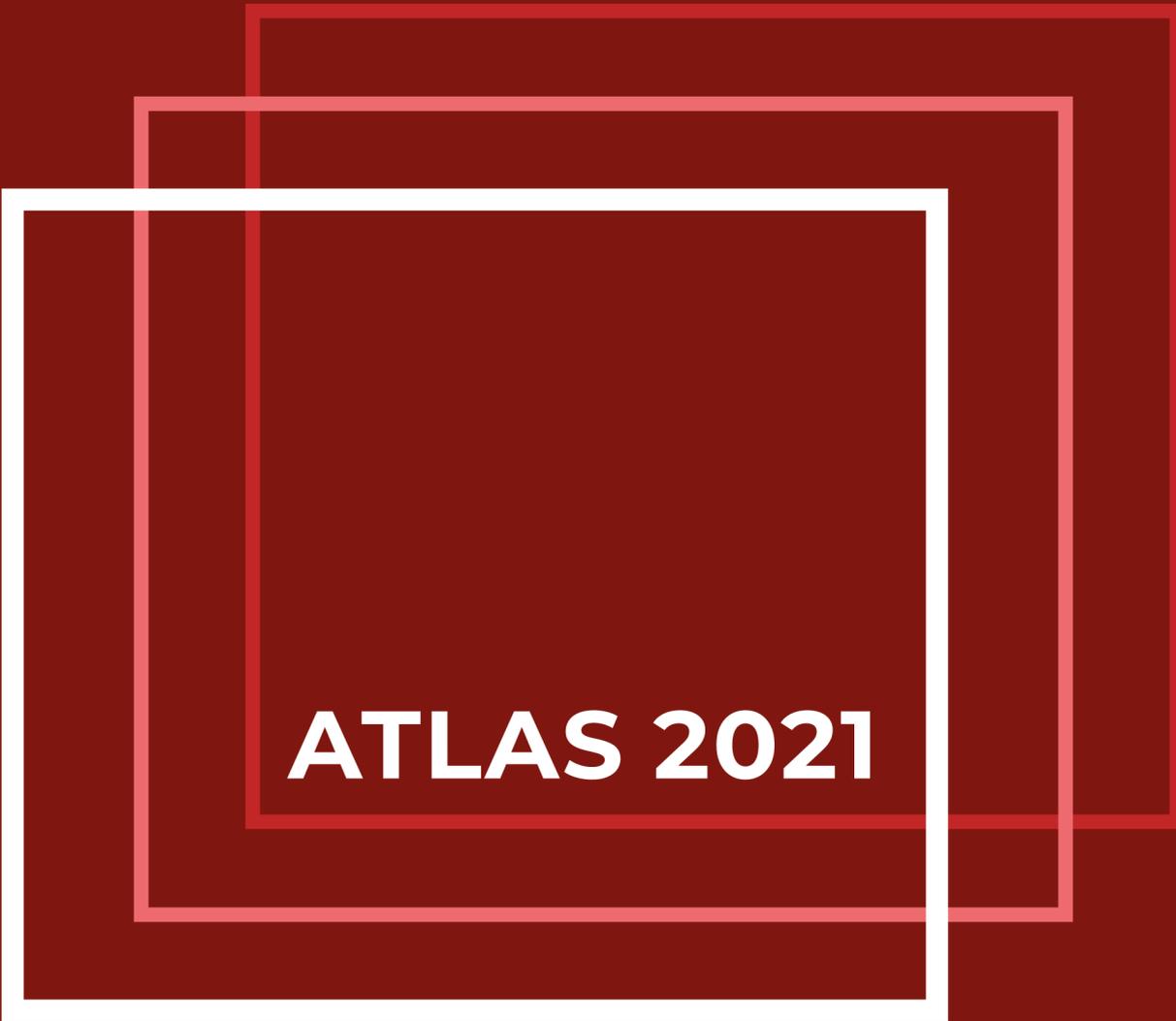


Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas



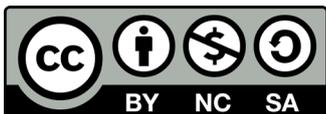
ATLAS 2021

Julio Groppa Aquino

ie]  Instituto de
Estudos
Avançados da
Universidade de
São Paulo

Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas: ATLAS 2021

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 2021
[recurso eletrônico] / Julio Groppa Aquino – São Paulo : Instituto
de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2023.
654 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-87773-49-0
DOI 10.11606/9786587773490

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

Projeto editorial

Camila Somera

Diagramação

Tie Ito

Produção editorial

Fernanda Cunha Rezende

Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas: ATLAS 2021

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.....	8
Aula.....	15
Avaliação.....	21
Capitalismo	27
Celular.....	33
Cibercultura	38
Cidadania.....	44
Ciência	50
Computador	56
Conhecimento	62
Corpo	68
Cotidiano Escolar	74
Crenças.....	80
Crianças	86
Crise.....	92
Cuidado.....	98
Cultura	104
Currículo	110
Democracia.....	116
Desigualdade.....	122
Digital	128
Direito à Educação	134
Docência	140
Educação Básica.....	146

Educação Especial.....	152
Educação Infantil	158
Educação/Ensino a Distância	164
Educação/Ensino <i>On-Line</i>	170
Educação/Ensino Superior.....	176
Educação/Ensino Tradicional	182
Educar.....	188
Ensinar.....	194
Ensino-Aprendizagem	200
Ensino Híbrido.....	206
Ensino Presencial	212
Ensino Remoto	218
Escola.....	223
Escola Privada.....	229
Escola Pública	235
Especialistas.....	241
Esperança.....	246
Estado.....	252
Ética.....	257
Evasão Escolar.....	263
Exclusão.....	269
Experiência	275
<i>Fake News</i>	281
Famílias.....	287
Formação	293
Futuro	299
Gerações	305
Humanidade.....	311
Ideologia.....	317
Inclusão.....	323

Indígenas	329
Informação.....	335
Inovação.....	341
Internet.....	347
Jovens.....	353
Liberdade.....	359
Medo	365
Mercado	370
Metodologias Ativas.....	376
Mídia	382
Mudanças	388
Mulheres.....	394
Negros/Pretos	400
Neoliberalismo	406
Novidade	412
Novo Normal	417
Pais	422
Pedagogias	427
Paulo Freire.....	433
Pessoas Com Deficiência	439
Política Educacional	445
Pós-Pandemia	451
Prática Docente/Pedagógica	456
Precarização	461
Privatização	467
Profissão Docente.....	473
Protagonismo.....	479
Qualidade da Educação/Ensino.....	485
Racismo.....	491
Realidade	497

Redes Sociais	503
Resistência	509
Responsabilidade	514
Riscos	519
Saúde	525
Sistema Educacional.....	531
Sociedade Brasileira	537
Sufrimento.....	543
TDIC	549
Tecnologia	555
Tempo Presente/Atual	561
Trabalho Docente	567
Universidade	573
Urgente	579
Verdade	585
Violência.....	591
Virtual.....	597
Fontes/Referências	603
Periódicos E Instituições.....	648

APRESENTAÇÃO



O presente trabalho dá continuidade àquele intitulado *Racionalidades Educacionais (Pós-) Pandêmicas: Atlas 2020*, publicado recentemente, sendo ambos resultantes 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, em seus três volumes, 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 o ano de 2021 é focalizado, devendo o tratamento dos dados referentes a 2022 ser dado a público adiante.

Mediante as múltiplas inflexões impingidas pela crise sanitária da COVID-19, 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 socio-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 anexa, no fim do trabalho). 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),¹ 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.

Tal como ocorreu com o material relativo a 2020, todos os volumes e números dos periódicos publicados em 2021 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, 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 inclui-los apenas quando se referiam à conjuntura brasileira. O resultado do levantamento referente a 2021: 506 artigos. Relembre-se que o montante concernente a 2020 foi o de 231 textos – um aumento mais que considerável, portanto.

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;² as figurações da noção de indisciplina – 1998-2015;³ as apropriações da noção de biopolítica – 2001-2016;⁴ e o emprego do referencial teórico foucaultiano – 1990-2015.⁵ 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;⁶ 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”⁷

Ao se pautar nesse tipo de balizamento da gestualidade ético-política dominante em determinado tempo-espço histórico, Foucault esquiva-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.⁸

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 [...].⁹

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*.¹⁰ 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”.¹¹

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,¹² 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 náufrago, mas que tem agora, contra as intempéries e os perigos, um refúgio mais eficaz.¹³

Somam-se outras experiências textuais do literato português, calcadas em procedimentos análogos aos aqui praticados, como em *Biblioteca*,¹⁴ 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*,¹⁵ 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,¹⁶ 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.

Eco¹⁷ ou Italo Calvino.¹⁸ 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).¹⁹

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 (os mesmos eleitos no trabalho anterior), cada qual contendo 20 excertos selecionados do material bruto; 2.000 excertos, ao todo. Recorde-se que, no caso do trabalho anterior, tratou-se de 15 excertos por verbete.

A escolha dos verbetes pautou-se, por óbvio, em sua recorrência no conjunto dos textos originais; já o critério de seleção dos excertos obedeceu ao 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”.²⁰ 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 506 artigos veiculados em 2021 foi revisitado de ponta a ponta e incontáveis vezes, sempre à cata de focos enunciativos ao redor dos quais os verbetes eleitos orbitavam. Nessa direção, a alocação dos termos-chave excedeu por completo os verbetes que lhes eram correspondentes, revelando suas múltiplas interfaces e, conseqüentemente, a fluidez da própria organização do material discursivo por verbetes. Esclareça-se que a seleção dos 20 excertos específicos para cada um dos verbetes exigia apenas que o termo figurasse como elemento nuclear do enunciado selecionado.

Todos os 2.000 excertos e respectivas referências – 1.331, 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 uma 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 outros 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, à Kelly Sabino, pela criação da capa do trabalho, bem como à Gisela Maria do Val, quem cumpriu, de modo incansável, o papel de auxiliar nos intrincados afazeres desta empreitada. Ei-la.

A conscientização freiriana, ou seja, a ação combinada com a consciência crítica do mundo, assume-se como ponto fulcral para que o esperar-se em consonância com o inédito viável [...]. O inédito viável em si, na aula, pode se fazer possível ao ponderarmos sobre o que Corazza (2012)²¹ denominou de aula cheia: “antes mesmo de começar, a aula já está cheia, e tudo está nela, até o próprio professor”. Esta pesquisadora chama a atenção para a inviabilidade das rupturas advindas da fragmentação do conhecimento, por ela denominadas aulas clichês, ou seja, aulas em que a repetição, a reprodutibilidade, o conhecimento e a verdade, vontade de poder se fortalecem. (BRUNO; HESSEL, 2021, p. 65).

Nas aulas moduladas o docente, antes de iniciar a aula, sabe que precisa impreterivelmente terminar determinado conteúdo [...]. A aula modulada – sob a justificativa do pragmatismo e eficiência necessária para as aprovações no vestibular – não leva em consideração a realidade dos estudantes, os imprevistos do calendário, as particularidades ou escolhas didáticas do professor ou qualquer outro elemento que faça da aula um momento singular. O contato entre docentes e estudantes existe, obviamente, nas aulas moduladas. Contudo, o “módulo” é sempre um fantasma para o professor. (COSTA, PC; TEIXEIRA, LAC, 2021, p. 31).

Um fato muito importante em consideração é que as aulas através de salas virtuais colocam o aluno em uma passividade ainda maior do que as aulas presenciais, visto que não há esse contato direto do professor para com o aluno. Isso impede de saber se os alunos estão atentos com as explicações, slides, fala dos professores e se estão realizando outras atividades em paralelo com a aula. Catanante (2020)²² em sua pesquisa sobre aulas on-line percebeu que o não aproveitamento e a não realização das atividades propostas ocorreram em função de não terem um espaço adequado para os estudos em suas casas, além de não conseguirem se concentrar devido às atividades domésticas ou por ter alguém chamando. Desse modo, é notória a dificuldade discente quanto à sua atitude perante aulas em meios digitais. (DURÃES et al., 2021, p. 13).

21 CORAZZA, Sandra M. DIDATICÁRIO DE CRIAÇÃO: AULA CHEIA, ANTES DA AULA. **XVI ENDIPE** – UNICAMP – Campinas – 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13596444-Didaticariode-criacao-aula-cheia-antes-da-aula.html>

22 CATANANTE, Flávia; CAMPOS, Rogério Cláudio de; LOIOLA, Iraneia. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 977-988, 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122>. Acesso em: 20 abr. 2021.

[...] no planeamento de uma aula que explora de modo diferente conteúdos e/ou competências previstas em orientações curriculares; na proposição e vivência de metodologias de aula que não repetem com uso de TD [tecnologias digitais] o que se faz com “lápiz e papel” e “quadro e giz”; em aulas em que o aluno é ativo, conjectura, analisa, interage com a tecnologia, produz conhecimento com ela; em propostas de aulas em que a avaliação da aprendizagem pode ser realizada pelo professor; aulas em que tecnologias digitais são invisíveis, fazem parte da aula, cujo objetivo é a aprendizagem dos alunos e alunas. (FERREIRA; BRITO; SCHERER, 2021, p. 99).

De certa forma, ao interagir com uma “nova aula”, o professor interage também, mesmo que indiretamente, com outros professores que se propõem a partilhar suas experiências. O acesso digital possibilita, dessa forma, partilhações, trocas e construções criativas, coletivas ou não, tanto para quem expõe suas experiências, quanto para quem as acessa, levando, de forma remota e velada, a uma espécie de “comunidade de aprendizagem”. Afonso (2001)²³ explica que, inicialmente presente na literatura organizacional, o conceito de “comunidades de aprendizagem” passou a ser entendido como grupo de pessoas em interação intelectual com o propósito de aprender. (FERREIRA; REBELO; KASSAR, 2021, p. 1316-1317).

[...] se há muito tempo se combate a ideia de educação tradicional e o que dá sustentação à educação tradicional é a aula basta, portanto, acabar com essa ideia de aula – *abaixo às aulas*, tal qual a bandeira erguida por Freinet. Não obstante, esse movimento não existe. Prefere-se, paradoxalmente, manter um discurso contra o tradicionalismo nas escolas e um discurso em prol de aulas para cativar e manter o interesse do alunado a respeito daquilo que se fica tagarelado. Pior, cria-se uma ideia de que se as aulas se tornarem dinâmicas e divertidas, todos os estudantes irão magicamente se interessar pelos conteúdos curriculares nomeados como fundamentais para o futuro de cada um. (FORTUNATO, 2021, p. 1058).

A cena didática, na visão que apresentamos, é definida aqui como o jogo das ações assumidas pelos atores institucionais em favor da aprendizagem formal, através de inúmeras estratégias que podem ou não se configurarem como o que tradicionalmente convencionou-se chamar de “aula”, no modelo que se conhecia presencialmente. A cena didática é bem mais abrangente do que uma “aula”, pois visa contemplar tanto a assincronicidade das tarefas realizadas tanto por docentes quanto por discentes (preparação, execução, correção, refacção, visionamentos, etc.) quanto à natureza do que está em jogo durante, por exemplo, um encontro síncrono, bem como o que dele possa ser esperado na perspectiva de cada ator. (IRALA et al., 2021, p. 851).

23 AFONSO, A. P. Comunidades e Aprendizagem: um modelo para gestão da aprendizagem. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL – TIC NA EDUCAÇÃO CHALLENGES, 2., 2001, Braga. *Anais* [...]. Braga, Portugal: Centro de Competência Nónio Séc. XXI Universidade do Minho, 2001. p. 427-432.

O conhecimento se constrói coletivamente no exercício de fazer a aula, que se efetiva por meio da interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Esta interação, além de promover o autoconhecimento, também é fundamental para que o docente possa conhecer os seus alunos, mobilizá-los e envolvê-los na e para a construção da aula. Marcados pela interação, “componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis” (Tardif & Lessard, 2012, p. 33)²⁴ da docência. Então, a escola na escola é melhor do que a escola digital (Dubet, 2020).²⁵ (MARTINEZ; SILVA; COSTA, 2021, p. 4).

Uma aula é considerada toda maneira de possibilitar o ensino para alguém e a aprendizagem de alguém sobre algum conteúdo de uma disciplina. Essa aula deve dar oportunidade para o desenvolvimento cognitivo, processual e afetivo das pessoas nela envolvidas. As rotinas – não tidas aqui como algo mecânico, mas como um itinerário – estabelecidas em uma aula atuam como vivências e experiências de trajetórias escolares, das quais as atividades do professor são realizadas por processos de ações que possam levar à aprendizagem dos alunos. Ao planejar uma seção de aula – estamos considerando seção de aula toda trajetória desenvolvida em sala de aula para ensinar um conteúdo –, o professor cria trilhas de ensino e de aprendizagem com as quais os estudantes desbravam o saber-fazer pelo diálogo, pela troca e pela colaboração. (MATTOS; MATTOS, 2021, p. 14).

[...] toda aula ministrada pressupõe trabalho prévio de planejamento, preparação de material, assim como de atividade posterior a ela, para acompanhamento e avaliação das tarefas dos estudantes, além de formação profissional. O exercício do magistério requer atividades coletivas, para além dessas atividades desenvolvidas individualmente, quer com a integração dos professores entre si para a elaboração da Proposta Pedagógica da escola, reuniões administrativas e pedagógicas para planejamento coletivo; quer com a conexão com a comunidade escolar, por meio de reuniões com pais com orientações sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. (MEDEIROS, 2021, p. 1161-1162).

[...] ministrar uma aula por uma câmera de computador é óbvia e completamente distinto de fazê-lo em uma sala de aula, um laboratório, uma quadra esportiva, um trabalho de campo, um hospital. Aliás, em muitos casos, simplesmente, é impossível a realização da prática pedagógica de forma virtual/remota. O processo de expropriação do conhecimento não é somente um dos problemas do avanço da subsunção da educação ao capital, ele é a forma específica da proletarização docente, agora sob a forma da *infoproletarização*. (MIRANDA; RODRIGUES, 2021, p. 21).

[...] é oportuno considerar que a aula no sentido da formação/emancipação é totalmente diferente do “aulismo”, no sentido trabalhista e de perspectiva do capital [...]. A supremacia de um professorado explicador, em detrimento de um que atue para a emancipação social, não pode ganhar força,

24 TARDIF, M., & LESSARD, C. (2012). **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Vozes.

25 DUBET, F. (2020). À l'école: que faire après le virus? **Esprit**. <https://esprit.presse.fr/article/francois-dubet/a-l-ecole-que-faire-apres-le-virus-42719>

afinal precisamos resgatar as nuances críticas que constituem o trabalho na Universidade. Assim, defendemos com Antônio e Tavares (2020, p. 102)²⁶ que “movemo-nos entre ruínas, que não repousam. Ao mesmo tempo, sinais de renascimento se multiplicam. Heracliteamente, a crise é também criadora. Novos campos de possíveis se configuram, novas esperanças”, afinal, margeamos enquanto professores pesquisadores a utopia do possível. (OLIVEIRA NETO; ROSA; OLIVEIRA, 2021, p. 10).

[...] o docente enreda tais conteúdos [que devem ser ensinados] com seus conhecimentos e critérios precedentes, que englobam muito mais que apenas o conteúdo como, por exemplo, o embasamento a partir de aulas anteriores que deram mais ou menos certo, a preocupação em garantir o caráter lúdico, o conhecimento que tem sobre o grupo para qual leciona e etc. Posteriormente, quando a aula acontece, há outros diálogos e entrelaçamentos, visto que o momento planejado não chega em um terreno vazio, pois mesmo crianças pequenas possuem suas redes de conhecimentos e subjetividades que interagem com a proposta, o que implica em imprevisibilidade, complexidade e riqueza dos currículos *pensadospraticados*. (REIS; CAMPOS; MARTINS, 2021, p. 1061-1062).

Saviani (2013)²⁷ alerta para o fato de que a educação envolve o ensino. Significa dizer que, como expressão do fenômeno educativo, o ensino consiste em um ato que supõe as presenças de professor e de estudante. Em outros termos, “a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”. (SAVIANI, 2013, p. 12) Como expressão do fenômeno educativo, o ensino caracteriza-se como “a própria institucionalização do pedagógico através da escola” (Idem, p. 13), revelando a especificidade da educação no interior da prática social. Na perspectiva do autor de Pedagogia histórico-crítica, construir a dimensão pedagógica subjacente à prática social requer o tratamento metódico, sistematizado, disciplinado da ciência, da ética, da cultura. (RODRIGUES, RL, 2021, p. 8).

[...] uma aula presencial não é simplesmente transportada para uma aula na modalidade virtual, pois o professor deve entender as particularidades do ambiente digital a fim de elaborar um plano de aula interessante, dialógico e exitoso. Dessa forma, conforme defendem Oliveira et al. (2020),²⁸ apesar dos esforços públicos e do empenho dos docentes para acolher os alunos, há ainda muitas dificuldades em sua realização plena, uma vez que o País tem vasta extensão territorial e possui muitas diferenças sociais. Além disso, na formação docente inicial (graduação), muitos professores não tiveram a formação em tecnologia digital, pois não havia disciplinas dedicadas a essa temática. (SANTOS; GÓES NETO; COELHO, 2021, p. 418).

26 ANTONIO, S.; TAVARES, K. **O voo dos que ensinam e aprendem**: uma escuta poética. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2020.

27 SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

28 OLIVEIRA, Eleilde de Souza et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

[...] Piglia (2017, p. 3)²⁹ dirá que: “No centro da conferência está a noção de que a poesia também é uma operação que realizamos com os textos, uma disposição, e não uma essência.” Operação que talvez possa ser transbordada para outras esferas da vida como a invenção de problemas (problemática), para, com ela, inventarmos uma aula, por exemplo. Não se trata das mesmas esferas, não são obviamente os mesmos inventos, porém possuem muito em comum [...]. A educação poderia, provavelmente, ser encarada como uma operação poética, como operação de invenção. (SILVA; ADÓ, 2021, p. 6).

Ao realizar a mudança de uma aula presencial para o modelo remoto são necessários ajustes com relação a quantidade de conteúdo, formato de oferta, tempo necessário para a realização da atividade, meios de interação com e entre os acadêmicos e modelos de presença e de avaliação. Toda a aula precisa ser replanejada pelo docente, dentro de uma proposta que ele desconhece, pois estava inserido no ensino presencial, e, além disso, também desconhece o ritmo desse mesmo processo para o aluno, que se encontra do outro lado da tela, sendo também novo para o discente. A aula ministrada presencialmente possibilita uma interação entre o docente e o discente que permite maior fluidez ao processo de ensino-aprendizagem. (SPESSOTO; SPESSOTO, 2021, p. 482).

Na modalidade Ensino Remoto Emergencial, o trabalho pedagógico é assentado no desenvolvimento e gravação das aulas, em conformidade com os horários presenciais [...]. Nessa perspectiva, também, as aulas remotas são mais abrangentes do que as presenciais, visto que a aplicação de uma sequência didática caracteriza uma aula. Nesta atual modalidade de ensino, assim como característico da Educação a Distância, o professor tem a função de orientar as atividades propostas, mediar as possíveis incompreensões da utilização dos recursos tecnológicos, incentivar e promover a proatividade e autonomia dos estudantes diante da construção de seu conhecimento (VALENTE, 2005).³⁰ (TEIXEIRA et al., 2021, p. 973).

O tempo de uma aula virtual difere da presencial no que tange ao horário de início e término dela. Em salas virtuais tem-se esta situação do tempo destacada, pois como as instituições de modo tradicional estão acostumadas a estabelecer tempos médios para a aprendizagem de seus alunos, que se baseiam quase sempre no tempo destinado para o ensino. Assim, educadores invariavelmente encontram dificuldade para determinar o tempo de uma “aula” em ambiente virtual, pois a mesma pode variar tanto de aluno para aluno, quanto de professor para professor, o que equivale a dizer que os ritmos de aprendizagem e de ensino serão diferenciados não só de pessoa a pessoa, mas também de situação para situação [...]. (TORRES; COSME; SANTOS, 2021, p. 3).

29 PIGLIA, Ricardo. O escritor como leitor. **Serrote**, n. 32, jan. 2017. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2017/01/o-escritor-como-leitor-por-ricardo-piglia/>. Acesso em: 30 fev. 2019.

30 VALENTE, J. A. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 238f. 2005. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. Desta maneira, a aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido. “Precisamente porque não dicotomiza o seu quefazer em dois momentos distintos: um em que conhece, e outro em que fala sobre seu “conhecimento” – seu quefazer é permanente ato cognoscitivo. Jamais, por isto mesmo, se deixa burocratizar em explicações sonoras, repetidas e mecanizadas” (FREIRE, 1977, p. 79).³¹ (UTSUMI, 2021, p. 205).

31 FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

AVALIAÇÃO



A avaliação deve ser entendida como um processo natural de análise da qualidade do ensino-aprendizagem, uma vez que um reflete o outro. Vasconcellos (1994) apud Lima e Cadenassi³² definem avaliação como sendo “[...] um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (2012, p. 11). A partir dessas concepções acerca da importância do ato de avaliar, uma questão tem causado inquietação nessa situação imposta pela pandemia: a avaliação remota. (BARRICHELLO et al., 2021, p. 5).

Segundo Laguardia e colaboradores (2007),³³ um processo de avaliação pode ser considerado como a aplicação de procedimentos metodológicos com o intuito de determinar, diante de objetivos propostos pelos docentes e com base em critérios preestabelecidos, a relevância e o impacto de determinadas atividades com a finalidade de tomada de decisão. Os mesmos autores complementam com a afirmação de que uma avaliação em AVA pode estabelecer como referência as condições em que as ações pedagógicas foram realizadas, as maneiras pelas quais os alunos foram apoiados nessas mesmas ações e, por fim, o alcance dos objetivos/metapreviamente propostos. (DELUNARDO; OLIVEIRA; VILELA, 2021, p. 407).

[...] as atividades de avaliação na educação não presencial agregam novos desafios aos já existentes, que vão desde a dispersão de sentidos até as contradições nas concepções acerca da avaliação que circulam nas políticas e nas práticas educativas, as quais repercutem pressupostos de diferentes teorias da educação (tradicionais, renovadas, tecnicistas, críticas e pós-críticas). Assim, as concepções de avaliação foram sofrendo ajustes e incorporando novas demandas, nas quais se assinalam desafios e possibilidades de mudança, ao mesmo tempo em que persistem visões e práticas conservadoras [...]. Tais concepções avaliativas repercutem na definição das políticas educacionais nas quais se encontram

-
- 32 LIMA, Madalena Martins; CADENASSI, Sílvia Borba Zandoná. Avaliação: um caminho para a superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED/PR, 2012. p. 1-20. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uenp_gestao_artigo_madalena_martins_lima.pdf. Acesso em: jan. 2021
- 33 LAGUARDIA, J. et al. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 513-530, set./dez. 2007.

pressupostos do paradigma gerencialista e do paradigma democrático (SILVA; GOMES, 2018)³⁴ em disputa. (EYNG et al., 2021, p. 5).

[...] estudantes em condições díspares de acesso à internet, conexões lentas, quedas de serviço, como também computadores com diferentes potenciais de processamento, marcaram a tensão estabelecida pela utilização de sistemas pobres e rígidos, no que concerne à avaliação da aprendizagem. Preocupados em manter as características do sistema presencial, docentes e instituições buscaram adotar sistemas que lhes permitissem reproduzir, em algum grau, o sistema que consideravam adequado. Porém, antes da pandemia, já eram muito questionados os sistemas baseados em provas, sejam elas de que tipo fossem. Nesse caso, destacamos que não somos contra o uso de provas, mas sim questionamos sua efetividade quando adotadas como única métrica para aferição da aprendizagem dos estudantes. (GIRAFFA, 2021, p. 114).

[...] o processo avaliativo que busque o diálogo e a participação do estudante na tomada de decisões terá, como um dos objetivos, a formação da cidadania crítica [...]. Em tempos de pandemia, o desafio que se coloca é a adoção de práticas avaliativas baseadas na reflexão, criatividade, parceria, autoavaliação e autonomia, princípios que se referem tanto ao trabalho docente quanto ao trabalho acadêmico dos estudantes. Essa postura pedagógica ganha outro sentido, porque o estudante passa a ser sujeito da aprendizagem. Trata-se de mudanças não apenas na avaliação, mas na organização do trabalho pedagógico na universidade, nos cursos, nas disciplinas e nas atividades propostas e, especialmente, na relação entre professor, estudante e conhecimento. (GOMES, SS et al., 2021, p. 10).

Wachowicz (2014)³⁵ considera um paradoxo da avaliação por aprendizagem a dificuldade em se utilizarem estratégias de ensino capazes de ser eficientes diante da multiplicidade de contextos educacionais. Existe um constante fluxo de informações e modelos pedagógicos sensíveis à individualização do aprendizado, o que pode incentivar a escola a formular estratégias focadas em cada aluno, de acordo com as suas necessidades. A dificuldade consiste em partir de um modelo pedagógico comum e tradicional, representado e iniciado pelo “vestibular”, para lidar com realidades, contextos e aprendizados diferentes, para os quais se exige outro modelo escolar [...]. (MARTINS; COSTA, 2021, p. 6).

As vertentes que investem na supremacia da perspectiva classificatória de avaliação tendem a operar com um sentido particular de aprendizagem que privilegia a dimensão da aquisição de um saber-objeto cuja existência independe do sujeito em detrimento de outros aspectos que a envolvem. Ela tende a ser definida como consciência do sujeito daquilo que ele adquiriu durante o processo de

34 SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5048>. Acesso em: 18 jan. 2021

35 WACHOWICZ, Lílian. **Avaliação da aprendizagem profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

ensino-aprendizagem. De acordo com Chaib (2015),³⁶ trata-se da hegemonização de paradigmas cognitivistas nas explicações de processos de ensino e aprendizagem. (MARTINS; GABRIEL, 2021, p. 7).

O desenvolvimento de práticas escolares, através de projetos pedagógicos, provoca os professores a pensarem junto com os estudantes temáticas que estimulam o “aprender a conhecer, aprender a fazer juntos, aprender a viver e o aprender a ser”, os quais são os quatro pilares essenciais da educação, segundo Delors (1998)³⁷ [...]. O aluno aprende fazendo, priorizando suas experiências diárias e situações problemas oriundos da sua realidade. Não existem aulas expositivas, mas sim campos de aprendizagem baseados em situações reais, nem o professor nem o aluno são considerados o centro, mas sim atores com igual importância em todos os momentos da aprendizagem. Neste novo cenário, a avaliação ocorre em todo o processo e não em uma avaliação final. (MASCARELO et al., 2021, p. 6).

[...] a avaliação do processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância/remoto deve ser encarada como processo contínuo e diversificado, tanto em metodologias quanto em recursos didáticos/pedagógicos. Essa afirmação nos remete à compreensão de que a avaliação tem como foco fornecer informações acerca dos processos e das aprendizagens dos alunos, atendendo aos princípios de que aprendem de formas diferentes, em tempos diferentes, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores. Portanto, o papel da escola é desenvolver o potencial e as habilidades de cada indivíduo sem qualquer tipo de discriminação, oportunizando a sua participação de forma ativa e abrangente nos contextos sociais e culturais. (MORAES; AZEVEDO, 2021, p. 120).

[...] quais as concepções de avaliação educacional permeiam o caso do ENEM? O que significaria a decisão de manutenção das datas? E de que formas o caso do ENEM privilegia a manutenção de uma cultura de provas onde o desempenho se apresenta como objetivo final do ensino? Não há a pretensão de esgotar o assunto, mas as perguntas justificam-se pois há décadas a política educacional brasileira coloca a avaliação em larga escala em posição central. É por meio dos exames que a qualidade da educação é avaliada; é o desempenho dos estudantes nos testes que baliza a criação de *rankings*; e com base nessas classificações os professores são responsabilizados. A avaliação em larga escala passou a ser entendida como redentora do ensino e solução para os males da educação (FERNANDES, 2015)³⁸ [...]. (NAZARETH; SOUZA, 2021, p. 4-5).

36 CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 358-372, abr./jun. 2015.

37 DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

38 FERNANDES, Claudia de Oliveira. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe1, p. 17-33, 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000500017&lng=en&nrm=i-so>. access on 10 June 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41420>

Inúmeros estudos e pesquisas, conduzidos de norte a sul do país, possibilitam a compreensão dos princípios e finalidades que têm norteado a vivência da avaliação no contexto escolar, revelando a sua natureza essencialmente seletiva e autoritária. Essa visão tem sido fortalecida dada a centralidade que as avaliações externas e em larga escala assumem nas políticas educacionais e nas práticas escolares, cujos resultados são tomados como expressão de qualidade, sem que se considere o contexto de sua produção (SOUSA, 2020).³⁹ A perspectiva de uma avaliação formativa não foi capaz de se enraizar nas práticas escolares e se confunde com as finalidades da avaliação em larga escala. (PIMENTA; SOUSA, 2021, p. 19).

A concepção de avaliação que atravessa esses discursos ainda se relaciona muito mais à avaliação classificatória que formativa. Trazendo à reflexão o cotidiano escolar da escola, é possível perceber dos discursos que esse modelo de avaliação constitui prática corrente, restringindo a relação estudante-professor, esvaziando de sentido o processo ensino-aprendizagem. Enquanto o estudante busca aprender apenas para alcançar boas notas ou conceitos, a tentativa de estabelecer relações entre a vida e o cotidiano esvazia-se. Quando os jovens não assimilam o que foi repassado ou transmitido pelo(a) educador(a), que nessa perspectiva é a figura central da ação, a responsabilidade pelo fracasso recai sobre o próprio estudante. (RAASCH; BRAATZ; KRAEMER, 2021, p. 9).

[...] Moretto (2010, p. 9)⁴⁰ esclarece que “[...] não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e reelaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica”. Igualmente, as dificuldades no acompanhamento individualizado e na realização das observações cotidianas devido ao distanciamento social podem ter com prometido a avaliação do desempenho qualitativo de cada estudante. Agrega-se a isso o fato de que, conforme evidenciaram os professores, nem todos os estudantes foram assíduos nos encontros virtuais e, dentre aqueles que participaram, grande parte permanecia com as câmeras fechadas e pouco interagia com o professor e/ou colegas. (RAMOS; SARMENTO; MENEGAT, 2021, p. 12-13).

Considerando a interatividade e a interação como elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, não podemos deixar de pensar a avaliação como indicador dos resultados esperados por professores e alunos, ao final de uma disciplina ou de um curso. “A última chave ‘fundamental’ do processo de ensino e aprendizagem é a avaliação e a inovação: avaliar o que tem sido feito e, então, procurar formas de melhorar”. (BATES, 2016, p. 484).⁴¹ Isso significa afirmar que esse processo prescinde de uma avaliação contínua das atividades realizadas com e pelos alunos,

39 SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação e currículo: delineamentos e tendências de uma interação na gestão da educação. In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/DP, 2020. p. 194-20.

40 MORETTO, Vasco. **Prova: um momento privilegiado e estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

41 BATES, Tony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, v. 7, 2016.

considerando a natureza da modalidade de ensino e os meios disponíveis para avaliá-los. (RODRIGUES; NASCIMENTO; DUTRA, 2021, p. 817-818).

Dentre a variedade de saberes necessários ao desempenho da função docente encontra-se a avaliação da aprendizagem. Professores, apesar das mudanças ocorridas neste último ano de epidemia, ainda se sentem responsáveis pela aprovação ou não do aluno. Em sua prática ainda perdura a necessidade de validação de saberes por meio da avaliação. Será possível imaginar, após este período de pandemia, a manutenção de uma prática calcada em uma ação de dominação por parte do professor, própria de uma educação tradicional na qual o professor ocupava o centro do processo de ensino? [...] Verificamos que, após este período de pandemia, é fundamental que o professor reavalie a forma como irá avaliar os seus alunos, pois a avaliação não pode mais ser classificatória, pontual e excludente, na qual não são considerados processos, mas apenas resultados (LUCKESI, 2002).⁴² (RUIZ; SILVA; SILVA JUNIOR, 2021, p. 1150).

Se em consonância com Gasparin (2009, p.81-82),⁴³ a avaliação é um momento de catarse, em que “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”, tínhamos agora que pensar de que forma poderíamos avaliar os(as) alunos(as) de maneira crítica, reflexiva, mas também com uma zona desafiadora inédita até então: exclusivamente de maneira remota. Outra catarse avaliativa estava sendo formulada para nos defrontar, portanto. Por esse caminho, não se modulou como grande surpresa que os atores envolvidos neste processo avaliativo passassem por severa desestabilização de suas convicções. Lidar com a avaliação no modelo presencial já traz em seu bojo muitos pontos de insegurança e em cenário digital isso intensificou ainda mais. (SANTANA; SILVA; SILVA, 2021, p. 107-108).

Em um contexto político de hegemonia do capitalismo sob predomínio do pensamento político neoliberal, a avaliação passou a ter centralidade nas políticas de Estado, sob o que Afonso (1999)⁴⁴ passou a chamar de Estado-Avaliador, quando, por meio desses instrumentos de avaliação, são implantadas nas instituições e aparelhos estatais os mecanismos de gestão administrativa da esfera privada, tais como competitividade e descentralização. Nesses termos, é possível afirmar que, se a avaliação é um instrumento de controle estatal, será também instrumento e espaço de disputa, e é nesse cenário que nos colocamos. (SANTOS, SR et al., 2021, p. 170).

A avaliação também foi tensionada, em relação a outros pontos que nos instigam a pensar: a) o estudante se questiona como será avaliado; b) o professor questiona como avaliar e o que avaliar

42 LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

43 GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

44 AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, 1999.

(conteúdo); c) a avaliação acontece durante todo o percurso e está relacionada ao ensinar e ao aprender, enquanto processo que precisa ser acompanhado, e não compreendida tão somente como uma fase, no final de um percurso e; d) a avaliação não precisa ser realizada sob o olhar controlador do professor, impossibilitando o acesso a materiais, tecnologias ou mesmo aos colegas. (SCHLEMMER; OLIVEIRA; MENEZES, 2021, p. 151).

Chamamos a atenção para os dados significativos encontrados no campo de investigação e, ainda diante do papel que a avaliação da aprendizagem escolar ocupa como um ato pedagógico na intenção de averiguar a qualidade da ação educativa com vistas à tomada de decisão (LUCKESI, 2011)⁴⁵ Um desses aspectos identificados é uma contradição, pois, quando se aponta as mudanças na forma de avaliar ocasionadas pela pandemia, surgiu a participação diária dos alunos. Esse aspecto mostra o quanto a avaliação ainda está encerrada nas provas e exames. Conforme aponta Macedo (2012)⁴⁶ há uma espécie de mercantilização da avaliação, onde são “trocados”, por assim dizer, pontos na média, por resultados nas provas. (SILVA; NOGUEIRA; MACEDO, 2021, p. 18).

De modo geral, todas as dimensões da escola são acometidas pelo cenário da pandemia e repercutem na organização dos saberes e das práticas educacionais. O planejamento escolar, a avaliação da aprendizagem e a gestão escolar são impactados com os desenhos traçados pelas diferentes secretarias municipais e estaduais de educação [...]. A avaliação da aprendizagem, como componente necessário ao projeto pedagógico, destaca-se para avaliar as interações, as devolutivas, as dúvidas, os desafios e os sucessos obtidos durante os processos planejados e vivenciados. Em uma lógica participativa e dinâmica, a avaliação da aprendizagem torna-se o termômetro necessário para qualificar os pontos e os contrapontos das atividades remotas em cada escola. (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 6).

45 LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

46 MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. **A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

CAPITALISMO



No elevado patamar do processo civilizatório, capital e natureza externa da qual o homem faz parte, são polos contraditoriamente antagônicos. Torna-se mais evidente na etapa de crise estrutural do capitalismo global, o enfraquecimento dos recursos naturais devido a sua pilhagem e dilapidação pelo capital; a poluição dos elementos naturais (ar, água, solo) pelos dejetos e resíduos da produção industrial não controlados ou não reciclados; particularmente, a multiplicação das catástrofes ecológicas com repercussões cada vez mais amplas no espaço e no tempo; o empobrecimento da flora e da fauna devido à exterminação de milhares de espécies; desestabilização ou destruição de ecossistemas, e até mesmo de certos ambientes naturais, tais como o mar ou a floresta (BIHR, 1993).⁴⁷ (ALVES, GAP, 2021, p. 7).

A crise humanitária, provocada pela Covid-19, desvelou ao mundo o que, até então, estava escondido na fumaça cinzenta das ações dos governos capitalistas: colocar o mercado e o lucro em primeiro lugar e excluir as camadas populares dos direitos inerentes à cidadania. Vemos, hoje, Estados Neoliberais, como o Brasil, que entendem os custos sociais como despesas e não como atendimento a direitos, ignorarem protocolos e orientações dos Organismos Mundiais de Saúde e deixarem a população, especialmente as/os mais pobres e vulneráveis, entregue à própria sorte. Entender a pandemia do coronavírus a partir de um modelo social, que, nos últimos quarenta anos, tem no neoliberalismo a versão dominante do capitalismo, é uma questão crucial para entendermos o que estamos atravessando. (ARAÚJO et al., 2021b, p. 278-279).

O capitalismo enquanto teoria, ideologia e prática econômica é um dos principais vetores de violação dos direitos humanos no mundo de hoje ao supervalorizar e sacralizar o direito ilimitado de acumulação e consumo de bens materiais e imateriais por parte de indivíduos e grupos privados e das igrejas fundamentalistas da teologia da prosperidade em detrimento da coletividade, da economia solidária, da economia da suficiência e da sustentabilidade socioambiental. Deste modo, os povos indígenas se tornaram problemas para as elites políticas e econômicas do sistema desumano do ultracapitalismo, que passam permanentemente a sofrer ameaças étnicas, identitárias e culturais por meio de perseguição racial, territorial, políticas integracionistas, perseguição às lideranças comunitárias e étnicas. (BANIWA, 2021, p. 14).

47 Sem referência no original.

[...] estamos vivendo sob a égide de um tipo de capitalismo que não se dirige mais para o processo de produção (processo fabril), mas, sim, para o produto, para o comércio, para a venda, ou seja, um capitalismo de sobre-produção. Nesse contexto, argumenta-se que este novo tipo de capitalismo (pós-fordista) exige um perfil de trabalhador intelectualizado, com iniciativas, capaz de tomar decisões, pois “[...] é a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade” (LAZZARATO e NEGRI, 2001, p. 25).⁴⁸ (BRITO; CARMO, 2021, p. 829).

Estamos imersos numa sociedade neoliberal, cujo capitalismo estrutural é valorizado em detrimento da vida e da educação; sem dúvidas, a pandemia evidenciou essa problemática. Como nos assevera Mészáros (2008),⁴⁹ é necessário pensar a educação para além do capital, e isso requer enxergar a educação como uma produção humana que deve preparar para a vida e não para o mercado de trabalho. Contudo, ainda precisamos romper com a “lógica desumanizadora do capital”. Não podemos esquecer que “a educação não é mercadoria” que adquirimos em uma prateleira de supermercado. A educação é um direito social fundamental e inalienável, que deve ser garantido, mesmo em contexto de emergência sanitária [...]. (CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021, p. 1127-1128).

[...] “[...] o capital pode perfeitamente continuar a circular e se acumular sob condições de catástrofe ambiental. Desastres ambientais criam oportunidades abundantes para um ‘capitalismo de desastre’ lucrar com prodigalidade” (HARVEY, 2016, p. 232, conforme o original).⁵⁰ Essas observações apenas reforçam o quadro apontando de aprofundamento do naturalismo capitalista e da consequente “miséria do saber”, expressa na síntese que Fisher (2020)⁵¹ absorve de Fredric Jameson, segundo a qual “É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo” (*Ibid.*, p. 08). (COSTA, HM, 2021, p. 150).

Vive-se um capitalismo mundializado, altamente perverso, que destrói a natureza, intensifica a exploração da classe trabalhadora, amplia o desemprego e o trabalho informal e precarizado, elimina os direitos sociais a fim de ampliar a acumulação privada. A COVID-19 apenas amplia esses problemas, sendo a classe trabalhadora, sobretudo os negros, mulheres e imigrantes, a que mais sentirá os efeitos dessa ordem social por não ter garantias de proteção social (ANTUNES, 2020).⁵² Nesse cenário,

48 LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

49 MÊSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Iza Tavares. 2.ed. São Paulo/SP, Boitempo, 2008.

50 HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

51 FISHER, M. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo**. Tradução de Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato e Maikel da Silveira. 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

52 ANTUNES, Ricardo. O vilipêndio do coronavírus e o imperativo de reinventar o mundo. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (org.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020. p. 181-187.

a oferta da educação de qualidade e inclusiva não é concebida como uma função primordial do Estado. (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021, p. 157).

No capitalismo a educação aparenta ser uma instituição democrática com ótimos empregos, ambiente saudável onde se desenvolve o saber e que possibilita aos cidadãos o acesso igualitário aos aparatos de conhecimentos necessários para alcançar o capital disponível na sociedade. Entretanto, isso é uma representação de uma falácia. A educação em uma sociedade capitalista é utilizada para reforçar o domínio das classes dominantes e defender itens de uma cartilha cognitiva que reforça a retórica da ascensão social para aqueles que têm domínio sobre a linguagem culta, idiomas diversos, cultura global, conservadorismo, economia liberal, branquitude, etc. (SILVA; MAIA, 2021, p. 538).

Segundo Boaventura Santos (2020), as pandemias escancaram a incapacidade do Estado de responder às emergências em função do capitalismo neoliberal. As respostas à crise “[...] variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.” (SANTOS, B., 2020, p. 28).⁵³ Em meio às emergências decorrentes da pandemia, inscrevem-se tensões relacionadas às esferas de governo e ao atendimento pedagógico das crianças da educação infantil. (FREITAS et al., 2021, p. 233).

Quanto indiquei que o capitalismo se aproveitou, de modo oportunista, da pandemia para entrar com força na utilização das tecnologias (equipamentos e aplicativos) disponíveis e a serem desenvolvidas rapidamente, pude ver que o ensino nas escolas pode tender a não ser mais o mesmo, voltará a ser presencial, mas toda a preparação dos órgãos gestores está focada no uso de técnicas do ensino remoto. O ensino híbrido tende a ser chamado como a solução inovadora. Os processos de formação tendem a ser direcionados para a formação da utilização dessas técnicas, que foram testadas e são baseadas em evidências. Trata-se, finalmente, de esvaziar a formação daqueles aspectos críticos do que deve ser a educação de crianças, de jovens e adultos, dos fins da educação. (HYPOLITO, 2021, p. 48).

Para a OCDE, o FMI, a CEPAL e a União Europeia, a força de trabalho não está à altura das novas e flexíveis tarefas do capitalismo informacional, em virtude da baixa qualidade do sistema de ensino e da inadequação da formação dos trabalhadores. Exige-se um novo perfil de força de trabalho, flexível às necessidades das empresas, tecnologicamente fluente, capaz de se adaptar a um novo ethos profissional. Em outros termos, demanda-se um trabalhador “plasticizado”, na expressão de Castells (2019)⁵⁴ [...]. Recai sobre o indivíduo, isoladamente considerado, toda incumbência das suas escolhas de formação, assim como seu sucesso e fracasso. A educação acaba por se configurar como

53 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

54 CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. R. Venâncio Majer. 20ª ed., revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

um bem privado ou como uma vantagem competitiva individual de cada trabalhador [...]. (JOAQUIM; OLIVEIRA, 2021, p. 115).

Com a expansão do capitalismo à escala global, nos séculos seguintes, essa tecnologia de poder sobre a vida da população se expande e se torna mais precisa: aqui no Brasil, no século XXI, ela é, ao mesmo tempo, uma forma de intervenção sobre a vida e uma forma de aplicação e de gestão da morte. É o necropoder, o poder de morte, agindo no âmbito político-social e econômico; que se salvem os mais fortes politicamente e socialmente e os mais úteis economicamente para o perverso sistema vigente. Desse modo, limpa-se o sistema de vidas improdutivas e onerosas, diminuindo os gastos e aumentando os lucros. Faz-se viver o produtivo e deixa-se morrer o improdutivo. (KOHAN; NICODEMOS, 2021, p. 4).

[...] o domínio das ferramentas das tecnologias digitais *impostas* aos educandos e educandas da EJA [...] acaba por mantê-los e aprisioná-los ainda mais em sua situação de opressão, forçando-os a uma adaptação ao contexto da nova sociedade do conhecimento própria da reconfiguração do capitalismo global. Freire (1987),⁵⁵ ao defender o processo da humanização via educação, posiciona o homem num movimento de busca por “*ser mais*” e não condiciona e/ou restringe o processo educativo a uma mera adaptação do sujeito para a vida em sociedade. O contexto da pandemia reacomoda e reitera os educandos e educandas da EJA num espaço de profunda desigualdade, ao não propiciar de maneira equânime o acesso material e a capacidade de manuseio, frente às ferramentas tecnológicas digitais utilizadas nos processos educativos. (MACHADO; RIBEIRO, 2021, p. 195).

A pandemia demandou que medidas sanitárias rápidas fossem tomadas, entre elas, o isolamento social como forma de combater a contaminação pela covid-19. Entretanto, trouxe impactos profundos no trabalho dos professores e professoras, que foram responsabilizados “pela transformação do espaço domiciliar em posto de trabalho permanente para desenvolvimento do ensino remoto” (Souza et al., 2021, p. 3).⁵⁶ Bem como tornaram-se “responsáveis pelos custos relacionados às condições materiais do trabalho e infraestrutura física, como computador, câmera, microfone, impressora, internet, luz elétrica, mobiliário, entre outros” (Souza et al., 2021, p. 3). Como sabemos, é de interesse do capitalismo transferir para o trabalhador as despesas que antes eram de responsabilidade das empresas (Antunes, 2018).⁵⁷ (MARTINEZ; SILVA; COSTA, 2021, p. 14).

A pandemia causada pela COVID-19 é elemento novo no complexo e intrincado cenário mundial e nacional, a escalada da doença causada pelo novo coronavírus, em uma magnitude não conhecida

55 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

56 SOUZA, K. R., SANTOS, G. B. S., RODRIGUES, A. M. S., FELIX, E. G., GOMES, A., ROCHA, G. L., CONCEIÇÃO, R. C. M., ROCHA, F. S., & PEIXOTO, R. B. (2021). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 19, 2-14. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>

57 ANTUNES, R. (2018). **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. Boitempo.

por esta geração, é efetivamente chocante. Desde a década de 1980, com o avanço do neoliberalismo como a versão dominante do capitalismo e à medida que foi se sujeitando à lógica do setor financeiro, o mundo tem experimentado cada vez mais uma crise permanente (TOSTES; MELO FILHO 2020;⁵⁸ SANTOS, 2020⁵⁹). Diante deste contexto, os fatores socioeconômicos influenciam na progressão dos casos confirmados da COVID-19. (ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021, p. 10).

O capitalismo dos nossos dias requer um trabalhador flexível. Sendo assim, nada mais integrado com sua nova dinâmica de exploração do que desenvolver uma educação igualmente flexível. Se uma das tendências esperadas do novo trabalhador é que este tenha um mínimo de conhecimento tecnológico para manejar os aplicativos, bem como tenha entranhado a ideologia do “microempresário” e ainda naturalize a ausência de local de trabalho, a educação de massas precisa inovar para cumprir com a missão de preparar tecnicamente e ideologicamente esse novo trabalhador. É nesse contexto que a EAD e o ensino remoto emergencial] demonstram uma grande possibilidade de se expandir como uma alternativa para suprir as novas necessidades. (SOARES, 2020, p. 7).⁶⁰ (RODRIGUES, RL, 2021, p. 4).

O período de reabertura democrática, que sucedeu a ditadura militar, se deparou rapidamente com a crise do capitalismo, que teve início nos anos 1970. Essa crise fez com que o modelo de produção fordista/taylorista entrasse em declínio. Outro modelo foi colocado em prática, para que o capitalismo tivesse continuidade [...]. Esse modelo passa a introduzir no seu vocabulário nomenclaturas que se confundem com o projeto democrático de sociedade, como, por exemplo, a “participação”, “autogestão” e “trabalho em equipe”, termos usados agora no mundo do trabalho e também no ambiente escolar. Esses termos mudam de sentido, uma vez que o projeto neoliberal se apropria deles, é necessário estarmos atentos a essas armadilhas. (SILVA, TB, 2021, p. 34).

A natureza perdeu seu caráter sagrado a partir da opressão proveniente do capitalismo e, somando-se a um mundo desencantado, tornou-se um lugar específico da existência humana. A mulher e o homem perderam a sua ligação com a Terra. Seria necessário, então, um retorno do ser humano à natureza, ao mundo, uma vez que, conforme Freire (2008),⁶¹ a natureza é o suporte da vida, da existência humana, do mundo. É o lugar e o contexto. Assim como o ser humano, o mundo é também inacabado e, por consequência, toda ação dos seres humanos pode promover sua humanização ou

58 TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo. **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020.

59 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do vírus**. Edições Almedina, S.A. Portugal, 2020.

60 SOARES, Sália Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, Sália et al. **Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

61 FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

desumanização. É no mundo que se realiza a história, que se estabelecem as relações e onde os seres humanos agem e fazem cultura (FREIRE, 2005,⁶² 2008). (SOUZA, 2021, p. 8).

[...] a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Nada poderia ser tão articulado como resposta à crise estrutural do capitalismo do que o avanço da hiper-exploração do trabalho pautado em relações destrutivas, envernizado pelo discurso do necessário avanço das tecnologias, de que os professores precisam se reciclar e acompanhar as novidades do mercado tecnológico. O ano de 2020 é uma demonstração particular explícita do esgotamento da capacidade civilizatória do capitalismo (MÉSZÁROS, 2002).⁶³ (TAFFAREL; ALBUQUERQUE; PRATES, 2021, p. 12).

Paira sobre a classe trabalhadora brasileira as mesmas ameaças que pairam em outros países, diante da franca degeneração do sistema capitalista. O capitalismo e suas forças destrutivas, entre as quais os setores especulativos da economia, e particularmente a Economia Estadunidense, querem se expandir devastadoramente, mantendo suas taxas de lucro e para isto ameaçam a vida no planeta. Segundo Prashad e Chomsky (2021),⁶⁴ embora a pandemia seja a principal questão, outras também muito graves ameaçam a longevidade de nossa espécie e nosso planeta. Elas incluem: a aniquilação nuclear, a *catástrofe climática* e o *ataque neoliberal*. (p. 10). (TAFFAREL; HACK; MORSCHBACHER, 2021, p. 10).

62 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

63 MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

64 CHOMSKY, N.; PRASHAD, V. **Carta 1. Três grandes ameaças no planeta que devemos enfrentar em 2021: uma declaração de Noam Chomsky e Vijay Prashad**. 07 jan. 2021. Disponível em: <<https://thetricontinental.org/pt-pt/newsletterissue/1-noam-chomsky/>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

Vale ressaltar que a transição do ensino presencial para o remoto afeta a trajetória singular do aluno, no tocante à sociabilidade com os colegas; a trocas de experiências e ao acesso aos saberes sistematizados. Considerando que, em sua maioria, os alunos acessam as aulas remotas por aparelhos celulares e com dados móveis, também não seria exagero afirmar que, no futuro próximo, iremos conviver com um número significativo de estudantes com problemas lombares, visuais e de concentração, devido ao excesso de informação e aumento na quantidade de horas dedicadas ao uso dos *smartphones*. (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 932).

Para as autoridades educacionais e donos de escolas privadas que proibiam, antes, o uso de celulares nos ambientes escolares, ao invés de prepararem os docentes para que junto a seus estudantes organizassem ações curriculares com esse e outros artefatos tecnológicos, só fizeram dar a ordem: “volta às aulas pela internet”. Os governos que não prepararam as redes de ensino com as bases necessárias para a migração que se deu – boa internet acessível a todos; base de recepção na mão de todos os docentes e todos os discentes (celulares, tablets, computadores) – fingiram que não tinham porque se falar nisso, sem enxergar o quanto de aumento das desigualdades de todo tipo esses fatos traziam [...]. (ALVES; OVELHA; MELLO, 2021, p. 2).

Não bastasse a dificuldade encontrada no acesso à educação e à *internet*, há ainda que superar a forma de acesso [...]. Os diversos levantamentos realizados entre estudantes da graduação indicam que parcela significativa dos estudantes está entre esses bolsões de exclusão: não tem acesso à internet em suas casas; não tem computadores; tem celulares, mas com pacotes baratos que não permitem assistir todas as aulas da semana via *streaming*. E, acaso tenham celulares e dados, pergunta-se: É possível elaborar um texto no celular? É possível interagir na aula remota pelo celular? (ASSIS, 2021, p. 8).

[...] dispor de equipamentos e recursos tecnológicos para os docentes deve ser uma preocupação das instituições, uma vez que, em condições normais, tais elementos não constituíam requisito primordial para o desenvolvimento das atividades, mas, durante a pandemia, passaram a ser ferramentas de trabalho às quais nem todos têm acesso com a qualidade requerida pelos tempos virtuais vividos. O professor encontrou uma realidade bem diferente da sala de aula presencial: alunos que burlavam a aula, alunos que não tinham acesso à internet em casa e participavam das aulas por meio de celulares. Houve muitos problemas de definição de plataformas, de conexão, de banda larga, de interação com os

alunos, entre outros (CHAGAS; PERRENOUD CHAGAS; SILVA FILHO, 2020).⁶⁵ (BARRICHELLO et al., 2021, p. 17).

[...] os celulares já estavam tão presentes, mesmo no cotidiano das escolas, que se fez necessário a criação de uma lei proibindo seu uso durante as aulas, a Lei n.º 2.246-A/2007 (BRASIL, 2009).⁶⁶ No entanto, era comum o uso dos meios digitais, pelos jovens, de uma maneira lúdica, espontânea e intuitiva. Eles selecionavam os conteúdos do seu interesse, interagem e trocavam fotos, vídeos e mensagens. Com o advento das aulas remotas foi como se a escola invadisse as telas. Aulas expositivas, carregadas de conteúdos, com longas durações, precisaram ser acessadas, seguidas de atividades para serem resolvidas nesse ambiente virtual. Muitas horas de exposição às telas, com pouca interação com colegas e professores. (BUENO; BUENO, 2021, p. 206).

Antes da pandemia, era comum dizer que havia muitas distrações concorrendo com a aula. As conversas entre os discentes e o uso do celular em sala de aula talvez fossem os artifícios mais protestados nas reclamações dos/as professores/as. Quem nunca presenciou ou ouviu falar de estudantes que foram colocados em espaços separados da sala para não conversar? Ou de professores que proibiam o uso de celulares na aula? Em relação ao uso do celular, antagonicamente agora ele passa a ser obrigatório! Era o meio pelo qual a maioria dos/as estudantes acessavam as aulas. Mas, quem pensa que as distrações terminaram, está enganado. (CANDIA; BUSS; HENTGES, 2021, p. 126-127).

Moran (2013, p.12)⁶⁷ afirma que “a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente, ao mesmo tempo em que a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos”. Apesar de todo o embasamento e aparato contemporâneo que defende o uso das mídias e dos recursos tecnológicos como artefatos de educação, predomina, entretanto, na maior parte, a falta de comprometimento de um número não exato de professores e também de algumas famílias em manter esse processo vivo, já que alguns pais mesmo não sabendo ler possuem uma certa facilidade em manusear celulares, o que já ajudaria na participação das crianças nas aulas. (CUNHA; FERST; BEZERRA, 2021, p. 581).

[...] a utilização do celular, aliada às práticas pedagógicas, deve propiciar o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da organização para o trabalho em grupo, favorecendo a construção do conhecimento e, conseqüentemente, estimulando a construção da cidadania. A presença de tecnologias

65 CHAGAS, Joselito Moreira; PERRENOUD CHAGAS, Renata Lucia Cavalca; SILVA FILHO, Roberto Lobo. As mudanças nas IES trazidas pela pandemia 2020. **ResearchGate**. 2020. Preprint. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344381049_As_mudancas_nas_IES_trazidas_pela_Pandemia_2020. Acesso em: 30 jan. 2021.

66 BRASIL. Decreto-Lei n.º 2.246-A, de 17 de outubro de 2007. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país. **Câmara dos Deputados**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.

67 MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª edição revisada e atualizada. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 12, 31 e 53.

educacionais na Educação Infantil proporciona incontáveis possibilidades pedagógicas e interações de qualidade, ao mesmo tempo em que amplia democratiza o acesso aos saberes que desenvolvem habilidades e competências que essas tecnologias demandam, a fim de que o professor possa atuar como mediador de uma prática pedagógica interdisciplinar e integradora. (FREDIANI; COSTA, 2021, p. 402).

[...] a evolução tecnológica disponibiliza novos recursos para se programar, assim como ocorre no cotidiano de todos nós que utilizamos sistemas computacionais para os mais diversos fins, a exemplo da evolução dos celulares que nos seus primórdios eram pesados, grandes e serviam apenas para telefonar e aos poucos foram incorporando novas funcionalidades, integrando diversos serviços que estavam em outros artefatos, como: filmadoras, gravadores, máquinas fotográficas, acesso ao e-mail, e por aí seguem. Hoje os celulares são nossos computadores de bolso, integrando diversos recursos. Enfim, essa integração, fruto dos avanços tecnológicos associados a artefatos digitais, fizeram com que nos adaptássemos e aprendêssemos novas habilidade e competências que nos facilitam a transitar neste mundo híbrido, onde o virtual passa a ser uma extensão do mundo físico. (GIRAFFA, 2021, p. 101-102).

[...] estudantes foram expostos a uma necessidade de encontrarem suas próprias formas de interação social e de aprendizagem mediante tecnologias que não lhe são familiares. Para vencer tal impasse, evocam-se as diretrizes para aprendizagem móvel da Unesco (2013).⁶⁸ Elas discutem a ação dos *gadgets* na necessidade represada de aprender por meio das tecnologias, no contexto tecnológico atual em que os telefones celulares, por exemplo, possuem funções inteligentes e muito bem substituem computadores. Essas diretrizes tornam-se úteis para o ERE, permitindo a criação de uma rede social de aprendizagem em aplicativos de conversa, como o *WhatsApp* [...]. (HALLWASS; BREDOW, 2021, p. 69).

Estudiosos como Kenski (2003)⁶⁹ e Virilio (1993)⁷⁰ afirmam que estamos vivendo um novo momento tecnológico, o celular, a TV, o computador são equipamentos que muito rapidamente vêm transformando nossa forma de viver e de aprender na atualidade. Se antigamente as pessoas precisavam ficar às janelas para se informar das coisas, hoje as informações estão “na palma de nossas mãos”, pela tela do celular é possível saber de tudo o que está acontecendo em todos os lugares. Hoje, é por meio do celular que as pessoas comunicam-se, informam-se e transformam seus comportamentos, inclusive, a forma de aprender. E essas novas formas de interação com as tecnologias constituem um grande desafio para a educação na atualidade, especialmente para a EJA [...]. (LELLIS; FLORENTINO; COSTA, 2021, p. 584).

68 UNESCO. **Policy Guidelines for Mobile Learning**. 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>. Acesso: 31 maio 2020.

69 KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância** (Série Prática Pedagógica). Campinas, SP: Papirus, 2003.

70 VIRILIO, Paul. **O Espaço crítico**. Tradução Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 160 p.

As tecnologias vinham cada vez mais adentrando as escolas, obedecendo às estruturas curriculares e divisões disciplinares. Contraditoriamente, não eram raros problemas disciplinares causados pelo uso de celulares durante as aulas no ensino básico; em seguida, as escolas passaram a oferecer acesso à internet. [...] a realidade, na qual cada vez mais as pessoas se comunicam e fazem uso de dispositivos que possibilitam acesso às redes, exige um olhar diferente sobre as práticas pedagógicas, portanto, uma revisão das tendências pedagógicas que têm orientado a formação e a prática de professores até os últimos dias antes da pandemia. (LIMA; NASCIMENTO; SOARES, 2021, p. 1194).

A própria dinâmica do trabalho online trouxe novas responsabilidades para o professor, como gravar as aulas, cuidar da edição, postar os materiais, atividades que ocupam grande tempo e que são necessárias para o desenvolvimento da própria aula, o que muitas vezes acontece em um tempo bem menor que o necessário para a sua preparação. Os professores revelaram também terem que lidar com trocas de mensagens com muita frequência, o que implica mais tempo voltado para telas de celulares. As mensagens eram de alunos, pais, colegas e também da coordenação da escola, que passou a utilizar esse recurso para o planejamento. (MARTINS; SCHMITT; ALVES, 2021, p. 517).

O celular é o principal dispositivo para acessar a internet, usado pela quase totalidade dos usuários da rede (99%). A pesquisa ainda ressalta que 58% dos brasileiros acessam a rede exclusivamente pelo telefone móvel, proporção que chega a 85%. O uso exclusivo do telefone celular também predomina entre a população preta (65%) e parda (61%), diante de 51% da população branca. De acordo com a TIC Domicílios houve um crescimento no uso da rede pela televisão (37%), um aumento de sete pontos percentuais em relação ao ano de 2018. (OLIVEIRA; BUFREM; GEHRKE, 2021, p. 15).

Enquanto alguns [professores] têm melhores computadores, como o *Macbook*, outros professores estão utilizando de seus celulares para darem conta de seus trabalhos [...]. É certo que os aparelhos smartphones têm apresentado configurações robustas que permitem que muitas atividades sejam executadas ainda que com a limitação do tamanho da tela. Todavia, os melhores aparelhos ainda apresentam valores muitas vezes acima daquilo possível de ser pago, ainda mais em uma emergência e sem planejamento, como foi o imposto pela pandemia. Novamente, retoma-se o já discutido: essa obrigação não pode ser do professor, mas sim da instituição que o emprega. (PEREIRA JÚNIOR; NOVELLO, 2021, p. 923).

Se tudo começou muito confuso, pois, logo no início da pandemia, os professores e estudantes não sabiam como acessar as plataformas e as dificuldades eram muitas, durante o processo, todos foram se ajudando, tudo foi se resolvendo [...]. Com as experiências on-line, existe a possibilidade de que tudo mude no ensino formal. Quando houver o retorno para a educação presencial, as tecnologias de mídias, como celulares, principalmente, pois seu uso era proibido nas salas de aula, deverão ter outro tratamento,

e os professores, provavelmente, retornarão com outros modos de *sentirfazerviver*. (RODRIGUES; ROMANHOLLI; CHAGAS, 2021, p. 229).

É nesse cenário e clima de finitude que a Educação é desafiada a se fazer presente como instituição, justificando para um mundo que deveria ficar em casa, por que precisamos de escola. A situação é peculiar e traz suas contradições. A escola que não raro ainda resistia às tecnologias, haja vista proibições como uso de celulares ou consultas às páginas de internet durante aulas, lança mão rapidamente de plataformas e conteúdos digitais para professores e estudantes, da educação básica ao ensino superior. E mais uma leva de palavras ganha sentido: live, tele trabalho, trabalho remoto, aula online, *meet*, *zoom* etc, aula síncrona, encontro assíncrono, dentre tantas. (SANTOS; CARDOSO, 2021, p. 2).

Esse processo [do ensino remoto emergencial] envolveu a integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem, como forma de aproximar virtualmente professores, alunos, família e escola. [...] no período que antecedeu a pandemia, algumas normativas e decretos elaborados por órgãos municipais de educação buscavam a todo o custo, normatizar e restringir o uso de algumas tecnologias digitais nas escolas públicas, a exemplo, do aparelho celular, devido à utilização de forma errônea por parte de alguns alunos e professores. Mesmo diante da Cultura Digital expressa como uma das competências gerais do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (SANTOS; FERRETE, 2021, p. 2).

A tecnologia móvel provoca impactos importantes na maneira como a sociedade trabalha, aprende e se diverte, de forma que se tornou parte integrante da vida moderna em todo o mundo. Os celulares inteligentes são dispositivos de comunicação e informação, com rápido crescimento e expansão no seu uso e aplicações (CAMPBELL, 2006).⁷¹ Atualmente, dependendo de sua configuração, a maioria dos celulares têm funcionalidades como as de um computador (FILATRO, 2017).⁷² O conceito de mobile learning não se restringir apenas aos aplicativos para celular para alguma finalidade de ensino e aprendizagem. Por meio dessa modalidade abrem-se novas oportunidades pedagógicas com relação à comunicação entre professores e estudantes [...]. (SILVA; GARCIA, 2021, p. 227-228).

Ressalta-se ainda como a internet, o uso de aparelhos tecnológicos como o celular, por muito tempo foram vistos como vilões no contexto educacional, tendo por exemplo o uso deste último, sido inclusive proibido por determinações e regimes organizacionais, e este ano, todas essas concepções precisaram ser reavaliadas, uma vez que se tornaram aliados. A educação a distância já era conhecida por todas as pessoas antes da pandemia, contudo, sendo uma modalidade optativa, que diante da nova realidade, no Brasil, esta e outros modelos similares se tornaram as únicas alternativas. (VITORINO; SANTOS; GESSER, 2021, p. 13).

71 Sem referência no original.

72 FILATRO, A. **Design Instrucional na Prática**. Pearson Education do Brasil, 2018.

[...] Alves, Chagas e Mendonça (2019)⁷³ destacam que em muitas pesquisas com os cotidianos se trabalha, intensamente, com os múltiplos artefatos culturais que circulam nos múltiplos ‘*espaços-tempos*’ da sociedade e das escolas. Ora, muitos deles, já há muito, tinham migrado para o online: textos, filmes, imagens e sons etc. Com isso e no mundo da Cibercultura, as migrações permitiram/exigiram deslocamentos metodológicos [...]. Ainda mais, o acesso a grupos mais distantes – em outros municípios, outros estados; em escolas mais longínquas – permitido pela migração realizada para o online, tem levado a mudanças ‘*espaçotemporais*’ para diferentes grupos atuando nas pesquisas com os cotidianos. (ALVES; OVELHA; MELLO, 2021, p. 6).

[...] enfatizamos que, atuar na cibercultura com inovações pedagógicas, de forma interativa, contribuindo nas diferentes modalidades de ensino (presencial, semipresencial e híbrido), demanda formação continuada dos professores. Silva (2018)⁷⁴ assevera que interatividade é a disponibilização consciente e complexa de um mais comunicacional e da promoção de interações. Nessa perspectiva, fundamenta-se em três binômios recursivos: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação, permutabilidade-potencialidade [...]. A interatividade para ser instaurada, precisa de um ambiente que proporcione mais e mais comunicação e trocas entre seus atores (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021, p. 342).

[...] as aulas remotas podem assumir concepções como a Educação online, um dos fenômenos da cibercultura, apontada por Santos (2010),⁷⁵ em que os espaços são cocriados e partilhados por docentes e discentes. Não há um só protagonista, pois nessa abordagem a partilha dá o tom das interações e dos movimentos pedagógicos de ensino e de aprendizagem. As experiências das três professoras [pesquisadas] evidenciaram que os tempos de aulas remotas estão transformando as práticas didático-pedagógicas de docentes e discentes, especialmente por fomentar experiências

73 ALVES, Nilda; CHAGAS, Cláudia; MENDONÇA, Rosa Helena. Usar filmes para fazer surgir modos de atuar nos currículos – migrações e cotidianos escolares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 199-211.

74 SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica São Paulo: Loyola, 2018.

75 SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2010.

inovadoras. Todas, ainda que tenham mais ou menos experiência com as tecnologias da cultura digital, narram as mudanças coconstruídas em suas aulas. (BRUNO; HESSEL, 2021, p. 70).

[...] diferentemente do que foi vivido em outras pandemias, o século XXI é marcado pela cibercultura/cultura digital, uma cultura contemporânea que promove mudanças sociotécnicas muito significativas, por meio do desenvolvimento de tecnologias digitais e em rede que permitem, via dispositivos móveis, conexões múltiplas entre as pessoas, bem como acesso, produção e socialização de informações e de dados. Lembremos, também, que essa cultura digital “criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar etc.” (BRUNO, COUTO, 2019, p. 110).⁷⁶ Tais compreensões não reduzem este momento histórico às tecnologias digitais e em rede, pois se trata de uma cultura contemporânea. (BRUNO; PESCE; HOFFMANN, 2021, p. 2).

Um das características principais da cibercultura atual é a cultura da mobilidade, evidenciada pela presença de dispositivos móveis conectados em rede. Estes aparelhos são mídias personalizadas, cada vez menores e mais leves, transportáveis, com possibilidade de convergência midiática de várias interfaces e linguagens para outros aparelhos: *tablet*, televisão, computador, etc. Estas tecnologias favorecem o acesso a informações, assim como as condições de produzi-las, das mais variadas formas, em hipertexto, áudio, vídeo, imagens (CARVALHO, 2017).⁷⁷ (CARVALHO, 2021, p. 55).

Segundo Lucena (2016),⁷⁸ tablets, notebooks, smartphones e outros dispositivos móveis têm possibilitado uma comunicação desprendida de lugares fixos e que utiliza diferentes linguagens e novos processos sociotécnicos – próprios desse novo ambiente informacional e da cultura da mobilidade [...]. Na concepção de Lucena (2016), atualmente, além da cultura digital e da Cibercultura, vivenciamos a cultura da mobilidade, que se desenvolveu com o constante uso dessas tecnologias móveis, conectadas em redes do tipo Wi-fi, WiMax e peer-to-peer. Dispositivos que cabem na palma da mão e podem ser transportados facilmente para qualquer lugar, criando redes móveis de pessoas e tecnologias nômades localizadas em diferentes espaços geográficos do planeta. (CASTRO; SILVA, 2021, p. 12).

76 BRUNO, Adriana Rocha, COUTO, João Luiz Peçanha. Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Volume 16, número 43, 2019. PPGE/UNESA. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5848/47965986>. Acessado em 10/06/2020.

77 CARVALHO, Célia Regina de. **As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente**: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente: 2017, 337 p.

78 LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016.

O campo da didática necessita desenvolver estratégias adequadas à cultura contemporânea. Um caminho pedagógico que busca inovar nas proposições interativas foi desenvolvido por Santos (2005)⁷⁹ com a noção de educação *online* como um fenômeno da cibercultura na educação: “a educação *online* é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” (SANTOS, 2014, p. 63).⁸⁰ (COSTA; ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 169).

Seguindo as ideias de Silva (2012),⁸¹ quando assumida como fenômeno da cibercultura, a Educação Online desenvolve-se e aperfeiçoa-se no entrelaçamento das experiências e relações entre seres humanos e as tecnologias digitais em rede. Emergem, nesse contexto, diferentes práticas, técnicas, atitudes, modos de pensar, valores e possibilidades didático-pedagógicas. A flexibilidade e a iteratividade propiciadas pelo computador conectado à internet propiciam o surgimento de novos processos de construção do conhecimento em sala de aula. Professores e estudantes encontram no computador conectado a possibilidade de romper com a linearidade e a unidirecionalidade dos processos de aprendizagem já existentes, valorizando cada vez mais a interação e a troca de informações entre eles. (HECKLER; GUIDOTTI, 2021, p. 1022).

A humanidade contemporânea tem sido situada, globalmente, no ideário da chamada “Era Digital” ou “Era Tecnológica”, cujas sociedades têm sido constituídas por sujeitos tidos como “da informação e do conhecimento” (SENDOV, 1994;⁸² SALES, 2004⁸³). Todavia, interagir casualmente com computadores e/ou *smartphones* não significa, necessariamente, haver condições e/ou conhecimentos suficientes para se usufruir das milhares de plataformas, mídias, ferramentas, suas diferentes composições e sistematizações disponíveis na cibercultura (SANTOS, 2010).⁸⁴ Na perspectiva da acessibilidade, tampouco. (LOPES; FREITAS; CABRAL, 2021, p. 107).

A internet, junto aos aparatos digitais, em um curto período de tempo, transformou a vida de milhões de pessoas, alterando profundamente as formas de comunicação, consumo, entretenimento, com implicações também no delineamento econômico, político e cultural. Portanto, a presença de aparatos digitais pode ser analisada enquanto um sinalizador epistemológico ou mesmo ontoló-

79 SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 351. 2005.

80 SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2014.

81 SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4. ed. São Paulo, 2012.

82 Sem referência no original.

83 SALES, Iracema. Exclusão digital cria um novo tipo de analfabetismo. **Diário do Nordeste**, 1º de dezembro de 2004. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/exclusao-digital-cria-um-novo-tipo-de-analfabetismo-1.624016>. Acesso em: 22 fev. 2022.

84 SANTOS, E. Desafios da cibercultura na era da mobilidade: os docentes e seus laptops 3G. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 27-42, 2010. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/9149>. Acesso em: 22 fev. 2022.

gico, ou seja, como algo que torna possível existências múltiplas. Há uma série de denominações conferidas a nossa sociedade, na tentativa de explicitar uma temporalidade que vem sendo produzida com o auxílio das tecnologias de base digital. Era Digital ou Era da Informação (CASTELLS, 1999),⁸⁵ Cibercultura (LEVY, 1999)⁸⁶ [...], entre outras, figuram enquanto conceitos de uma época marcada pelo constante investimento em material tecnológico. (MACHADO; BORTOLAZZO; SILVA, 2021, p. 271-272).

Disponibilizar equipamentos e acesso para o ensino remoto, o que já não é possível para todos, não parece ser suficiente, porque famílias enfrentam uma série de problemas para conciliar trabalho e assistência aos filhos, principalmente na educação infantil (PEREIRA, 2021).⁸⁷ [...] a democratização do acesso à internet, a qualificação dos professores e estudantes e a preservação dos direitos trabalhistas nesses tempos de cibercultura e hibridização da docência, bem como outros temas referentes à diversidade, devem ser centrais para a reconstrução da educação pós-pandemia (FERIGATO et al., 2020).⁸⁸ (NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021b, p. 12).

É importante ressaltar que a proposição de cursos on-line deve levar em conta que “[...] não basta, simplesmente, transpor as estratégias pedagógicas de uma educação pautada na transmissão – prática ainda hegemônica na educação presencial – para a docência online [...]” (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 161).⁸⁹ É necessário que se superem os desafios da formação on-line inserida “[...] na chamada cibercultura, com o objetivo de estabelecer redes comunicacionais de formação e aprendizagem que possibilitem uma educação dialógica e crítica.” (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 162). (PASCHOAL, 2021, p. 212).

No contexto da cultura digital, a autoria se expressa em um movimento de interlocução, nas relações e nas interações que sustentam a rede (VELOSO e BONILLA, 2018).⁹⁰ Considerando o princípio dialógico do ato da criação, manifestado nas relações com o outro a com a cultura, Veloso e Bonilla (2018) anunciam que os dispositivos e interfaces digitais, situados como artefatos culturais,

85 CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Trad. Roneide Venâncio e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

86 LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

87 PEREIRA, Fábio Hoffmann. Atuação dos fóruns de defesa da educação infantil em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 291-315, 2021. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78977/45385. Acesso em: 2 abr. 2021.

88 FERIGATO, Sabrina Helena et al. A universidade e a atividade docente: desafios em uma experiência pandêmica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-17, 2020. DOI 10.35699/2237-5864.2020.24738. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24738>. Acesso em: 1º abr. 2021.

89 PRETTO, Nelson de Luca. RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/19144/12443>. Acesso em 05 maio 2021.

90 VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. **Rev. Bras. Educ.** [online]. Rio de Janeiro, v. 23, e230026, p. 1-23, maio, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-782018000100220&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 set. 2020.

podem apontar possibilidades interativas e potencialidades de criação. Mas, para que isso aconteça, é preciso que a vertente de uso da linguagem hipermídia da cibercultura (SANTAELLA, 2004)⁹¹ esteja comprometida com a premissa dialógica [...]. (PESCE; HESSEL, 2021, p. 39).

[...] nem todos têm acesso à internet e a acessibilidade das ferramentas digitais ainda se mostra insuficiente, há oscilação na internet e casos em que há necessidade de mediação de um membro da família. Neste sentido, Menezes⁹² afirma que: “Na era da cibercultura estamos conectados em maior ou menor grau através das tecnologias de informação e comunicação em rede, mas o acesso às tecnologias informacionais não é homogêneo para as diversas regiões do globo, assim como não o é para todas as pessoas. A dispersão territorial, o alto custo da conexão e a baixa qualidade do sinal em regiões afastadas dos grandes centros não permitem usos efetivos e consistentes do potencial de criação das tecnologias em rede” (2018, p. 27). (QUEIROZ; MELO, 2021, p. 17).

Vivemos, portanto, numa época de cibercultura e devemos nos aproveitar de tudo que ela nos oferece para criar algo novo ou, pelo menos, recriar a partir do que temos. E neste momento de isolamento social por causa de uma pandemia, a interatividade acaba dando-se por vias digitais, como as plataformas de videoconferência [...]. Dentro desta lógica da interatividade, vemos que neste momento de trabalho remoto, muitas pessoas estão se utilizando das mais variadas plataformas de videoconferência para fazerem reuniões, atenderem pacientes (como no caso de médicos, psicólogos, etc) e para executarem apresentações online, as famosas lives, entre outras atividades. (RODRIGUES, W, 2021, p. 316).

[...] 74% [dos alunos avaliados] concordam com a afirmação “acho fácil trabalhar com computadores e outros equipamentos técnicos”, ficando dividido entre aqueles que concordam totalmente ou parcialmente. Observamos também que 66% dos alunos concordam com a afirmação “faço uso de várias redes sociais e acompanho o que tem de mais moderno em tecnologia”, enquanto 24% concordam totalmente, e 42% parcialmente. Esses dados reforçam que a sociedade em que vivemos passa por transformações no modo como produz e consome informação, em sua forma de viver no espaço urbano e em suas práticas sociais, inerentes a cibercultura. (RODRIGUES; NASCIMENTO; DUTRA, 2021, p. 810).

Santos (2020)⁹³ pondera sobre a atualização das práticas pedagógicas. Para ela, a grande questão da cibercultura é a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas para uma situação de troca generalizada de saberes. Os sujeitos deste espaço “do saber”, ciberespaço,

91 SANTAELLA, Lúcia. O ciberespaço e sua linguagem: a hipermídia. In: SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004, p. 37-53.

92 MENEZES, Karina Moreira. **P2H: pirâmide da pedagogia hacker**: [vivências do (in)possível]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

93 SANTOS, E. O. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina, PI: EDUFPI, 2020.

formam também uma inteligência coletiva, e a busca em torno da obtenção de novos saberes e identidades é necessária para o indivíduo poder delimitar seu lugar no mundo e se fazer reconhecer como diferente entre tantos outros, compartilhando seus conhecimentos e construindo ideais coletivos de forma democrática. (SANTOS; MOREIRA, 2021, p. 556).

A linearidade, a informação estanque, e as limitações entre espaço e tempo deram lugar aos “nós” da rede, que transformam os saberes que ali circulam em algo flexível, determinado pela fluidez e indefinição. Nesse processo, observamos um campo em construção que se estabelece nas formas de produzir, manipular e dispor o acesso às informações, culminando em novas formas de consumo, comportamentos e mentalidades. Vemos assim o surgimento de uma forma emergente e contemporânea de cultura, a chamada cibercultura (LÉVY, 2010),⁹⁴ que incide, direta e indiretamente, na formação dos indivíduos dentro e fora da escola. (SILVA; MARTINEZ, 2021, p. 181).

Podemos perceber uma porcentagem alta de estudantes que são atravessados(as) por dificuldades no manuseio dos aparelhos para o ensino on-line/remoto, seja por falta de acesso, ou acesso limitado à rede de internet, ou falta de aparelhos – o que pode reverberar no “não gosto” de atividades on-line e na concepção de que essas atividades não contribuem para a aprendizagem. Além disso, muitos(as) desses(as) estudantes não tiveram experiências de aprendizagem on-line desenvolvidas pela escola [...]. Assim, não gostar e acreditar que as atividades on-line não contribuem para a aprendizagem pode estar atrelado a uma cultura material escolar que não possuía vivências na cibercultura, marcada por uma não cidadania e processos de multiletramentos digitais. (SILVA; MOURA; LUZ, 2021, p. 177).

No tocante à avaliação, tem-se que as práticas de letramento digitais dos estudantes podem ser incorporadas ao processo avaliativo, e a cibercultura apresenta-nos uma gama de possibilidades favoráveis à autoria, colaboração e interatividade, tanto pela utilização quanto pela produção de recursos como portfólios digitais, blogs, vídeos e podcasts. Reconhecemos que essas potencialidades podem ser muito favoráveis à educação, no entanto requerem docentes com domínio tecnológico e pedagógico para transformar um ensino remoto emergencial em uma educação digital em rede de qualidade (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).⁹⁵ (SILVA; SOUZA; MENDES NETTO, 2021, p. 8).

94 LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

95 MOREIRA, José António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.

Apesar de se ter vivenciado um avanço no combate à pobreza no Brasil, não é possível afirmar que ocorreu uma redução das desigualdades socioeconômicas no país, até porque a sociedade brasileira é “alicerçada pelo capitalismo, que traz, em seu bojo, alguns antagonismos – tais como: a dominação, a desigualdade, a massificação e a violência – e que, por sua vez, coloca algumas implicações no campo da educação escolar” (DE LIMA; HORN, 2019, p. 727).⁹⁶ O Brasil pratica uma cidadania historicamente incompleta e falha, “marcada por políticas de mandonismo, muito patrimonialismo, várias formas de racismo, sexismo, discriminação e violência” (SCHWARCZ, 2019, p. 24).⁹⁷ (ANDRADE, 2021, p. 6).

De que maneira a condição de cidadania será concebida? Permanecerá a ideia de que em contextos extraordinários se torna legítima a supressão dos direitos de parte das crianças? Segundo explica Oliveira (2008, p. 26),⁹⁸ a condição de cidadania associada à ideia de igualdade legal comporta “múltiplos significados, articulados de forma diversa em contextos socioculturais específicos”, atingindo a própria identidade do grupo e de seus participantes. Nessa perspectiva, em que a igualdade legal se coloca como premissa à concessão e à capacidade de demandar por direitos, a impossibilidade de universalização ao direito demandado implica interpretações específicas acerca do que significa igualdade para os diferentes grupos. (BIASOLI; SOUSA, 2021, p. 14).

Os desafios que advêm do enfrentamento da pandemia da Covid-19 obrigaram as instituições educacionais a repensarem suas atividades e a sua relação com as diversas tecnologias de informação e de comunicação, a formação para uma nova cidadania digital e as suas próprias estratégias de governança [...]. As instituições que responderam mais rapidamente e que conseguiram instituir, de forma massiva, práticas teórico-metodológicas de *e-learning*, de ensino remoto – nos níveis de graduação e pós-graduação – foram as que já haviam, anteriormente, instituído tais práticas. (CASTIONI et al., 2021, p. 405).

[...] fizemos a opção por uma abordagem pelo político para discutir as disputas por sentidos de cidadania e democracia. A mobilização desse significante permite perceber no cenário político atual

96 DE LIMA, Luciana Vieira; HORN, Geraldo Balduino. Educação e justiça social à luz da teoria crítica da sociedade. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 26, n. 3, p. 719-737, 4 set. 2019.

97 SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

98 OLIVEIRA, L. R. C. *O material, o simbólico e o contraintuitivo: uma trajetória reflexiva*. Brasília: DAN/UnB, 2008. p. 7-82. (Série Antropologia, v. 421).

que, aliado à ressurgência de discursos autoritários existe um aumento do conservadorismo em relação a questões de classe, gênero e etnias. Isso se manifesta em constantes agressões a homossexuais, violência policial contra pessoas pobres e negras, assim como no crescimento da intolerância religiosa. Buscamos um diálogo com trabalhos que entendem a cidadania para além de uma perspectiva passiva reduzida a um conjunto de direitos registrados na legislação. (FRAZÃO; STEFENSON; SILVA, 2021, p. 79).

Seja qual for a etnia, crença ou nacionalidade, o cumprimento de direitos e deveres são princípios fundamentais na vida de todo cidadão, para boa convivência em sociedade. Isso inclui fazer bom uso de bens e recursos, incluindo os tecnológicos. O cidadão quando educado para a cidadania digital, torna-se habilitado para respeitar as normas e leis que regem essa utilização. E essas habilidades nem sempre são fáceis de desenvolver, tendo em vista a velocidade das transformações no mundo digital. (GROSSI; LEAL; SILVA, 2021, p. 187).

[...] a constituição cidadã trazia, em muitos artigos ratificados depois pela Lei de Diretrizes e Bases, a importância de uma educação básica fortalecida e comprometida com o desenvolvimento da cidadania ativa: o respeito à diversidade, o conhecimento para igualdade de oportunidades e a justiça no exercício de direitos e compartilhamento de deveres são a base das sociedades desenvolvidas e democráticas. Não se podem excluir pessoas da vivência plena por não terem a “cor certa”. Não se pode determinar, por meio do livro didático, qual história deve ser contada e quais crianças não terão acesso à sua própria história. Não se deve hierarquizar culturas: são traduções de vivências e memórias diferentes, e não melhores ou piores. (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 345).

A educação e a sociedade deste século são, cada vez mais, marcadas pelo discurso da inovação no uso da linguagem hipermídia e pelas implicações da cultura digital nas mais diversas práticas sociais. Para Pesce (2013),⁹⁹ possuir fluência tecnológica é requisito para o pleno exercício da cidadania, o que implica pensar a linguagem hipermídia a partir de sua esfera política, distanciando-se de qualquer falsa ideia de neutralidade nas práticas mediadas pelo suporte digital e evidenciando o seu potencial transgressor, especialmente em tempos de autoritarismo e de recrudescimento de setores sociais reacionários. (JOAQUIM; OLIVEIRA, 2021, p. 110).

Aqui, no Brasil, o Estado propaga essas “formas de violência” assumindo o mote de que “governar é fazer desaparecer” (SAFATLE, 2017, p. 56-65).¹⁰⁰ Desaparecem sob a ação violenta do governo estatal, todos os dias, jovens e adultos, homens e mulheres, pobres e miseráveis, negros e indígenas, sem-terras e sem-tetos, LGBT’s [...]. Desaparecem... Não apenas porque são invisibilizados em suas

99 PESCE, Lucila. O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. In: **Anais da XXXVI Reunião Anual da ANPED: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais**, 2013, Goiânia: Ed UFG, 2013. v. 1. p. 1-31. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf. Acesso: 23 abr. 2021.

100 SAFATLE. Vladimir. **Só mais um esforço**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

práticas de cidadania, não tendo suas vozes ouvidas nem seus direitos sociais mais básicos assegurados e respeitados em processos democráticos cotidianos da sociedade, mas, também, porque são invisibilizados em suas existências: seus corpos desaparecem. E um dos maiores e mais eficientes dispositivos de desaparecimento de corpos é o cárcere. (KOHAN; NICODEMOS, 2021, p. 5).

Trata-se de reconhecer a educação como espaço de empoderamento dos sujeitos por meio de uma formação para a cidadania comprometida, ativa e engajada com o contexto da vida cotidiana desses sujeitos. Empoderamento entendido em sua dupla dimensão, individual e social, de modo a ser direcionado, sempre, para a redução da assimetria no poder (FORTUNATI, 2014).¹⁰¹ Porém, pensar a educação na conjuntura atual demanda a consideração do contexto vivenciado, permeado pela cultura engendrada a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a cultura digital. (LAPA; COELHO, 2021, p. 5).

[...] “o cidadão do Estado democrático é o cidadão governável. Somos constituídos como cidadãos para que possamos ser governados” (GALLO, 2017, p. 1506).¹⁰² Essa condição de cidadão é continuamente reclamada na atualidade, porém quase sempre destituída do sentido de pluralidade que os documentos governamentais citados evocam. Em suma, no contexto pandêmico, o governo da população implica a atuação de micropolíticas e macropolíticas, as quais estão abrigadas sob o signo da cidadania, ao preconizar um governo de si mesmo e um governo do outro. (LIMA NETO; SILVA, 2021, p. 352-353).

[...] conceber a gestão democrática e autônoma torna-se condição para uma educação que possa promover formação para a cidadania numa sociedade democrática. Ou seja, numa escola democrática, seus participantes estão compromissados, e coletivamente organizados, na busca da promoção de uma educação de qualidade para todos [...]. Entendemos que cabe à equipe gestora influenciar uma atuação coletiva das pessoas que compõem a instituição escolar, no sentido da promoção dos objetivos educacionais e do seu envolvimento na realização de ações educacionais necessárias à qualidade almejada por todos. (LOUZADA; AMANCIO; ROSSATO, 2021, p. 11-12).

O sucesso em longo prazo de uma comunidade de práticas depende dos participantes da comunidade, por constituir-se em uma participação voluntária, pela necessária autodeterminação e relevância prática para os indivíduos e para a organização. Uma continuidade no âmbito da EJA se expressa e exige resistência e resiliência, pois não corresponde tão somente a um espaço de trabalho profissional, mas, sobretudo, a um campo de luta por direitos e pela assunção plena de cidadania

101 FORTUNATI, Leopoldina. Media Between Power and Empowerment: Can we resolve the dilemma? **The Information Society**, [S. l.], n. 30, p. 169-183, 2014. DOI: 10.1080/01972243.2014.896676. Disponível em: <https://bit.ly/3sxxoB8>. Acesso em: 20 mar. 2020.

102 GALLO, Sílvia. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil, **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1457-1523, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722/24901>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

ativa, uma convicção necessária aos que nela e com ela se comprometem. (MACHADO et al., 2021, p. 132).

Freire (2011)¹⁰³ ensina que a educação permanente acontece a partir da inclusão do homem e do despertar, em si mesmo, da consciência dessa inclusão; ou seja, o sujeito consciente de si e do mundo é autodirigido a buscar ser mais, a conhecer mais. Como pessoas não são tábuas vazias, todos devem estar articulados e juntos construir o conhecimento considerando o ambiente e suas necessidades. Nesse processo, o papel do educador é orientar o educando para a humanização, no viés da cidadania global, especialmente em tempos em que “[...] a pandemia da Covid-19 criou condições sem precedentes em todas as áreas da vida social” (ESTELLES; FISCHMAN, 2020, p. 1).¹⁰⁴ (NEVES et al., 2021b, p. 10).

O aprendizado de como exercer a cidadania e o estímulo para desenvolvimento e aprimoramentos de aptidões profissionais estão entre os principais papéis a serem desenvolvidos pela escola conforme expõem a LDB (BRASIL, 1996).¹⁰⁵ Entende-se dessa forma que os deveres da escola estão arraigados a evolução da criança como ser ativo na sociedade com aptidões e valores que o torne capaz de manter uma convivência respeitável e solidária no meio em que vive. É importante compreender que a Educação não é responsabilidade restrita da escola, ela não está restrita somente ao ambiente escolar, a sociedade como um todo tem o dever de prestar contribuições a comunidade escolar, já a escola deve possuir uma gestão democrática, capaz de incentivar a participação constante dos pais no ambiente escolar. (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 73).

[...] a necessidade de isolamento social imposta pela pandemia tem afetado as famílias mais vulneráveis, pois o dilema de ficar protegido em casa significa colocar os próprios filhos na iminência da fome, visto que a grande maioria sobrevive do trabalho informal, segundo Simão e Lessa (2020).¹⁰⁶ Na realidade, essa crise sanitária revelou antigos problemas sociais que nunca foram tratados com a devida seriedade pelo poder público, mas, nesse momento, ficou evidente a exclusão de uma boa parcela da sociedade em relação aos direitos à cidadania. (PASCHOAL, 2021, p. 206).

[...] os documentos oficiais e oficiosos incorporam o discurso de cidadania, mas com uma força tênue, assumindo um enfoque na educação com uma abordagem mais técnica, com o currículo que empobrece o trabalho pedagógico e didático implicados no processo de ensino-aprendizagem e des-

103 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

104 ESTELLES, M.; FISCHMAN, G. E. Imagining a post-COVID-19 global citizenship education. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15566.051> 105 BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

105 BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

106 SIMÃO, Márcia Buss; LESSA, Juliana Schumacker. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez./dez., 2020.

valoriza o trabalho do professor (LIBÂNEO, 2016c),¹⁰⁷ não valorizando o conhecimento para a cidadania e para a formação integral do indivíduo. Isto é, as políticas públicas educacionais são implementadas para a manutenção de uma formação em que os sujeitos não se mobilizam com as desigualdades sociais, aumentando ainda mais a alienação das classes mais pobres. (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021, p. 13).

Canclini (1997)¹⁰⁸ recorda que a consagração de determinadas narrativas que vão formular a identidade de uma nação se dava, até o início do século XX, essencialmente por meio dos livros escolares, museus, rituais cívicos e discursos políticos. Porém, a partir da década de 1950, o protagonismo dessas instituições e elementos como vias de acesso aos bens culturais passou a ser compartilhado com os meios eletrônicos de comunicação. Desde então, as redes de intercâmbio de informação e aprendizagem da cidadania se pulverizam por diversos meios, muitas vezes privilegiando a transmissão de mensagens pela oralidade e visualidade, em detrimento da escrita [...]. As escolas de samba também passam a assumir um papel mais incisivo como formuladoras de narrativas, identidade, conhecimento e contribuição para a cidadania. (REIS; REZENDE, 2021, p. 207).

A emergência do ensino remoto das redes públicas da periferia urbana envolve distintos obstáculos vinculados às materialidades das instituições escolares e às condições de vida dos sujeitos e, por extensão, do próprio exercício da cidadania. Não se trata somente da estrutura física das escolas, falta de acessibilidade e acesso à internet, recursos tecnológicos, entre outros, mas, fundamentalmente, trata-se da extrema precariedade e fragilidade (BUTLER, 2006)¹⁰⁹ das vidas dos estudantes com deficiência e de seus familiares que moram nestes contextos. (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2021, p. 166).

O contexto histórico do mundo globalizado amplia o conceito de cidadania no Estado, pois as novas tecnologias criaram a oportunidade para que as pessoas fiquem informadas do que ocorre no âmbito da Administração Pública e utilizem-se das ferramentas da internet para “dirimir suas dúvidas e para protestar, sem a necessidade de realizar deslocamento físico”, ampliando a participação das pessoas e seu “envolvimento em projetos de interesse coletivo” (SILVA; KURTZ, 2011, p. 6)¹¹⁰ [...]. Os autores Gomes e Maia (2008)¹¹¹ demonstram que a participação política por meio da internet, além de reduzir custos, é menos burocrática e permite o envolvimento de mais pessoas que não são atingidas pelos meios tradicionais de comunicação. (SILVA, RA, 2021, p. 469-470).

107 LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. *Revista European Journal of Curriculum Studies*, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016c.

108 CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Tradução de Maurício Santana Dias e Javier Rapp. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

109 BUTLER, Judith. *Vida Precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

110 SILVA, R.; KURTZ, L. Governo eletrônico, cidadania virtual e proteção de dados. In: Seminário internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea, 8., 2011, Santa Cruz do Sul. *Anais [...]*. Santa Cruz do Sul, RS, 2011. Disponível em: <https://nudiufsm.files.wordpress.com/2011/06/22.pdf>. Acesso em 19 jul. 2020.

111 GOMES, W; MAIA, R. *Comunicação e democracia: problemas e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

[...] para o segmento de creche não há obrigatoriedade das matrículas pelos responsáveis pela criança, exigindo-se, por sua vez, a obrigatoriedade da oferta da vaga pelo ente federativo que goza dessa prerrogativa, no caso, o município. A partir dos quatro anos de idade, completados em março do ano letivo, a criança ao se matricular no estabelecimento de ensino, público ou privado, amplia o lastro de sua cidadania, sendo reconhecido como um sujeito de direitos, como preconiza Arroyo (2004).¹¹² Desse modo, a escolarização, que inicia com a matrícula, é um modo de garantia desses direitos. (SOUZA; FERREIRA, 2021, p. 491).

112 ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

[...] somos ousadas em dizer que a extensão universitária promoveu o processo de humanização, de descolonização da ciência e possibilitou a ruptura com os saberes coloniais promovendo práticas transformadoras, tanto da sociedade, da universidade e das protagonistas envolvidas nas ações coletivas. Em coletivo, aprendemos um pouco de cada uma de nós, e, continuamos a nos gentificar como mulheres, passando pelo processo da gentificação, ou seja, a busca da condição de ser gente. Ser gente no sentido da humanização, porque somos mulheres inacabadas, porque assistimos a existência do fenômeno da desumanização [...]. (AZINARI; TORSI; FERREIRA, 2021, p. 1904).

[...] quando penso em narrativas ou no ato de narrar, tenho em mente os pressupostos gerais, da dimensão trama ecossistêmica complexa, de visão holística, remetendo à compreensão da ecologia profunda e sensível, como não poderia deixar de ser. Desse modo, venho propondo o termo ‘narrativas transpoiéticas sensíveis’, como potente dispositivo de ‘entrelaços nós’ que acionem a potência autopoietica para a Educação e a Ciência. Certa de que esses entrelaços também me possibilitam afirmar que sua constituição é complexa, decorrente do acionamento de muitas substâncias, matérias e dimensões de imaterialidade quântica, ou seja, energias. Por isso mesmo, eles precisam ser trabalhados com suavidade, profundidade e intensidade recursiva, de ‘com-versações’ na dinâmica recorrente do sistema de coordenações condutuais consensuais[...]. (BAPTISTA, 2021, p. 2374-2375).

O poder econômico e, conseqüentemente, o político interferem diretamente na produção da ciência acadêmica (e mais diretamente na produção da ciência industrial). Essa particularidade do campo científico é importante para que o próprio desenvolvimento das ciências possa ser discutido com criticidade, a partir de seus fundamentos filosóficos (DUARTE, SANTOS, DUARTE, 2020).¹¹³ É preciso questionar e ensinar: para quê e para quem as Ciências têm servido no sistema capitalista? Quais perguntas ela se coloca e quais problemas elenca como aqueles que precisam ser resolvidos? (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021, p. 163).

113 DUARTE, N.; SANTOS, S. A.; DUARTE, E. C. M. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 01-18, 2020.

A ciência, saber historicamente elaborado, permitiu-nos ir além das aparências superficiais dos fenômenos. Permitiu-nos ainda, como observou Lukács (2013),¹¹⁴ o desenvolvimento de complexos cada vez mais complexos do ser social [...]. Cerrado sob a intersecção de duas encruzilhadas, devidamente articuladas em benefício da naturalização da ideologia liberal e neoliberal burguesa, o saber científico que emerge na conjuntura da maior crise epidemiológica vivenciada pela humanidade desde a gripe espanhola entre as décadas de 1910 e 1920, torna-se centro de novos debates que tendem revisitar a razão, a verdade e a objetividade. (COSTA, HM, 2021, p. 148-149).

Se é verdade que a filosofia não fabrica lâmpadas OLED, não é menos verdade que ela produz luzes capazes de dissipar trevas para as quais o mais sofisticado dos utensílios luminescentes é absolutamente inútil. Se a luz da ciência é, como observa Carneiro Leão (1977, p. 20),¹¹⁵ “cega para o seu próprio fundamento” –, pois, “quando um físico investiga o que é a física, não empreende uma investigação física” –, o mesmo não se pode dizer da chama filosófica, que ilumina a circunvizinhança do mundo, sem deixar de iluminar a si mesma. (COSTA, IA, 2021, p. 2492).

O discurso da ciência passou a ser pleiteado pelo grande público quando os saberes científicos foram associados aos riscos em potencial. Atualmente, a exposição da sociedade ao novo Coronavírus que ameaça a vida humana, principalmente em reuniões presenciais com proximidade ou contato dos corpos físicos, também justifica o interesse público pela ciência. A ágora virtual contemporânea – a internet – nos possibilita explorar a comunicação síncrona mediada por artefatos culturais de aprendizagem como os aplicativos (*App*) que permitem as conversações em tempo real [...]. O aprimoramento dessas tecnologias significou também uma convergência hipermediática. (COSTA; ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 168).

[...] uma população que nega a ciência é, dentre outras coisas, uma população que conta com políticas educacionais historicamente inconsistentes no que tange à formação do pensamento crítico reflexivo. Assim, estamos diante de um currículo que, baseado na lógica da “eficiência de mercado”, preocupa-se em atender às estatísticas e não em desenvolver o pensar sobre as coisas. Onde não se desenvolve adequadamente o “pensar sobre”, onde a simples transmissão de conteúdos se abriga no patamar mais alto do processo educacional, transborda o silenciamento. E esse silenciamento é parte de um projeto de poder. Aquele que não pensa sobre si, sobre seu entorno e sobre o outro consigo não vozeia a própria experiência de existir e, assim, em silêncio, sem que sequer perceba, serve à hegemonia. (DANTAS; MUSTAFA; SILVA, 2021, p. 1607-1608).

A imagem que as pessoas fazem do(a) cientista pode nos ministrar dados importantes para entender como se relacionam com a ciência e sua divulgação. A visão dos cientistas pode ser um dos

114 LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social 2**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

115 LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a Pensar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977. 2 v., v. 1.

motivos pelos quais as pessoas não se interessam pela ciência e acabam acreditando em qualquer tipo de informações sem baseamento científico. Porém, é importante se utilizar formas de entender a ciência e sua configuração de desenvolvimento, o que pode ser favorecido pelo uso de materiais de divulgação da ciência. Nesse contexto, a ciência pode ser problematizada de modo a entender o seu papel na sociedade, ajudando a minimizar concepções contraditórias acerca do que está certo ou errado produzido por ela, bem como, que tal conhecimento tem de ser estudado, compreendido e acessível para todos. (DURÁN; CRUZ; BRICEÑO, 2021, p. 72).

A pandemia trouxe muitas incertezas cuja consequência gera ansiedade, medo e insegurança. Com os professores não poderia ser diferente, pois é uma profissão em que o contato e a aproximação são essenciais. Deste modo, os professores também trouxeram as palavras vacina, saúde, família, cuidados enfatizando as apreensões e os anseios sobre os dias que virão. Cury (2020, p. 15)¹¹⁶ favorece a compreensão de que um possível retorno às atividades rotineiras só será possível por meio da “[...] ciência com suas pesquisas, políticas governamentais de saúde pública e o valor do comum, que não deve ser uma exceção e sim a regra. A ciência com seu método científico, hoje potencializada pela computação, é aquela que nos oferece ferramentas seguras pelo seu rigor científico”. (FIRMINO et al., 2021, p. 303-304).

No decorrer da história, ciência e religião foram vistas como contraditórias, porém, como destaca Gallina (2015),¹¹⁷ a humanidade precisa, urgentemente, de reformas epistemológicas, sociais, ecológicas, econômicas, além de uma renovação espiritual, de modo que a sabedoria milenar, constante nos livros sagrados das religiões, e o conhecimento da ciência caminhem para um futuro sustentável, no qual o ser possa compreender o sentido e o significado da vida neste planeta. Compreende-se também que, inerente ao processo de pensar-se de maneira diferente da qual se está acostumado, configura-se um cenário de expansão da consciência, um alargamento até “territórios mentais” inéditos. (MARCELINO; GALLINA; SILVA, 2021, p. 711).

[...] o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância a ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam. Não se pode, pois, ignorar o que se vive: o avanço do uso da energia nuclear; da nanotecnologia; a conquista da produção de alimentos geneticamente modificados; a clonagem biológica. (MELO, 2021, p. 158).

116 CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1 (1 sem. 2020), p. 8-16.

117 GALLINA, Franciele Silvestre. **Alquimia do ser: processos educativos estéticos na busca do equilíbrio biopsico espiritual**. Saarbrücken: Omni Scriptum, 2015.

A educação popular em saúde tece diversas críticas ao paradigma do cientificismo ancorado na suposta neutralidade e universalidade da ciência, pois esse paradigma partiria da exclusão de outras racionalidades médicas e saberes, enquanto a educação popular tem como ponto de partida do processo pedagógico o saber anterior das classes populares. O respeito aos saberes populares, pouco considerado no âmbito das políticas de saúde extremamente verticalizadas, é um dos pontos que passa a ser considerado. A educação popular não se faz “para” o povo, mas “com” o povo, dialogando com o saber desenvolvido na vida social, no trabalho, na cultura e na luta pela sobrevivência dos oprimidos (STOTZ, 2005).¹¹⁸ (MOREL, 2021, p. 44).

Sobre as questões morais que envolvem a ciência, existe um compromisso com os deveres concernentes à qualidade científica dos resultados de seu trabalho de pesquisa, ou seja, da sua integridade [...]. Toda pesquisa também precisa relatar fielmente os procedimentos utilizados, bem como os seus resultados. No entanto, é igualmente relevante a divulgação de materiais educativos e a formação de profissionais nas escolas, ou seja, a socialização das pesquisas com a população. A ciência vive de sua credibilidade, da qual depende sua principal razão de ser: seu potencial para fazer diferença na vida das pessoas. (PINTO, 2021, p. 10).

[...] a modernidade, com todas as suas promessas e garantias de futuro nos apresentou a normalidade e, por muito tempo, a sociedade acreditou que poderia prever e controlar a natureza e suas relações. Sob as necessárias críticas pós-modernas, essa mesma modernidade se vê afetada pela pandemia, inclusive recuperando o “lugar da ciência” como o único tipo de conhecimento guardião da vida. E, embora reconheçamos o lugar da ciência e dos seus grandes feitos pela humanidade, preferimos não assumir uma postura cientificista diante do que ora experimentamos, mas, antes, buscar compreendê-la em sua imanência, cuja produção de conhecimento se dá, também, em atravessamentos com a filosofia, a cultura, a arte e a religião. É desse lugar que tensionamos a modernidade e as suas expressões de normalidade, sob a perspectiva de que estamos chamando de pós-normalidade. (RAIC; SÁ, 2021, p. 28).

[...] a abertura e o posicionamento político por uma ciência mais humanizada, descolonizada e democrática também devem ser realizados dentro da Academia, perpassando as dimensões de pesquisa, ensino e extensão. Como aponta Fernando Seffner (2016),¹¹⁹ “a conexão que se esboça cada vez com mais força entre lutas de gênero e sexualidade e densidade democrática pode ter potencial para a

118 STOTZ, Eduardo. A educação popular nos movimentos sociais da saúde: uma análise de experiências nas décadas de 1970 e 1980. **Trab. Educ. Saúde**, v. 3 n. 1, Rio de Janeiro, mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

119 SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. **Anais do XV ANPED Sul** – 24 a 27 de julho de 2016. Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba (PR).

construção desse nós, no qual ingressam não apenas atores sociais dessas lutas, mas de muitas outras lutas contra dispositivos que ferem a igualdade e a liberdade” (p. 16). (ROVAI; MONTEIRO, 2021, p. 6).

Tenho acreditado, à luz de uma perspectiva hermenêutica da ciência pós-moderna, que as estruturas rígidas do paradigma científico fixo e imutável do fazer pesquisa vêm perdendo lugar numa sociedade em transformação, em particular, frente às novas tecnologias de acesso à informação, comunicação e trabalho – “[...] a ciência pós-moderna, ao senso comunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autocohecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.” (SANTOS, 2010, p. 91).¹²⁰ (SOARES, 2021, p. 30).

Segundo Fox (2001),¹²¹ a ciência é uma instituição com imensas desigualdades de status e de recompensas materiais e simbólicas. Além disso, a desigualdade de gênero persiste na ciência acadêmica, pois, se comparadas aos cientistas do gênero masculino, os ranks honoríficos de mulheres e cientistas são mais baixos, menores são as afiliações de prestígio e menor o grau de reconhecimento (Fox, 2001, 2015¹²²) [...]. A posição de inferioridade à qual são submetidas as mulheres na sociedade em geral – e na ciência em particular – é reflexo do desenvolvimento humano baseado em uma estrutura proeminentemente masculina, conceituada atualmente como “patriarcado”. (SOARES; NAEGELE, 2021, p. 4-5).

[...] entendemos a necessidade de construir uma alternativa de modelo civilizatório em que ser humano e meio ambiente estejam intimamente interligados, em que a ciência reconheça o saber comum como conhecimento válido, ou seja, identifique as subjetividades, negadas pelo objetivismo moderno, reestabelecendo, assim, a pluralidade que compõe a realidade, criando outros valores que se mostram benfazejos e fortalecidos, outros comportamentos e conceitos a partir da restituição do direito à vida com qualidade à maioria da humanidade, direito este extorquido por uns poucos que hoje controlam e usufruem individualmente da riqueza e dos benefícios trazidos pela modernidade, assim como declara Dussel (2007).¹²³ (SOUZA, 2021, p. 9).

A ciência precisa ser despertada entre as crianças e jovens como conhecimento cidadão e mesmo como perspectiva profissional, além da condição de produtores-consumidores. É necessário que professores e estudantes desenvolvam a habilidade de tomar decisões baseadas na investigação, com

120 SANTOS, Vivian Carla Calixto dos. Fazeres autobiográficos e cartas pessoais. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; SANTOS, Vivian Carla Calixto dos. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

121 FOX, M. F. (2001). Women, science, and academia: Graduate education and careers. **Gender and Society**, 15(5), 654-666.

122 FOX, M. F. (2015). Gender and clarity of evaluation among academic Scientists in research universities. **Science, Technology & Human Values**, 40(4), 487-515.

123 DUSSEL, E. D. **20 teses de política**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, 2007. 184 p.

vistas a um mundo sustentável. No entanto, um dos principais desafios para se utilizar a RRI [pesquisa e inovação responsáveis] na educação é mudar a maneira como os professores ensinam a ciência. É relevante que os conteúdos fundamentem os conhecimentos, habilidades e valores. (TORRES; KOWALSKI; FERRARINI, 2021, p. 42).

A ascensão de uma ciência pautada em rigorosos métodos objetivos, com resultados quantificáveis, primando pelo controle dos fatores envolvidos e negando o caos, criou inúmeras dicotomias, distanciando as ciências naturais das ciências sociais e o próprio homem da natureza, o que impactou negativamente sobre o meio ambiente e sobre a sociedade. Segundo Prigogine (2003, p. 58),¹²⁴ não cabem certezas ou teorias definitivas na realidade complexa, uma vez que “toda teoria é fundamentada sobre idealizações, sobre modelos” e, para o autor, “não se pode pensar que o tempo e nossa organização sejam oriundos de abordagens, porque seria o mesmo que dizer que a vida seja proveniente de abordagens”. Com isso, se faz presente o entendimento de que pensamento complexo não busca respostas, mas sim identificar possibilidades e discrepâncias no ensino da ciência e da tecnologia, no intento de superá-las. (VESCOVI; FRAGA, 2021, p. 757).

124 PRIGOGINE, Ilya. O fim da certeza. In: **Representação e complexidade**. / Organização de Candido Mendes e edição de Enrique Larreta. Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 49-67.

Algumas webconferências reproduzem o paradigma tradicional, no qual o professor é responsável pela produção e transmissão de conhecimentos, e as interações, quando acontecem, são muito pobres: “A educação continua a ser, mesmo na tela do computador online, o que ela sempre foi: repetição burocrática ou transmissão de conteúdos empacotados” (Silva, 2003).¹²⁵ Se, de um lado esses encontros, ao promoverem e forjarem vínculos virtuais, propiciam uma experiência enriquecedora, na medida em que despertam nos estudantes um sentimento de pertença a um grupo, por outro lado, possibilitam raras oportunidades de interatividade. Cocriar a mensagem, ou seja, buscar soluções, de forma coletiva, colaborativa, requer conversa online, e tempo para pensar sobre diferentes questões, permitindo uma comunicação todos-todos, alerta o autor. (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021, p. 337).

Constam do início do século XX os primeiros contatos dos brasileiros com os computadores. No entanto, as primeiras máquinas eram muito grandes e precárias. Serviam basicamente para operações simples e eram de posse das instituições. Somente na década de 70, passaram-se a produzir computadores menores: os de uso pessoal. De qualquer forma, tais equipamentos ainda eram muito restritos. Poucos possuíam condições financeiras de adquiri-los. A partir da década de 90, com os avanços nos meios de produção de tais tecnologias, a população passou a ter maior acesso às máquinas e também à internet (JAMIL e NEVES, 2000).¹²⁶ Nos anos 2000, houve a proliferação dos dispositivos portáteis e a década seguinte foi marcada pela conectividade entre aparelhos e, conseqüentemente, entre pessoas. A partir daí o acesso passou a ser facilitado cada vez mais. (BAUMANN; ALVES, 2021, p. 747).

Gadotti (2000),¹²⁷ ao discutir sobre as perspectivas atuais da educação, afirma que a escola está desafiada a mudar a lógica da construção de conhecimentos e que, nessa direção, os jovens tendem a adaptar-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador, por já nascerem nessa nova

125 SILVA, Marco. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

126 JAMIL, George Leal; NEVES, Jorge Tadeu de Ramos. A era da informação: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da Informação. **Perspectivas em ciência da informação**, v.5, n. 1, p. 41-53, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23309>. Acesso em: 20 ago. 2020.

127 GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, [São Paulo], v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-88392000000200002>.

cultura, a digital. O autor realça, ainda, que as novas tecnologias criaram espaços de conhecimento e que a escola precisa ser um centro de inovação. Por outro lado, destaca que não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem professores. (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p. 12).

Por trabalharmos em superfícies diferenciadas, por vezes (e não raras) nos sentíamos, enquanto docentes, envolvidos pelo eco de nossas próprias vozes. Uma provocação lançada pela webcam não necessariamente ganhava repercussão na própria superfície audiovisual. Sob o aparente silenciamento de um rosto projetado em uma janela, burburinhos de escritura se faziam presentes por meio do chat e, sobretudo, nas notas compartilhadas. Por vezes uma câmera aberta e silenciosa deixava vaziar gestos sutis de corpos envolvidos pelo trabalho dos dedos em um teclado de computador. (COSTA; VENTRE, 2021, p. 568).

Teixeira et al. (2021)¹²⁸ orientam que além do computador e da internet, as ferramentas tecnológicas e as plataformas educacionais, demandam do professor novas formas de pensamento, ação crítica e de ensino, pois se as formas de aprender mudam, significa que as de ensinar também, ressoando que mediante o ERE, o caos da pandemia e as buscas por adaptações pedagógicas, os processos de ensino e aprendizagem devem existir e somar no campo social. Diante desse movimento, a busca por assentar as diversas ferramentas pedagógicas que antes resistidas e agora são enxergadas com receptividade, podem contribuir para mudar a realidade social [...]. (FERREIRA; RODRIGUES; MOREIRA, 2021, p. 8).

Pensar e desenvolver uma atividade que busca o despertar da solidariedade entre os estudantes ultrapassa questões pedagógicas, pois vai além das “janelas dos computadores”, espaço pedagógico que permitia os nossos encontros. Assim, como olhar nos olhos nos aproxima na presencialidade, as pequenas fotos e imagens na tela do computador nos aproximaram, no ambiente virtual. Cada encontro foi uma surpresa, sendo possível reconstruir a leitura do mundo, redescobrir o fazer pedagógico a partir de um compartilhar horizontal de conhecimentos. (GONTIJO; MATIAS, 2021, p. 1173).

A flexibilidade espacial e temporal mostra-se como aspecto potente do AVA, assim como o modelo didático da educação online promovido na formação. Ao acessar o ambiente, o professor cursista tem maior liberdade e mobilidade em termos de espaço, tempo e organização do seu processo formativo, podendo desenvolver sua autoaprendizagem de forma livre e plural. Diferentemente do televisor – máquina rígida, restritiva, centralizadora –, “[...] o computador conectado apresenta-se como um sistema aberto aos interatores, permitindo participação e intervenção na troca de informações e na construção do conhecimento” (SILVA, 2012, p.12).¹²⁹ Nesse contexto, a formação é entendida

128 TEIXEIRA, C. J., FRAZ, J. N., FERREIRA, W. C., & MOREIRA, G. E. (2021). Percepção de professores que ensinam matemática sobre o ensino remoto emergencial e o processo de ensino-aprendizagem. *Debates em Educação*, 13(31), 966-991. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p966-991>

129 SILVA, Marco. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 4. ed. São Paulo; 2012.

como uma construção de diferentes itinerários formativos percorridos pelos participantes do processo. (HECKLER; GUIDOTTI, 2021, p. 1027-1028).

A falta de domínio docente no manuseio das tecnologias na área educacional ainda é bastante comum no Brasil. Em estudo realizado por Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017)¹³⁰ com professores do Ensino Médio no município de Blumenau – Santa Catarina foi constatado que os professores dessa etapa da Educação Básica possuem uma “[...] debilidade quanto ao conhecimento técnico e o uso das TIC como recurso pedagógico”, que perpassa sobre uma insegurança relacionada ao uso do computador e seus recursos, constituindo uma “[...] dificuldade que eles sentem ao serem confrontados com seu uso na prática docente” (SCHUHMACHER; ALVES FILHO; SCHUHMACHER, 2017, p. 571). (LIMA; FALCÃO; LIMA, 2021, p. 12).

Adorno (2010)¹³¹ faz referência a maior profundidade da experiência estética de apreciação musical direta, ao vivo, em relação à audição de gravações: “Assim, na América, Edward Schumann demonstrou, em genial estudo, que, entre dois grupos semelhantes que escutavam a chamada música erudita, um em audições ao vivo e outro apenas pelo rádio, o grupo do rádio reagia com maior superficialidade e menor entendimento” (ADORNO, 2010, p. 27). Substituindo o suporte “rádio” por “computador” ou “celular”, creio que encontraríamos o mesmo fenômeno apontado por Adorno em meados do século XX. (NOGUEIRA, 2021, p. 7-8).

Como a presença de computadores nas escolas não garante seu uso, é necessário que os professores conheçam “[...] os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar.” (FREITAS, 2010, p. 340).¹³² A autora ressalta que tanto os professores quanto os alunos devem se apropriar da tecnologia para além de seu uso instrumental, utilizando-a de maneira mais consciente e crítica. Assim, cabe às escolas implementar novas maneiras de proporcionar o ensino e a aprendizagem. (PASCHOAL, 2021, p. 210).

[...] o modo como a educação escolar tem sido desenvolvida, ao longo dos séculos, não será alterado pela simples inserção de tecnologia digital nas escolas. Dwyer et al. (2007),¹³³ em sua pesquisa sobre o uso do computador e o impacto na aprendizagem, indicam que a tecnologia, por si só, não

130 SCHUHMACHER, Vera R. N.; ALVES FILHO, José de P.; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n3/1516-7313-ciedu-23-03-0563.pdf>. Acesso em 10 maio 2020.

131 ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, ZUIN e LASTÒRIA (orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, 249 p.

132 FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2021

133 DWYER, Tom; JACQUES, Wainer; DUTRA, Rodrigo Silveira; COVIC, André; MAGALHÃES, Valdo de Barros; FERREIRA, Luiz Renato Ribeiro; PIMENTA, Valdiney Alves; CLAUDIO, Kleucio. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, 2007.

garantirá que o aluno aprenda e/ou se desenvolva, nem que as desigualdades sociais e escolares serão diminuídas. No entanto, as transformações promovidas pelas tecnologias digitais reforçam a importância de aprofundarmos o conhecimento sobre os seus impactos sobre a cultura digital, que está em curso. (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021, p. 19).

Antunes Neto (2020),¹³⁴ levanta os questionamentos: ‘Qual seria a função do professor na contemporaneidade, ainda mais agora neste período de pandemia?’, alertando sobre a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica e como essas novas relações, pautadas no uso de tecnologias, irão interferir no processo ensino-aprendizagem e na construção de novas metodologias de ensino [...]. Para Suzuki e Rampazzo (2009),¹³⁵ a utilização do computador em sala de aula e a maneira pelo qual é utilizado, podem enriquecer as atividades desenvolvidas. Para isso, deve-se repensar a formação de educadores, ressaltando a aquisição de novas competências; sendo necessário promover ajustes à realidade, às ações do professor e dos alunos, e ao papel que desempenham essas novas tecnologias na escola. (RONDINA et al., 2021, p. 8).

A *alfabetização digital* seria a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de equipamentos digitais, envolvendo signos linguísticos, sistemas de linguagem verbal e não verbal, além da compreensão do sistema operacional do computador, da área de trabalho, ícones e atalhos. O conceito de *letramento digital* é definido como práticas sociais de leitura, escrita e oralidade/sinalização que envolvem considerar que tais práticas estão em constantes modificações e dependem dos grupos sociais e da historicidade dos agentes envolvidos [...]. Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso, ou seja, ter uma postura crítica e discernida diante de um universo de informações aos quais se está exposto diariamente [...]. (SANTANA; DONIDA, 2021, p. 386-387).

O computador (ou note, ou celular) tornou-se uma extensão do corpo e o acesso à internet, imprescindível. Arrancados do emparedamento marcado por entre os muros da escola, fomos empurrados para o século XXI e suas tecnologias sem muitos questionamentos. Havia certo consenso de que a escola precisava mudar, melhorar, acompanhar a contemporaneidade. De uma hora para outra, essa instituição precisou mudar de fato, ou seja, a necessidade das atividades remotas passou a desafiar docentes e não docentes a pensarem em diferentes estratégias para uma série de feitos e efeitos. (SANTOS; CARDOSO, 2021, p. 2).

[...] os professores de matemática adeptos do ensino presencial, além de desenvolverem a TD [transposição didática] dos conhecimentos científicos, terão nesse momento de relacionar a TD e a TI

134 ANTUNES NETO, J. M. F. (2020). Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? Em Tempo de Silêncio e Reflexão. **Revista Prospectus**, 2(1), 28-38. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5559765>

135 SUZUKI, J. T. F., & RAMPAZZO, S. R. R. (2009). **Tecnologias em educação: pedagogia**. São Paulo, SP: Pearson Education.

[transposição informática] em busca de continuar desenvolvendo as competências necessárias para o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas de maneira diferenciada da convencional, isto é, de modo EaD, isso porque: “[...] a transposição informática questiona o uso do computador habitualmente denominado sob o termo de ‘informatização’, afirmando que isso ‘não constitui uma simples transliteração; os ambientes digitais de aprendizado resultam de uma construção onde há novas transformações dos objetos de ensino’” (BALACHEFF, 2000, p. 394).¹³⁶ (SANTOS; ROSA; SOUZA, 2021, p. 764).

A inserção das tecnologias nos processos pedagógicos é uma discussão que há muito tempo vem sendo debatida no meio educacional. A tecnologia tem um papel fundamental para promoção de aprendizagem, sendo pensada na formação inicial de professores(as) com componentes curriculares que tratam dos seus usos pedagógicos. Em termos de políticas públicas, vivenciamos empreendimentos como a construção de infocentros digitais em comunidades, praças digitais, laboratórios de informática educativa nas escolas e programas de acesso aos aparelhos, como o programa Um Computador por Aluno (UCA), que não foram suficientes na superação das desigualdades digitais em nosso país. (SILVA; MOURA; LUZ, 2021, p. 159).

Sair de casa durante a pandemia de Covid-19 se mostrou uma experiência de tensão e medo, em que me percebi, igualmente, procurando diminuir o contato manual com os objetos e observá-los à distância. Estratégias para manter as linhas de vida dos materiais e seus riscos afastados de mim. Entretanto, mesmo dentro de casa, os olhos passaram a ser os protagonistas na relação com o mundo através das telas. Longas jornadas em frente ao computador para os estudos e, no descanso, como escapar do celular, televisão ou mais livros? O distanciamento social instaurou uma demanda de aproximação pela visão. A profusão de imagens que constituíram nossos dias parecia querer tapar o vazio daquele perigo que não podia ser visto. (SILVEIRA; BRUM; BARBOSA, 2021, p. 214).

A escola, espaço com tantos sons, agora em silêncio. As aulas movimentadas, com corpos em constante movimento, agora vazias. Tudo isso foi substituído por cada um em casa, todos na frente de um computador e o professor sem poder visualizar os alunos, devido às câmeras desligadas. A cada reunião remota quinzenal, a escuta da gestão aos alunos permitiu um momento propício de trocas de informações relevantes, principalmente se considerarmos a distância no restante do tempo. Não havia mais trocas de informações no corredor nem idas à sala da direção para desabafo. (SIMONATO; FURLANETTO, 2021, p. 7).

O estudo de Primo (2013)¹³⁷ apresenta uma sequência de atividades, contendo: objetivos, materiais, tempo, pré-requisitos, recomendações metodológicas e algumas dificuldades. [...] o autor reforça

136 BALACHEFF, N. **Entornos informáticos para la enseñanza de las matemáticas**: complejidad didáctica y expectativas. 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096059>. Acesso em: 19 ago. 2020.

137 PRIMO, Márcio Eduardo. **O princípio de Cavalieri para o cálculo de volumes no ensino médio**: algumas possibilidades. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

que essas propostas devem ser utilizadas no Ensino Médio, como forma de explorar práticas diferentes dos livros didáticos. Primo (2013) evidencia que o uso do computador pode estimular a aprendizagem, o desenvolvimento do raciocínio e da visualização dos sólidos. Dessa forma, entende-se que o trabalho com volume de sólidos geométricos, mediado por tecnologias digitais, podem ajudar no desenvolvimento de habilidades e de competências. (SOUZA, DC et al., 2021, p. 6).

Expandir o direito à educação e ofertar o direito à conectividade é dar continuidade da aprendizagem do discente [...]. Melchert (2016, p. 64)¹³⁸ assevera que “a *internet* possibilita a comunicação mediada pelo computador [...]”. O uso do computador enquanto ferramenta garante formas de construir novos conceitos e práticas pedagógicas (SOFFNER, 2007).¹³⁹ Com efeito, o computador pode ser apontado enquanto um importante dispositivo, podendo ser empregado de forma estratégica no entorno educacional, lembrando que, para assegurar sua utilização de maneira eficaz, é preciso assegurar, como já mencionado, que os educandos terão acesso à *internet*. (VICENTE et al., 2021, p. 393).

138 MELCHERT, C. M. **A educação a distância como instrumento de tecnologia social:** relações com a educação sociocomuniária. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Americana/SP, 2016.

139 SOFFNER, R. **Tecnologias sociais e a educação para a práxis sociocomunitária.** 2007. Disponível em: <<http://www.serieestudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/769/640>>. Acesso em: 02 mai 2020.

CONHECIMENTO



[...] nessa modalidade de ERE, a forma de entender o ensino precisa ser considerada, não podemos perder a tríade de vista: concepção de aluno, de conhecimento e de forma que são elementos vinculados e dotados de significado, os quais têm o objetivo de conduzir o trabalho pedagógico (MARTINS, 2011).¹⁴⁰ O movimento de considerar os conhecimentos que o estudante já domina, visando ao desenvolvimento de conhecimentos mais elaborados que ele deverá dominar, só será possível por intermédio da escola e, dessa maneira, “[...] elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática.” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 19).¹⁴¹ Nesse sentido, tanto no ERE, quanto no ensino presencial, essas concepções devem estar presentes. (ARRAIS et al., 2021, p. 266).

Os conhecimentos produzidos/produções dos povos que por aqui se encontravam ou que para cá foram trazidos por meio do uso de forças nos porões de navios feitos galinhas enjauladas, nem mesmo minimamente foram referendados como conhecimentos que deveriam ser investigados ou ter investigadas suas origens epistemológicas, filosóficas e/ou pedagógicas, mas mais ainda científicas. Tudo sobre todos que aqui viviam ou dos que foram trazidos para as Américas foi descartado como se fosse poeira ou ainda é desacreditado sob o rótulo de senso comum para não demonstrar concorrência à obediência da ciência produzida pela *sapiência* europeia e/ou pela tecnologia estadunidense. (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1977).

Para Santos (2019),¹⁴² o conhecimento não é possível sem experiência, e é através do conhecimento que podemos nos abrir ao mundo. E conhecer e viver todo esse processo nos permitiu e permitirá reaprender novas formas de viver e de nos relacionarmos. E como somos sabedores de que reaprendendo a conviver, podemos ter renovada a esperança, recorreremos mais uma vez a Santos que traz uma provocação ao falar sobre esse processo utilizando a relação entre o medo e a esperança [...].

140 MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2011. 250 p. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

141 MARTINS, L. M. MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2079/1035>. Acesso em: 15 jul. 2021.

142 SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do Império Cognitivo**. A afirmação das Epistemologias do Sul. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2019.

Impossível não aprender em situações extremas como esta que estamos vivendo desde o início do ano de 2020, impossível não repensar nossas relações sociais, nossa forma de ver e estar no mundo. (CARMONA; FONSECA; FONSECA, 2021, p. 969).

É preciso que a produção singular do conhecimento não seja entendida enquanto sucesso individual e mérito. A construção do processo formativo atribuído de sentido que ultrapassa o fazer técnico, ou mesmo o uso impensado de metodologias ativas como ação central do processo de produção do conhecimento, está relacionado com as possibilidades de construirmos, acima de qualquer coisa, nosso projeto societário de maneira menos desigual. Nesta direção, a educação poderá desempenhar uma função humanitária que tem como princípio ético e político o respeito às diferenças, de forma a valorizar toda e qualquer forma de produção do conhecimento científico para além do negacionismo articulado e dos discursos falsos e manipuladores. (COLOMBANI, 2021, p. 247).

Tratar de assuntos de diversas áreas do conhecimento e de temas transversais deveria ser inerente ao ensino de qualquer área do conhecimento. Isso implica entendermos o processo de ensino-aprendizagem em sua função última, que é a aplicação do que se aprende em sala de aula na vida do estudante e vice-versa, ou seja, aplicar o conhecimento prévio dos estudantes e professor como crivo de recorte de conteúdo e de ações didático-pedagógicas em sala de aula. Isso não significa a anulação da formação do professor, e sim uma contínua atenção aos sentidos despertados e desenvolvidos em um ambiente controlado. (CRESTANI; RIBEIRO; SAMPAIO, 2021, p. 65).

[...] o consumo da força de trabalho ao longo dos processos produtivos, muitas vezes, gera e aprofunda uma distribuição desigual do conhecimento, onde a maioria dos trabalhadores “desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento” (Ibid., 2016, p.5) [KUENZER (2016)].¹⁴³ Nesse contexto, a alienação torna-se uma condição mais visível nas categorias com precarização de força de trabalho, que sobrevivem em condições desprovidas de direitos e com instabilidade cotidiana (ANTUNES; ALVES, 2004).¹⁴⁴ (ENCARNAÇÃO; D’AVILA; COUTINHO, 2021, p. 8).

No conjunto, surpreende que os procedimentos mais apropriados para a construção do conhecimento – como oportunizar a reflexão, o trabalho em grupos e a investigação contextualizada e interdisciplinar – são mencionados por poucos educadores e aparentemente não são percebidos ou lembrados pelos estudantes. O desenvolvimento de tais procedimentos de aprendizagem é desafio para a docência mesmo nas aulas presenciais. É, portanto, fundamental reforçar a visão contextua-

143 KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO SUL – ANPED Sul, XI., 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016, p. 1-22. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos/>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

144 ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

lizada e interdisciplinar sobre a relação entre os diferentes saberes, considerando a importância de compreender o conhecimento a partir de múltiplos olhares, linguagens e contextos. (EYNG et al., 2021, p. 19).

Ouvir, reconhecer, pensar ou mesmo escrever sobre a educação de adultos nos exige assumir a existência de outros saberes e espaços de produção de conhecimentos que não são tradicionais. No atual contexto pandêmico, esses saberes foram ainda mais necessários, pois as estratégias de sobrevivência de mulheres, negros, LGBTQIA+, trabalhadores, perante o alargamento das desigualdades, configuram-se como um rico saber, o qual precisa ser valorizado. No sentido de sua defesa, esses conhecimentos nos possibilitam avançar como sociedade, concebendo uma forma de resistir às situações extremas em que vivem esses coletivos. Entretanto, é importante que os saberes produzidos por meio da experiência sejam transformados em conhecimento crítico, de modo a possibilitar que se aglutinem saídas coletivas para o retrocesso em que o país se encontra. (GUEDES; PASSOS, 2021, p. 2).

[...] [Rodrigo Torquato da Silva (2012)¹⁴⁵] enfatiza a necessidade de se considerar o conhecimento oriundo das ruas, o que também pode ser pensado a partir da demanda por reflexão crítica sobre temas sensíveis como o da desigualdade social, racismo, bullying, além de tópicos mais triviais porém presentes na vida do(a)s jovens e passíveis de extensa problematização, a exemplo do uso de redes sociais, visto no material didático. Esse tipo de abordagem, todavia, poderia ser notado com ressalvas por Favaretto (1998),¹⁴⁶ que aponta a fragilidade do que denomina de “mito da *atividade*”, o qual se manifestaria em certas práticas de ensino excessivamente voltadas às experiências e vivências do(a)s aluno(a)s. (IHA, 2021, p. 2120).

[...] não negamos, minimizamos, desqualificamos ou invisibilizamos o conhecimento espontâneo, decorrente do sincretismo, já adquirido pelo aluno independentemente da educação escolar; mas recobramos a importância de os dominados também dominarem aquilo que os dominantes dominam, como alerta a Pedagogia Histórico-Crítica. É necessário, pois, que, em uma sociedade dividida em classes, os estudantes que não constituem as camadas burguesas se apropriem de conhecimentos aos quais, provavelmente, não terão acesso no interior de suas famílias e/ou de sua comunidade – conhecimentos elaborados que, se não dominarem, sempre serão usados pelos dominantes como causa e justificativa da manutenção das desigualdades. (MORAES; DALVI, 2021, p. 7-8).

O conhecimento que não está vinculado na realidade dos estudantes, bem como na construção de competências que os capacitem e os habilitem à cidadania e ao mundo do trabalho, acarreta o de-

145 SILVA, Rodrigo Torquato da. Escola-favela, conhecimentos, transgressão e poder: esses meninos não têm jeito?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], n. 27, abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/73>>. Acesso em: 12 out. 2020.

146 FAVARETTO, Celso. Notas sobre o ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo Eduardo et al (Org.). **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Vozes/Educ, 1995, pp. 77-85.

sinteresse, refletindo no maior índice de fracasso e exclusão escolar. Portanto, se faz necessário que a introdução de novos saberes seja derivada do que se domina e possibilita ultrapassar o conhecimento prévio sistematizado. Todavia, é importante lembrar que, de acordo com a Constituição Federativa da República do Brasil (BRASIL, 1988),¹⁴⁷ o ensino deve ser ministrado com igualdade de condições que possibilitem o acesso e a permanência na escola. (NÓBREGA; CORREIA, 2021, p. 6).

Entendemos que o conhecimento científico poderoso historicamente construído pode ser compreendido como uma finalidade derivada que se dispõe a apoiar a finalidade essencial da formação integral do indivíduo, uma vez que pode transformar o aluno, na perspectiva de autoconhecimento e autotransformação, levando em consideração a diversidade que é constituinte da igualdade do ser humano. Consideramos que esse conhecimento científico poderoso necessita estar apoiado em práticas pedagógicas e didáticas que o sustentem, tendo em vista a importância do humanizar, do fortalecimento do aluno como sujeito histórico, da articulação de conteúdos científicos com conhecimentos locais [...]. (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021, p. 10-11).

Segundo Lévy (1999),¹⁴⁸ no ciberespaço, o saber se apresenta sob novas formas de conhecimento, baseadas no acesso à informação, em novos estilos de aprendizagem e na emergência da inteligência coletiva. Fatores como a formação de um novo estilo de pedagogia, em que o professor precisa conduzir seus alunos quanto ao gerenciamento de dados e à reflexão, – ao invés de ser um ‘fornecedor’ de informações na busca da construção do conhecimento –, são enfatizados pelo autor, conforme citação a seguir: “As árvores de conhecimentos são um método informatizado para o gerenciamento global das competências nos estabelecimentos de ensino, empresa, bolsas de emprego, coletividades locais e associações” (Lévy, 1999, p. 177). (RONDINA et al., 2021, p. 3).

Gadotti (2000, p. 8)¹⁴⁹ aponta que o conhecimento é o grande capital da humanidade. Ele é basilar para a sobrevivência dos indivíduos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos – aqui esperamos que a educação do futuro seja mais democrática e menos excludente. O mesmo autor afirma que, infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor educacional, surgiram “indústrias do conhecimento” que prejudicaram uma possível visão humanista e tornaram o sujeito um instrumento de lucro e poder econômico. A educação deve ser democrática e proporcionar o acesso a todos, com vistas à formação para a vida. (SAMPAIO, 2021, p. 1040).

Deve-se lembrar que na EJA as condições biológicas infantilizadas dos sujeitos já foram superadas, por isso carregam consigo um capital cultural e experiências de vida que devem ser ouvidas,

147 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

148 LÉVY, P. (1999). **Cibercultura**. São Paulo, SP: Editora 34.

149 GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, [São Paulo], v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-88392000000200002>.

respeitadas e valorizadas, ou seja, percebidas como conhecimentos prévios. Estes aspectos devem ser reconhecidos como ponto de partida pelo educador que possibilitem a compreensão do processo político, econômico e social no qual esses discentes se encontram, com vistas a transformá-lo; ademais, devem, ainda, favorecer a apreensão dos conhecimentos formais e contribuir com o processo pedagógico. (SANTOS, LR et al., 2012, p. 1600).

[...] muitos estudantes, por utilizarem muito mais recursos tecnológicos, conhecem as tecnologias de forma mais profunda que os próprios professores, algo que coloca os professores em um lugar de não saber, demandando paciência, auxílio mútuo e empatia. Somado a esse aspecto, há que se considerar que muito do conhecimento adquirido pelos estudantes em torno da tecnologia, por meio das informações disponíveis na internet sobre os conhecimentos formais ou por uma vivência mediada pelas ferramentas tecnológicas, nem sempre torna a atuação sobre esses meios mais reflexiva, já que muitas vezes esses conhecimentos não são convertidos em ferramenta pedagógica reflexiva e de aprendizagem. (SANTOS; PEREIRA, 2021, p. 196).

O conhecimento é um produto fruto de uma cognição que é distribuída entre os indivíduos, ferramentas, instrumentos e signos. Assmann (2000)¹⁵⁰ pontua algumas questões sobre os aspectos cognitivos e relacionais, trazidas pela função mediadora das tecnologias digitais no cenário atual. Para o autor, no tocante à aprendizagem e ao conhecimento, chegamos a uma transformação sem precedentes das ecologias cognitivas, tanto das internas da escola, como das que lhe são externas, mas que interferem profundamente nela (ASSMANN, 2000, p. 7). (SILVA; MARTINEZ, 2021, p. 184).

Consideramos que a ideia de transmissão de conhecimento, em que os discentes ‘recebem’ conhecimento do professor – modelo criticado por Freire (1987)¹⁵¹ – desconsidera centralidade do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, especialmente no contexto de amplo uso de tecnologias digitais, em que informações em abundância estão disponíveis. Por isso, busca-se uma “educação a favor da autonomia, transformadora, ao construir o caminho com o educando, para que esse possa pesquisar posteriormente por conta própria, como sujeito do conhecimento” (GUARALDO; BRITO, 2017, p. 20).¹⁵² (SILVA; SOUZA; NASCIMENTO, 2021, p. 65).

A revelação quanto aos conhecimentos específicos do(a) professor(a) alfabetizador(a), ainda que simplista e romântica, demonstra que as professoras ainda carregam as marcas da formação jesuítica, numa visão de missão, de amor e de paciência. Essa concepção de educação como um ato de

150 ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

151 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

152 GUARALDO, Tamara de Souza Brandão; BRITO, Sônia de. A transformação histórica das metodologias ativas: notas para um debate. In: SANTOS; Célia Maria Retz Godoy dos; FERRARI, Maria Aparecida (org.). **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017. p. 15-27.

amor é vista por nós como um escape da não profissionalização e uma forma de não se comprometer com a função da escola de ensinar e aprender conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. O trabalho com a cultura escrita e a formação do(a) leitor(a) nas salas de alfabetização dão lugar ainda hoje para a forma mecânica e repetitiva de letras, sílabas e palavras que passam do simples para o complexo, como um passe de mágica. (SOUZA; SOUZA; GUIMARÃES, 2021, p. 313).

O projeto de escola difundido por essa tríade – CNE, organizações empresariais e pesquisadores – não é a escola que visa proporcionar o desenvolvimento integral do sujeito com base na socialização do conhecimento científico produzido pela humanidade. Ainda que no discurso esteja presente essa ideia, ao que tudo indica, estamos retomando ou enfatizando uma versão da pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008).¹⁵³ A concepção de uma educação voltada a discursos humanistas de direitos à diversidade, ao tempo de aprendizagem de cada indivíduo, ao interesse que cada um desperta em si, constitui uma dinâmica que descarta a importância do conhecimento científico. (VAZ, 2021, p. 126).

153 DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico- dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

[...] o minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos de meninos e meninas está presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento de habilidades e de modelos cognitivos, tudo “relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam” (VIANNA e FINCO, p. 272).¹⁵⁴ É nessa perspectiva sociocultural que compreendemos as máscaras sanitárias infantis – porque feitas e usadas por crianças. Deste ponto de vista, entendemo-las enquanto tecnologias protéticas de gênero (PRECIADO, 2018).¹⁵⁵ Afinal, foram produzidas como um “acontecimento de incorporação”. (ACOSTA; DUQUE, 2021, p. 134).

O capital envelhece o trabalho vivo ao degradar o corpo e a mente do homem pelo trabalho estranhado. Na medida em que se expande e intensifica o trabalho estranhado e a precariedade social da população envelhecida, percebe-se de forma contundente a desefetivação humana pela relação valor e relação-capital. Ao mesmo tempo que o capital degrada a força de trabalho, o sistema estigmatiza os “mais velhos” e idosos [...]. Ao criar a superpopulação relativa, o capital aumentou a descartabilidade da força de trabalho, com as pessoas mais velhas e idosas sendo consideradas “improdutivas”, tornando-se um fardo social (PIQUERAS, 2018).¹⁵⁶ (ALVES, GAP, 2021, p. 6).

Kilomba (2020)¹⁵⁷ contribui de maneira vasta com reflexões sobre o sistema estrutural racista, apresentando, através de narrativas, passagens vivenciadas por mulheres pretas. Trata-se de narrativas que expressam manifestações de violência e de preconceito raciais, de maneiras imensuráveis e desprezíveis, desde o toque desrespeitoso e invasivo ao corpo preto, entendido por objeto público de apreciação e de posse sem autorização, ao entendimento da criança preta como sendo sujeito para mão de obra, e não como detentora do direito à infância. (BARONI; SANTOS, 2021, p. 55).

154 VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.33, p. 265-283, 2016.

155 PRECIADO, Paul. **Texto Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: nº 1 edições, 2018.

156 PIQUERAS, Andrés. **Las sociedades de las personas sin valor**: Cuarta Revolución Industrial, dessubstanciación del capital, desvalorización generalizada. Barcelona: El Viejo Topo, 2018.

157 KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

O projeto de cristianização do Ocidente que deu ancoragem ao projeto de homogeneização dos corpos pagãos, por meio do controle das almas desses indivíduos, acabou por subsidiar a crença de que é o corpo quem deve pagar por todos os pecados cometidos em plano terreno que não estivesse sub judice da colonialidade salvadora do pensamento moderno europeu e agora sob a extrema-direita ultraconservadora que defende [...]. Entretanto, o mesmo não é possível ser dito em relação às fés, línguas e aos diferentes gêneros não-heteronormativos que nasceram, cresceram e vivem em terras que foram e ainda o são “en-cobertas” (DUSSEL, 1993)¹⁵⁸ pelas ideias de descobrimento e de globalização como “propostas” de salvação dos bárbaros que viviam e vivem sob as definições do Diabo. (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1984).

De que corpos estamos falando quando participamos de encontros ou aulas virtuais? A demanda irrestrita por um corpo físico talvez seja perigosa no que diz respeito à educação a que historicamente nos submetemos, ainda bastante calcada na disciplina e docilização das ações corporais. De que corpo imprescindível estamos falando quando parte dos corpos que sentam para acompanhar nossas aulas assim o fazem de modo exausto e com pouca disponibilidade para troca? [...] A aposta na insistência pela presença física a todo custo talvez revele o fantasma docente e institucional de que, uma vez sem os corpos presentes em aula, nada ou pouco reste daquilo que nos acostumamos a fazer, ou que supomos saber fazer. (COSTA; VENTRE, 2021, p. 566).

Já Spinoza (2009)¹⁵⁹ adianta que estar no mundo é se relacionar com ele e a força de um corpo está no encontro com outro corpo, obtendo conhecimento por meio dessa dinâmica. Assim, professor/a e aluno/a se conectam em um encontro de corpos, composições e decomposições, respeitando a totalidade do outro. Retornando a Barbier (1998),¹⁶⁰ o autor complementa essa visão com a ideia de que a pessoa só existe através de um corpo, não podendo separar imaginação, razão e afetividade; elas interagem entre si, e os cinco sentidos humanos, audição, tato, gustação, visão e olfato se aplicam à escuta sensível. (GUEDES; VIEIRA, 2021, p. 116).

[...] justificamos a escrita de um texto acadêmico em primeira pessoa do plural como processo de resistência para existência na academia de corpos que não são desejáveis na produção das Ciências: pobres, pretos, pretas, viadas, afeminados, mulheres e suas especificidades e mulheres pretas (menos ainda). A marca do “pretogues” criado e traduzido nos textos de Lélia Gonzalez (2020)¹⁶¹ é a escolha para demarcar esse espaço de produção. As Ciências que fazemos são retroalimentadas pela escuta e

158 DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

159 SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

160 BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 168-99.

161 GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino americano**. Ensaios, intervenções e diálogos. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

partilha das narrativas e processos dos corpos desobedientes para anunciarem suas estratégias para assunção ao estado de direito. (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 332).

[...] defendemos que o que navega são os diferentes espaços que adentram o corpo dosujeito e nele são significados. Todos os perfis, todos os espaços virtuais e materiais habitam o mesmo corpo, com suas inconsistências e contradições. Sendo assim, o sujeito é o lugar de confluência dos espaços de aprendizagem *on-line* e *off-line*, dentro e fora da escola. É no sujeito que as aprendizagens se tornam corpo. Todas elas, as que acontecem dentro e fora dos muros da escola, sob um aparente controle desta, mas também sob a aparente liberdade da internet. As experiências de aprendizagem dos sujeitos conformam sua existência no mundo, que é um híbrido *online* e *off-line*. (LAPA; COELHO, 2021, p. 13).

Dentro da ótica disciplinar e biopolítica das sociedades modernas, podemos considerar o corpo como um alvo de técnicas que o normatizam, induzem ao gesto meticulosamente calculado e regrado, bem como promovem a gestão sinuosa de seu bem-estar, de sua saúde, de sua biologia. É nesse entremeio que o cuidado de si e as práticas de governo de si tomam ares explícitos: a disciplina e a biopolítica se amalgamam nas práticas de autogestão dos sujeitos, tornando-os o mais gestores de si, mais eficientes, produtivos, saudáveis e dóceis. (LIMA NETO; SILVA, 2021, p. 360).

O corpo é a condição de nossa existência e representa para o ser humano um meio de comunicação; pelas diversas formas de estratégia textual, em especial nesse contexto – o gesto, a arte –, pode-se expressar a subjetividade, as emoções e até a espiritualidade. Por meio dessa matéria viva que chamamos de “corpo”, é possível, conforme Gallina (2015),¹⁶² estabelecer uma relação com a sensibilidade, capaz de revelar ao sujeito sua posição dentro do mundo e de si mesmo. A autora chama atenção também para a importância em prestar atenção na respiração, no relaxamento desse corpo e num direcionamento do sujeito em direção à reflexão sobre ser e estar no mundo. (MARCELINO; GALLINA; SILVA, 2021, p. 712).

[...] [a] ação da biopolítica nas comunidades surdas, afirmada através das práticas sociais que deixam morrer as singularidades sociais para a potencialização da vida surda, e instaura políticas de adestramento na reparação do corpo surdo, por meio de práticas de disciplinamento deste corpo, na lógica da língua oral e no funcionamento baseado no corpo ouvinte. Essa discursividade não se coloca claramente, mas se vê como efeito da pouca representatividade (circularidade é diferente de visibilidade, ver a língua em muitos lugares pode ser uma ótima armadilha por trazer uma falsa sensação de pertencimento aos surdos) das necessidades e petições das comunidades surdas, da falta de entrada da língua. (MARTINS, 2021, p. 5-6).

162 GALLINA, Franciele Silvestre. **Alquimia do ser**: processos educativos estéticos na busca do equilíbrio biopsico espiritual. Saarbrücken: Omni Scriptum, 2015.

[...] podemos aferir que as relações sociais geralmente foram pautadas em uma delimitação muito precisa de espaço e tempo, com configurações propositadamente pensadas e articuladas para o intuito da opressão, guarda e disciplinarização dos corpos. Existem vários exemplos, ainda na contemporaneidade, de instituições e organizações que lançam mão desses métodos descritos por Foucault, todos eles citados em seu livro: os hospitais, as escolas, as prisões, incluo aqui as igrejas e até mesmo os espaços de diversão das pessoas, como os clubes e casas de festas. Nesses espaços os corpos são vigiados e disciplinados pelos médicos, professores, gestores, carcereiros, funcionários, e até pelos próprios familiares e amigos. (MOREIRA, RP, 2021, p. 80).

Como é possível um currículo acontecimento no distanciamento entre os corpos? É possível uma escola sem corpos? Espaços que não se vê... Ausência de movimentos, espaços não habitados... Em seus relatos, as professoras apresentam a constante preocupação de propor atividades lúdicas, prazerosas e atrativas para as crianças, para garantir o possível de vivências diversificadas de acordo com os documentos orientadores das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, dentro das limitações e condições provocadas pela Pandemia e a tecnologização das aulas remotas. Ficamos aqui com alguns outros questionamentos: [...] Que professora de criança nos tornamos sem estarmos juntos com elas? É possível uma Educação Infantil (escola) sem corpos? (PINTO et al., 2021, p. 62).

A todo momento o sistema CONFED/CREFs [Conselhos Federal e Regionais de Educação Física] defendeu a prática de atividades físicas para o aumento da imunidade e o controle de doenças como a diabetes e obesidade, que são fatores de risco para a COVID-19, como se a atividade física fosse responsável pela constituição de um corpo “sadio”, tornando-se, portanto, a solução para o novo coronavírus [...]. O mesmo discurso proferido pelo então Presidente da República, conforme já nos foi permitido compreender. Todavia, seguindo a lógica privatizante da burguesia, bem como de Bolsonaro, o corpo forte, saudável pode ser adquirido por aqueles que possuem condições “comprá-lo”, nas academias de ginástica. (QUELHAS et al., 2021, p. 13).

[...] não há preocupação com protocolos específicos e/ou formas alternativas de atendimento a este público [pessoas com deficiência] em meio à pandemia. Para Bentes e Hayashi (2012),¹⁶³ a invisibilização do corpo deficiente é uma imposição tão rigorosa que mesmo grupos que lutam contra as desigualdades também assumem posturas de não reconhecer tais corpos. O não reconhecimento também equivale a espaços governamentais que são utilizados como ferramentas para manutenção de status, o que possibilita analisar a constituição de uma cultura da invisibilização [...]. (RAIOL; ORLANDO; THOMAZINI, 2021, p. 7-8).

163 BENTES, J. A. O. HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e Disnormalidade:** Formas de trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

De acordo com Couto, Couto e Cruz (2020, p. 208-209),¹⁶⁴ “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”. Na pandemia, o cibersexo mostra que não precisamos estar fisicamente presentes para colocarmos em prática novas experimentações envolvendo desejos e prazeres corporais. Isso não significa dizer que o corpo perdeu importância, pelo contrário, em tempos de COVID-19 as práticas de se buscar/sentir prazer precisam ser ressignificadas considerando as potencialidades comunicacionais das redes sociais digitais. (RUANI; COUTO JUNIOR; AMARO, 2021, p. 224-225).

Posturas estatais movimentam uma máquina de morte que tritura vidas e, em especial, ceifa principalmente os corpos idosos, pobres, negros e que vivem em contextos socioculturais e com condições de saúde que os vulnerabilizam. Talvez, os movimentos necrófilos estatais, que, inicialmente, começaram movendo-se com o desejo de descartar vidas que pouco ou nada valiam para fortalecer o capital, tenham se descarrilhado em políticas de morte que afetam toda a população, sem, obviamente, deixar de afetar mais alguns corpos do que outros. Assim, enquanto esse extermínio acontece, os lutos vão se acumulando. (SALES; CARVALHO, 2021, p. 169-170).

[...] além de fomentar a pluriversalidade do ensino dentro das academias e uma maior representatividade dos grupos socialmente minorizados nesses espaços, para que, de fato ocorra um rompimento dessa lógica excludente, elitista e meritocrática, faz-se necessário que as instituições valorizem e debatam corpos negros não apenas como objeto de estudo, mas, sobretudo enquanto sujeitos produtores de saberes. Promover a decolonização do conhecimento, a desconstrução do mito da superioridade branca e o caminhar em sentido contrário à domesticação do ensino, torna-se fundamental. (SANTOS; MARQUES; NASCIMENTO, 2021, p. 9).

O modelo social da deficiência passou a explicá-la como experiência de desigualdade compartilhada por pessoas de distintos impedimentos, cuja diversidade de corpos abriga uma variedade de formas de habitação desse mesmo corpo (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).¹⁶⁵ [...] A deficiência, desse modo, não é um conceito limitado pela condição física da pessoa, antes se constitui nas interações sociais, pela forma como as condições de vida lhes são apresentadas, ou pelas oportunidades disponíveis. O ser pessoa com deficiência decorre das experiências diárias enfrentadas e das reelaborações fruto destas experiências. (SOARES; SILVA, 2021, p. 70-71).

164 COUTO, Edvaldo; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777/3998>>. Acesso: 15 maio 2020.

165 DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004 Acesso em: 18 mar. 2021.

Com amparo em Gariglio (2016),¹⁶⁶ assume-se que objetificar a formação de professores de Educação Física se justifica pela necessidade de equidade no campo da profissionalidade docente, afinal, “ensinar Educação Física e Matemática não é fazer a mesma coisa, ou melhor, não é objeto de igual consideração” (GARIGLIO, 2016, p. 28) [...]. Entrementes, parece pacificado que a Educação Física trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento sobre a cultura corporal, perpassando os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas, enfim, todas as formas de expressão corporal como linguagem. (UNGHERI; GONTIJO, 2021, p. 89-90).

166 GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da ação pedagógica de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**: Belo Horizonte. v. 09, n. 15, p. 11 – 32, 2016.

COTIDIANO ESCOLAR



O ensino remoto pode ocorrer de maneira síncrona, com horário previamente marcado, mas também de modo assíncrono, com aulas gravadas ou conteúdos que podem ser acessados em qualquer horário. Contudo, esses conceitos não se aplicam de uma forma tão fácil no cotidiano escolar, principalmente das camadas mais pobres da sociedade e de inúmeras escolas públicas que não possuem infraestrutura necessária, no tocante a recursos tecnológicos. Também são definições distantes da realidade de muitas famílias que não possuem acesso à banda larga de internet e a meios tecnológicos de comunicação e informação. (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 930).

[...] compreendendo os cotidianos escolares como espaços vivos, tensionados, criativos, reflexivos, únicos, espaços de trocas e fortalecimento do coletivo, seja ele entre educadores/as e/ou escolas e suas comunidades, defendemos o entendimento de Freire que só há transformação na busca, só é possível mudar quando os lugares ocupados não são hierarquizados, cristalizados, fragmentados, onde há espaço para o exercício do diálogo, do pensamento, da ação, da amorosidade e respeito, do processo de construir a existência e nela a própria humanização. (ARAUJO et al., 2021a, p. 14).

[...] alguns grupos compreendem que o estabelecimento de direitos e objetivos de aprendizagem assegura que todo estudante brasileiro possa desenvolver competências e habilidades de forma equitativa, considerando que a BNCC deve ser ofertada a todas as redes de ensino: públicas e privadas – por meio do seu alinhamento junto aos referenciais curriculares de cada estado e aos currículos municipais e escolares. Apesar das divergências conceituais e ideológicas, o fato é que a BNCC se constitui num instrumento importante para debater a Educação no país, especialmente, no que diz respeito ao currículo, tão pouco debatido e parcamente aprimorado pelos professores no cotidiano escolar. (CASTRO; SILVA, 2021, p. 15).

Esse cenário [pandêmico] impactou na realização dos estágios supervisionados no cotidiano escolar. Com a suspensão de aulas presenciais, as atividades do licenciando-estagiário no contexto da regência, dentre elas, a sua imersão no ambiente escolar, o seu envolvimento do estagiário com a ação docente e a vivência de interação com os estudantes do ensino médio e professores formadores (orientador e supervisor de estágio) tiveram que ser reorganizadas e adaptadas à nova realidade virtual decorrentes do enfrentamento da covid-19. (CORREIA; RODRIGUES; SAUERWEIN, 2021, p. 351).

Como o ensino remoto tentou reproduzir o contexto presencial, houve a permanência da escassez de elementos básicos para interatividade. As táticas utilizadas pelos docentes retratam as angústias vividas por eles no cotidiano escolar, que se intensificaram na pandemia. Durante a realidade de trabalho remoto, fatores exteriores, a saber, a crise econômica, o desemprego, a redução de jornadas de trabalho, fizeram com que muitos alunos não conseguissem pagar as mensalidades e terem que migrar para a rede pública de ensino. Diante da redução do número de matrículas, houve a pressão por parte da direção das escolas sob os docentes, apontado como um dos fatores do abandono dos alunos da rede particular. (COSTA; TEIXEIRA, 2021, p. 34).

[...] a integração social e acadêmica dos estudantes consiste num fator muito positivo para que possam permanecer no curso, conforme verificado pelo pesquisador americano Vicent Tinto (1993),¹⁶⁷ referência mundial para os estudos sobre evasão e permanência. Tinto tem aprofundado, ao longo dos anos, os estudos sobre aspectos relacionados a esses fenômenos e destacado, principalmente, questões relativas à permanência dos estudantes. O autor enfatiza a importância da integração e das interações sociais e acadêmicas dos estudantes na instituição de ensino, o que, por sua vez, estão associadas ao senso de pertencimento e percepções dos estudantes quanto às relações construídas no cotidiano escolar/acadêmico. (COTRIM-GUIMARÃES; RIBEIRO; BARROS, 2021, p. 304-305).

[...] os docentes foram surpreendidos com o ensino remoto e estão vivendo um processo de adaptação/apropriação das TIC. Tarouco (2013)¹⁶⁸ fala de um processo de apropriação que intitula de “fluência digital” como sendo uma habilidade imprescindível para o trabalho no cotidiano escolar e que, para ser desenvolvida e aprimorada, é necessária uma formação específica e contínua. Contudo, temos que reconhecer que sozinho/as fica difícil essa tarefa, e, por vezes, impossível, dependendo do contexto em que estão inseridos/as, uma vez que o confinamento por si só, já gera o desconforto (ARRUDA, 2020).¹⁶⁹ (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021, p. 1003).

[...] inicia-se em meados de março de 2020 um cotidiano escolar à distância, no qual a comunidade educativa começa a vivenciar um cenário desconhecido com novas incumbências, responsabilidade, exigências e imposições legais contraditórias. Algumas escolas, como por exemplo as estaduais, inicialmente anteciparam as férias e recessos, outras como no caso de algumas escolas municipais ou profissionalizantes adotaram o trabalho home office aos funcionários convidados a participarem

167 TINTO, Vincent. **Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2ed. Chicago, USA: The University of Chicago Press, 1993

168 TAROUCO, Liane. Multimídia na alfabetização digital com fluência para a autoria. **CINTED-UFRGS** Novas Tecnologias na Educação, V. 5 N° 2, Dezembro, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14205/8131>. Acesso em: 20 jul. 2020

169 ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 23 abr. 2021.

das atividades de formação e replanejamento, e posteriormente a continuar com as atividades educacionais não presenciais, ou seja, de forma remota, a distância. (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 153).

As equipes diretivas sem nenhuma orientação clara do Governo do Estado em como encaminhar o “novo cotidiano” escolar, precisou voltar-se para si e encontrar formas de garantia do direito à educação com seus recursos existentes. Não havia nesse momento nenhum plano de contingência operacional, este foi desenvolvido a *posteriori*. Na executabilidade das atividades escolares, as instituições de ensino se utilizaram especialmente das tecnologias digitais de informação e comunicação – a criatividade foi a ferramenta – turmas inteiras foram transpostas para grupos de *Whatsapp* e *Blogs* pessoais tornaram-se meios de comunicação entre escola e comunidade, as redes sociais (*Instagram* e *Facebook*) tornaram-se uma possibilidade de comunicação entre professores, estudantes e os próprios conteúdos objetos das aprendizagens. (FONTOURA, 2021, p. 1081).

[...] podemos inferir que a urgência de querer solucionar a situação específica da educação escolar, centrada na continuidade do ano letivo, do cumprimento do calendário e do currículo formal não deveria ser o foco principal do investimento de tempo e energia das pessoas das instituições de ensino. A vida é que deveria ser priorizada e não a pressa para ver a situação regularizada graças aos recursos da tecnologia virtual que pretensamente são capazes de reproduzir os cotidianos escolares. Quando muito, tais recursos são capazes de reproduzir o tão criticado, porém ainda presente, ensino bancário de depósito de conteúdo, o que nada tem a ver com a educação transformadora pela leitura de mundo preconizada por Paulo Freire (FREIRE, 1990).¹⁷⁰ (FORTUNATO; RODRIGUEZ; ARAÚJO, 2021, p. 355).

[...] pode-se entender o diálogo ‘na’ escola, como aquela que ocorre no cotidiano escolar, sendo diuturnamente praticado entre alunos, professores, gestores, colaboradores, etc. Já o diálogo ‘da’ escola seria aquela praticada pela própria instituição, a relação dialógica que acontece entre a escola – poder instituído – e seus agentes: alunos, professores, colaboradores. Em ambas – ‘na’ e ‘da’ escola, não raras vezes, verificam-se falhas e ruídos nessas comunicações. Logo, não impertinente o questionamento: por que, com tantas linguagens e conhecimentos pedagógicos, a escola perdeu a capacidade de dialogar? (GOMES; LOBATO, 2021, p. 567).

O negacionismo dos velhos problemas escolares agravados com a pandemia não modifica as estratégias utilizadas pelos gestores públicos ao atribuírem às escolas e seus profissionais a responsabilidade de salvar o ensino e garantir a aprendizagem dos alunos [...]. Trazemos como exemplo o processo de validação do ensino remoto e as exigências decorrentes dele, sem ao menos considerar as

170 FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Nueva York: Continuum Publication, 1990.

diferenças das realidades escolares e as condições materiais do trabalho docente. Isso revela o desconhecimento do cotidiano escolar pelos responsáveis, principalmente, as instituições públicas frequentadas em sua maioria pelos filhos dos trabalhadores. (GRACINO et al., 2021, p. 12).

A Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (2016)¹⁷¹ afirma que “são muitos os fatores sociais que podem contribuir para a falta de saúde, entre eles: rápidas mudanças sociais, condições de trabalho estressantes, discriminação de gênero, exclusão social, estilo de vida não saudável, violência e violação dos direitos humanos” (OPAS/OMS, 2016, s/p), problemas esses que fazem parte do cotidiano escolar. Entre eles cita o processo avaliativo em que a escola é submetida para se verificar o nível de atendimento do currículo oficial estabelecido. (IAOCHITE; LIMA JÚNIOR; PEDERSEN, 2021, p. 28-29).

Essa doença [COVID-19] mudou de forma abrupta a forma de gerir o cotidiano escolar por ter que garantir a continuidade do trabalho mesmo de forma remota e emergencial teve que se reinventar para manter a parte pedagógica e administrativa da escola funcionando. Para Ferreira (2020)¹⁷² ninguém estava preparado para essa nova forma de lidar com a educação remota com acompanhamento de casa, nem os professores, nem gestores, nem a família [...]. É o momento em que a comunidade escolar deve “dar as mãos simbolicamente, testar coisas novas e repensar se a Educação e a dinâmica escolar que estávamos exercendo é a que faz mais sentido ou não para o momento atual” (Ferreira, 2020, p. 1). (LEAL et al., 2021, p. 4).

As mudanças que ocorrem na operacionalização da educação, sobretudo na atualidade, promovem a ampliação da curiosidade epistemológica, conforme os softwares educativos possibilitam aos estudantes produzirem seus próprios vídeos, através da edição e configuração dos filmes, documentários, histórias, curta metragem, sabemos que isso se torna possível. Mas, é importante ressaltar que tal premissa acontece quando a formação dos professores em sala de aula, estando em serviço e de forma continuada se fazem presentes no cotidiano escolar [...]. (MELO, 2021, p. 151).

[...] milhares de estudantes que já estavam nas escolas – salvaguardando aqueles que não – devido o fechamento das instituições escolares, estão privados do bem público que é o cotidiano e o conhecimento escolar. O cotidiano escolar foi, severamente, alterado ou, quando não, submerso às circunstâncias impostas pelas medidas sanitárias, oriundos dos órgãos de saúde

171 OPAS/OMS BRASIL. **OPAS/OMS apoia governos no objetivo de fortalecer e promover a saúde mental da população.** Publicado em 10 de out de 2016. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5263:opas-oms-apoia-governos-no-objetivo-de-fortalecer-e-promover-a-saude-mental-da-populacao&Itemid=839>. Acessado em 09 set 2018.

172 FERREIRA, Anna Rachel. Mudança de rotina: como se manter próximo das famílias em tempos de pandemia. **Revista Nova Escola.** São Paulo. Acesso em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19087/mudanca-de-rotina-como-se-manter-proximodas-familias-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em 15 out. 2020.

pública. Horários, dias letivos, calendário escolar, recesso, férias, semana de provas, conselho de classe foram a ausência do ano escolar de 2020. Esse conjunto de acontecimentos escolares compõe o imaginário pedagógico das escolas e não encontra regramento e aporte para acontecer em outro *espaçotempo* que não seja a própria escola (presencial). (NUNES; RAIC; SOUZA, 2021, p. 10).

O ensino de música no Brasil ainda não é acessível a todas as pessoas. Isso não significa que não haja uma musicalidade no cotidiano escolar, pelo contrário, nos mergulhos (ALVES, 2008)¹⁷³ que damos nas redes cotidianas, percebemos as sonoridades rebeldes que se encontram nos múltiplos *espaçotempos* dos encontros corpóreos, os quais (com)partilham saberes e sons, maneiras de existência que interrogam as normas e contorcem os discursos hegemônicos e que promovem uma educação musical outra [...]. (OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 200).

O contexto da Covid-19 e a necessária suspensão das aulas presenciais induziram reações e encaminhamentos diversos de governos, profissionais da educação – especialmente professores –, alunos e pais, que se viram diante de uma realidade inusitada. No período de aproximadamente um ano, diversas iniciativas foram implementadas por estados, municípios e escolas, no intento de minorar consequências que a abrupta interrupção das atividades relativas ao ano letivo de 2020, que mal tinha iniciado, traria para os estudantes em seu processo de escolarização e para as relações sociais e afetivas que ocorrem no cotidiano escolar. (PIMENTA; SOUSA, 2021, p. 4).

Ainda que os professores não demonstrem a consciência crítica quanto às concepções que norteiam a prática efetiva da avaliação no ensino remoto durante a pandemia, a inserção dos discursos presentes nas políticas educacionais no cotidiano escolar altera, paulatinamente, as dinâmicas e objetivos da prática pedagógica. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 23)¹⁷⁴ aponta que “necessitamos de clareza quanto às finalidades, quanto aos resultados que desejamos buscar e quanto a quem eles servem e/ou servirão, o que, em síntese, significa estabelecer um projeto filosófico-político para essa ação”. (SANTOS; MARQUES; MOURA, 2021, p. 13).

Conforme Santos Neto (2004),¹⁷⁵ muitos(as) educadores(as) que estão hoje na prática do cotidiano escolar foram formados dentro de uma tradição que não os estimulou a pensar criticamente.

173 ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Aliii, 2008.

174 LUCKESI, C. C. (2011). **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. Cortez Editora.

175 SANTOS NETO, Elydio dos. Filosofia e Prática Docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola. Trabalho apresentado no **II Encontro Internacional de Filosofia e Educação** – Fórum Sudeste do Ensino de Filosofia: “Políticas do ensino de Filosofia”. UERJ – Rio de Janeiro, 9 a 11 de setembro de 2004. Texto completo publicado nos Anais do II Encontro Internacional em CD-ROM. ISBN 85-904753-1

Entre estes, vários viveram na própria carne aquilo que Paulo Freire (1982)¹⁷⁶ chamou de educação bancária: um processo educativo de caráter autoritário no qual o educando não é estimulado a ser autor crítico, mas mero reprodutor. Segundo o autor, quando o(a) educador(a) não tem clareza do projeto que defende, dificilmente consegue ser crítico diante dos projetos que lhe são apresentados. (UTSUMI, 2021, p. 205).

176 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

CRENÇAS



[...] o uso em massa do ensino remoto como única opção para o acesso à educação trouxe inquietações mesmo para quem já fazia uso dessa modalidade. A observação sobre a modesta resposta dos estudantes às proposições do ensino remoto também é significativa. Evidencia-se que as gerações declaradas nativas digitais têm muito a aprender sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação. Essa questão dissolve a crença de que somente os professores mais velhos, efetivamente em idade, não são sabedores das ferramentas digitais. Pelo contrário, muitos docentes são exímios estudantes e pesquisadores do seu uso e já são decanos nas nossas exemplares universidades. (BACILA, 2021, p. 954-955).

[...] esses tempos difíceis de tragédias provaram nossas fragilidades por meios de fortes sentimentos de medo, insegurança, dúvida, perda, finitude incompletude, impotência, incapacidade, fragilidade emocional e existencial, necessidade de interação, de afeto, de solidariedade, de civilidade e de sensibilidade humana. Tais valores e sentimentos primordiais e ancestrais da vida vêm sendo gradualmente desvalorizados ou mesmo esquecidos e substituídos por outros sentimentos arriscados de prepotência e arrogância. Esta mudança filosófica e existencial parece estar associada à crença moderna na tecnologia e na máquina, como nos fala Nurit Bensusan (2020),¹⁷⁷ com a qual concordo. (BANIWA, 2021, p. 11).

[...] em documentos e falas de entrevistados, foi possível perceber uma sociedade dividida em crenças e posições políticas, que por vezes atrapalharam a construção de uma nova forma de ação social, e elaboração de políticas públicas. Em momentos de crise, faz-se ainda mais necessária a união de forças em prol de objetivos comuns, e nesse sentido o presente estudo demonstrou que o Brasil, com seus agentes, ainda tem muito a construir e amadurecer, ponderando lados e alinhando discurso, no sentido de práticas precisas, efetivas e solidárias. (BUENO; BUENO, 2021, p. 217).

O princípio de Jacotot é acreditar que seus discípulos são capazes de raciocinar como ele. Daí a necessidade de interrogá-los sobre aquilo que eles tenham aprendido: uma interrogação que se volta não para um aluno – concebido como imaturo – mas a uma pessoa. Assim, os alunos precisam falar, a fim de mostrar ao professor que raciocinam e são capazes de aprender. Jacotot dizia fazer com que os

177 BENSUSAN, N. **Manchete Socioambiental**. Instituto Sociambiental, 2020. Disponível em: www.socioambiental.org – acesso em: 08 set, 2020.

discípulos soubessem aquilo que ele ignorava. Os professores, segundo ele, seriam mais úteis se permitissem que os alunos soubessem o que eles – mestres – ignoram. Todavia, para tanto, é fundamental que se ensine o indivíduo a caminhar por si mesmo ao encontro do conhecimento. Em qualquer hipótese, havia, entretanto, a crença comeniana de um método único, passível de ensinar qualquer coisa a qualquer um [...]. (CARVALHO; BOTO, 2021, p. 11).

Atitudes que se relacionam às crenças foram também notadas no conteúdo dos dados e merecem destaque. Termos como esperança, fé, perseverança, gratidão e pensamento positivo são exemplos de maior recorrência. Segundo Pátaro (2007),¹⁷⁸ é possível afirmar que o sujeito possui determinadas crenças e tende a agir de acordo com elas, passando a pensar e a enxergar o mundo por meio delas [...]. Os resultados dos estudos de Melo et al. (2015)¹⁷⁹ mostraram que a religiosidade e a espiritualidade se correlacionam à qualidade de vida e ao enfrentamento em situações adversas. Nesse panorama de incertezas, acentua-se a importância do suporte voltado ao bem-estar psicológico dos professores. (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p. 10).

[...] o senso comum que se manifesta primordialmente na opinião – relativa em absoluto – e a religião – detentora da verdade absoluta – encontra-se impossibilitado de conceber uma concepção de mundo coerente, que articule as condições concretas, reais e objetivas dos seres sociais, pois partem de bases cujos núcleos não podem ser explicados e, como destaca Fontes (2016, p. 184)¹⁸⁰ “Toda e qualquer forma de manifestação do pensamento cujo núcleo não possa ser explicado, dependendo pois de uma adesão incondicional (crença, não passível de discussão), tende ao absoluto”. (COSTA, HM, 2021, p. 144-145).

O contexto resultante da disseminação do novo coronavírus também sinalizou sobre a fragilidade de propostas vinculadas à educação domiciliar ou *homeschooling*, sugestão de uma parcela da população mais conservadora, sob a justificativa de que as escolas são espaços em que conteúdos inadequados às suas crenças e valores são difundidos, ao invés de ser analisada sob a ótica da oferta de educação com qualidade e mais significativa para os discentes, cuja participação da família é essencial para obtenção de bons resultados. A postura de ver na *homeschooling* a saída para um currículo personificado não se confunde com o ensino remoto, são propostas distintas em vários aspectos [...]. (CRUZ; LEITE, 2021, p. 15).

[...] que os professores ousem mais, experimentem mais as metodologias interativas, ativas e criativas [...]. Necessário se faz a reinvenção de estratégias que ficam muito centradas sobre o profes-

178 PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. Pensamento, Crenças e Complexidade Humana. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 134-149, dez. 2007.

179 MELO, Cynthia de Freitas et al. Correlação entre Religiosidade, Espiritualidade e Qualidade de Vida: uma revisão de literatura. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 447-464, 2015.

180 FONTES, V. História e verdade. In: FRIGOTTO, G.; CLAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

sor e que o aluno seja um protagonista na construção do conhecimento. Finalmente, acreditamos que uma mudança no processo ensino e aprendizagem, levando em conta as plataformas digitais, somente poderá ocorrer se alterarmos nossas práxis e, para tanto, é preciso ter ousadia de duvidar das crenças, dos valores, das naturalizações cristalizadas, acompanhadas de atitudes de desconstrução e de construção, pois o momento político/social clama por processos de reorganização mesmo que ainda provisórios. (D'ÁVILA; MACHADO; RADEL, 2021, p. 18).

[...] existe a crença de que crianças e adolescentes são experts em tecnologias e aprendem rápido porque passam muito tempo utilizando esses dispositivos para jogos, mas a realidade é que o uso desses dispositivos se torna desprazeroso quando é voltado para a educação remota, tendo em vista que a alta exposição às telas tem sido bastante cansativa, tanto para os alunos quanto para os professores [...]. Enquanto os alunos de EaD (geralmente adultos) têm autonomia e motivação para aprender, os alunos em ERE (inclusive jovens e crianças) encontram-se obrigados a se enquadrarem em telas para estudar em meio a uma situação de crise pandêmica. (FORTE; ROSA FILHO, 2021, p. 148).

A religião tem um impacto positivo na saúde mental dos indivíduos que têm uma crença forte. No Islã, a espiritualidade pode ser definida como um tema central que contém crenças (em Allah e Seus profetas, o dia do julgamento etc.), conhecimento e ações da vida diária. Da mesma forma, no Islã as pessoas estão seguindo o conjunto de rituais e códigos de conduta se esforçando para se tornarem mais próximos a Allah e encontrar o propósito de enviar a este mundo. Portanto, o enfrentamento religioso positivo está positivamente correlacionado com a satisfação com a vida e o afeto positivo, enquanto o enfrentamento religioso negativo está positivamente correlacionado com o afeto negativo (HABIB; HUSSAIN; HABIB, 2020).¹⁸¹ (GOHAR; CARVALHO; BRANDÃO, 2021, p. 2082-2083).

Do ponto de vista da neurociência, o cérebro apresenta uma tendência para propagar fake news, devido ao raciocínio motivado, o qual está relacionado à ideia de que os processos cognitivos dos indivíduos são tendenciosos a acreditar no que está de acordo com sua visão de mundo, ou seja, no que ele já acredita, em comunhão com suas crenças e valores. Nas suas crenças. E, no caso de quem propaga as *fake news*, são indivíduos que não pensam cautelosamente, possuem um cérebro preguiçoso e deturpam as informações e não fazem uma associação verídica dos fatos (BAGO et al., 2020).¹⁸² (GROSSI; LEAL; SILVA, 2021, p. 184).

Como afirmou Bandura “hábitos relacionados à saúde não mudam por um simples ato de vontade. É necessário ter uma crença de autoeficácia motivadora e habilidades autorregulatórias”

181 HABIB, H. A.; HUSSAIN, S.; HABIB, N. A. Religious Coping as a Predictor of Positive Affect and Life Satisfaction during Epidemic Conditions of COVID-19. *SJESR*, v. 3, n. 3, p. 42-48, 2020. DOI: [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol-3-iss3-2020\(42-48\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol-3-iss3-2020(42-48))

182 BAGO, Bence; RAND, David G., PENNYCOOK, Gordon. Fake news, fast and slow: Deliberation reduces belief in false (but not true) news headlines. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 49, n. 8, p.1608–1613, 2020. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2020-00479-001>. Acesso em: 27 mar. 2021..

(BANDURA, 2004, p. 9;¹⁸³ BANDURA, 2005, p. 246¹⁸⁴) [...]. Nessa abordagem teórica, não basta criar programas que se limitem a oferecer informações sobre saúde aos educandos. São necessárias ações pedagógicas que ensinem as pessoas como se autorregulem para a promoção da saúde e que possibilitem o fortalecimento de sua crença de autoeficácia sobre essa temática, além de oferecer uma estrutura com apoio social que as ajudem a superar os desafios que surgem no processo. (IAOCHITE; LIMA JUNIOR; PEDERSEN, 2021, p. 28).

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 50),¹⁸⁵ Freire aponta que os sujeitos “têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor [...]. Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração” (FREIRE, 1987, p. 51). Ou seja, na maioria dos casos não se percebem como quem “conhece”, como quem domina certos saberes, mesmo a que este seja no nível da pura doxa, assumindo uma característica de autodesvalia [...]. Para Freire, a sensação de dependência emocional do sujeito constitui-se fruto de uma situação objetiva de dominação em que esse se acha, e que gera também sua visão inautêntica do mundo [...]. (LAFFIN; MACHADO; MARTINS, 2021, p. 218).

[...] as estratégias adotadas com o ensino remoto que contribuem para o desenvolvimento de formas de pensar os processos educativos podem modificar as crenças profissionais, despertando no docente outras maneiras de conceber alguns elementos educacionais. Sendo assim, algumas estratégias adotadas na prática docente poderão permanecer mesmo com a volta das aulas presenciais. [...] é destacado que o processo de mudança que impactam em nossas crenças não é fácil, isso implica que o processo que os professores estão vivenciando com o ensino remoto tem provocado um aprendizado na prática docente de uma forma desconfortável para muitos. (LIMA; FALCÃO; LIMA, 2021, p. 7-8).

A primeira grande crise global escancarou as desigualdades sociais e num País que as políticas públicas para a educação sempre foram escassas, com essa pandemia, tornaram in-existentes. A extrema vulnerabilidade maquiada com alguns auxílios do governo e o discurso de que não se podia fazer mais nada, fragilizou ainda mais uma parcela da população que sem forças para lutar, sobrevive sob um silêncio ensurdecido dos governantes, caracterizando uma violência simbólica uma produção contínua de crenças de que o governo já está fazendo a sua parte e que a população oprimida deve agradecer. (LOPES NETA; FIGUEIRA, 2021, p. 32).

A crítica explanatória sustenta um conceito de que os objetos das ciências sociais e, diferentemente das ciências naturais, deve abranger crenças, incluindo julgamento de valor e ação. O estudo de

183 BANDURA, Albert. Health promotion by social cognitive means. **Health education & behavior**, v. 31, n. 2, p. 143-164, 2004.

184 BANDURA, Albert. The primacy of Self-Regulation in Health Promotion. **Applied Psychology: an International review**, 54 (2), p. 245-254, 2005.

185 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

determinada sociedade, em determinado momento histórico, acrescentará informações sobre a estrutura da sociedade daquele período. Muitas pessoas, por exemplo, acreditam que a sociedade é uma sociedade sem classes, quando na verdade não é. Assim, as crenças podem ter efeitos sobre a estrutura, impedindo as pessoas de tentar alterá-las (BHASKAR, 1998).¹⁸⁶ Isso abre a possibilidade de expandir o realismo crítico para o reino dos valores e da moralidade, encontrando uma dimensão intransitiva subjacente ao pensamento moral. (MIRANDA; BARROS; ALVES, 2021, p. 5).

O imaginário individual procura, assim, inscrever-se e apoiar-se em um imaginário coletivo, que por sua vez se renova e se alimenta das produções individuais (WUNENBURGUER, 2003).¹⁸⁷ [...] em razão da fusão entre o particular e o coletivo, ele institui um conjunto de interpretações, de experiências individuais vividas e construídas coletivamente. Por esta razão que ele matrícia condutas, afetos, ideias e, nas palavras do Autor: “investigar o Imaginário Social de um grupo é estar propenso a dialogar com seu mistério, com suas crenças mais profundas. Metaforicamente, podemos dizer que o imaginário é o *locus* no qual se ancoram as representações sociais” (TEVES, 2002, p. 66-67).¹⁸⁸ (MORAES; BRESSAN; FERNANDES, 2021, p. 643).

Contemporaneamente, identifica-se um sintoma popular de alguns adultos, no qual a crença na ciência está imaginariamente vinculada com a ideia de retirar-se de um lugar pensante no mundo. É como se confiar na ciência ocasionasse um sequestro das subjetividades. Notoriamente, a ciência é infelizmente colocada em uma dimensão transcendente, onde acolher algo que não faz parte dos horizontes populares significa perda e esvaziamento do eu. Até é possível confiar em alguns aspectos, mas, mesmo assim, é como se o eu tivesse que ocultar sua originalidade diante desse saber. (PINTO, 2021, p. 11).

Nos Estudos sobre a Personalidade Autoritária, Adorno (2019, p. 29)¹⁸⁹ já identificava um perfil social, nos anos 1940, que permitia descrevê-lo como segue: “[...] ele parece combinar as ideias e habilidades típicas de uma sociedade altamente industrializada com crenças irracionais ou antirracionais. Ele é ao mesmo tempo esclarecido e supersticioso, orgulhoso de ser um individualista e com medo constante de não ser como todos os outros, zeloso de sua independência e inclinado a se submeter cegamente ao poder e à autoridade”. É de se imaginar que o contexto histórico social e cultural molde esse perfil autoritário e permita sua expressão maior ou menor, em determinados momentos. (ROGGERO; KUBO; ALMEIDA, 2021, p. 47).

186 BHASKAR, Roy. Critical Realism. Essential Readings. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T. e NORRIE, A. **Centre for Critical Realism**. London: Routledge, 1998.

187 WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.

188 TEVES, Nilda. Imaginário social, identidade e memória. In: FERREIRA, Lucia M. A e ORRICO, Evelyn G. D. (orgs.) **Linguagem, Identidade e Memória Social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

189 ADORNO, Theodor Wisengrund. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Organizado por COSTA, Virginia da. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

O entendimento da questão dos multiletramentos no mundo contemporâneo requer, também, o entendimento do conceito de semiótica. Santaella (2007)¹⁹⁰ o compreende como o estudo geral de todas as linguagens, no entanto, destaca que historicamente foi multiplicada a crença de que as únicas formas de conhecimento advêm da cultura letrada, por meio dos signos linguísticos. Este pensamento deixou de fora a noção de que “Todo e qualquer fato cultural toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido” (SANTAELLA, 2007, p. 12). (SPINGOLON; SANTOS; SILVA, 2021, p. 5).

190 SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

[...] de acordo com Veiga-Neto (2019),¹⁹¹ “governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes a alma que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anátomopolítica dos corpos infantis” (VEIGA-NETO, 2019, p. 55). Assim, as infâncias podem ser instrumentalizadas ao neoliberalismo, produzindo formas de viver normalizadas de acordo com a referida noção presente no estado moderno ocidental. Este governo das crianças, ou governo das infâncias, opera nas próprias infâncias “com o objetivo de conduzi-la para determinados lugares numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhada por aqueles que já estavam aí” (VEIGA-NETO, 2019, p. 56). (ACOSTA; DUQUE, 2021, p. 139-140).

[...] ainda que as práticas pedagógicas não estejam sendo desenvolvidas nos espaços das instituições de educação infantil, as crianças podem continuar aprendendo, construindo, criando, produzindo sentidos para a vida com o apoio de seus familiares e da própria escola, que têm encontrado caminhos muito importantes na manutenção deste vínculo, tais como a atenção às necessidades básicas e a garantia dos direitos das crianças. Sobre isso, não podemos esquecer as desigualdades e precisamos reconhecer a realidade difícil que bate à nossa porta e assola muitas crianças e famílias. Sem o amparo da lei, mulheres e crianças, sobretudo, mulheres e crianças negras e pobres dependem da interação com a escola para manter seu sustento, por exemplo, no que se refere à alimentação e cuidados essenciais. (ALVES; VIEIRA, 2021, p. 254-255).

O trabalho manual infantil, até então, valorizado nas sociedades agrícolas foi substituído pela escolarização, caracterizada como nova forma de trabalho, agora escolar. Na mesma medida, novos mecanismos foram criados a fim de assegurar a provisão dos idosos que se encontrava desvinculada dos benefícios e cuidados oferecidos pelos mais jovens, por exemplo, os fundos previdenciários – posto que o pacto geracional de cuidados recíprocos entre os mais jovens e os mais velhos havia sido quebrado. Contudo, as crianças jamais deixaram de trabalhar. O que aconteceu foi, simplesmente, a transferência de sua força produtiva para um período futuro, por meio dos processos de escolarização sustentados exclusivamente pelo núcleo familiar [...]. (BIASOLI; SOUZA, 2021, p. 10).

191 VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. 1 ed. 1 reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 49-56.

A realidade que se impõe para as crianças menos favorecidas é triste e “[...] as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se”. (SANTOS, 2020, p. 9)¹⁹² Para elas, as consequências da crise causada pelo vírus chegam muito mais rápido do que o Estado, fazendo com que novos processos de exclusão sejam instalados e as dificuldades de meninos e meninas sejam ainda maiores. Em contextos onde a pobreza se alastra, as crianças precisam conviver com a ausência de condições, inclusive para cumprir as medidas de distanciamento social/físico. (BISPO; ARAÚJO, 2021, p. 88).

[...] [professores(as)] se veem diante de novas exigências para adotar uma outra ritualística de trabalho que impõe outras maneiras de conceber e realizar as atividades escolares e impactam muito diretamente na ampliação do volume e dos encargos de trabalho decorrentes do ensino remoto. Deve-se reconhecer, ainda, que a adoção do ensino remoto para se trabalhar com crianças que se encontram nas etapas iniciais da educação básica, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental requer a admissibilidade de novos parâmetros e estratégias de ensino. (CARVALHO et al., 2021, p. 126).

[...] a política pública de alimentação escolar é crucial para os discentes que estão matriculados nas redes públicas de ensino de baixa renda e que necessitam deste amparo alimentar do governo. Oliveira (2020)¹⁹³ elenca a afirmação dessa hipótese, no qual aborda que a alimentação escolar é algo grandioso para uma sociedade, nessa perspectiva uma estatística apontada destaca que 54 milhões de brasileiros que são de baixa renda e de extrema pobreza, onde 14 milhões são crianças com menos de 14 anos (OLIVEIRA, 2020). Com esses dados, podemos observar que um número tão grande como esse de 14 milhões, são crianças que estão nas redes de ensino e necessitam deste suporte alimentar. (COSTA; GONÇALVES; GONÇALVES, 2021, p. 458).

As tecnologias aliadas às propostas curriculares da Educação Infantil permitirão às crianças explorar novos conhecimentos, aprendendo a pesquisar, questionar, expressar sua opinião, pensar e elaborar ideias de maneira lúdica, interativa e divertida, tornando o processo de aprendizagem mais interessante [...]. Para as crianças da Educação Infantil, o uso da tecnologia precisa ser sistematizado, planejado, assim como em outras etapas de ensino mesmo que para a criança seja só um brinquedo ou uma brincadeira, para o professor é um recurso valioso oportunizando que os pequenos se familiarizem com as atividades apresentadas nas tecnologias. (FREDIANI; COSTA, 2021, p. 401-402).

[...] as crianças significam o mundo a sua volta, ora influenciando, ora sendo influenciadas por ele. Dessa forma, a especificidade da profissionalidade docente delinea se a partir da especificidade da educação infantil, em meio às experiências possibilitadas às crianças, tanto às mais novas quanto

192 SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. OLIVEIRA, Caroline. ONU estima que 40 milhões de crianças no Brasil não estão recebendo

193 OLIVEIRA, Caroline. ONU estima que 40 milhões de crianças no Brasil não estão recebendo alimentação escolar por conta da pandemia. **Brasil de Fato**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/09/governo-sanciona-lei-sobre-merenda-escolardurante-pandemia-mas-falta-regulamentacao>. Acesso em: 28 ago. 2020.

às mais velhas. Nesse sentido, o espaço escolar pode lhes permitir participação e interações ricas em possibilidades de reconstrução da realidade para desenvolvem-se em múltiplos aspectos de sua integralidade. Ademais, Freire (2006, p. 98)¹⁹⁴ adita que “[...] as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola”. (FREITAS et al., 2021, p. 228).

A corrida, o pega-pega ou esconde-esconde ficaram por muito tempo esquecidos ou em estado de espera. O contato limitado entre as crianças durante o período da pandemia juntamente com o distanciamento, dificultaram ao grupo de crianças o contato e a interação, principalmente, para o brincar de movimento. Enquanto esse espaço ainda permanecia inexplorado e a sala de aula era o principal meio de interação, foi necessário buscar soluções. Brincar do quê, em um ambiente com pouco espaço para movimentação? A amarelinha dentro da sala de aula, feita com fita crepe no chão, fez a alegria se transformar em euforia. Foi uma excelente solução. (MACIEL; GIACOMIN; CORSO, 2021, p. 13).

Para Florestan Fernandes (2004),¹⁹⁵ na brincadeira emergem elementos do contexto social em que as crianças vivem, e, concebendo a educação também como aquisição dos elementos culturais, ela é um processo dos grupos infantis de meninas e meninos nos quais são apreendidos usos e costumes do grupo social dos adultos. Porém, sendo esse processo mediado pela imaginação, e baseando-se na tese da experiência histórica de cada geração – um grupo etário vivente em uma determinada época experimenta novas formas de ser, mesmo sendo educado e cuidado pelos adultos que foram educados e cuidados em tempos passados –, são as crianças as mais capazes de imprimir novas nuances às relações sociais. (MARCOLINO; SANTOS, 2021, p. 291).

Às *crianças-surdas* esta pauta da visibilidade e não da circulação efetiva da língua e desejo surdo, fica mais evidente, quando vemos operar certa vulnerabilidade de ações do governo, refletindo em suas vidas. A vulnerabilidade da *criança-surda* se reforça na falta de ações para a constituição subjetiva desse *ethos* surdo que também se constitui pela língua de sinais, em interação com um grupo social que compartilha desta mesma experiência de troca linguística. A falta de certa governamentalidade da infância surda revela a negligência social às *crianças-surdas* e produz uma política de morte simbólica: morte de seus direitos de ser criança e de se narrar gestualmente (Gallo, 2017).¹⁹⁶ (MARTINS, 2021, p. 8).

194 FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousar ensinar. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

195 FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: ago. 2021

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

[...] o espaço físico da escola se transformou em tela e muitas crianças pequenas não têm acesso a elas (perceba que não para estudar, mas para a recreação sim, contradições nossas de adultos). Não há liberdade para que elas falem, para que elas mostrem, para que elas ocupem aquele espaço também. E assim, estivemos em um outro território, que parece ainda mais constituído por cristalizações existenciais de que o adulto ensina, fala, faz pelas crianças, que devem apenas reproduzir. Nos deparamos então com uma escola sem crianças, com professoras de crianças sem crianças, com crianças sem crianças para deslocar as nossas certezas, para nos fazer repensar nossos modos de ser, de estar, de viver. (MEDEIROS; SCHERER, 2021, p. 14).

O diálogo erguido com um grupo de crianças em torno do objetivo de entender como elas têm reinventado os modos de brincar e se divertir, durante pandemia de Covid-19, nos possibilitou entrar em contato com suas formas singulares de produzir culturas infantis, mesmo no momento adverso em que se vive. [...] elas estão conseguindo reinventar suas formas singulares e criativas de fruir o tempo por meio de brinquedos e brincadeiras, assim como em jogos virtuais, através da televisão, por intermédio de dança, pintura, desenho, plantio e até da escrita de livros. Diante de tais elaborações, consideramos imprescindível que as crianças possam estar no centro das discussões sobre elas próprias, superando a lógica *adultocêntrica*. (MENEZES, 2021, p. 18).

A necessidade de isolamento social, imposto pela pandemia causada pela covid-19, afetou de maneira significativa a todos nós, e, ao mesmo tempo, colocou em evidência problemas de ordem social e estrutural que excluem, de maneira perversa, boa parte da população. Entre a opção de ficar protegido em casa e a necessidade de sobrevivência, muitas famílias se viram na contingência de buscar, por meio do trabalho informal, condições mínimas para o seu sustento. Além daqueles que são mais vulneráveis pela ausência da proteção do estado, as crianças foram e são as mais afetadas, já que dependem dos adultos para sua sobrevivência física e emocional. (PASCHOAL, 2021, p. 216).

As professoras apontam como uma travessia desafiadora e difícil o distanciamento das crianças, e até mesmo a impossibilidade de conhecê-las pessoalmente. Como pensar propostas de atividades para as singularidades das crianças sem conhecê-las? O encontro com tecnologia digital, causando afetações de estranheza, mas de novas aprendizagens, experimentação, provocações, necessidades, condições outras de trabalho. De repente em cena outros recursos, formas outras de pensar as aulas. Mas que se desencontram das interações e brincadeiras das crianças entre pares e com as professoras. (PINTO et al., 2021, p. 54).

Meninas e meninos ainda bem pequenos realizam interfaces complexas com a realidade que os cerca e por isso a pandemia as afeta, como às pessoas que com elas convivem e a todos nós. Com-

preendemos, como propõe Abramowicz (2011),¹⁹⁷ que o tempo da criança é o tempo do presente, da contemporaneidade, um presente que o adulto desconhece. Essa mesma criança também se constitui em tempo pretérito, passado onde se inscreve e é inscrita, pois ao nascer habitará um tipo de infância reconhecida pelo grupo que a cerca, com suas marcas culturais e sociais refletidas em categorias. E o presente que temos é tecnológico. E é pandêmico. (SANTOS; CARDOSO, 2021, p. 7).

[...] algumas docentes ressaltaram ainda que a participação das crianças é inconstante e resulta de muita insistência por parte da escola. Podemos afirmar que esta inconstância, evidenciada nas percepções das professoras sobre a participação nas atividades desenvolvidas no formato não presencial, poderá contribuir para a fragilização do desenvolvimento das crianças no que tange ao processo de aquisição dos signos culturais decorrentes do processo educativo que se inicia na educação infantil (VIGOTSKII, 2010).¹⁹⁸ Em relação à aprendizagem, é oportuno destacar que as crianças não aprendem todas da mesma forma [...]. (SILVA, JVS et al., 2021, p. 1004).

Como nos lembra Cohn (2005),¹⁹⁹ as crianças não sabem menos que os adultos, sabem coisas diferentes; e estes saberes outros das crianças advêm das experiências cotidianas, fortemente mediadas pelo brincar, um dos elementos geradores das “representações do mundo” que sustentam as culturas da infância (SARMENTO, 2005).²⁰⁰ De modo que as brincadeiras constituem-se como momentos de abundante manifestação dos 4 eixos estruturadores das culturas da infância elencados por Sarmento (2004):²⁰¹ a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. (SILVA; BARBOSA, 2021, p. 4).

[...] praticamente não há diferença entre a proporção de crianças de 6 a 10 anos brancas (96,5%) e pretas ou pardas (95,8%) cursando os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, IBGE, 2019).²⁰² O que não significa, entretanto, que elas tenham as mesmas condições de acessar uma escolarização de qualidade, uma vez que em sua grande maioria as crianças pretas não têm a ajuda e acompanhamento dos pais, seja pela falta de instrução ou pela necessidade de trabalhar mais para garantir o mesmo salá-

197 ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual

198 VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11a edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010

199 COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

200 SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

201 SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004

202 IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece. **Agência IBGE Notícias**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agenciade-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 16 de nov.2020.

rio que um branco (ou metade do salário dos brancos, como vimos anteriormente). (SILVA; FREITAS; TAKARA, 2021, p. 62).

Qual o sentido de dividir para as crianças? Para Vergnaud (1993, p. 1)²⁰³ “[...] é através das situações e dos problemas a resolver que um conceito adquire sentido para a criança”. Sendo assim, esses conceitos não podem ser compreendidos de modo isolado, mas sim, a partir de campos conceituais, então, é importante que o(a) professor(a) proponha situações de aprendizagem que façam com que a criança seja capaz de “[...] reconhecer a diversidade de estruturas de problemas, analisar as operações envolvidas e as operações de pensamento necessárias para resolver cada classe de problemas” (VERGNAUD, 1982, p. 6).²⁰⁴ (SILVA; GARCIA; CIRÍACO, 2021, p. 18).

203 VERGNAUD, G. Teoria dos Campos Conceituais. In: **Anais...** 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro, 1993. p.1-26. Disponível em: odin.mat.ufrgs.br/usuarios/paula/Teoria_do_Campo_Conceitual_G.Vergnaud.pdf. Acesso em: 8, jun. 2021.

204 VERGNAUD, G. **Psicologia cognitiva e do desenvolvimento e pesquisas em Educação Matemática**: algumas questões teóricas e metodológicas. Trad. de Weiss, J. Apresentação concedida para o grupo Canadense de Estudos em Educação Matemática na Queen's University, Kingston, jun.1982

O desafio de compreender a educação, nos dias atuais se realiza num contexto marcado pela crise mundial, pelo aprofundamento da tendência destrutiva do capital e pelo fortalecimento da ideologia da naturalização das relações sociais capitalistas, expressas pela degradação crescente do meio ambiente, pelos elevados índices de desemprego e pobreza, pela diminuição da taxa de uso das mercadorias, dentre elas a força de trabalho, pelo agudo desperdício na produção e no consumo, entre outras contradições que evidenciam o poder destrutivo do atual estágio do capitalismo em crise (MÉSZÁROS, 2005²⁰⁵; 2006²⁰⁶). Essa crise foi aprofundada na última década e escancarada com a pandemia do Coronavírus, a qual amplia a destrutividade do capital, pelas mortes de milhões de pessoas, pelo aumento do desemprego, da fome e da miséria em escalas exponenciais. (BAHNIUK, 2021, p. 246).

As experiências históricas que estamos vivendo, sobretudo a partir dos anos 60 do século passado e as primeiras duas décadas do século XXI caracterizam-se por crises em praticamente todos os campos [...] Trata-se de um processo de crise da maior amplitude e profundidade jamais experimentadas pela história da humanidade, ou seja, das diferentes formas com que os grupos/etnias humanas construíram seus modos de ser no planeta Terra. Pela amplitude e profundidade, ela é, igualmente, irreversível e criadora de novas formas de experiências de vida e práticas educacionais cada vez mais plurais. (BRAATZ; WICKERT; KRAMER, 2021, p. 2).

No caso específico da educação escolar, vive-se uma crise que trouxe consigo a necessidade de se repensarem ações além das que, tradicionalmente, configuram o processo de ensino-aprendizagem. Ao seu turno, a crise trouxe, também, novas determinações que impactaram diretamente as lógicas de organização do trabalho pedagógico escolar, criando novas dinâmicas, tarefas, fazeres e saberes ao trabalho do professor da rede pública de ensino que, por força das circunstâncias, teve que aprender a operar e agir frente a todas as incertezas e ressalvas feitas ao “ensino remoto”, sobretudo, no que se refere ao trabalho com crianças [...]. (CARVALHO et al., 2021, p. 136).

A referência da cepa [do Coronavírus] em relação à localização geográfica (por exemplo, cepa indiana, brasileira ou inglesa) trouxe discussões importantes relacionadas, inclusive, à xenofobia. Nos

205 MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

206 MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

Estados Unidos (e no mundo) a população asiática foi atacada verbal e fisicamente nos espaços por conta do preconceito atrelado à questão. Em momentos de crise, há a busca pelo encontro de um culpado (um inimigo em comum) que – na maior parte do tempo – é usado como uma manobra para desviar a atenção dos reais problemas enfrentados. Discursos autoritários e de rápida apropriação que normalmente são embasados em teorias conspiratórias, mentiras dissimuladas, amparados sobre o medo da população sem nenhuma objetividade ou relação com as Ciências em geral (KALIL, et al., 2021).²⁰⁷ (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021, p. 165).

Conforme afirma Morin (2015, p. 33),²⁰⁸ “a gigantesca crise planetária é a crise da humanidade que não consegue atingir seu estado de humanidade”. Ao que tudo indica, é a perspectiva da situação de ‘crise’ societária como conjuntura de oportunidade ou ameaça, redenção ou perdição. E na tentativa de transformar um cenário de crise em oportunidade, um caminho possível é projetar um feixe de luz sobre instrumentos que possam resgatar a humanização das pessoas a partir do universo escolar, aprimorar uma coexistência mais promissora, saudável e equilibrada, encontrando-se entre elas a opção pelo exercício dialogal. (GOMES; LOBATO, 2021, p. 564).

[...] a ideia de crise como um episódio esporádico pode ser contestada, diagnosticando-se que a pandemia aprofundou uma situação que já estava em andamento, inclusive se tornando justificativa permanente para a retirada de direitos, o que também ocorre nesse contexto pandêmico. Boaventura de Souza Santos (2020)²⁰⁹ reflete sobre como, desde 1980, parece que o mundo está em uma crise permanente, devido ao neoliberalismo. Tudo se justifica pela crise, mas não se buscam explicações para a origem dela [...]. Por causa dessa permanente recessão, a atual conjuntura é ainda mais “periculosa”. (GUEDES; PASSOS, 2021, p. 4-5).

Os conflitos foram inevitáveis e a inércia foi o resultado da negação, da falta de diálogo entre as partes envolvidas e da incapacidade de todos, em lidar com a calamidade, processo agravado pela ausência de lideranças capazes de mobilizar esforços conjuntos para o enfrentamento da situação. A cegueira causada pelas intermináveis discussões ideológicas serviu, a uns e outros, como desculpa para a omissão e para a ausência de propostas de soluções viáveis diante da gravidade da situação. Todos perdem, as crises se aprofundam, deixando vulneráveis os entes sociais envolvidos e, neste processo permeado por diversas crises de identidade e de autonomia, a opinião pública julga e as (des) informações se propagam, em progressão geométrica, à semelhança do vírus. A quem serve tal tipo de coisa? (GUERRA; CAVALCANTI, 2021, p. 897).

207 KALIL, I.; SILVEIRA, S. C.; PINHEIRO, W.; PEREIRA, J. V.; AZARIAS, W.; AMPARO, A. B. Politics of fear in Brazil: Far-right conspiracy theories on COVID-19. *Global Discourse: An interdisciplinary journal of current affairs*, v. 11, n. 1-2, p. 1-2, 2021.

208 MORIN, E. *A via para o futuro da humanidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

209 SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

A pandemia da Covid-19 é a expressão de uma crise global, sanitária, econômica e social excepcional, e, segundo Dardot e Laval (2020),²¹⁰ poucos acontecimentos históricos podem ser comparados a ela, pelo menos na escala das últimas décadas [...]. O que a pandemia está testando é a capacidade das organizações políticas e econômicas de lidar com um problema global vinculado à interdependência dos indivíduos, ou seja, algo que afeta de uma forma básica a vida social de todos. Como uma distopia que se torna realidade, o que estamos experimentando agora revela aquilo que, com as mudanças climáticas em curso, aguarda a humanidade em poucas décadas, se a estrutura econômica e política do mundo não mudar muito rápida e radicalmente. (MARCELINO; GALLINA; SILVA, 2021, p. 723).

No atual contexto pandêmico, as disputas e negociações entre os diferentes sentidos que circulam nos debates do campo educacional foram acirradas, deixando entrever a força da contingência nas lutas políticas pela significação. A postura epistêmica aqui assumida autoriza olhar para esse cenário de crise como algo produtivo, isto é, não apenas como algo negativo a ser superado, mas como o reconhecimento da potência política da abertura do social, das múltiplas possibilidades de interpretação que se apresentam, incluindo as que apostam e investem na importância da radicalização do processo de democratização educacional no Brasil. (MARTINS; GABRIEL, 2021, p. 21).

Em momentos de crise como esse, além da dificuldade de inserção profissional, os jovens que já estão empregados se deparam com outro desafio que é de manter-se empregado e adequar-se aos processos de flexibilização laboral inerentes ao capitalismo neoliberal [...]. É sabido que essa pandemia vem causando efeitos nefastos para a sociedade e o mundo do trabalho, sendo que uma alternativa encontrada, num primeiro momento, foi o fechamento de portas com a implementação do teletrabalho algo pouco conhecido no Brasil. Essa situação ocorreu em diferentes partes do mundo, sendo incentivada por grandes empresas e organismos internacionais [...]. (MIRANDA; TEODORO, 2021, p. 9-10).

Ao escrever o livro [*Sociedade do cansaço*] no início da terceira década dos anos 2000, Han não imaginava que depararíamos com uma Pandemia de Coronavírus poucos anos depois. Ingentemente, logo no início do livro, ele afirma: “Apesar do medo imenso que temos hoje de uma pandemia gripal, não vivemos numa época viral. Graças à técnica imunológica, já deixamos para trás essa época” (HAN, 2017, p. 7).²¹¹ Podemos considerar então que a situação está até mais agravada do que se pensava no início do século XXI. Além da pandemia neuronal, neste momento ainda estamos vivendo um acréscimo de uma pandemia viral. Zizek (2020, p. 9)²¹² nos alerta de que estamos em meio a uma crise tripla: médica, econômica e mental. (MOREIRA, RP, 2021, p. 85-86).

210 DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A prova política da pandemia. In: **DOSSIÊ Boitempo Covid-19**. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/26/dardot-e-laval-a-prova-politica-da-pandemia/>. Acesso em: 27 mar. 2020.

211 HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

212 ZIZEK, Slavoj. A barbárie com rosto humano. **Carta Maior**. Disponível em: <http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2020/04/slavojzizek-barbarie-com-rosto-humano.html> Acesso em: 27 jun. 2021.

[...] a pandemia da Covid-19 colidiu sobre o campo educacional com ímpeto, sem precedentes na história da educação brasileira. Por conseguinte, instituições de ensino, professores, alunos e pais ou responsáveis, outrora despreparados para o ensino remoto emergencial, subitamente foram convocados a se reinventarem para abrandar o déficit do processo de ensino-aprendizagem acarretado pela impossibilidade das aulas presenciais (BEZERRA et al., 2021).²¹³ Apesar da infraestrutura e equipamentos escolares nortear os estudos sobre o trabalho docente, a crise carregada pelo novo coronavírus expandiu esse enfoque, posicionando fatores até então desconhecidos ou preteridos, dentre eles os meios essenciais ao ensino remoto, no cerne das discussões (OLIVEIRA, 2020)²¹⁴ [...]. (NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021b, p. 10).

Diante da realidade de crise econômica imposta por um sistema capitalista, [...] que tem destruído o emprego, deixando milhões de pessoas na informalidade ou em trabalhos intermitentes e precarizados, que projeto de vida vislumbra o ensino híbrido para a classe trabalhadora? Na verdade, nenhum. Conceber a ideia de um projeto de vida na perspectiva do empreendedorismo é contribuir com o aumento do desemprego, da informalidade e da precarização do trabalho e da destruição das aspirações da juventude. A única forma que a escola pode colaborar para o futuro de nossos estudantes é cumprindo sua função social de lhes garantir o acesso amplo e consistente aos conhecimentos científicos acumulados por gerações, tarefa que é negligenciada na proposta de ensino híbrido. (OLIVEIRA; SILVA; CARVALHO, 2021, p. 11).

Considerando, por fim, o agravamento da crise educacional em decorrência da Pandemia do Covid-19, em que a agenda conservadora e neoliberal desponta com mais força, revelando os interesses do poder econômico das instituições financeiras, aliando a mídia com o mercado, impondo uma pauta ultraconservadora e uma agenda política em plano internacional, que desconsidera as desigualdades sociais e a diversidade, presentes num país com dimensões continentais, como é o Brasil, a defesa do PNE como epicentro da política educacional e da ampla participação da sociedade nos rumos da educação pública permanecem não apenas atuais, como essenciais para o campo da classe trabalhadora [...]. (REIS; PARENTE, 2021, p. 11).

Em um cenário de crise econômica, as pessoas em situação de vulnerabilidade devem desenvolver suas capacidades de sobrevivência. Monteiro (2021)²¹⁵ descreve que a vulnerabilidade é uma ausência de potência que inviabiliza condições de desenvolvimento ou de reconhecimento de si e do

213 BEZERRA, N. P. X. et al. Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2021. DOI 10.47149/pemo.v2i3.3917. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>. Acesso em: 27 abr. 2021.

214 OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 27-40, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 10 ago. 2021.

215 MONTEIRO, J. (2021). O conceito de Perejivanie na prática educacional: Um encontro com educadores sociais musicistas. **Revista Universidade Vale do Rio Verde**, 1(18), 78-98.

mundo. A condição de vulnerabilidade inabilita uma perspectiva de futuro aos grupos afetados. Uma limitação das habilidades, de se interrogar a si mesmos e ao mundo na medida em que esse processo é, muitas vezes, permeado por transformações de léxicos que coincidem com transformações sociais, políticas e psíquicas marcadas pela imposição de regras e normas aos pobres e excluídos [...]. (RESENDE; MONTEIRO, 2021, p. 10).

Começamos por explorar as crises sociais contemporâneas enquanto capazes de gerar sofrimento psíquico. Grandes transformações tecnológicas pareciam possibilitar a melhora da vida em sociedade e as condições de trabalho e renda. Mas a noção de progresso se viu abalada pela exacerbação de antigos problemas e criação de novos. Piketty (2020)²¹⁶ aponta dois deles, o aumento da desigualdade e o aquecimento global, que contribuem para um profundo questionamento da própria noção de progresso (p. 573). O abalo sofrido por essa noção, até recentemente tão valorizada na sociedade ocidental contemporânea, atinge diretamente a perspectiva de vida das novas gerações. (SAGGESE, 2021, p. 3-4).

Williamson, Eynon e Potter (2020)²¹⁷ lembram-nos de que a indústria de tecnologias educacionais tem interesses neoliberais e podem ver a crise do Covid-19 como uma oportunidade de negócios. Em outras palavras, em vez de ser visto como uma resposta a uma situação de crise, o ERE pode ser entendido como “um rápido protótipo da educação como um serviço privado e como uma oportunidade de recentralizar sistemas descentralizados por meio de plataformas” (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020, p. 109, nossa tradução). Os autores ainda destacam as desigualdades no acesso a tecnologias digitais [...] e a impossibilidade de neutralidade das tecnologias, uma vez que são artefatos complexos. (SILVA; SOUZA; NASCIMENTO, 2021, p. 60-61).

Essa crise tem sido caracterizada por meio de três diferentes vertentes: como uma crise espiritual, uma crise ecológica – uma vez que os recursos ambientais estão entrando em escassez – e uma crise civilizatória. Mais recentemente, poder-se-ia incluir uma quarta, concebida como crise epistemológica. Existem ainda aquelas(es) que entendem a crise como sendo ambiental, espiritual, ecológica, cultural, político-ideológica e epistemológica e parte integrante de uma crise civilizatória. Disso decorre a defesa de que a crise civilizatória é, então, uma crise para além de qualquer um dos âmbitos anteriormente relacionados. (SOUZA, 2021, p. 8).

Ao acompanharmos a atuação do TPE [Todos pela Educação] durante o ano de 2020, percebemos claramente seu protagonismo na proposição e coordenação de medidas para o atendimento à educação pública, construindo o consenso em torno da necessidade de atendimento a todos e apon-

216 PIKETTY, Thomas. **Capital e Ideologia**. Tradução: Dorothée de Bruchard e Maria de Fátima do Couto. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020

217 WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020.

tando o ensino emergencial remoto como solução [...]. E basta uma breve busca virtual nas secretarias de educação sobre sua organização quanto ao ensino remoto para constatar a presença das empresas do ‘ramo educacional’ implantando suas soluções. São fundações nacionais e estrangeiras que aproveitaram a oportunidade da crise e fizeram “uma invasão ‘em escala’; sobe pelo esgoto uma parafernália de estratégias para ‘mitigar a desigualdade e assegurar a aprendizagem’” (FIERA, EVANGELISTA e FLORES, 2020, p. 24).²¹⁸ (UCZAK; BERNARDI, 2021, p. 9).

Como nos últimos quarenta anos, segundo Santos (2020),²¹⁹ vivemos em quarentenas: política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio, produtor de discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir, afirmar que estamos vivendo uma crise social em função da pandemia não é verdade. Isso porque, “a atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade” (SANTOS, 2020, n.p.), pois desde que o neoliberalismo foi se impondo como versão dominante do capitalismo, sujeitando tudo e todos à questão financeira, o mundo tem estado em crise perene. Isso tem servido de justificativa para não se criar políticas sociais direcionadas às áreas da educação, saúde e meio ambiente, principalmente. (VALADÃO, 2021, p. 8).

218 FIERA, L.; EVANGELISTA, O.; FLORES, R. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. In: SOARES et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. 1ª ed. Brasil: Terra Sem Amos, 2020, v. I, p. 21-27

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

No tocante às fragilidades do exercício docente, podemos perceber que não há formação para o uso das tecnologias com fins pedagógicos, além da carência de suporte tecnológico, sendo importante ressaltar que estes utilizam seus próprios aparelhos tecnológicos para a oferta da aula e, além disso, aquele que talvez seja um dos fatores mais negligenciados, a saber: a falta de ações que promovam o cuidado para com a saúde física e mental do educador exposto à intensa rotina de desenvolvimento de atividades online, são alguns dos aspectos que precisam ser contemplados. (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 932).

[...] é possível observar que as escolas estão compondo estratégias para realizar atividades que respeitem os processos de desenvolvimento da criança, bem como o tempo de dificuldades que vivemos. Junto a este panorama, importa ressaltar que contamos com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECAD) (BRASIL, 1990),²²⁰ que completou 30 anos no mês de julho de 2020. Ao celebrar essa trajetória, o estatuto também reafirmou princípios de cuidado e educação das crianças e convidou a manter a responsabilidade do Poder Público, bem como dos familiares e da sociedade, por zelar e garantir os direitos das crianças como saúde, lazer, alimentação, desenvolvimento integral, proteção e solidariedade. (ALVES; VIEIRA, 2021, p. 254).

[...] o/a professor/a não é somente aquele que conhece quantitativamente mais conceitos, mas também aquele que os conhece com maior profundidade técnica. Esse fator é imprescindível na hora de construir uma atividade remota. O/A estudante é aquele que está tendo uma introdução a Física, um primeiro contato com os entes desta ciência. Portanto, quando ele/a acessa a atividade no ambiente, ele/a o/a faz como alguém que está sendo introduzido/a à Física, e não como um/a especialista. Aqui reside um cuidado que não só deve como foi levado em conta na construção dos materiais. Referimo-nos a árdua tarefa de se colocar no lugar do outro. Fazer constantemente a si mesmo a pergunta: para quem eu estou construindo isto? (CANDIA; BUSS; HENTGES, 2021, p. 122).

[...] [o] cuidado como coextensivo aos atributos de uma identidade feminina é proferido por Joana Maria Pedro, quando entrevistada por França et al. (2020).²²¹ A professora enfatiza este signifi-

220 BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html. Acesso em: 31 ago. 2020.

221 FRANÇA, F. F., PRIORI, C., & GALINKIN, A. L. (2020). Os impactos da pandemia (Covid-19) no cotidiano das pessoas: desafios e contribuições dos estudos de gênero e dos feminismos – Entrevista com Joana Maria Pedro. **Revista**

cante como socialmente fixado, o que contribui para dar “continuidades [às] hierarquias e definições de tarefas que atribuem às mulheres os trabalhos domésticos e os cuidados quase como naturais” (França et al., 2020, p. 18). O efeito dessa relação que institui e institucionaliza uma ontologia do ser mulher estende-se às profissões esquadrihadas como de caráter feminino, por meio do visível protagonismo das mulheres em carreiras, ou trabalhos, associados ao cuidado – professoras, enfermeiras, médicas, agentes de limpeza, trabalhadoras domésticas, como afirmado por Pedro em interlocução com França et al. (2020). (CASTRO, 2021, p. 11).

[...] nossa intenção, enquanto docentes, era a de abrir o espaço das quintas-feiras à tarde às pessoas matriculadas, em encontros não obrigatórios e sem o compromisso curricular, no interesse de garantir um território de cuidado, em que pudéssemos constituir alguma possibilidade de futuro criativo em meio a tantas avarias. Com Boaventura dos Santos, perguntamo-nos se era ainda possível a viagem mesmo dentro de nossas garagens, sem o gesto do encontro presencial; se conseguiríamos, nesse *sursis*, flutuar em um presente tão abissal quanto inacreditável. Constituir uma cerca no abismo. (COSTA; VENTRE, 2021, p. 559).

Esse dado reforça a histórica desigualdade já existente entre a divisão sexual das atividades domésticas, a feminilização do cuidado e a constante desvalorização do trabalho invisível realizado pelas mulheres no âmbito doméstico e na sociedade. A mimetização do espaço do habitar com o espaço do trabalho expõe uma “alteração e precarização do espaço doméstico” (Castro, 2021, p. 6)²²² e revela que a casa tem sido um lugar onde as mulheres estão, a todo o tempo, atendendo às necessidades dos outros, não lhes restando tempo para o descanso, prazer e conforto (Castro, 2021). (CRUSOÉ et al., 2021, p. 10-11).

Lima e Moraes (2020)²²³ refletem sobre essa demanda do cuidado familiar (relacionado aos filhos, aos mais velhos, às pessoas doentes) sobre as mulheres, revelando como a pandemia de Covid-19 evidencia e intensifica as desigualdades sociais antes já existiam, além de provocar reorganizações nas formas de sociabilidade e convivência entre as pessoas [...]. Segundo os autores, o trabalho de cuidado que nos é ensinado desde criança, se aperfeiçoa, introjetando-se nas subjetividades femininas, se reproduzindo e mercantilizando, sempre condicionando-as às expectativas sociais ao ponto de naturalizar-se e então constituir-se em opressão. (FELDENS; BACKES, 2021, p. 16).

Mantoan (2020)²²⁴ destaca a importância sobre a abordagem da deficiência a partir da ética do cuidado. Pois fala-se muito em autonomia, e em muitos casos se esquece o cuidado. Há escolas que só

Educação e Linguagens, 11-25. <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/119>

222 CASTRO, M. (2021). Covid-19 e trabalho de mulheres-mães-pesquisadoras: impasses em “terra estrangeira”. **Linhas Críticas**, 27, e36370. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36370/30105>

223 LIMA, Andressa Lidicy Moraes; DE MORAES, Lorena Lima. A PANDEMIA DE COVID-19 NA VIDA DE MULHERES BRASILEIRAS. **Revista Inter-Legere**, v. 3, n. 28, p. c22568-c22568, 2020.

224 MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Educação Especial em tempos de pandemia: como ficam as mulheres/mães?** Pu-

aceitam como “hóspede” aquele que atende às necessidades dela. Há alunos que têm ideias próprias, mas não têm ideia do sistema métrico formal, esse aluno não é valorizado pela escola. Não se leva em conta que essa pessoa convive diariamente solucionando problemas práticos de sua vida cotidiana, conhece uma série de coisas e o cérebro dela funciona no sentido de aquisição do conhecimento. (FERNANDES; SANTANA; BRITO, 2021, p. 9).

A mudança de rotina e a ausência de suporte para essas crianças e adolescentes inevitavelmente gerou maior sobrecarga das famílias [...]. Os apoios profissionais contribuem para que os pais ou cuidadores possam desenvolver recursos internos para enfrentar as dificuldades. Especialmente o diálogo dos pais com professores e terapeutas das crianças e adolescentes contribuem para que os pais aprendam a lidar com as variadas demandas, comuns em casos de pessoas com autismo. Outros estudos mostraram que o processo de cuidado de pessoas com deficiência torna-se mais suave quando há o envolvimento de profissionais nas distintas necessidades, como de acolhimento, acompanhamento e orientação (MESQUITA et al., 2020).²²⁵ (GIVIGI et al., 2021, p. 2927-2928).

É preciso sublinhar que gênero atua como um organizador da cultura e das relações humanas, educando os corpos, indicando quem e de que forma deve exercer o cuidado, os arranjos que envolvem o trabalho remunerado e não remunerado, as formas de amar, ou seja, processos produzidos e sustentados a partir da educação e formação das inteligibilidades. O cuidado, tanto consigo quanto com os outros, torna-se um conceito generificado, pois envolve o acompanhamento das crianças e jovens, a responsabilização pelo apoio nas tarefas escolares, o bem-estar do corpo e da família; convoca as mulheres, ainda, a sustentarem a casa, a atingirem as metas de trabalho e a desenvolverem a aprendizagem das crianças. (KLEIN; DAL'IGNA; SCHWENGBER, 2021, p. 29).

Cuidar de si é um exercício constante de exame e rememoração. Tais práticas, em que o foco é tomar gestão da própria conduta, incidem na tomada da gestão dos outros. O princípio de temperança norteia as práticas de si que formulam a governamentalidade. Foucault (2006)²²⁶ informa-nos que tais procedimentos de cuidado de si foram tomados pela cultura cristã no ocidente aprimorando sua eficácia e impondo a primazia da confissão como meio-modo de acesso à verdade e à salvação. As práticas de si helênicas e romanas baseavam-se na tomada completa e contemplação de si como exercício de ascese; já quando atualizadas pela ótica do Cristianismo, essas práticas tomaram o princípio de abandono de si a fim de alcançar objetivos metafísicos. (LIMA NETO; SILVA, 2021, p. 359-360).

blicado pelo canal Casa Maria no YouTube, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/31ymkrT>. Acesso em: 16 jun. 2020.

225 MESQUITA, K. O. D. et al. Envolvidos no cuidado: análise da segurança do paciente. *Saúde e pesqui.*, v. 13, n. 3, p. 495-502, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2020v13n3p495-502>

226 FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*: Curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

A Fiocruz (2020)²²⁷ indicou estratégias de cuidado psíquico durante a pandemia, para aqueles que estavam trabalhando, como a criação de pausas no trabalho em local calmo e evitar o isolamento de sua rede socioafetiva, mantendo contato ainda que virtual. Porém, na realidade investigada, evidenciam-se limites para tais cuidados. Os trabalhos de docência e de cuidados com a casa se confundiram, dificultando o local calmo para a pausa, além disso, a sobrecarga ocasionou obstáculos na busca pelo outro, que também estava sobrecarregado [...]. (MARTINS; SCHMITT; ALVES, 2021, p. 523).

A educação sanitária tem como foco o enfrentamento de epidemias a partir da transmissão de “hábitos higiênicos” para os indivíduos. Durante a pandemia do coronavírus, essa concepção está presente na ideia bastante difundida de que o combate ao vírus se restringe a mudanças de hábitos individuais, o que termina por afastar aqueles que não têm condições de colocar em prática os cuidados em saúde. Sabemos que medidas de higiene e distanciamento físico são fundamentais para a prevenção da Covid-19. Entretanto, é preciso considerar como esses cuidados se relacionam com as condições de vida da população. Sem essa preocupação, cria-se um afastamento que tende a abrir espaço para o negacionismo: quando os conhecimentos em saúde trazem indicações que não cabem em minha realidade, não há motivo para confiar e compartilhar esses conhecimentos. (MOREL, 2021, p. 44).

[...] [as] práticas de si são exercícios acessíveis e necessários para, em tempos atribulados, tentar manter o equilíbrio e cuidar de nós mesmos. Esse cuidado de si não deve ser confundido com o egoísmo, visto que se tratam de conceitos diferentes. As práticas de si se baseiam no princípio filosófico-pedagógico que enfatiza a necessidade de cuidarmos de nós mesmos, para podermos cuidar dos outros. Para quem atua na docência, uma atividade distintivamente caracterizada desde os primórdios pela relação entre mestres e discípulos, esse primado continua bastante atual, porque o inverso também é verdadeiro: descuidar de si é descuidar do outro. (MOTA; SILVA, 2021, p. 1097).

É preciso pensar um cuidado que remeta ao empoderamento. Somente uma dimensão nova do cuidado apoiado no empoderamento pode contribuir para a emergência de um polo crítico. Porém, faz-se necessário garantir que cuidado e empoderamento não rimem com readaptação social ou ortopedia disfarçada. É preciso ultrapassar o senso puramente individual de empoderamento, empoderando esferas coletivas, como os sindicatos. Nessa perspectiva, a consciência singular de exclusão deve, ao mesmo tempo, ser uma consciência coletiva. Paulo Freire propõe a libertação da população oprimida por meio da conscientização, conforme afirma Le Blanc

227 FIOCRUZ, F. O. C. **Saúde Mental e atenção Psicossocial na pandemia Covid-19**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

(2011),²²⁸ que acredita que o oprimido acolhe o opressor na sua vida psíquica de tal forma que não consegue dele se desprender. (RESENDE; MONTEIRO, 2021, p. 11).

O ensino médico deve ser pautado em competências preciosas, tais como a responsabilidade pessoal e o profissionalismo. Elas são fundamentais para o cuidado adequado com a vida humana, o que se inicia nas universidades e escolas médicas e se potencializa com o aprendizado prático. Tinto (1998)²²⁹ e Polydoro (2000),²³⁰ corroboram com a ideia ao entenderem a inserção do estudante na prática como parte fundamental da formação, na qual há possibilidades para o desenvolvimento de diferentes aprendizagens e habilidades. (ROSA et al., 2021, p. 21).

As estratégias de gestão educacional centralizadoras e verticais não colaboram para que docentes possam promover momentos ricos de interações livres e criativas entre crianças/adolescentes, seus pais/mães e familiares, de forma a permitir que elas/es, ainda que em isolamento, vivenciem relações de cuidado e mais ternas e solidárias em seus lares. Ao contrário disso, se os professores não têm espaço de escuta e participação na tomada de decisão, muito dificilmente estabelecerão com os estudantes vínculos de cuidado e diálogo. (SILVA, IR; SILVA, CR, 2021, p. 31-32).

Algumas classes sociais que têm condições financeiras para contratar os “cuidados” vão encontrar no mercado toda uma gama de sujeitos dispostos a cuidar de sua família: babás, domésticas, cozinheiros, empregados para serviços gerais, etc. A crise do cuidado relaciona-se a outro sentido atribuído pelas professoras ao cansaço excessivo pelo trabalho. O Estado, que deveria prover garantias e apontar diretrizes para a atuação das profissionais diante da crise sanitária imposta pela pandemia, mostrou-se desorganizado ao fazê-lo [...]. (SILVA; MAIA, 2021, p. 545).

A análise dos textos recebidos a cada semana, além do trabalho individualizado, referido acima, era também realizada através de áudios no WhatsApp. Sofremos e sorrimos coletivamente por cada um de nossos percalços. Tornamo-nos íntimos e imprescindíveis uns para os outros. Quando algum deles se ausentava das atividades, eu buscava contato para entender o que estava acontecendo. Sei que entrei nas suas vidas privadas e eles na minha. Sabiam que eu estava sozinha e vulnerável, como eles. Partilhamos piadas, figurinhas, fotos de nossos pets e dos gostos de cada um. Tudo isso se traduzia em cuidado mútuo e rompia os cada vez mais tênues limites entre nosso universo público e privado. (SILVEIRA; BRUM; BARBOSA, 2021, p. 210).

228 LE BLANC, G. (2011). **Que faire de notre vulnérabilité?** Le temps d'une question. Montrouge: Bayard.

229 TINTO, V. 1998. Stages of Student Departure. Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. **Journal of Higher Education**, 59 (4), pp. 438-455.

230 POLYDORO, S. A. J. 2000. **O Trancamento de Matrícula na Trajetória Acadêmica do Universitário:** Condições de Saída e de Retorno à Universidade. Tese de Doutorado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

Do ponto de vista da Psicologia e da Educação, o cuidado e a proteção de meninos e meninas é muito mais do que um cuidado instintivo que qualquer mãe ou pai deveria desenvolver. Em escolas e em serviços de assistência ou especialidades, quem atua são profissionais cujas ações não podem ser baseadas em senso comum [...]. A ausência da temática da convivência e do desenvolvimento moral (que deve caracterizar as relações justas, respeitadas, tolerantes ou generosas entre as pessoas) nos currículos universitários e na formação continuada daqueles que estão à frente desses organismos de formação de crianças e adolescentes já fora sentida e reconhecida como um dos grandes nós que persistem em existir. (TOGNETTA; LAHR, 2021, p. 75).

Assim como outras culturas, a cultura digital se constitui nas práticas sociais em que coexistem distintos contextos, atividades, culturas, conhecimentos e processos (GEERTZ, 1989).²³¹ Logo, não há uma cultura ou a substituição de uma cultura por outra e sim um entrelaçado de culturas, que se realimentam e se integram com a cultura digital, entendida como uma “[...] unidade aberta e em evolução [...] na zona de contato entre o digital, o de massa e o popular, gerando terceiros espaços [...]” (BUZATO, 2010, p. 83).²³² Agir na cultura digital demanda a apropriação das tecnologias digitais com significado pessoal, social, cultural, político, educacional e econômico [...]. (ALMEIDA, 2021, p. 61).

Belmiro (2014)²³³ infere que cada cultura produz suas linguagens e com elas estrutura seu mundo de referências. Nessa direção, utilizamos as imagens ao nosso redor, armazenando-as na memória e com elas construindo significados. Com isso, podemos argumentar que “geramos imagens no nosso presente a partir de nossas vivências e selecionamos imagens de tempos passados e espaços passados, das quais nos apropriamos para nos expressar no nosso presente e para nos compreender como sujeitos sociais e históricos” (BELMIRO, 2014). (BOCASANTA; RAPKIEWICZ; LUZ, 2021, p. 1150).

A despeito das inúmeras contradições inerentes aos dispositivos tecnológicos produzidos na Cultura Digital (PESCE, 2010),²³⁴ eles também podem se tornar fortes aliados dos movimentos de superação do momento desfavorável atual. Concomitantemente, o campo da educação vive situações adversas e controversas de possibilidades de aulas remotas, que muitas vezes não colocam atenção à falta de condições para sua realização, de modo satisfatório; ou seja, proposições educacionais que não respeitam o mundo da vida dos estudantes. (BRUNO; PESCE; HOFFMANN, 2021, p. 19).

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

232 BUZATO, Marcelo E. K. Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas In: HÖFLING, C. (org.). **Jornada de Letras**. São Carlos: UFSCar, 2010, p. 69-88.

233 BELMIRO, Celia Abicalil. Letramento visual. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual> Acesso em 04 Jul. 2021.

234 PESCE, Lucila. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. **Revista Quaestio** (UNISO), v. 12, p. 25-61, jul. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/177/177>

Mello (2019, p. 95)²³⁵ explica que o processo de humanização é resultado da aprendizagem “que também podemos chamar de apropriação ou reprodução das qualidades humanas” e o mesmo ocorre por meio da atividade da criança, que a realiza em conjunto com as pessoas em seu meio e com os objetos da cultura (linguagem, arte, pensamento, valores, ciência, etc.). Por isso, para Leontiev (1978),²³⁶ quando nascemos, somos candidatos a humanidade. Nos tornamos humanos, a medida da apropriação da cultura, por meio de um processo educativo. (CARBONIERI; MAGALHÃES, 2021, p. 183-184).

“O comportamento dos sujeitos é influenciado pelos padrões da cultura em que vive” (MARCONI E PRESOTTO, 2005, p. 34).²³⁷ Dessa maneira se compreende claramente quando se chega a um determinado local e se percebe até mesmo na arquitetura do lugar que existe um padrão, um padrão cultural daquele grupo. Então podemos perceber que os sujeitos tomam para si diferentes elementos de uma cultura e passam a agir de acordo com os padrões daquele grupo social que se sentem pertencentes. Como já ficou claro a cultura se estabelece na relação social, nasce da relação dos sujeitos com a natureza que os cerca. (CARMONA; FONSECA; FONSECA, 2021, p. 963).

[...] segundo Bourdieu (1998),²³⁸ a sociedade entende que a posse de capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que funcionasse como uma ponte o mundo familiar e a cultura escolar, assim como propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. O problema é que os sonhos dependem de certas avaliações para se concretizarem e, estas, vão além de uma simples verificação de aprendizagem porque cobram estilos de fala, escrita e comportamentos, dependentes de certos valores familiares. Sobreviver, assim, sugere se manter vivo e ter as mesmas condições de adquirir capital cultural na educação básica. (DUARTE, 2021, p. 28-29).

Santos e Monteiro (2021)²³⁹ consideram de extrema importância a valorização dos aspectos sociais, culturais e identitários da cultura quilombola, pois permitirão o reconhecimento desses povos como donos das terras e isso necessariamente perpassa pela educação, por uma educação que organize seu trabalho em torno da comunidade onde se encontra, pois assim o ... “o processo de ensino e aprendizagem se torna lógico, intuitivo e significativo à medida que o educando possa observar a rea-

235 MELLO, Suely Amaral. A especificidade de aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara. (org.). **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019, p. 93-108.

236 LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

237 MARCONI, Marina de Andrade. PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia: Uma Introdução**. São Paulo, Editora Atlas, 2005

238 BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

239 SANTOS, H. R., & MONTEIRO, H. S. R. (2021). Folia de São Sebastião em território quilombola: territorialidade, identidade e crenças. In **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, 1(1), 251-265.

lidade e a partir de seu conhecimento de mundo interpretá-lo” (Santos & Moreira, 2021, no prelo).²⁴⁰ (FERREIRA; RODRIGUES; MOREIRA, 2021, p. 13.).

[...] é necessário que as práticas pedagógicas contemplem de forma integrada a alfabetização e o letramento, sem perder de vista, todavia, a singularidade de cada um desses processos. O que repercutiu fortemente nas práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores e professoras de todo o país porque outras/novas práticas sociais, entrecruzadas pela cultura letrada das casas, deram o tom nas dinâmicas escolares. Há de se considerar, nessa perspectiva, que, por meio de diferentes interações, as crianças criam estratégias e hipóteses sobre a escrita, demonstrando interesse pelo seu funcionamento e seus usos; brincam com ela; reconhecem diferenças de gêneros orais e textuais, evidenciando assim, envolverem-se em uma cultura letrada. (IGNÁCIO; MICHEL, 2021, p. 4-5).

Atinente à cultura e ao aparato social, é por meio destes que as crianças internalizam características e comportamentos tipicamente sociais, não sendo, em absoluto, passivas a tais experiências, uma vez que é por meio de seu potencial criativo e expressivo que elas produzem culturas a partir de interpretações e (re)significações sobre si mesmas, sobre outras crianças e sobre a vida adulta, em um processo constante de descobertas. É nesse sentido que Corsaro (2011)²⁴¹ traz o conceito de reprodução interpretativa, ou seja, as crianças reinventam a cultura adulta, não se limitando, contudo, a internalizá-la; ao contrário, contribuem ativamente para a produção e mudança culturais na sociedade. (MENEZES, 2021, p. 5-6).

Conforme Grosfoguel (2010),²⁴² embora o término das administrações coloniais marque o fim do colonialismo, ainda vivemos sob “uma matriz de poder colonial”, isto é, sob colonialidades que se fazem presentes em nosso modo de entender toda a vida social. Passamos do período do colonialismo para uma era marcada por relações de colonialidades, fortemente destacadas pela força hegemônica da cultura do norte (europeia e estadunidense), considerada avançada, e as demais culturas sulistas como atrasadas e inferiores (ANDREOTTI, PEREIRA, EDMUNDO, 2017).²⁴³ (MORAIS; ANDRADE, 2021, p. 112).

240 SANTOS, H. R., & MOREIRA, G. E. (no prelo). Etnomatemática e o ensino de geometria em uma escola Quilombola. In **Anais Simpósio Internacional Educação Popular, Agroecologia e Memória e II Seminário Educação do Campo**.

241 CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

242 GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, 182 Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

243 ANDREOTTI, V.; PEREIRA, R. S.; SANTIAGO, EDMUNDO, E. S. G. M. O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal. **Revista Sinergias**, n. 5, 2017.

[...] o papel da educação escolar deve ser o de fraturar a cultura massificante e massificada, devendo permitir, como apontam Gama e Duarte (2017),²⁴⁴ a superação por incorporação do conhecimento espontâneo, pelo conhecimento elaborado (p. 522). Para tal, é preciso resgatar a especificidade do professor no trabalho educativo. É papel do professor selecionar conhecimentos e conteúdos, definir métodos e procedimentos metodológicos que sejam os mais adequados para os objetivos pedagógicos, estabelecendo trânsitos entre a cultura popular e a clássica e enfrentando os entraves decorrentes da desigualdade social [...]. (MORAES; DALVI, 2021, p. 8).

[...] a cultura é atribuidora de significações especiais, produzindo determinadas atitudes em detrimento de outras; hierarquizando as que devam ser exaltadas por sua importância e pertencimento ao grupo social representado ou as que serão inibidas por não dialogarem com o que é pretendido enquanto norma de benefício a esse mesmo grupo (RODRIGUES, 2006).²⁴⁵ Tal conduta se reflete na tomada de decisões, nas políticas públicas, na manutenção dos privilégios e na invisibilização dos que se mantêm à margem da sociedade [...]. A invisibilização da saúde das pessoas com deficiência em meio à pandemia é reflexo da complexa relação neoliberal, a manutenção de poder e a naturalização da ausência estatal. (RAIOL; ORLANDO; THOMAZINI, 2021, p. 4-5).

[...] a atividade humana constantemente toma como referência a cultura e a produção já realizada, mas modifica esta produção e permanentemente continua a produzir cultura. Desse modo, ainda que seja corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação, Vigotski (2018, p. 17)²⁴⁶ discorda deste ponto de vista e afirma que “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios”. (SANTOS; SANTOS; VIEIRA, 2021, p. 9).

[...] por reconhecermos a escola como local prioritário para o ensino da cultura produzida e acumulada pela humanidade e por compreendermos a importância do professor como mediador do aprendizado desse conhecimento. Além disso, é genérico à humanidade que o aprendizado do ser humano se dá nas relações sociais. Com o intuito de abrandar essa complexidade sobre o ensinar e o aprender, nos fundamentamos em Saviani (2012)²⁴⁷ ao afirmar que o indivíduo vai se constituindo homem nas relações que estabelece com os outros homens e, assim, transforma a sua própria natureza humana. (SILVA, EG et al., 2021, p. 1094).

244 GAMA, Carolina Nosella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface: comunicação, saúde e educação** (Botucatu). n. 21, vol. 62, 2017, p. 521-530. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160922.pdf>. Acesso em 26 nov. 2020.

245 RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. Coleção Antropologia e Saúde. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

246 VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

247 SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

[...] o brincar, ao se consistir em uma das formas das crianças produzirem e transmitirem cultura (COHN, 2005),²⁴⁸ se estrutura no diálogo da criatividade e imaginação da criança com os bens culturais e sociais que existem no mundo, “ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2006, p.105).²⁴⁹ Desta forma, as possibilidades e limites da liberdade experienciada pelas crianças, as interações, o tempo e os objetos dos quais dispõem para brincar, são elementos que conformam o que Brougère (2006) chama de “ambiente indutor”. Nessa conjuntura, as condições contextuais que a criança tem acesso influenciam na dinâmica das brincadeiras, que tanto podem contribuir para a adequação do sujeito à sociedade e à cultura, quanto para a ressignificação da realidade imposta. (SILVA; BARBOSA, 2021, p. 7-8).

A cultura da organização, em diferentes espaços e aspectos, é uma ação que se evidencia como necessária para concretizar os objetivos e os anseios almejados. Na escola, a cultura organizativa é o elemento basilar para os encaminhamentos propostos, mesmo em tempos de pandemia. Assim, a organicidade das práticas, dos saberes, do conhecimento escolar, da divisão de grupos e turmas e da dinamicidade periódica é uma das funções que compete à gestão escolar, pois “a escola não é mesmo um objeto só, mas muitos que dependem da construção que fazemos deles. Conhecê-los é fundamental para que se saiba, na micro, na meso e na macropolítica, onde e como agir” (MARIN, 2014, p. 81).²⁵⁰ (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 7-8).

Não temos como pensar a nossa dimensão profissional fora da dimensão pessoal, são as atividades vividas nos diferentes contextos que agregam em nós toda uma construção humana. É o tempo que nos move e misteriosamente marca, desde o nascimento, nossa trajetória na vida. E ao falar em vida, pensamos nos espaços onde a vida acontece. Inicialmente, o espaço mais marcante, geralmente é o familiar e com a inserção social ampliando-se em outros campos de experiência, desse modo adentramos as instituições com padrões para apropriações coletivas e individuais. Nesses contextos, instituições como escolas, igrejas, clubes, universidades, dentre outras fazem parte da cultura de cada pessoa, singularizando nossas vivências. (SOARES; MEDEIROS; ARAÚJO, 2021, p. 976).

O advento da internet nos colocou frente a uma realidade virtual que muitas vezes é tão presente no cotidiano que já não se distingue do não virtual. A ‘cultura agorista’ e/ou ‘cultura apressada’ (BAUMAN, 2011),²⁵¹ retrata a maneira como vivemos na sociedade pós-moderna: com a constante renegociação do significado do tempo. Embora essas transformações tenham ocorrido recentemente,

248 COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

249 BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

250 MARIN, Alda Junqueiro. Em busca da compreensão sobre a escola. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara, SP; Junqueira&Marin, 2014.

251 BAUMAN, Z. **Liquid Modern Challenges to Education**. Lecture. Padova: Coimbra Group Annual Conference, maio 2011.

nas últimas décadas, o ritmo de aprendizado também se acelerou dramaticamente, exigindo que professores e alunos descontinuassem os modelos educacionais convencionais, agindo de acordo com as necessidades pós-modernas desse novo ambiente social. (TYLER; FINARDI, 2021, p. 123-124).

Entender o comportamento humano e especialmente as falhas no desenvolvimento ou nas habilidades emocionais sugere apreendê-lo mediante a compreensão de sua inserção sociocultural, como Vygotsky sugere ao afirmar que, dessa forma, a cultura torna-se parte da natureza humana, em um processo histórico e social. Isso significa que o ser humano é parte de uma espécie biológica, que só se forma e se desenvolve no interior de um grupo pertencente a uma cultura. O sujeito representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e de grupos, de forma que todas as relações interpessoais interferem em sua constituição, na formação dos sistemas psicológicos e na construção da própria consciência. (URT; FREIRE; RODRIGUES, 2021, p. 1071-1072).

[...] concebe-se a cultura como prática de significação e não mais vislumbra-a como uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2016).²⁵² “A abordagem dos Estudos Culturais estimula o exercício de lidar conceitualmente com as confluências, complementaridades, indiferenças, contradições, intolerâncias, rejeições e mesmo incompatibilidade entre os diferentes identitários” (CARVALHO, 2017, p. 167).²⁵³ Dessa forma, contribui para uma mudança de compreensão das identidades e diferenças, que deixam de ser vistas como definidas biologicamente, e passam a ser entendidas como construções históricas, sociais e culturais, portanto, fugidias, cambiantes, modificáveis. (VALADÃO, 2021, p. 3-4).

252 HALL, S. **Cultura e representação**. Org. e Rev. Técnica Arthur Ituassu. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

253 CARVALHO, J. J. de. Uma proposta de Estudos Culturais na América Latina: inclusão étnica e racial, transdisciplinaridade e encontro de saberes. In: ALMEIDA, J.; PATROCÍNIO, P. R. T. do. (Orgs.). **Estudos Culturais: legados e apropriações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. Cap. 5. p. 157-189.

CURRÍCULO



Aqui, mais do que entender o que pode estar “oculto” em termos de currículo, interessa-nos analisar aspectos explícitos que, por serem naturalizados, são tomados como dados visíveis, mas não problematizáveis em termos de contextos de poder e controle/governança. Interessa-nos o currículo no seu efeito de nos fazer conhecer determinadas coisas e não outras (LOURO, 2004).²⁵⁴ Ao haver, portanto, um certo currículo cultural que produz valor e saber, regula condutas e modos de ser, fabrica identidades e representações, constitui-se certas relações de poder (SABAT, 2001)²⁵⁵ nessa pedagogia ali presente. (ACOSTA; DUQUE, 2021, p. 133).

[...] os currículos podem resistir, subverter, desconcertar e perturbar a ordem das coisas. Podem instaurar uma outra racionalidade aos processos de escolarização, colocando em perspectiva encontros inventivos, plurais e expansivos. É preciso remexer o “chão da escola”, revirar a terra e torná-la produtiva a encontros inventivos antes que seja definitivamente asfaltada [...]. A pandemia da Covid-19 aguçou nossa percepção para o desajustamento do tempo/espaço e nos mostrou quão frágeis somos e o quanto dependemos da coletividade para continuarmos respirando. Talvez esse acontecimento possa estremecer o terreno árido ocupado pelas escolas, mobilizar seus currículos, agenciar outros saberes e produzir potências que constituam a alegria como função política da escola. (BRITO, 2021, p. 11-12).

A fragilidade [das políticas educacionais] é evidente quando as propostas apresentadas em formas de legislações têm como tendência a normatização, unificação e planificação curricular pela carga horária impactando nossa sociedade. Nesse sentido, percebemos que o sentido e significado de currículo é utilizado como uma ferramenta que servirá para “garantir” o acesso à carga horária. Sentimos falta, portanto, da flexibilidade, do diálogo, dos valores e atitudes que deveriam balizar o currículo no período pandêmico, sabendo que, para além dos conteúdos programáticos constantes, ano após ano, nos currículos escolares, o período de pandemia poderia nos possibilitar reorganizar as instituições para torná-las mais humanitárias. (CARDOSO et al., 2021, p. 1600-1601).

254 LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

255 Sem referência no original.

[...] as políticas curriculares federais representadas ou materializadas pela Base Nacional Comum Curricular, quando descoladas de contextos práticos e históricos, restam por reduzir a educação ao ensino, priorizando a aparência em razão da essência e solidificando uma protocolização do currículo que pouco colabora para uma educação ontológica e integral do cidadão (paradoxalmente um dos esteios de justificativa da própria Base). Isso porque “[...] o currículo não é algo frio, descontextualizado, ao contrário, é algo vivo feito por gente para gente, precisa ser visto enquanto ação. Qualquer currículo traz a marca da cultura no qual ele pertence (ou pertencia)” (MINETTO, 2012, p. 31).²⁵⁶ (ESQUINSANI, 2021, p. 12).

O que se vivencia diariamente na escola é currículo, construído a cada ação, em aula, durante interações entre professor e alunos [...]. Um currículo que ao estar integrado à cultura digital não se reduz à informatização de conteúdos, mas se produz na interação entre pessoas, tecnologias e objetos de conhecimento; se produz em processos de integração de tecnologias digitais. Sánchez (2003, p. 52)²⁵⁷ afirma que “integrar as tecnologias digitais é torná-las parte do currículo, vinculando-as harmoniosamente com os demais componentes do currículo. É usá-las como parte integrante do currículo”. (FERREIRA; BRITO; SCHERER, 2021, p. 98).

Os currículos que foram desenhados para uma educação (que se via quase exclusivamente) presencial não podem ser simplesmente espelhados para outra modalidade. Isso não os transforma em educação a distância e fomenta a necessidade de discutir investimento e pacto social democrático. Fazer essa “conversão” de um modelo para o outro é desvalorizar professores e estudantes, o sistema público de educação e a escola. Relativização do direito à educação e redução dos currículos ao ensino (SÜSSEKIND, 2020b).²⁵⁸ (FREITAS FILHO; SUSSEKIND, 2021, p. 55).

No processo de padronização do currículo em sequências de habilidades com foco em dez competências, a BNCC homogeneiza os processos escolares, secundarizando a diversidade e retirando de pauta a perspectiva crítica da formação dos estudantes. Desse modo, ela confisca a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores de decidir sobre seus processos pedagógicos e formativos [...]. A padronização curricular imposta pela BNCC desconsidera esses elementos e segue impondo habilidades sequenciadas que possuem centralidade no documento e restringem a relevância das áreas de conhecimento, a partir dos seus objetivos. O documento constitui-se um guia ou manual do trabalho docente [...]. (HAGE; SENA, 2021, p. 8).

256 MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo este desafio. Curitiba: InterSaberes, 2012.

257 SÁNCHEZ, Jaime. Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. **Enfoques Educativos**, v. 5, n. 1, p. 51-65, jan. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261947915_Integracion_Curricular_de_TICs_Concepto_y_Modelos. Acesso em: 20 abr. 2021.

258 SÜSSEKIND, M. L.; MARCELLUS, C. **Conversando sobre educação em tempos de quarentena**. Perfil @caiomarcelluscervasio no Instagram, 2020b. https://www.instagram.com/tv/CCE_QWuJ4sf/?igshid=3u6navv9kugj. Acesso em: 30 de junho de 2020b.

[...] a desencapsulação do currículo visa “[...] transformar o trabalho escolar em uma matriz de socialização e ação na comunidade e no mundo.” (LIBERALI, 2019, p. 33),²⁵⁹ ou seja, significa priorizar um currículo que mobilize conhecimentos e práticas que favoreçam as intersecções entre individual e coletivo e entre local e global, valorizando diferentes vozes e saberes e agência/protagonismo dos estudantes. Para Liberali (2019), desencapsular permite entender como conhecimentos escolarizados podem ser superados a partir de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2008)²⁶⁰ [...]. (KADRI et al., 2021, p. 176).

Estamos a falar de currículo? Certamente. A matriz curricular que predominou no século XX está esgotada. Se olharmos para as dinâmicas contemporâneas da ciência e da arte, facilmente encontraremos novos *entrelaçamentos* disciplinares. O ensino deve organizar-se por grandes temas (OPERTTI, 2021).²⁶¹ As metáforas do *laboratório* e do *atelier* podem ajudar-nos a definir os novos ambientes escolares. No laboratório, trabalha-se em conjunto, estuda-se a realidade, resolvem-se problemas. No atelier, dá-se largas à expressão e à imaginação, cria-se, antecipa-se o futuro. Há um erro crasso em certos desenvolvimentos tecnológicos. Dizem-nos que, dentro em breve, será possível falar línguas diferentes sem necessidade de aprender línguas ou fazer contas sem necessidade de aprender aritmética. Talvez. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 9).

[...] a vinculação do currículo a ser trabalhado pelas escolas durante o período da crise educacional, foi fortemente atrelado ao cumprimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e desenvolvimento do currículo por competências e habilidades, em detrimento a aspectos de extrema relevância impostos pelas desigualdades socioeducacionais pré existentes e à situação de pandemia. A determinação marcada pelos dispositivos normativos é condicionar o ensino à BNCC, constituída com ênfase hegemônica, em escolas públicas constituídas por diversidade regional, social, humana, material, e imersas em desafios derivados da situação de pandemia, inéditos e extraordinários. (NUNES; VIZOLLI; SANTOS, 2021, p. 9).

Na literatura nacional e internacional que aborda o campo curricular, verifica-se uma ampla conceituação para o termo currículo, sendo caracterizado pelos curriculistas um termo polissêmico, uma definição sujeita à ambiguidade e à diversidade de sentidos [...]. De acordo com Pacheco (2005),²⁶² é relevante a compreensão de que não temos uma definição única de currículo capaz de congrega todas as informações inerentes às atividades educativas, uma vez que o currículo detém particularidades, complexidade e ambiguidade, uma definição que não apresenta um sentido único. Todavia, esse autor

259 LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus-lições que aprendemos, vivemos e propomos. **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 13-21, 2020.

260 Sem referência no original.

261 OPERTTI, R. **Ten clues for rethinking curriculum**. Genève: UNESCO/IBE, 2021.

262 PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

adverte que o currículo é um instrumento de formação, plano de construção e desenvolvimento interativo que engloba diversas dimensões [...]. (PIMENTEL; COITÉ, 2021, p. 272).

[...] Oliveira (2010, p. 3)²⁶³ pressupõe que o currículo é a apresentação de “[...] princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Ainda segundo a autora o currículo põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças [...]”. Clareto e Nascimento (2012, p. 317)²⁶⁴ falam de um “currículo-invenção como um processo inventivo de produção de abertura, de processo de atualização de potencialidades [...]”. Os autores apontam para um currículo que abre espaço para os saberes, inventividades, potenciais, descobertas, criações, devires, aberto às crianças. (PINTO et al., 2021, p. 48).

Reforçamos a urgência da revisão de políticas públicas educacionais que considerem as finalidades educativas escolares vinculadas ao desenvolvimento do ser humano em sua integralidade. Ao invés de um currículo mínimo de aprendizagem, precisamos de um currículo que ofereça conhecimentos das diferentes disciplinas, com um processo pedagógico intencional, que considere o desenvolvimento da aprendizagem significativa, com conhecimento científico poderoso, que recupere o lugar que a escola ocupa, à luz de suas finalidades educativas escolares plurais e multidimensionais. (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021, p. 22).

O conceito de Educação do Campo emerge no início da década de 1990 no bojo de movimentos sociais pela reforma agrária no Brasil e interpõe uma contraposição à noção de Educação Rural centrada, principalmente, no agronegócio e na exploração dos recursos naturais (Cezar & Silva, 2016).²⁶⁵ As características da vida no campo devem ser contempladas no currículo social da comunidade em que os alunos camponeses estão inseridos. Ou seja, o currículo educacional deve ser entendido como “o conjunto de intenções que permeia todo o ambiente escolar, bem como as interações deste com a comunidade ao seu entorno” (Nascimento et al., 2019, p. 14).²⁶⁶ (RESENDE; MONTEIRO, 2021, p. 6).

263 OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

264 CLARETO, Sônia Maria; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre do. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 306-321, Set/Dez 2012, ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org.>. Acesso em: out. 2020.

265 CEZAR, L., & SILVA, M. (2016). Educação do campo: uma relação entre currículo e valorização da cultura camponesa In **Anais do 2º Encontro Missionário de Estudos Interdisciplinares em Cultura** (pp. 1-10). São Borja, RS.

266 NASCIMENTO, K., GALVÃO JÚNIOR, & OLIVEIRA (2019). Educação Camponesa: currículo, identidade e diversidade cultural da Escola Municipal Oziel Alves. **Latin American Journal of Business Management**, 10(2), 14-23. SACRISTÁN, José Gimeno.

Quando a um professor são definidos diferentes valores e posturas referentes a um princípio curricular, relacionamos essas definições como parte de um universo externo ao professor; sendo assim, os elementos presentes na sua constituição como sujeito singular que se forma por diversos saberes subjetivos o definem como profissional. Dessa forma, faz-se necessário questionarmos sobre um currículo que ultrapassa os limites da prescrição, ou seja, o currículo em ação que se modela pelas relações que o professor passa a ter com os saberes. Nessa questão cabe salientarmos o poder existente no “currículo oculto” presente em todo contexto escolar e que reflete os aspectos subjetivos de formação do “eu docente”. (RUIZ; SILVA; SILVA JUNIOR, 2021, p. 1145).

O *webcurrículo* tem um grande espaço nesse cenário, pois se atualiza e se contextualiza como um dos caminhos a ser percorrido no *bosque* da educação, já que se materializa por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, e também é mediado pela internet, a fim de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos, sociais, éticos, morais, espirituais, afetivos e culturais, com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. O uso do *webcurrículo*, mais precisamente, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. (SANTANA, 2021, p. 1525).

Dentre os fatores determinantes na elaboração do currículo, a organização “[...] é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas [em que] a política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores” (SACRISTÁN, 2000, p. 108-109).²⁶⁷ Logo, sobre o currículo incidem elementos que demarcam e refletem as contradições conceituais e operacionais, uma vez que, por meio da política educacional, mediada por determinações legais, a matriz curricular é pensada, organizada e direcionada às relações constituídas pelos atos de ensinar e aprender. (SANTOS; DAL RI, 2021, p. 144).

[...] o currículo espelha a sociedade e a sociedade fala de si mesma através do currículo. [...] a pandemia tem sido usada como pretexto para centralização e padronização curricular, uma característica que encontra lugar na formulação das políticas educacionais inspiradas pela lógica mercantil, convertendo o currículo em uma lista de objetivos de aprendizagem vinculados a padrões de desempenho impostos às escolas. Vemos aí o currículo deixando de atuar como espaço de reflexão sobre a finalidade social da escola para, ao invés disso, constituir-se em um mecanismo de perda da autonomia docente e, de enfraquecimento da profissionalidade do(a) professor(a) (IMBERNÓN, 2016).²⁶⁸ (SEVERO, 2021, p. 5).

[...] acreditamos na possibilidade de um currículo que estabeleça o diálogo e o debate como estratégia metodológica, no intuito de favorecer o pensamento crítico e a formação humana em todas

267 SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

268 IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

as suas nuances sociais, culturais e econômicas. Embora presumamos que, em partes, isso não tenha ocorrido, devido às circunstâncias pandêmicas que afetaram não somente os que adquiriram a doença, mas o emocional de todos, pois se não fomos acometidos pelo vírus, conhecemos alguém que foi. Sobretudo neste sentido que apostamos em um “*currículo de transição*”, humanamente pensado para fortalecer o vínculo do estudante com a escola, e conseqüentemente resgatar, aos poucos, o ideário de uma educação pública inclusiva e de qualidade. (SILVA, FT; SILVA, AP, 2021, p. 1625).

O currículo pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. A ideia de currículo corporifica uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade. Trata-se de um conjunto de escolhas estratégicas, que compõem um construto capaz de levar aos sujeitos uma proposta de conhecimentos específicos relacionados à determinada temática. Por envolver escolhas, sua origem é influenciada pelos aspectos culturais que o cercam e, conseqüentemente, traduz-se em um conjunto de sentidos e significados subjetivos sobre o mundo. (UNGHERI; GONTIJO, 2021, p. 89).

DEMOCRACIA



[...] tomando como base Touraine, a convergência entre individual e coletivo precisa ocorrer para que haja “combinação entre a unidade e a diversidade, entre a integração e a liberdade na vida social e política” (SOUZA, 2009, p. 131).²⁶⁹ Mesmo quando se trata de um representante, na democracia, a despeito de ter sido eleito por um determinado grupo, uma vez parte daquele conjunto, ele deve pensar esse mesmo grupo em consonância com o conjunto, fugindo da lógica falaciosa da maioria enquanto promotora de situações homogêneas perfeitas a toda e qualquer diversidade (SOUZA, 2009). (ASSIS, 2021, p. 4).

No caso do professor, a continuidade de sua ação tem se dado especialmente pelo uso das novas tecnologias digitais, o que exigiu bastante disponibilidade. No entanto, é preciso estar atento para a defesa da escola pública, gratuita, universal e presencial, com condições dignas de funcionamento. Esse processo, no entanto, tem sido fortemente embarreirado pelas imensas desigualdades socioeconômicas às quais a maior parte da população brasileira é submetida pelas políticas neoliberais. No caso do Brasil, o governo federal mais tem se preocupado em negar a gravidade da pandemia e atacar a democracia e os professores do que em planejar e efetivar formas de acesso à educação no atual contexto. (BARBOSA; GARCIA; FROTA, 2021, p. 15-16).

Considerando que as escolas a que Marx se referia no século XIX deveriam ter se transformado, não deveríamos mais encontrar este tipo de ambiente em pleno século XXI. Mas, guardadas as semelhanças, realidades muito deprimentes em termos escolares ainda podem ser vistas, sobretudo nas regiões mais distantes dos grandes centros econômicos. De acordo com Marx, os padrões sempre foram contra as cláusulas educacionais, pois eram contrários à frequência à escola por parte das crianças, uma vez que isto implicaria em um tempo menor para dedicar ao trabalho. Mas, através da luta, a classe trabalhadora conseguiu o acesso à escola. Ocorre que nas democracias burguesas, via de regra, quem controla o poder político controla também o poder econômico. (BEZERRA NETO; NASCIMENTO, 2021, p. 10).

[...] refletir sobre a produção das políticas educacionais (não restritas aos documentos, mas produzidas e produtoras de todos os processos educativos) nos ajuda a compreender intenções e

269 SOUZA, A.R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte v.25 n.03, p.123-140, dez. 2009.

sentidos de qualidade assumidos. Muitas das questões e fragilidades não são produzidas pela pandemia (apesar desta ter acentuado várias problemáticas), mas se arrastam pelos processos de construção da nossa sociedade ao longo do tempo. As legislações apresentadas apontam para lógica epistêmica – normatização, que muitas vezes se manifesta como uma “salvação” da escola pública de forma simpática pela via da padronização dos conhecimentos, do acesso, dos sujeitos e se veste de democracia. (CARDOSO et al., 2021, p. 1599-1600).

[...] torna-se inadiável questionar a fragilidade da democracia brasileira tendente a um liberalismo político no desenho de um Estado que “tem caminhado para ser cada vez mais mínimo” (França et al., 2020, p. 23)²⁷⁰ e que, com a redução dos recursos oriundos de impostos, terá menos condições de fornecer o amparo precípua à sociedade para a garantia de direitos básicos por meio de suas instituições representativas – as escolares e as de saúde, por exemplo. Desse modo, nesse contexto de Estado, a emergência da COVID-19 parece reforçar a estrutura de mais longa duração da história brasileira: a desigualdade social marcada pelos privilégios de classe, raça e gênero. (CASTRO, 2021, p. 16).

[...] quando a questão da cor se torna ausente nesse projeto é pertinente questionar: Qual o lugar que a temática étnico-racial ocupa no cerne das relações sociais? [...] nota-se que a questão étnico-racial continua ausente nos documentos escolares. Segundo Rocha (2006, p. 29)²⁷¹ a “invisibilidade, com que a diversidade étnico-racial é considerada, torna-se danosa à democracia brasileira, pois impede a promoção da igualdade racial”, impedindo que as diferenças culturais sejam consideradas e valorizadas, o que reproduz as relações desiguais entre brancos e negros e contribui para a permanência de um currículo eurocêntrico pautado no mito da democracia racial. (CHAVES; PEREIRA, 2021, p. 10).

[...] como podemos pensar uma educação/escola democrática que amplie os sentidos de democracia e inclua todas as demandas populares e democráticas advindas dos movimentos sociais? [...] Parece ser senso comum nos escritos do campo educacional a importância de se trabalhar por uma “escola democrática”. Contudo, o que seria “escola democrática” já não é um consenso tão fácil de se obter. Como já explicitamos, essa ausência de consenso faz parte do próprio jogo político da democracia. Como adentrar, então, em um campo tão disputado como esse? Optamos por continuar dialogando com as perspectivas pós-fundacionais, assumindo que elas não são as únicas a significar escola, ensino, currículo e nem mesmo democracia. (FRAZÃO; STEFENSON; SILVA, 2021, p. 84).

270 FRANÇA, F. F., PRIORI, C., & GALINKIN, A. L. (2020). Os impactos da pandemia (Covid-19) no cotidiano das pessoas: desafios e contribuições dos estudos de gênero e dos feminismos – Entrevista com Joana Maria Pedro. **Revista Educação e Linguagens**, 11-25. <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/119>

271 ROCHA, Lauro Cornélio da. As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o Projeto Político-Pedagógico. In: BRASIL. MEC. **Currículo, Relações Raciais e Cultura Afro-Brasileira**. Ministério da Educação, 2006.

Reconhecer e propor uma reconstrução dessa sociedade que ainda é bastante desigual é responsabilidade de todos os brasileiros. A tarefa é árdua e passa necessariamente pela educação, como instituição que deve objetivar a arquitetura de um convívio humano com as diferenças (e com os diferentes), por meio de um exercício cotidiano sadio e natural, construindo relações que se pautem no respeito e nas igualdades sociais e de oportunidades, características naturais da democracia. O momento pandêmico que atravessamos põe em evidência as amarras da hegemonia ocidental eurocentrada, quando observamos as desigualdades inclusive no tratamento de saúde entre os países dos vários continentes. (LEÃO; SILVA, 2021, p. 234).

O filósofo [Michel Foucault] argumenta que, quanto ao poder disciplinar, a captura da individualização dos sujeitos em fábricas, escolas, hospitais, exércitos, produziu, nas democracias, o agrupamento desses corpos individuais em grupo populacional. O Estado, então, toma para si o lugar de gestor dos corpos e essa gestão incide de modo fulcral sobre o biológico. Nessa perspectiva, a estatização do corpo biológico dos sujeitos, indivíduos da população, ocorre por meio de estratégias biopolíticas de gestão, as quais funcionam numa oposição ao poder que prevalecia antes dos estados democráticos: o poder soberano. (LIMA NETO; SILVA, 2021, p. 357).

O aumento do interesse no tema “Negro” não representou a quebra do mito da democracia racial, mas contribuiu fortemente para auxiliar a constatação de que brancos e negros não recebem, na sociedade brasileira, tratamento igualitário. Para Carlos Hasenbalg (1992, p. 53)²⁷² a democracia racial é “uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, criando sérios limites às demandas dos negros por igualdade racial”. O poder do mito da democracia racial decorreria da forte crença na ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil; as desigualdades sócio-econômicas entre brancos e negros são justificadas pela “diferença de classe” entre ricos e pobres. (MALACHIAS, 2021, p. 6-7).

Mateus (2009)²⁷³ discute a maneira como a separação entre teoria e prática, construída no cientificismo da modernidade, dá espaço para a separação de lugares específicos da construção da teoria e da aplicação da prática. Uma dicotomia que mantém hierarquias: a universidade seria supostamente o lugar da teoria; a escola, de sua aplicação. Olhamos, porém, para a formação docente de modo a recusar essa dicotomia hierarquizante. Para nós, a escola é um lugar de construção de conhecimentos. As comunidades escolares são espaços educacionais cujos saberes são imprescindíveis para a construção de uma formação docente para a democracia e a equidade. (MORAIS; ANDRADE, 2021, p. 111-112).

O educador Anísio Teixeira, em seu discurso na Assembleia Constituinte da Bahia, em 1947, disse que o Estado, em um regime democrático, tem como supremo dever, suprema função, a garantia

272 Sem referência no original.

273 Sem referência no original.

do direito à educação para todas as pessoas, tendo em vista que, segundo ele, “todas as demais funções do Estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência” (TEIXEIRA, 2009, p. 107).²⁷⁴ A educação a ser garantida, no entanto, não pode ser qualquer uma, mas a melhor das educações. Aquela que fará com que todos os homens e todas as mulheres desenvolvam ao máximo todas as suas potencialidades. (MOREIRA, AMA et al., 2021, p. 1056).

Sabemos, pelo menos desde John Dewey, que a democracia é mais do que uma forma de governo, “é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1952, p. 126).²⁷⁵ A escola deve ser um espaço de liberdade, onde se aprende “a fabricar o que é comum” (MEIRIEU, 2020).²⁷⁶ Nesse sentido, sem cairmos em ilusões ingênuas, temos de responder “sim” à pergunta formulada pelos nossos colegas François Dubet e Marie Duru-Bellat: “A escola pode salvar a democracia?”. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 13).

[...] sempre há um grande contingente de alunos que, por punição, não saem do alojamento/cela sequer para fazer as refeições. Ficam sem lazer, sem estudos, sem nada. São 24 horas dentro de um lugar fétido, quase sempre superlotado e insalubre em todos os sentidos. Entre as muitas definições e parâmetros possíveis, o regime democrático se distingue por três critérios que variam em seus alcances e graus de situação para situação: participação política, titularidade de direitos civis e sociais e suas respectivas garantias e solução negociada para os conflitos que são entendidos como inerentes ao sistema. A socioeducação está muito distante de qualquer entendimento do que seja democracia. Que sujeitos emergem desse processo educacional? (PEREIRA, FB, 2021, p. 101-102).

A fragilidade da jovem democracia brasileira evidenciava-se, processo que culminara com a eleição do ex-capitão reformado do Exército, de perfil político extremista de direita, Jair Messias Bolsonaro. O processo prosseguiu com a Reforma da Previdência, que subtraiu direitos dos trabalhadores, reduziu drasticamente os recursos para a ciência e a tecnologia (PIRES, 2020)²⁷⁷ e corroe os recursos estatais com o programa de privatizações do Ministério da Economia. Todas essas ações foram acompanhadas de discursos de ódio com traços fascistas, que se valeram do medo, da ignorância e da manipulação das massas por meio de *fake news*. O cenário era disruptivo à democracia. (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 1437-1438).

274 TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009 (Coleção Anísio Teixeira, v. 7).

275 DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

276 MEIRIEU, P. **Ce que l'école peut encore pour la démocratie**. Paris: Autrement, 2020.

277 PIRES, Breiller. Ciência brasileira sofre com cortes de verbas e encara cenário dramático para pesquisas em 2021. **El País Brasil**, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-31/ciencia-brasileira-sofre-com-cortes-de-verbas-eencara-cenario-dramatico-para-pesquisas-em-2021.html>. Acesso em: 02 set. 2021.

Na rede municipal da cidade de São Paulo, as determinações sobre a suspensão das atividades e as atribuições aos servidores municipais durante o período vão sendo lançadas em mídia e oficialmente publicadas pelo governo, numa perspectiva que soa meramente técnica [...]. Nessa circunstância, a gestão democrática como princípio da educação pública, tem sido questionada pela rede e pouco exercida pelos órgãos centrais que fazem a gestão educacional. As instâncias de participação mostram-se frágeis, pouco eficientes e mal articuladas, o que revela o quanto o princípio da democracia ainda é compreendido e, sobretudo, praticado de formas divergentes. (ROGGERO; KUBO; ALMEIDA, 2021, p. 49).

A raça constitui um fator central na construção histórica do Brasil, sendo a última nação do ocidente a abolir a escravidão, o país possui uma dívida histórica com a população negra. Embora muitos pensadores, como Gilberto Freyre, buscassem fomentar no imaginário popular a ideia de democracia racial, o racismo não acabou após a assinatura da lei áurea. A partir das ideias do sociólogo supracitado, a elite branca pode justificar convenientemente suas benesses raciais e, assim, legitimar a discriminação racial (BENTO, 2016).²⁷⁸ Nesse sentido, disseminou-se a superioridade da raça branca em detrimento dos não-brancos desde o final do Império por múltiplas instituições. Destaca-se especialmente a reprodução do racismo no ambiente educacional. (SANTOS; MARQUES; NASCIMENTO, 2021, p. 6).

Hoje [...] há um governo ideológico, conservador, extremista e acéfalo, no sentido de não estar interessado em promover o direito à educação dos cidadãos brasileiros e o cumprimento da Constituição Federal do Brasil. E o que nos resta, pós-2016, para os sujeitos da EJA, marcado pelo golpe que a democracia brasileira sofreu com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, é um contexto nefasto patrocinado pela elite extremista conservadora cristã do Brasil, como assevera Silva (2018).²⁷⁹ Há esperança em dias melhores? “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2002a).²⁸⁰ (SILVA, E JL, 2021, p. 6-7).

É importante ressaltar que as ideias de Paulo Freire não ficaram apenas no ideário de educadores progressistas e de governos mais populares, elas puderam ser vivenciadas quando Freire foi nomeado por Luiza Erundina, secretário de educação do estado de São Paulo em 1989 [...]. Paulo Freire, por meio de sua trajetória de vida e sobretudo da sua vasta obra, na qual temos a possibilidade de refletir sobre educação e sociedade, pôde nos mostrar, entre outras coisas, que para se alcançar e garantir a democracia é necessário a participação efetiva e o diálogo. Na gestão escolar democrática não pode ser diferente. (SILVA, TB, 2021, p. 40).

278 BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

279 SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Paulo Freire e a educação popular libertadora dos homens/mulheres. In: LOPES, Eduardo Jorge; AMORIN, Roseane Maria de (Orgs.). **Paulo Freire**: culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

280 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

Os dados do DIEESE sobre a educação, ciência e trabalho expressam a diminuição das taxas de lucro do capital e suas estratégias e táticas para manter estas taxas. Essas medidas advêm desde a década de 1970 e constam de um receituário fundomonetarista, orientadas pelos organismos internacionais, que impõem ajustes estruturais – privatização, retirada de direitos, imposição de medidas de exceção forçadas pelas decisões parlamentares determinadas pelo capital e asseguradas pela espinha dorsal do capitalismo que são as forças armadas. Estas, neste momento histórico, tutelam uma “democracia” questionável sob o comando de um presidente profascista. (TAFFAREL; HACK; MORSCHBACHER, 2021, p. 4).

DESIGUALDADE



[...] as desigualdades educacionais que, como nos referimos anteriormente, não devem ser ignoradas, foram realçadas, tanto diante das fragilidades das escolas públicas, como da impossibilidade de algumas famílias em garantir aos estudantes o necessário acesso aos meios digitais, sem os quais estariam excluídos do processo. Em escala nacional, mesmo com os esforços empreendidos, os sistemas de ensino expuseram suas limitações, tendo a pandemia lançado holofotes sobre as desigualdades, corroborando o quanto ainda há por se fazer até que alcancemos um patamar de equidade no atendimento à educação. (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 931).

As desigualdades sociais acumuladas ao longo da história brasileira agora se somam à pandemia. Os efeitos da COVID-19 têm mostrado caráter de classe, uma vez que as assimetrias sociais, econômicas e raciais têm determinado o chamado “grupo de risco” da doença. Com a suspensão das aulas presenciais, muitos estudantes enfrentam queda na aprendizagem e dificuldade de acesso às tecnologias por questões econômicas, tornando o sistema de ensino mais excludente [...]. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019)²⁸¹ informa que 9 milhões de brasileiros entre 0 e 14 anos do Brasil vivem em situação de extrema pobreza; desses, 207 mil são crianças menores de cinco anos que sofrem de desnutrição grave. (CRUZ; BIZELLI; BIZELLI, 2021, p. 294-295).

Dubet (2008²⁸², 2011²⁸³) contribui para compreender a produção de desigualdades sociais e educacionais, sinalizando, além disso, que situações de vulnerabilidade social se reproduzem nos espaços escolares; vulnerabilidade essa que, acreditamos, tenha sido evidenciada e potencializada no contexto da pandemia. Para o autor, a igualdade meritocrática das oportunidades permanece norteando a justiça escolar “[...] nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições desiguais” (DUBET, 2008, p. 11). (FRITSCH et al., 2021, p. 1482).

281 IBGE. **PNAD Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-de-sigualdade-epobreza/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 06 abr. 2021.

282 DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

283 DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-306, 2011.

[...] de acordo com a PNAD (2019)²⁸⁴ aproximadamente 4,3 milhões de estudantes ainda não tinha acesso a internet, sendo que 95,9% são oriundos de escola pública. Essas dificuldades tecnológicas acentuam as desigualdades, visto que esses problemas não são enfrentados com tanta frequência por estudantes de escolas privadas, a PNAD (2019) ainda apresentou dados evidenciando que cerca de 98,4% dos estudantes de redes privadas têm acesso a internet. Assim, entende-se que essas dificuldades associadas à falta de investimento em políticas educacionais em contexto de pandemia, tem corroborado para que as políticas educacionais fomentadas antes da pandemia, tenham seus resultados impactados negativamente [...]. (GARCIA; EVANGELISTA; MACIEL, 2021, p. 7-8).

As desigualdades escolares no Brasil são imensas e têm origem nos mais diversos fatores. Desde os anos de 1960, as pesquisas educacionais vêm demonstrando que as desigualdades escolares não são produzidas – e reproduzidas – apenas por fatores escolares e extraescolares e não podem ser entendidas de forma apressada (EDITORIAL, 2020).²⁸⁵ O fechamento das escolas e a retirada do estudante de um ambiente de construção social, de convívio com os demais colegas, da sua relação com o professor, mesmo que momentaneamente, requer uma avaliação da didática e das ações que esse docente está sendo compelido a realizar, mesmo que de maneira compulsória, para que a aprendizagem do seu alunado não seja prejudicada. (HONORATO; MARCELINO, 2021, p. 3-4).

[...] Inês Dussel (2020)²⁸⁶ chama a atenção para a forma como a sala de aula se constitui em um entorno sociotécnico particular que habilita formas de trabalhar os saberes, ao mesmo tempo em que organiza os corpos e os tempos em atividades que propõem desafios intelectuais. Ademais, assinala que o deslocamento do espaço escolar para o espaço doméstico, além de instituir a “domiciliação” da escola, com a inserção de todos os seus cômodos, artefatos e partícipes, asseverou as desigualdades pré-existentes e inseriu, de forma mais intensa, os familiares na mediação do ensino e da aprendizagem. (IGNÁCIO; MICHEL, 2021, p. 10).

Milhares de pessoas vivem em condições de miséria, sem acesso a creche por conta da pandemia. Sem investimento do governo em leitura, em conexão, sem redes de contato, sem comida, num processo amplo que vem desde 1850 (FERREIRA, 2021).²⁸⁷ [...] Famílias numerosas que precisam dividir os trabalhos domésticos com os filhos e não percebem na escola uma forma de ascensão social. O conceito de desigualdade no contexto educacional se refere a estas oportunidades que afetam estes

284 IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD) 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=30362&t=so-bre>> Acesso em: 13 de Maio 2021.

285 EDITORIAL do Jornal Pensar a Educação em pauta. **A pandemia e as Desigualdades Escolares**. Faculdade de Educação da UFMG, 24 abr. 2020. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-pandemia-e-asdesigualdades-escolares/>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

286 DUSSEL, Ines. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2016482, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>. Acesso em: 31 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>.

287 FERREIRA, A. Famílias sem renda e desempregadas estão com as despensas, geladeiras e panelas vazias na pandemia em Alagoas. **Jornal Gazeta de Alagoas**, Maceió, 17, abr., 2021.

alunos na medida em que não dá aos mesmos indivíduos, da rede pública ou privada, as mesmas condições. A educação que poderia equalizar as chances reproduz as desigualdades ao invés de eliminá-las (BOURDIEU; PASSERON, 1975).²⁸⁸ (LOPES NETA; FIGUEIRA, 2021, p. 29).

Com relação às desigualdades externas à escola, as quais acabam influenciando nas desigualdades educacionais, os mais favorecidos obterão vantagens cruciais neste processo. Dentre elas, a própria condição social da família e a própria relação dos pais com a educação, o que, conseqüentemente, acarretará num suporte maior ao estudante em sua trajetória escolar, já que haverá mais condições para que isso ocorra. (DUBET, 2004).²⁸⁹ Para Laval (2019, p. 53),²⁹⁰ na perspectiva dos investimentos financeiros, justifica-se que “[...] os estudantes mais inteligentes têm interesse em continuar os estudos, porque o investimento é muito rentável nesse caso, ao passo que os menos inteligentes têm interesse em abandonar os estudos e iniciar o mais rápido possível na vida profissional”. (MACHADO; FRITSCH; PASINATO, 2021, p. 225-226).

[...] a pandemia aflorou ainda mais a desigualdade social no Brasil, escancarando, no ensino público as mais variadas situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social. Nesta perspectiva, concordamos com Pereira e Barros (2020)²⁹¹ ao afirmarem que os avanços tecnológicos deveriam beneficiar e privilegiar a educação, fato que infelizmente não é devidamente contemplado como deveria, pois, mesmo sendo definida como prioridade pelos órgãos governamentais, continua de maneira geral, marcado pelo obsoletismo e elitismo, gerando vãs lutas por parte dos menos favorecidos em prol de uma escola pública de maior qualidade. (MELO; MELO, 2021, p. 284).

[...] a gravidade dos impactos do fechamento prolongado das escolas, segundo a UNESCO (2020),²⁹² a potencializam a desigualdade social, pois quando as escolas fecham, as crianças têm a aprendizagem interrompida, má nutrição, lacunas no cuidado dessas, maior exposição à violência e à exploração, perdem o contato social que é essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Os professores são pressionados, assumem desafios para mensurar e validar a aprendizagem, para a criação, manutenção e melhoria do ensino a distância, ocorre confusão e estresse [...]. Há aumento significativo das taxas de abandono escolar, pressão sobre as escolas e sobre os sistemas educacionais que permanecem abertos (UNESCO, 2020). (NUNES; VIZOLLI; SANTOS, 2021, p. 7-8).

288 BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

289 DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

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

291 PEREIRA, M. D.; BARROS, E. A. de. A educação e a escola em tempos de Corona Vírus. **Revista Scientia Vitae**. Vol. 9. 2020.

292 UNESCO. (2020). **Consequências adversas do fechamento das escolas** [Web log post]. Recuperado de <https://pt.UNESCO.org/covid19/educationresponse/consequences>

[...] as mudanças que ocorrem evidenciam de forma contundente, o que também é positivo, as desigualdades sociais que impõem limites ao acesso à educação escolar e à continuidade dos estudos, por parte de grande contingente do corpo discente. Fica também claro que as mudanças propostas não têm sido capazes de atenuar, mas acabam acentuando as desigualdades na educação, que, obviamente, reproduzem as desigualdades sociais. Mais uma vez estas ficam agudizadas, acentuadas, pelos limites objetivos e subjetivos de existência de uma grande porcentagem de estudantes brasileiros e, também, do corpo docente, ao lado das, não raro, parcas condições gerais de trabalho nas escolas. (OLIVEIRA, MRNS, 2021, p. 185).

A ausência do fortalecimento dessa cultura digital pode fazer com que perdurem as desigualdades de acesso e uso das tecnologias digitais, em um cenário desfavorável à escola socialmente justa na atualidade, que é nosso objetivo e compromisso [...]. A superação das desigualdades tecnológicas é uma premissa para o desenvolvimento de uma cultura digital democrática nas escolas. Mesmo que ocorra essa superação, no entanto, ainda existe um percurso formativo a ser trilhado para que o docente tenha seu trabalho pedagógico e didático fortalecido por recursos tecnológicos digitais, que não sejam entendidos apenas como equipamentos e plataformas de ensino. A cultura digital agrega valor à finalidade essencial da formação integral do indivíduo e às suas finalidades derivadas. (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021, p. 21-22).

A prática do ensino remoto, que apareceu como uma reinvenção educacional, escancarou as desigualdades presentes nas universidades, o que ampliou a intensificação do trabalho docente. Durante a pandemia, também percebemos uma intensificação do trabalho docente em atendimento *full-time* (tempo integral) ao aluno por meio de plataformas, ferramentais digitais e mídias sociais. Ainda no tocante às desigualdades, podemos constatar que os alunos também sofreram prejuízos com a junção de turmas e a ausência de equipamentos básicos, como câmera e microfone, o que tornou o espaço virtual da sala de aula mais distante deles. (SAMPAIO, 2021, p. 1049).

O Brasil é marcado por grandes desigualdades sociais, seja na distribuição dos recursos econômicos e culturais, como na possibilidade de ascensão social. Almeida (2017)²⁹³ afirma que a injustiça e a exclusão de grande parte da população quanto a bens econômicos e sociais são herança histórica, o que se confirma nos dados do Censo Demográfico brasileiro de 2010, que mesmo apresentando melhoras nos últimos dez anos, ainda são incipientes ao eliminar a pobreza ou a alta desigualdade social (IBGE, 2010).²⁹⁴ A luta contra a pobreza é uma temática de nível mundial que, embora discutida am-

293 ALMEIDA, L. C. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abr./jun. 2017.

294 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 24 jun. 2020. ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação

plamente, coloca foco na educação de maneira evidente como via para sua superação [...]. (SANCHEZ JÚNIOR; MONTEIRO; CALAZANS, 2021, p. 40).

A educação em tempos de pandemia tem sido impactada de diversas maneiras e de forma globalizada. A alfabetização no Brasil, por si só, é um grande desafio e ganha maiores proporções pela situação de isolamento social, destacando as desigualdades entre os lares brasileiros, nos quais pouco se tem a presença de livros, acesso à tecnologia e pais alfabetizados. Ademais, a educação escolar é um fenômeno que não se dá de forma isolada das relações sociais, da estrutura econômica, política e democrática de uma sociedade, pois está vinculada aos interesses econômicos e ideológicos de grupos e classes sociais. (SANTOS, LR et al., 2021, p. 1608).

No cenário caótico imposto pela pandemia e pela falta de políticas federais adequadas para o combate ao vírus e para o enfrentamento da situação emergencial, as desigualdades sociais se tornam, ainda mais, condições limitadoras para o acesso dos estudantes ao ensino. A invisibilidade da carência financeira e material de muitos estudantes que não têm acesso aos artefatos e tecnologias de suporte, interação e disseminação do conhecimento é o retrato de uma sociedade que naturaliza a desigualdade. As iniciativas para minimizar os problemas ocorrem a partir de uma concepção idealista de educação e de sociedade, para a qual os problemas e as desigualdades sociais são abstratos e podem ser superados pelo esforço individual. (SANTOS; DAL RI, 2021, p. 154).

Segundo Arroyo (2010),²⁹⁵ é urgente retomar a relação, não superada, entre educação e desigualdade, visto que ocorreram, no decorrer da história, mudanças de qualidade das desigualdades e opressão que perduram na atualidade, não apenas por seu aumento, mas pelo refinamento dos tradicionais processos que as determinam. Essas desigualdades podem ser redefinidas, no contexto atual, pelos processos de concentração e de apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e tecnologias, da privatização do Estado, de suas agências e políticas. (SANTOS; MOREIRA, 2021, p. 558).

Diante das impossibilidades que tornam o acompanhamento do ensino remoto um desafio para vários grupos de estudantes, é importante que o(a) docente desenvolva uma “pedagogia acolhedora”, no intuito de não aprofundar desigualdades que a própria dinâmica da sociedade cria e reforça continuamente [...]. A diversificação metodológica auxilia na criação de um ambiente didático de maior intercâmbio de saberes, interação mais participativa, valorização da capacidade criativa dos(as) estudantes e de suas diferentes formas de aprender, bem como na produção de conteúdos que possam ser socializados pela turma, o que melhora os níveis de satisfação e motivação. (SEVERO, 2021, p. 8-9).

295 ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação Social*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

A utilização de tecnologias na educação, sobretudo na condição emergencial que estamos vivendo, tem sido questão essencial para auxiliar o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. No entanto, as desigualdades educacionais existentes, mesmo antes da pandemia, têm sido potencializadas [...]. As desigualdades sociais engendram desigualdades educacionais e revelam que o Brasil não tem infraestrutura básica para enfrentar uma situação de crise sanitária como a da pandemia da Covid-19. Embora haja discursos sobre a necessidades de inclusão digital, sabe-se que os investimentos, até então, foram insuficientes para dar conta de retirar milhares de estudantes e professores da condição de exclusão digital. (SILVA, JVS et al., 2021, p. 1003).

As condições sociais de vulnerabilidade da raça preta foram drasticamente alteradas com a inacessibilidade dos alunos pretos aos recursos promovidos pela escola, tais como alimentação escolar, apoio pedagógico, equipamentos, etc. As políticas existentes para a educação não deram conta de garantir o ensino público gratuito igualitário, pois não se articulam com outras políticas sociais de distribuição de renda, por exemplo. [...] consideramos a situação crônica em que a desigualdade se instaura na sociedade brasileira, especialmente em relação à raça preta. Como um vírus do qual nossa sociedade ainda não foi capaz de encontrar alternativas de proteção e segurança, a desigualdade se perpetua ao longo da nossa história. (SILVA; FREITAS; TAKARA, 2021, p. 63).

Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2017).²⁹⁶ A aquisição de conhecimento, assim como a avaliação do processo pode acontecer virtualmente, na medida em que ocorra a ação comunicativa entre professor-aluno e aluno-aluno, há o compartilhamento de informações, a formulação de ideias e a resolução de problemas [...]. Contudo, o uso de aplicativos de mensagens instantâneas para os anos iniciais do ensino fundamental não está totalmente compreendido [...]. (ALENCAR, 2021, p. 94-95).

De acordo com Lévy (2010),²⁹⁷ a digitalização consiste na tradução de informações em números. Para o autor, todas as informações podem ser codificadas desta forma, a exemplo de imagens, sons, textos escritos etc. Inferimos que nas práticas pedagógicas na universidade há uma supremacia do uso de textos escritos/impressos digitalizados, tornando-se, assim, o artefato mais acessível para os alunos devido a vários fatores, dentre eles o custo econômico. Como o texto na cultura digital – o hipertexto – nos convoca a ampliarmos nosso olhar para outros *designs*. (ANECLETO, 2021, p. 1071).

Ribeiro e Coscarelli (2014)²⁹⁸ definem que “letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”. Nesse sentido, as pessoas digitalmente letradas seriam capazes de se comunicar em diferentes situações, respondendo a diversas situações, tanto pessoais quanto profissionais. Destarte, “a busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade” (RIBEIRO e COSCARELLI, 2014). (BOCASANTA; RAPKIEWICZ; LUZ, 2021, p. 1143).

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

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

298 RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs)**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em 04 Jul. 2021.

Como não estagnar e manter a produtividade em todos os segmentos sociais? Parece que a única saída foi levar tudo para o ambiente digital. Com a educação não foi diferente, todos os caminhos nos levaram para a educação à distância, porém, cabe-nos perguntar a quem realmente serve esse interesse de colocar em prática o ensino remoto? Talvez essa excessiva preocupação em acionar e manter todos os “serviços” presenciais em iguais ou similares condições no virtual revele uma tendência que “a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).²⁹⁹ (CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021, p. 1127).

Barmaliou (2020)³⁰⁰ chama a atenção para como a pandemia mundial de COVID-19 acentuou a dependência da sociedade quanto à infraestrutura digital, e como a crise forçou uma digitalização acelerada das instituições. Para Hintermann (2020),³⁰¹ a pandemia gerou, em três meses, um avanço no uso das tecnologias digitais que antes levaria três anos. O avanço “forçado” no uso das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – revelou a existência de algumas barreiras na utilização desses recursos por parte da comunidade escolar: docentes e discentes sobrecarregados, dificuldade no uso das tecnologias utilizadas e desigualdade no acesso às mesmas foram tópicos amplamente discutidos pela mídia e nos sites de redes sociais. (GUGLIANO; SAINZ, 2021, p. 547).

Diante da promessa de ampliação democrática que a criação da internet permitiu, inclusive com a revitalização do civismo nos movimentos sociais, articulados tanto nas redes sociais como na rua, até o cenário consolidado de difusão de *fake news*, a customização do *marketing* político digital, o capitalismo de dados, a proliferação de discurso de ódio e outras violências nas redes digitais, precisamos colocar em balanço a existência e a formação de cidadãos na cultura digital. É tarefa urgente da pesquisa em educação refletir sobre o seu papel e o lugar da escola na criação de alternativas que sejam emancipadoras nesse contexto. (LAPA; COELHO, 2021, p. 3).

O equilíbrio digital é importante, mesmo durante a quarentena. A Organização Mundial da Saúde estabelece como diretriz que as experiências digitais não podem competir com nenhuma atividade essencial ao desenvolvimento pleno da infância: alimentação, sono, movimento e interação humana. Devemos nos atentar para garantir a vivência das atividades essenciais em equilíbrio com a experiência digital. A ideia é planejar este equilíbrio ao longo do dia e das semanas [...]. Lembre-se que

299 Sem referência no original.

300 BARMALIYOU, Nayia. **Amenazas emergentes en ciberseguridad**: implicaciones para América Latina y el Caribe. 2020. In: BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO. *Ciberseguridad: riesgos, avances y el camino a seguir en America Latina y el Caribe*. 2020. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Reporte-Ciberseguridad-2020-riesgosavances-y-el-camino-a-seguir-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>. Acesso em: 08 nov 2020.

301 HINTERMANN, Francis. 2020. **3 Powerful Ways the Pandemic Is Changing Research Forever**. Disponível em: <https://www.accenture.com/us-en/blogs/accenture-research/3-powerful-ways-the-pandemic-is-changing-research-forever>. Acesso em: 08 nov 2020.

as crianças precisam de você para estabelecer uma rotina equilibrada e gradualmente desenvolverem a capacidade de se autoregular no ambiente digital. (LIMA; PAIVA; GOULART, 2021, p. 28).

Cabe aqui uma digressão sobre o empuxo à *infoproletarização*, ou seja, sobre o crescimento do número de trabalhadores que dependem do maquinário digital para trabalhar. Este fenômeno em curso na sociedade contemporânea, em escala global, configurou-se como a forma mais avançada de precarização do trabalho, de retirada de direitos sociais e trabalhistas e de desmonte de respostas coletivas aos problemas da vida social. Não se trata, portanto, de (má) sorte apenas da educação. Ricardo Antunes (2020)³⁰² trata do avanço técnico-digital, das tecnologias de informação e de comunicação, à serviço das grandes corporações, especialmente no setor de serviços, mas não só, que acabaram por desenhar diferentes formas de trabalho remoto, como o teletrabalho, o *home office*, o trabalho por plataformas e aplicativos (MIRANDA; RODRIGUES, 2021, p. 19).

A escola, que ainda “[...] continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos” (SIBILIA, 2016, p. 181),³⁰³ é demandada a atender às exigências da sociedade do conhecimento [...]. Isto, por seu turno, leva a um questionamento sobre a configuração do professor e da docência na cultura digital. O professor, porém, como afirma Kenski (2006, p. 95)³⁰⁴ é aquele “que persiste, apesar de tudo” e que, em linha com uma compreensão amadurecida sobre o processo de enculturação digital na escola, que supõe a superação da visão tecnicista que reduz o digital ao seu aspecto ferramental, é aquele que busca superar uma visão de que a inserção da cultura digital na escola se dá meramente pela aquisição de equipamento e, na melhor das hipóteses, pelo treinamento dos professores para seu uso. (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p. 12-13).

O digital não é apenas mais uma “tecnologia”; instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores. O princípio da conectividade, e da urgência da conectividade, estabelece novas formas de ação de professor e uma nova relação com o conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2017).³⁰⁵ Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 12).

302 ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

303 SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto, 2012.

304 KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Orgs.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Thompson Learning, 2006, p. 95-106.

305 NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.

O formato digital gera uma separação entre o produto do nosso trabalho e o momento de sua produção, delineando outros processos que estão por vir, em que, cada vez mais, se retira dos professores a decisão sobre o que será ensinado e de que forma, ou seja, uma reconversão que retira da docência sua própria natureza. Acrescente-se o fenômeno da expropriação do saber docente pelas plataformas tecnológicas e os bancos de práticas exitosas ou de “evidências científicas”, sem mencionar os ganhos que isso significará em termos de vigilância sobre o processo educativo. (PUCCINELLI et al., 2021, p. 275-276).

[...] temos vivido uma digitalização da própria vida, no sentido de estarmos sendo, cada vez mais, controlados por dispositivos de detecção, classificação e orientação de comportamentos (ROUVROY; BERNIS, 2010).³⁰⁶ Além disso, os autores ainda consideram que “[...] um poder que reside nos algoritmos de correlação estatística, articulado para um ‘controle’ ou mais ainda, uma antecipação de um novo tipo nas sociedades ‘digitais’” (ROUVROY; BERNIS, 2010, p. 88-89), tem atravessado cada vez mais nossas escolhas e práticas, bem como as instituições e conjecturas socialmente estabelecidas. (RIGUE; OLIARI; STURZA, 2021, p. 24-25).

[...] percebe-se o reconhecimento e a relevância da integração das TDIC na educação e na escola contemporânea [...]. O digital está significativamente presente na sociedade contemporânea, potencializando a forma como as pessoas se comunicam, buscam informações e exercem seus trabalhos. E a escola como instituição social não pode se desvincular dessa realidade para que possa preparar seus estudantes para viverem e desfrutarem de uma sociedade inserida na cultura digital (IANNONE; ALMEIDA; VALENTE, 2015).³⁰⁷ (SANTOS; FERRETE, 2021, p. 15).

A combinação da 1) problematização do tempo presente, nessa nova realidade hiperconectada, com suas 2) TD [tecnologias digitais] em rede, compreendidas enquanto forças ambientais e; 3) o processo de digitalização do mundo, tem tensionado as epistemologias, teorias, metodologias e práticas pedagógicas, que por ora problematizam as pedagogias vigentes. Essas pedagogias não conseguem abranger a complexidade presente nessa realidade hiperconectada, uma vez que limitam o agir apenas aos humanos, numa visão antropocêntrica do mundo. (SCHLEMMER; OLIVEIRA; MENEZES, 2021, p. 142-143).

[...] é importante mencionar a criação e utilização do termo “direito digital”. Em resumo, esta expressão indica um avanço jurídico que abarca alguns princípios fundamentais e institutos do meio

306 ROUVROY, A; BERNIS, T. Le nouveau Pouvoir Statistique: ou quand le controle s'exerce sur un réel normé, docile et sans événement car constitué de corps “numériques”. **Multitudes**, n. 40, p. 88-103, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/25304/24163>. Acesso em: 22 abr. 2020.

307 IANNONE, L. R.; ALMEIDA, M. E.; VALENTE, J. A. Pesquisa TIC educação: da inclusão para a cultura digital. In: **TIC EDUCAÇÃO 2015: Pesquisa sobre uso da tecnologia de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da internet no Brasil, 2015. p. 55-67. E-book. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

legal, apresentando influências em todas as áreas do direito (PECK, 2019, p. 15).³⁰⁸ O direito digital, por assim dizer, representa a manifestação do direito, porém exercido em ambientes novos. Não sendo uma matéria criada recentemente, de outro modo “não seria uma nova área de estudos, mas sim todas as demais áreas do direito, já existentes, que por motivos de possibilidades tecnológicas passam a se integrar com tecnologias modernas” (CUNHA GUIMARÃES; STAGI GUIMARÃES, 2017, p. 73).³⁰⁹ (SILVA, RA, 2021, p. 467).

[...] o professor ocupa um lugar em que dificilmente sairá da condição de imigrante [digital] e, ao mesmo tempo, é impelido a mudar para dar conta de ensinar as novas gerações. Contudo, como já apontado, acreditamos que a fluência no uso das tecnologias digitais independe de idade. Concor damos com Bayne e Ross (2007)³¹⁰ quando apontam que considerar os jovens como nativos digitais e que professores não fazem parte desse processo é algo simplista, uma visão acrítica e determinista do processo gerando, “Um sentido de inevitabilidade e impotência em torno desta construção particular do digital talvez possa explicar de alguma forma a adoção relativamente acrítica do *e-learning* por alguns educadores, e sua rejeição violenta, mas igualmente acrítica, por outros” (BAYNE; ROSS, 2007, p. 4, tradução nossa). (SILVA; MARTINEZ, 2021, p. 185-186).

[...] [quanto] ao analfabetismo digital do(a) professor(a) e do(a) estudante, transparece a percepção, a partir das dificuldades observadas e acompanhadas pelos(as) próprios(as) professores(as), de que além das dificuldades dos(as) professores(as), os(as) estudantes também apresentam dificuldades semelhantes quando se trata do uso das tecnologias digitais para fins de aprendizagem. Como pontua Franco (2013),³¹¹ temos a ingenuidade de intuir que nossos(as) “nativos da era digital” têm uma vasta habilidade no uso de aparelhos, que os interacionam com a internet. Nesse ponto, “há ainda um abismo no que tange o uso das TDIC na vida social e na educação escolar: fora da escola nossos alunos utilizam esse universo tecnológico, porém ainda encontramos restrições desse uso na prática pedagógica” (TEZANI, 2017, p. 296).³¹² (SILVA; MOURA; LUZ, 2021, p. 172-173).

O meio digital, há tempos, vem sendo apontado como uma possibilidade que integra as formas metodológicas tradicionais de ensino e de aprendizagem, descentralizando o papel individual nesses processos, rompendo e ampliando os sentidos de tempo, de espaço e de comunicação. Nesse contexto,

308 PECK, P. **Direito Digital**. São Paulo: Saraiva, 2017.

309 GUIMARÃES, A. M. C.; GUIMARÃES, G. S. Direito digital. **Revista de Direito Internacional e Globalização Econômica**, v. 1, n. 2, 2017.

310 BAYNE, Siân; ROSS, Jen. The “digital native” and “digital immigrant”: a dangerous opposition. In: **ANNUAL CONFERENCE OF THE SOCIETY FOR RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION**. London: SRHE, 2007. p. 1-6.

311 FRANCO, Claudio de Paiva. Compreender as experiências de aprendizagem dos nativos digitais. **Rev. bras. linguística apl.** Belo Horizonte, v. 13, n. 2, pág. 643-658, junho de 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2020.

312 TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.2, jul./dez. 2017. p. 295-307.

ressalta se como exemplos de modelos na perspectiva digital: a Educação a Distância (EaD), o Ensino Híbrido e, mais recentemente, o Ensino Remoto emergencial. Destaca-se que o Ensino Remoto é uma solução momentânea e descomplicada de promover a continuidade de estudos e pesquisas, neste período de pandemia. Contudo, é necessário diferenciar e caracterizar a EaD e o Ensino Remoto. (SOUZA, DC et al., 2021, p. 3).

As TDIC são as que especificamente se utilizam dos códigos binários 1 e 0, o que possibilita a informatização e digitalização de tudo o que se pode imaginar, a começar pela escrita, sons, imagens, movimento, entre outros. As informações codificadas passam a ser decodificadas, em qualquer tempo e local, por diferentes pessoas (KENSKI, 2012).³¹³ Dessa forma, a comunicação e a informação ficaram mais democráticas na medida em que se tem acesso à internet e a equipamentos de informática. Esse fenômeno tem ressignificado o modo de vida em sociedade, potencialmente durante a pandemia da Covid-19. (TORRES; KOWALSKY; FERRARINI, 2021, p. 40).

Muito se fala sobre as características dos alunos que nasceram e vivem na era digital, em uma realidade em que o virtual e o real se intersectam. No entanto, as habilidades que os estudantes costumam praticar utilizando redes sociais, *games*, plataformas de *streaming*, entre outras fontes de entretenimento, muito se diferenciam do que é exigido no ERE, que, muitas vezes, têm proporcionado experiências pouco prazerosas a alguns estudantes (ALVES, 2020).³¹⁴ Tendo em vista esses aspectos, é necessário refletir sobre as limitações do paradigma tecnológico vivenciado até então nas escolas [...]. (VIANA; LUCAS; MOITA, 2021, p. 1127).

313 KENSKI, V. M. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. In: KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 15-26.

314 ALVES, E. P. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Revista interfaces científicas*. Aracajú, v. 8, n. 3, p.348-365, mai. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acessado em: 15 jan. 2021.

DIREITO À EDUCAÇÃO



No que tange ao direito à educação, para nos atermos a um recorte mais recente, desde 1988, com a Constituição Federal, temos buscado tornar realidade a primeira parte do artigo 205: “A educação, direito de todos” (BRASIL, 1988).³¹⁵ Em junho de 2019, a agência IBGE Notícias indicou que: “O acesso à educação básica obrigatória pela Constituição no país, [...] cresceu de 45,0% para 47,4% da população de 25 anos ou mais, nesse período de 2 anos. No entanto, variava de 53,6%, no Sudeste a 38,9% no Nordeste. E era maior entre brancos (55,8%) do que pretos ou pardos (40,3%)” (IBGE, 2019, s/p).³¹⁶ (ASSIS, 2021, p. 7).

A política de educação inclusiva a partir da Constituição Federal de 1988 no Brasil tem como objetivo a eliminação da exclusão social e educacional [...]. Trata-se, desse modo, de uma agenda de regulamentações voltadas, principalmente, para a garantia, ainda que político-normativa da educação como um direito, indistintamente, de todos/as. Para Monteiro e Ribeiro (2019, p. 732),³¹⁷ o direito à educação se configura como um direito a equidade, ou seja, como um instrumento de oportunidade para todos no oferecimento a cada indivíduo do que melhor se alinha as suas necessidades educativas, “o que inclui seus interesses e habilidades”, bem como pressupõe a produção de conhecimentos e de políticas que respeitem essa heterogeneidade na busca pela garantia de educação de qualidade, efetivamente, universal. (BASTA; SAKAUE; SOUZA, 2021, p. 10).

Constitui-se o reconhecimento do direito à educação de crianças, em tempo de pandemia, um problema de justificação racional que, longe de ser absoluto e universal, comporta uma dimensão simbólica que necessita ser analisada a partir do cotejamento das interações estabelecidas entre um dispositivo jurídico e o modo como são atribuídos os sentidos nas práticas locais, onde esse direito abstrato é vivido ou suprimido, cotidianamente (OLIVEIRA, 2010, p. 452).³¹⁸ Implica enfrentamento

315 BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 jul. 2020.

316 Sem referência no original.

317 MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 730–745, 2019.

318 OLIVEIRA, L. R. C. A dimensão simbólica dos direitos e a análise de conflitos. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 53, n. 2, p. 451-473, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2010.36432>. Acesso em: 10 jan. 2021.

do desconforto provocado por situações inusitadas e completamente desconhecidas e, decorrentes de intenso movimento comunicacional, exigem negociação social e o acionamento de saberes já constituídos acerca da temática. (BIASOLI; SOUSA, 2021, p. 15).

A preocupação do direito à educação não se limita à oferta de atividades, mas principalmente ao que a educação representa para o estudante. Dentro da perspectiva histórico-crítica, a finalidade da escola é a transmissão sistematizada dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história (SAVIANI, 2011).³¹⁹ Diante de um ano atípico, seria realmente necessário o cumprimento das 800 horas letivas? De acordo com Cury et al. (2020),³²⁰ devemos lembrar que o primeiro direito a ser garantido é o direito à saúde, pois ela possibilita a garantia à vida e aos demais, incluindo o direito à educação. (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021, p. 13-14).

Na pandemia, este direito a educação ficou comprometido, visto que seu acesso e permanência não ocorreu de forma equitativa (SOUZA; FERREIRA, 2021).³²¹ Há de se indagar sobre as condições do ensino remoto. Como ele está posto, conseguirá contemplar o direito a educação? É evidente que não é possível garantir as mesmas condições, e também se compreende que, a pandemia em si escancarou e ampliou as desigualdades. Mas diante desse cenário, que já é tão problemático, o que deve ser buscado são formas de amenizar os impactos das desigualdades, sem ser conivente com o sistema político e com a pandemia que já direcionam para reforçá-las. (CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021, p. 1129).

[...] o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2017)³²² incorpora tanto os princípios da CDC [Convenção dos Direitos da Criança] (ONU, 1989)³²³ quanto os da Constituição Federal (BRASIL, 1988)³²⁴ na definição do direito à educação, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento individual, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e que processos educativos sejam viabilizados mediante: o acesso à escola pública e gratuita; a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; o direito de

319 SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas,: Autores Associados, 2011.

320 CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **O aluno com deficiência na pandemia**. [S. l.]: Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/pt-br/knowledge-share/news/2020-07/aluno-comdeficiencia-pandemia>. Acesso em: 10 set. 2020.

321 SOUZA, E. M. F; FERREIRA, L. G. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. **REVISTA Práxis Educacional**, v.17, n.44, p. 1-21, jan./mar. | 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8029>.

322 BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

323 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 nov. 2020

324 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; o direito de organização e participação em entidades estudantis (BRASIL, 2017). (EYNG et al., 2021, p. 7).

[...] o *direito à educação* não pode ser compreendido como apenas uma mera opção política, pelo contrário, é preciso que seja considerado uma conquista de demandas sociais em nosso país, a partir do reconhecimento da importância da educação como um importante elemento no desenvolvimento da nação e da sua dimensão social presente no seu entendimento como um bem público (OLIVEIRA, 2001).³²⁵ Essa perspectiva expõe de forma direta as demandas de classes sociais na emergência da possibilidade de uma “participação na vida econômica, social e política” da nação, assim temos a educação como um importante “canal de acesso aos bens sociais e à luta política e como tal um caminho também de emancipação do indivíduo (...) [e também] de mobilidade social e de integração na ordem social” (CURY, 2010, p. 569).³²⁶ (FONTOURA, 2021, p. 1073-1074).

Decerto, somente a união de esforços entre as entidades da área educacional, movimentos sociais e sindicais gerais e da educação, instituições de ensino da Educação Básica e Superior, professores, estudantes e seus familiares, pode convergir para a superação dos grandes desafios que humanidade está vivenciando neste período emergencial, em que o distanciamento social apresenta-se como a principal medida para proteger a vida. Todos estamos sendo convocados a colaborar com esta frente em defesa do direito à educação para que ele seja assumido pelo Estado brasileiro, pelos governos, cumprindo um preceito constitucional que ao nosso ver é irrevogável. (HAGE; SENA, 2021, p. 7).

Paulo Freire ajuda a compreender movimentos de superação dos desafios educativos enfrentados no contexto da pandemia – de resistências, militâncias e esperanças – perante o “direito à vida” e o “direito à educação”. É primaz que a educação, além de ser um direito, é um ato político, que não pode estar dissociada de um projeto de sociedade. É sempre bom lembrar que Freire se faz presente hoje e que a não aceitação frente ao negacionismo científico também é forma de resistência. Diante dos desoladores recordes de mortes por Covid-19 em nosso país, reforça-se que o essencial é a vida de toda e qualquer pessoa e, que nas palavras de Freire é possível se empenhar, lutar e resistir para um outro amanhã, pois é impreterível sonhar, mas sonhar com o que é possível [...]. (LAFFIN; MACHADO; MARTINS, 2021, p. 223).

Não é à toa que o direito à educação, tal qual preconizado na Constituição Federal do Brasil, não trata apenas da capacitação para o mercado de trabalho. Os termos da lei são claros e bem mais abrangentes, explicitamente afirmam que visam “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu pre-

325 OLIVEIRA, R. P. de. O direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P. de.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

326 CURY, C. R. J. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

paro para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).³²⁷ O que significa que, enquanto se capacita para o trabalho, cada pessoa tem o direito de ter a formação e os instrumentos para escolher seus próprios projetos de vida, sendo a educação básica obrigatória um espaço decisivo na garantia ou não desse e de outros direitos humanos, tendo em vista já haver consenso sobre o fato de a educação ser um caminho de prevenção das violações de direitos humanos. (LAPA; COELHO, 2021, p. 4).

A oscilação entre a garantia e a não efetivação do direito à educação apresenta barreiras à consolidação de uma perspectiva emancipatória e produz processos de formação aligeirados e precários, os quais desconsideram as singularidades do campo, assim como do contexto em que os profissionais se inserem (Santos, 2012).³²⁸ A naturalização da destrutividade do processo educativo no campo coloca os professores em posições alienantes frente a situação de trabalho. O impacto psicológico e social desencadeado por essas rupturas demonstra que a pandemia amplifica e sinaliza que essa conjunção está interseccionada com a existência do sofrimento e sua relação com o corpo social. (LOPES, JC et al., 2021, p. 6).

O direito à educação, vilipendiado historicamente quando direcionado à classe popular no Brasil, resultou em um alto índice de analfabetismo, evidenciado nos anos de 1960 (consequência ainda presente na atualidade), o que significou para os participantes desta ação cultural uma legítima convocação. A Educação de Jovens e Adultos, situada na Educação Popular, como enfatizou o próprio Paulo Freire (2008),³²⁹ aparece então como contexto originário da metodologia, segmento no qual os educandos trazem marcas da exclusão nos mais diversos aspectos, como educacional, social, econômico, dentre outros. (MACHADO et al., 2021, p. 123).

[...] para se falar em ensino (remoto) na educação básica, a primeira prerrogativa seria avaliar as condições e as ações que estão sendo promovidas pelo Estado para dar condições, aos professores, de realizar a atividade de ensino e, às crianças e aos jovens, de realizar a atividade de aprendizagem escolar. O que se tem visto, ao contrário, é uma oportuna e estratégica ampliação do discurso do “direito de aprendizagem”. Aproveitando a excepcionalidade das “atividades pedagógicas não presenciais”, busca-se autonomizar o direito de aprender em relação ao direito à educação e, concomitantemente, esvaziar o sentido do direito ao ensino. Inflar o “direito de aprendizagem” vem sendo, também, uma estratégia para isolar esse direito dos demais [...]. (NASCIMENTO, 2021, p. 7).

327 BRASIL [Constituição (1998)]. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

328 SANTOS, C. (2012). **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Brasília, DF: Liber Livro/UnB.

329 FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-17.

Na zona rural, o analfabetismo ainda chega a 17,5%. Da mesma forma, a porcentagem de analfabetos é duas vezes maior para pretos e pardos do que para brancos. Assim, o direito à educação aos sujeitos do campo não pode ser entendido só na perspectiva da universalização do ensino, mas, sobretudo, na garantia de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento local e a qualidade social da vida da população do campo. É fundamental valorizar as singularidades da Educação do Campo e como estão inseridas na totalidade do contexto educacional. (PIMENTEL; COITÉ, 2021, p. 270).

[...] a reconceitualização nas formas de viver, interagir e aprender, alteradas pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, acentuadas durante a pandemia, exige que a democratização digital seja também um direito garantido, assim como devem ser revistos outros contratos que garantam e ampliem direitos trabalhistas, tendo em vista o excesso de trabalho docente agudizado pela necessidade de gravação de videoaulas e comunicação com os alunos e famílias via redes sociais, eventos que ocorreram a partir das novas relações sociais estabelecidas. O direito à educação, assim como o direito ao trabalho em boas condições, ocorre quando o direito de ser cuidado dignamente é amplo e irrestrito, contemplando todos os sujeitos da educação. (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 1449).

[...] partindo-se do pressuposto de que o direito à educação requer a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, há de se considerar também, que o fato de o estudante estar numa instituição de ensino privado não é garantia de que vá aprender e desenvolver competências básicas. [...] é possível constatar que a estrutura física, o acesso aos recursos tecnológicos, a qualificação docente, o planejamento dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação compatíveis com o ensino remoto, o interesse, o envolvimento e a participação dos estudantes e a corresponsabilidade da família são fatores que contribuem para que se efetive o direito à educação. (RAMOS; SARMENTO; MENEGAT, 2021, p. 18).

[...] os órgãos governamentais responsáveis pela educação buscaram garantir aos alunos o direito à educação, permitindo aos discentes continuarem tendo acesso aos conteúdos previstos no currículo do ano de 2020 por meio do ERE. Dessa forma, as instituições de ensino precisaram se reinventar para atrair e manter os números de alunos matriculados já que, segundo o MEC, quase 650 mil alunos abandonaram suas matrículas escolares na rede pública de ensino, em 2020, tendo assim um grande número de evasão, conforme UOL (2020).³³⁰ Essas instituições procuraram dar um treinamento contínuo aos seus professores na modalidade virtual, para que o direito à educação fosse garantido aos seus alunos. (SANTOS; GÓES NETO; COELHO, 2021, p. 421).

A garantia do direito a educação deve ocorrer em conjunto com a promoção de equidade social o que pressupõe abertura ao diálogo democrático tendo como norte a garantia do direito à vida e à

330 UOL. **Covid: com 1.346 novas mortes em 24 h, Brasil chega a 81.597 óbitos.** 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/07/21/coronavirus-covid-19-casos-mortos-21-julho.htm>. Acesso em: 22 jul. 2020.

saúde como princípio ético. Isto será alcançado na medida em que se amplie a compreensão de que o processo pedagógico e a aprendizagem escolar é relacional. A injustiça e a desigualdade social são características sociopolíticas marcantes no país e um dos reflexos desses fatores é a crise histórica no campo educacional. A educação brasileira enfrenta essa crise desde o Brasil-Colônia e a pandemia agravou ainda mais esse fenômeno. (SILVA, IR; SILVA, CR, 2021, p. 32).

Ser sujeito de direitos significa ser um sujeito com garantias legais. A educação, aqui no caso em discussão, não deve ser só garantida através da matrícula, acesso e permanência na escola, mas também pela qualidade do ensino, as igualdades de oportunidades, a igualdade de acesso ao conhecimento e aos bens culturais etc. Nessa prerrogativa ainda se encontram os direitos fundamentais, aqueles que garantem a convivência digna, diversa, livre e igual de todas as pessoas, sem os quais não convivemos, não nos realizamos e, muitas vezes, não sobrevivem. O acesso e a permanência se configuram como uma expressão segunda (seguida da matrícula) para concretização desse direito a educação. (SOUZA; FERREIRA, 2021, p. 492).

O direito a educação deve ser assegurado de maneira colaborativa entre a sociedade e o Estado, uma vez que a escolarização é uma das condições para o processo de democratização. De modo que, fica explícita a necessidade da cooperação de todos aqueles que estão envolvidos com a educação, para que possamos transpor a letra da Lei para a nossa realidade, sendo uma obrigação do Estado conjuntamente com a sociedade o combate à evasão escolar, possibilitando a formação do educando e sua inserção na sociedade. De acordo com Freire “A educação é uma forma de intervenção com mundo.” (FREIRE, 1996, p. 98),³³¹ onde a educação acontece, acontece também a transformação. (TIAGO et al., 2021, p. 47).

331 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa: São Paulo: Paz e Terra, 1996, coleção leitura.

[...] é fundamental o diálogo com o contexto real das práticas educativas para que o docente as analise, as reelabore, assumindo a indissociabilidade teoria e prática. De acordo com Pimenta (2012),³³² os saberes da docência se assentam em três categorias, quais sejam: a) saberes da experiência, que se materializam a partir do que foi acumulado das experiências com os professores e também com a própria prática docente; b) o conhecimento, ou seja, os conhecimentos específicos de cada disciplina a ser ensinada; c) os saberes pedagógicos, que consideram a prática social da educação, mobilizando o diálogo com a teoria para que a prática seja ressignificada. (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021, p. 1590).

Retomaremos aqui Au Séminaire, o apaixonado ensaio de Roland Barthes acerca da docência, em que nos apresenta o jogo infantil de “passa anel”. Trata-se de uma imagem possível para pensarmos a construção de um espaço transferencial horizontal [...]. Se, por um lado, o professor continua a ser “aquele que retém, mede ou retarda a subida irreprimível da fala” (BARTHES, 2004, p. 421),³³³ por outro se vê incondicionalmente submetido à dimensão sutil das transferências horizontais em que ele é mais um no jogo de passa anel, comprometido com o movimento coletivo de deslocamento da palavra (no caso das notas compartilhadas, da palavra escrita). “Corramos então risco maior: escrevamos no presente, produzamos diante dos outros (...): mostremo-nos em estado de enunciação” (BARTHES, 2004, p. 421). (COSTA; VENTRE, 2021, p. 570).

[...] como afirma Paulo Freire (1996),³³⁴ “não há docência sem discência”. Entender esse aspecto da docência significa atentar para o fato de que a prática pedagógica é constituída por sujeitos que se complementam e que não são artefatos um do outro. Implica entender também a totalidade do ato educativo presente nesta relação e o quanto essa relação deve ser sólida, amorosa e ética, com vistas a contribuir para a permanência do estudante. Sendo assim, o que se espera é que sejam implementadas políticas públicas efetivas, em que o professor tenha condições de assumir uma postura reflexiva e que ele possa organizar sua prática a partir de demandas reais. Esse movimento da prática reflexiva envolve

332 PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

333 BARTHES, Roland. Au séminaire. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012, p. 412-424

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

um reconhecimento de que os professores desempenham papéis ativos na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho. (COTRIM-GUIMARÃES; RIBEIRO; BARROS, 2021, p. 312).

Resta ao docente – também premido por crises profissionais, sociais e pessoais – resgatar o estímulo e a motivação do aluno através de exercícios, atividades, provas, aulas virtuais e *lives*, espaços mediados pela câmera, que mesmo ligada, não é sinal da presença virtual. O trabalho mostrou a importância de o professor assumir postura mediadora nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que não se pode abandonar alunos a suas condições materiais de existência, de aprendizagem e de desenvolvimento educativo. O papel do professor é fundamental quando há consciência das dificuldades enfrentadas por alunos e comunidade, recaindo sobre a docência – mesmo que haja apoio dos gestores escolares e envolvimento dos alunos – os efeitos estruturais adversos, agravados por essa pandemia. (CRUZ; BIZELLI; BIZELLI, 2021, p. 300).

A docência é uma profissão permeada por desafios e exigências. Os/as professores/as são constantemente convocados a construir novos conhecimentos, saberes e competências para se adaptarem às mudanças sociais, tecnológicas, científicas, culturais, entre outras. Essas mudanças afetam a atividade docente, a saúde mental e física, o prestígio, a imagem profissional, ou seja, o seu desenvolvimento. Este cenário requer do/a professor/a um investimento no seu desenvolvimento profissional, isto é, engajamento individual e coletivo, formação continuada para construir novos saberes, conhecimentos e competências para atender às novas demandas da educação. Contudo, sabemos que essa efetivação, não depende unicamente do/a docente, mas das políticas educacionais e do contexto social que ele/a está inserido/a. (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021, p. 994).

[...] o ensino remoto descaracteriza a especificidade da docência pela impossibilidade da mediação do acompanhamento e da intervenção. O distanciamento físico, em tempos de pandemia, cerceia a atuação docente revelando também a diferença na natureza da relação da “tia” (docente) e da professora em sua identidade de profissional. Oliveira-Formosinho (2002, p. 41)³³⁵ adita que a profissionalidade docente “[...] diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.” (FREITAS et al., 2021, p. 227-228).

Na medida em que esses processos de militarização avançam, obviamente aumentam também as práticas de silenciamento das vozes e práticas pedagógicas por parte de pedagogos e docentes nessas mesmas escolas. Isso coloca a docência diante da (im)possibilidade, silêncio, frustração, demonização se pulverizam. Tratando-se do silenciamento docente, vale destacar que tem sido recorrente, na atualidade, muitas queixas de professores ameaçados, por políticos diversos, com uso de filmagens de aulas

335 OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

ou a partir de denúncias anônimas oriundas dos responsáveis de alunos ou pelos próprios estudantes. (FREITAS FILHO; SUSSEKIND, 2021, p. 64).

Ao contrário do trabalho industrial, que possui como objeto algo controlável, estático e homogêneo, a docência é uma prática complexa, principalmente humana, e específica, que envolve o humano e a humanidade que o constitui. “A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (Saviani, 2013, p. 11),³³⁶ e a docência é o processo de trabalho no qual ocorre a transformação da natureza. “Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção” (Saviani & Galvão, 2021, p. 39).³³⁷ Com base nessa premissa, lecionar não se restringe ao simples repasse de conteúdos curriculares [...]. (MARTINEZ; SILVA; COSTA, 2021, p. 4).

[...] ensinar em tempos divergentes e complexos requer do professor bastante adaptabilidade e engajamento. As dificuldades encontradas na docência são muitas e necessitam a cada dia de novas reflexões e ideias que divulguem contextos e estratégias para contornar os problemas, com a escola se firmando como local de formação ampla e para todos (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020).³³⁸ Destarte no espaço de ensino, interações e descobertas como a escola não deve haver posições intransigentes e exclusas, retrocedendo os processos. (MOTA; MENEZES; MOURA, 2021, p. 33).

[...] a pedagogia não pode ser a repetição monótona do que já conhecemos, mas deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade. Como bem explica Gilles Deleuze (2003),³³⁹ a docência organiza-se a partir daquilo que procuramos, não daquilo que sabemos. É nesse sentido que todo o ensino é experimental. Pode haver dois livros iguais, mas não duas formas iguais de os ler. Pode haver dois programas de ensino iguais, mas não duas formas iguais de dar as aulas. Essa ideia alerta-nos contra as tendências de um “consumismo” que domina a “indústria global de educação”. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 11).

[...] com o advento do ensino remoto emergencial em substituição às aulas presenciais, por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), toda uma configuração na relação tempo-espaço escolar foi modificada, como o próprio contato entre gestores, professores, alunos e seus responsáveis ocorrerem mediante essas plataformas. Isso gerou, segundo Vital e Urt (2021),³⁴⁰

336 SAVIANI, D. (2013). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Cortez.

337 SAVIANI, D., & GALVÃO, A. C. (2021). Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, 67, 36-49. https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1-609774477.pdf

338 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**, v. 12, n. Esp2, p. 328-350, 2020.

339 DELEUZE, G. **Pourparlers (1972-1990)**. Paris: Éditions de Minuit, 2003.

340 VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sonia da Cunha. Do imprevisível pandêmico ao intencional formativo: uma psicologia educacional/escolar para pensar o enfrentamento ao adoecimento docente. In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira (Orgs.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p 118-146.

fonte de crise à docência, pois além da falta de uma formação prévia para lidar com os instrumentos digitais, suas vidas profissionais e pessoais pareceram ter sido mescladas entre si, uma vez que os limites entre escola e ambiente privado se dissiparam, gerando sobrecarga de atividades e horas excedentes de trabalho, além das perdas e lutos pessoais enfrentados durante a pandemia. (PEREIRA; ANJOS, 2021, p. 3).

A reconversão docente em andamento pode se aprofundar num movimento que leve a morte da docência como ofício e deixe como legado a redução drástica – e quiçá a ausência – do pensamento crítico nas redes oficiais de ensino e na Universidade pública. O capital chamou para si a tarefa de ensinar e preparar as gerações futuras e, nós, docentes de instituições públicas, deveríamos ser a primeira barreira a ser transposta [...]. No caso dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, docentes ou técnicos, a situação se agrava com a demissão generalizada de docentes, diminuição de jornada, alteração de salários, entre outras investidas que desaguardam no processo de reconversão docente, acelerado pela utilização de robôs e de Inteligência Artificial. (PUCCINELLI et al., 2021, p. 275).

[...] a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. O desenvolvimento profissional do professor é, portanto, um processo que ocorre ao longo da sua vida pessoal e profissional, pois ao abraçar a carreira do magistério o professor se compromete pessoalmente como em outras tantas profissões, a desempenhar e dedicar a uma função carregada de intencionalidades a partir da concepção do seu saber ensinar partindo para a transformação do indivíduo, no caso o aluno em meio à sociedade. É também profissional, pois o seu trabalho e o que o constitui necessita estar em constante movimento para dar conta das especificidades das informações em todos os níveis de conhecimento e espaços por onde as propagam. (QUEIROS, 2021, p. 461).

Com base nos pressupostos de Hubermann (2000),³⁴¹ o tempo de exercício da docência permite pontuar algumas características relativas ao ciclo de vida profissional. Tais características podem auxiliar a compreensão dos modos de ser professor. Tendo presentes as fases do ciclo profissional descritas por Hubermann (2000), constata-se que o tempo de exercício da docência, na faixa entre 1 e 10 anos, compreende as duas primeiras fases desse ciclo, a saber: a fase de entrada (de 1 a 3 anos de profissão) e a fase de estabilização e exploração (de 4 a 6 anos de profissão); e o início da terceira fase, denominada experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos de profissão). (RAMOS; SARMENTO; MENEGAT, 2021, p. 8).

Os professores não são apenas meros transmissores de conteúdos, pois ao realizarem o processo de ensino modificam práticas e produzem novos conhecimentos. Ressalta Martins (2009, p. 50)³⁴² “o professor, no processo contraditório que enfrenta entre a formação acadêmica recebida e

341 HUBERMANN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

342 MARTINS, P. L. O. (2009). **A Didática e as contradições da prática**. Papirus.

a prática na sala de aula, gera uma didática prática, germe de uma possível teoria pedagógica alternativa” [...]. Nesse ponto, o reconhecimento de que a docência se transforme, como afirma Cunha (2008, p. 7)³⁴³ “é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte”, ou seja, são novas turmas de estudantes, novo contexto, novas interações, portanto uma nova teoria pedagógica latente, escondida, ainda não visível, mas em preparação, em andamento, a ser apreendida. (ROMANOWSKI; RUFATO; PAGNONCELLI, 2021, p. 3-4).

Ser professor da EJA exige uma docência coerente com as suas particularidades e uma postura de partilha da produção de referências, bem como o compromisso com uma ação politicamente consciente das dificuldades e dos limites que seu trabalho possui. Sendo assim, espera-se uma formação em nível superior e de formação continuada que contemplem tais particularidades e um campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos sólidos que permitam refletir a EJA enquanto área de estudo fundamental. Sabe-se que a prática educativa é um desafio, pois o educador consciente se questiona, revê conceitos e busca contribuir de forma significativa na construção do conhecimento de maneira a propiciar ferramentas que cooperem com o intuito de favorecer a autonomia dos educandos. (SANTOS, LR et al., 2021, p. 1605-1606).

[...] a docência comprometida ética e socialmente é também espaço para a construção da educação que transforme as realidades e os contextos; porém, para tal escuta, tais contextos. Assim, o diálogo implica uma práxis social que é o compromisso entre a palavra dita e ação humanizadora [...]. Desse modo, lutamos por uma educação política onde a universidade está a serviço e em comunhão com os desafios emergentes da sociedade contemporânea. Ensinar, segundo Paulo Freire (2020),³⁴⁴ exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Esta intervenção significa o que Freire chama de politicidade da educação. (SILVA, FPA, 2021, p. 85).

Cabe ao leitor-professor, leitor-tradutor ou professor-poeta a invenção de si mesmo, de seu mundo e conseqüentemente do tipo de educação a que vincula sua prática diária. “Esse exercício tradutório da docência consiste em um modo de colocar à mostra e, mais além, de enfatizar o próprio processo de construção e de criação do nosso mundo comum” (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 10).³⁴⁵ Invenção-intervenção através dos elementos comuns e cotidianos. Teríamos, então, que buscar um modo de expressão através de tais elementos insignificantes para com eles compormos algo que provavelmente não diria respeito apenas a nossas vidas privadas. (SILVA; ADÓ, 2021, p. 7).

343 CUNHA, M. I. (2008). Inovações pedagógicas: o desafio da de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. Universidade de São Paulo. https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf

344 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

345 AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na educação: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, jan. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100108. Acesso em: 3 ago. 2019.

[...] no atual contexto educacional, além da certificação, da qualificação e da atualização profissional, dos diversos saberes que emana do tempo de experiência, a docência se refere a uma profissão que também necessita de conhecimentos tecnológicos a fim de estar conectada à realidade dos estudantes. Nesse sentido, o ERE reforçou a necessidade de se desenvolver outras formas de ensinar. Assim, segundo Bacich e Moran (2018),³⁴⁶ o aluno torna-se o sujeito ativo na participação deste processo de aprendizagem experimentando um espaço de invenção, mediado pelo professor. (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021, p. 419).

O processo de adoecimento psíquico que o educador atravessa durante sua atuação profissional já era tema de interesse de pesquisadores e órgãos de classe, visto que, desde a década de 80 do século passado, a Organização Internacional do Trabalho (1984)³⁴⁷ considera a docência como profissão de risco. As altas taxas de adoecimento dessa população são explicadas em parte, pelo fato de a docência ser uma atividade que exige adaptação constante do profissional que a executa, pois este necessita lidar frequentemente com pessoas, sobremaneira com aquelas que estão em processo de desenvolvimento físico e psicológico (Organização Internacional do Trabalho, 1984). (SOUZA, JM et al., 2021, p. 143).

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

347 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **A condição dos professores**: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/Unesco, 1984.

EDUCAÇÃO BÁSICA



Sem políticas públicas sociais voltadas para o auxílio tecnológico aos estudantes da educação básica frente à nova modalidade de ensino, a aprendizagem fica prejudicada, pois não há garantias de que as aulas remotas cheguem a todos e todas, agravando ainda mais o acesso à educação pública de qualidade [...]. No governo Bolsonaro, as desigualdades sociais foram drasticamente potencializadas em aspectos que já eram deficitários, fazendo do acesso à escolarização um privilégio das classes sociais mais favorecidas, deixando a população brasileira entregue a incertezas políticas, econômicas e, sobretudo, sociais, frente ao agravamento da pandemia. (BARROS; MATIAS, 2021, p. 18).

Os/as docentes demonstraram a ineficácia ou a completa inexistência ensino e aprendizagem neste contexto. Inegável que este período de um ano sem aulas trouxe substanciais prejuízos para a aprendizagem desses/as estudantes [...]. Reforçamos ainda que será necessário avaliar pelas próximas décadas os impactos e buscar alternativas para diminuí-los, o que implica investimento em políticas públicas educacionais efetivas, especialmente para a Educação Básica, visto que, provavelmente, o prejuízo nela foi maior, não só por atender um expressivo número de estudantes, mas pelas suas particularidades e limitações desses sujeitos público alvo desta etapa da educação escolar. (CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021, p. 1155).

Em maio de 2020, o Portal G1 realizou uma pesquisa com 15.654 docentes de todo o Brasil da rede pública da Educação Básica. Os dados apontam que quase 90% dos/as professores/as não têm experiência com ensino remoto, 42% continuam sem treinamento e 21% têm dificuldades com as tecnologias digitais. A pesquisa também revela a situação que vivem os/as professores/as e os desdobramentos na aprendizagem dos/as estudantes. Indicam que 82% dos/das docentes estão ministrando aulas dentro de casa e também tiveram um aumento na carga horária de trabalho; 84% dos/as docentes apontam que os/as alunos/as diminuíram o envolvimento com as aulas e 80% afirmam que é devido a falta de tecnologias digitais, sobretudo, a Internet. (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021, p. 1002).

[...] o “*aprender a conviver*” está em os quatro pilares da educação para o século XXI (Cf. UNESCO, 2010)³⁴⁸ A Educação Básica deve, portanto, incluir o convívio com a diversidade, priorizar

348 UNESCO. International Commission on Education for the Twenty-first Century. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por> Acesso em: 10 de março de 2019.

tal objetivo. Se faz importante pensar que, durante a fase escolar: “a criança relaciona-se com diferentes pessoas e com vários graus de conhecimentos, possibilitando vivenciar relações de igualdade, cooperação, competição, submissão, liderança, entre outras” (CAMPOS, 2013, p. 135).³⁴⁹ Para a criança em fase escolar, a convivência se torna muito importante para o seu desenvolvimento integral, necessidade que se assevera com o passar dos anos [...]. (FERRAZ, 2021, p. 403).

[...] o professor da educação básica se encontra cada vez mais sobrecarregado tendo que lidar com tipos de trabalho e letramentos que não faziam parte de sua atividade docente quando no modo presencial e sem contar com uma rede de apoio para elaboração de materiais, suporte tecnológico, mediação com os alunos, dentre outras demandas particulares. De modo geral, pude observar que a metodologia utilizada para o desenvolvimento de aulas no contexto de ERE observado corresponde às características gerais apresentadas pela literatura, a saber, aulas centralizadas no professor, o qual assume o papel de transmissor de conhecimento e alunos como receptores de conteúdo. (FORTE; ROSA FILHO, 2021, p. 154).

Um dos primeiros desafios que podem se interpor a prática pedagógica do professor na etapa da educação básica dos anos iniciais é que, “[...] as atividades devem ser mais estruturadas, para que atinja a aquisição de habilidades básicas do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2020a),³⁵⁰ esta, é, portanto, a previsão legal constante no parecer CNE/CP nº 5/2020, este por sua vez, ainda recomenda, “[...] que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças” (BRASIL, 2020a). Atividades estas que certamente recaem sob a responsabilidade dos professores que atuam na educação básica. (FRANÇA; SILVA; FEITOSA, 2021, p. 145).

Os grupos hegemônicos no campo educacional têm determinado que durante a pandemia, as redes públicas e privadas de ensino devem cumprir prioritariamente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica definidas na BNCC, adotando o ensino remoto, com o uso de tecnologias diversificadas, com ou sem mediação tecnológica. O que as diversas análises têm demonstrado é que, essas medidas têm servido, tão somente, para o cumprimento formal das 800 horas exigidas pela legislação, através do compartilhamento de conteúdos que, uma vez isolados das relações sociais que medeiam a práxis escolar, pouco contribuem para a reflexão crítica e formação humana dos estudantes. (HAGE; SENA, 2021, p. 12).

349 CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; [et al.]. **Psicologia da Educação**. Batatais-SP: Claretiano, 2016.

350 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Sumula do Parecer CNE/CP n. 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 maio 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 11 nov. 2020.

[...] apesar dos inúmeros esforços, da construção, em muitos casos, de um planejamento voltado para as condições das famílias e das crianças, o ensino remoto não abarcou a realidade de todos os estudantes da Educação Básica brasileira. “O que se promove ainda é distante de uma experiência educativa que traz consigo o caráter formador, que assegura a dialogicidade e reflete sobre o contexto de vida de cada aluno” (SOUZA e MAGNONI JÚNIOR, 2020, p. 18).³⁵¹ Realidade essa apontada pelas integrantes da pesquisa, haja vista mencionarem nos questionários a impressão de, muitas vezes, apesar de todos os esforços empreendidos, não darem conta do processo de alfabetização e/ou de atingir a todos os estudantes. (IGNÁCIO; MICHEL, 2021, p. 12-13).

[...] atividades remotas, e até mesmo atividades mais estruturadas na modalidade Educação a Distância (EaD), têm suas limitações e, com efeito, não conseguirão substituir a experiência escolar presencial, em particular, quando aplicadas em escala na Educação Básica. A literatura baseada em evidências mostra que alunos que têm atividades totalmente a distância aprendem menos do que aqueles com a vivência presencial nas escolas, mesmo levando em conta outros fatores que poderiam afetar o desempenho acadêmico. E, mesmo quando o ensino não é totalmente a distância, as evidências ainda são mistas quanto aos efeitos das tecnologias educacionais na aprendizagem dos alunos, além de apontarem que muitas tendem a ser pouco custo-efetivas. (LIMA; PAIVA; GOULART, 2021, p. 26-27).

Os efeitos da pandemia da Covid-19, vem evidenciando ainda mais as fragilidades que impactam os sistemas educacionais do Brasil, especialmente no que se refere a Educação Básica, que vem progressivamente sendo atacada com o sucateamento das escolas, legitimação de processos de iniquidades sociais advindos da ausência da representatividade do estado, além do convívio com interesses econômicos e ensejo das empresas no sistema capitalista para tornar e ofertar a Educação Básica de forma privada. No campo da educação, a pandemia sobrepôs desafios a já frágil estrutura de educação escolar. Com isso, acabou por revelar fragilidades dos sistemas de ensino, em especial dos sistemas públicos e colocar em xeque o tradicional modelo escolar. (MARQUES; FRAGUAS; CAMPOS, 2021, p. 795).

Dados do Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021),³⁵² que adotou como data de referência o dia 11 de março de 2020, retratam a situação das escolas no momento anterior à pandemia e permitem refletir sobre o cenário pouco auspicioso da educação brasileira. Esse cenário é acirrado pelo contexto pandêmico: redução de matrículas na Educação Básica de modo geral em relação aos

351 SOUZA, Vitor F.; MAGNONI JÚNIOR, Lourenço. O que as estatísticas retratam sobre a educação básica em tempos de covid-19. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**. Teresina, ano 03, n. 03, v. 03, set./dez. 2020. p. 1-21. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11373>. Acesso em: 27 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26694/epeduc.v3i3.11373>

352 INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Educação Básica 2020**. Brasília: MEC, 2021.

anos anteriores; persistência da distorção idade-série; ausência de dados sobre a oferta em tempo integral; desigualdades entre as escolas, incluindo o acesso à internet, necessário no ensino remoto emergencial [...]. (MENDES NETTO et al., 2021, p. 7).

Embora a desconfiança dos professores no uso de novas tecnologias esteja diminuindo, ainda existem muitos desafios para integrar efetivamente essas ferramentas para promover a aprendizagem dos alunos. Para entender quais são esses entraves, ouvimos as explicações dos professores da educação básica, que compartilharam a experiência em sala de aula com recursos tecnológicos. Uma das principais dificuldades apontadas pelos educadores é a falta de formação de professores na área. Esses números mostram que o treinamento é um dos maiores desafios no uso da tecnologia. (MORAES; AZEVEDO, 2021, p. 132).

A tecnologia da informação pode ser utilizada como um recurso, mas não como um fim na educação, principalmente na educação básica, período em que os estudantes estão na formação primária e devem ser acompanhados pelos pais e professores, além do desenvolvimento emocional e social que se estabelece na convivência com outros estudantes e os profissionais da educação. Com isso, é necessário “reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva” (GIMENO SACRISTÁN et al., 2011, p. 8).³⁵³ (NOGUEIRA et al., 2021, p. 38).

Ao optarem por realização das atividades não presenciais, as unidades escolares deverão proceder a gestão online das atividades curriculares em regime especial, com vistas ao cômputo do tempo em horas e dias letivos. Os estudantes e professores da educação básica precisam se reconhecer como protagonistas do processo de flexibilização curricular. O não reconhecimento de “tal perspectiva pode contribuir para fragilizar o movimento curricular nas escolas, tão necessário para qualificar os processos de ensinar e aprender em sala de aula” (KREUZ; LEITE, 2020, p. 11-12).³⁵⁴ (PIMENTEL; COITÉ, 2021, p. 279).

A criação da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (ANEBHI) e seus pronunciamentos sintetizam o que nos aguarda neste triste legado: utilizar a educação como espaço de valorização dos capitais acima da formação humana e da vida humana [...]. A educação tem sido para o grande capital um nicho propício à concentração de capital e aumento dos monopólios. Por dominarem a oferta de matrículas no ensino superior, viram suas garras para a educação básica na esfera pública: essa é a disputa na qual estamos inseridos e a pergunta a ser feita é: a educação será algo que, em

353 GIMENO SACRISTÁN, José et al. **Educar por competências**: o que há de novo. Porto Alegre: Artmed, 2011.

354 KREUZ, Kelly Karine; LEITE, Fabiane de Andrade. Recontextualização de discursos curriculares: um olhar a partir da epistemologia fleckiana. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-14, 2020

alguma dimensão, poderá ser definida por professores e comunidade educacional ou cederemos ao controle total dos *managers* do grande capital? (PUCCINELLI et al., 2021, p. 275).

No âmbito da educação básica, amparados nos dispositivos relativos a esse nível educacional, os sistemas educativos, os gestores e os professores foram mobilizados a (re)criar estratégias de atendimento das crianças e adolescentes fora do ambiente escolar. Nas escolas que os estudantes – que vivem em comunidades ribeirinhas, em locais afastados e em contextos de vulnerabilidade social – frequentam, a distribuição de materiais impressos contendo atividades foi umas das soluções encontradas. (RAMOS; SARMENTO; MENEGAT, 2021, p. 4).

Diante do cenário de isolamento social, reafirmamos a realização das aulas de forma remota como a única possível no sentido de garantir o acesso ao conhecimento por parte dos alunos da escola pública e preservar suas vidas. A Educação Básica brasileira se configura historicamente pelo dualismo entre a escola do conhecimento criterioso para as elites e o acolhimento social com conhecimentos mínimos para a integração social (entenda-se, adequação às exigências de um mercado de trabalho precarizado) para a classe trabalhadora (LIBÂNEO, 2012).³⁵⁵ (SILVA, EG et al., 2021, p. 1104).

[...] a Educação do Campo não é concessão do Estado brasileiro, resulta da dignidade epistemológica do pensamento dos camponeses e suas formas de lutas, que se negam a acreditar nas ideias sobre o fim da dignidade do pensamento na defesa da educação básica do campo. É no âmago da luta por Reforma Agrária que os camponeses formulam uma concepção de educação como dignidade do pensamento necessária para efetivação do paradigma de educação do/no campo, sendo as escolas básicas do campo o lugar primeiro dessa construção. Essa concepção pedagógica foi se formulando nas margens do pensamento acadêmico e do paradigma tradicional de educação e de ciência. (SILVA; CUNHA; SANTOS, 2021, p. 422).

A face cruel da desqualificação dos/as professores/as, da Educação Básica pública brasileira no que diz respeito à sua formação, ao seu trabalho, à sua atuação política pode ser reconhecida de imediato nos jargões empobrecedores para designá-los, por exemplo: “[...] professor tutor, voluntário, gestor, empreendedor, empoderado, orientador, eletrônico, protagonista, comunitário, inclusivo, multifuncional, socioemocional, pesquisador, inovador, flexível, de resultados, performático, monitor, oficineiro, eficaz, aprendiz, responsabilizado, treinado, em obsolescência”. (EVANGELISTA, 2016, p. 3).³⁵⁶ Estes adjetivos contribuem para desconstituí-los de sua função profissional específica [...]. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE; PRATES, 2021, p. 7).

355 LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

356 EVANGELISTA; O. **Faces da Tragedia docente no Brasil**. In: XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO – Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Mexico 16 a 18 novembro de 2016. ISSN 2219-6854. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020, às 22:55h.

Busca feita em ambientes virtuais de órgãos oficiais dos sistemas de ensino e de redes privadas, tornou possível verificarmos forte acolhimento de metodologias de ensino remoto nas redes de ensino da Educação Básica [...]. De modo geral, as iniciativas de sistemas públicos estão sendo incentivadas e suportadas tecnologicamente por empresas privadas ou organizações não estatais que já vêm ocupando territórios da Educação Básica pública, a exemplo da Fundação Lemann, Google (for Education), Todos pela Educação e tantas outras que, pela “*janela de oportunidades frente ao caos*” (GARRIDO, 2020, p. 1),³⁵⁷ se mostram interessadas em avançar ainda mais [...]. (THIESEN, 2021, p. 63).

357 GARRIDO, F. O uso da pandemia para precarizar a educação pública através de plataformas digitais. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2020/04/01/o-uso-da-pandemia-para-precarizar-a-educacao-publica-atraves-deplataformas-digitais>. Acesso em: 26 jun. 2020

EDUCAÇÃO ESPECIAL



[...] os Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientados pela mesma Convenção [Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência] e em seus Marcos Normativos, aprazam que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, em que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação da deficiência. Na Educação Superior, assevera-se que a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. (AGUIAR et al., 2021, p. 305).

Considerando os muitos desafios nas escolas em âmbito nacional, nos diversos níveis de ensino e o histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva, temos um desafio ainda maior em tempos de pandemia. De acordo Mendes (2017, p. 65),³⁵⁸ que destaca a inclusão como tema gerador de muitos debates: “[...] se existe uma compreensão que a escolarização de crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem especificidades ou diferenças que as destacam do grande conjunto dos estudantes diversos, então, faz sentido tentar circunscrever e definir um conceito para abranger os debates e estudos nessa área específica”. (BASTA; SAKAUE; SOUZA, 2021, p. 5).

A implementação da educação especial já é instituída na intenção do rompimento das barreiras sociais presentes na configuração da sociedade. A ação pedagógica do professor de educação especial requer o acompanhamento diferenciado, que atenda às necessidades dos estudantes PAEE [público-alvo da educação especial]. A identificação dessas necessidades à distância torna-se uma tarefa quase impossível. O desafio aumenta sua implementação no contexto de pandemia, porque o trabalho desse professor compreende essas especificidades. Nesse momento, o professor de educação especial precisa estabelecer outros tipos de vínculos pedagógicos com os estudantes PAEE. De forma geral, a educação precisa estar sensível às condições dos alunos e entender que os estudantes que aparecem nas telas digitais não são os mesmos que estavam sentados nas carteiras das escolas. (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021, p. 14).

358 MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 58-81.

Em nossa breve passagem por alguns documentos oficiais, evidenciamos como a Educação Especial tem sido abordada a partir das leis. Sabemos que há uma distância entre um discurso manifestado na lei e a realidade materializada na práxis educativa. Contudo, concordamos com Carneiro (2016)³⁵⁹ ao apontar que embora as práticas não sejam alteradas por decretos, os documentos legais são elementos importantes, pois se constituem como mecanismos de cobrança e por meio dele podemos reivindicar o cumprimento do disposto no âmbito legal. (CARNEIRO; PAULA, 2021, p. 434).

Muito se discutiu sobre o lugar das pessoas com deficiência no ensino regular, e essa discussão – que se estabelece no contexto educativo e acadêmico – sempre esteve voltada à elaboração e à implementação das condições educativas adaptadas às especificidades de cada criança/adolescente, necessárias ao seu estar e à sua efetiva permanência no contexto presencial do ensino [...]. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem um papel fundamental na disruptura com prejuízos, preconceitos e estigmatização de sua população, mas a pandemia trouxe um novo momento, deflagrou um novo limitante à ação da escola, pois a escola não estando fisicamente presente precisa de outros dispositivos (até então imprevistos) para alcançar seus alunos de educação especial. (CECCIM; CORREA, 2021, p. 453).

O desafio de se pensar na educação especial e inclusiva no cenário que se projeta é imenso, por isso a importância de discussões sobre a falta de apoio e os poucos procedimentos propostos pelo governo federal, que tem deixado a desejar, já desde antes da pandemia, fazendo opções mais ligadas ao interesse neoliberal, desconstruindo assim conquistas importantes no campo social, especialmente na área educacional. O momento é de reflexão e luta por direitos, de saúde, cidadania, educação, igualdade e da oferta do bem público de qualidade acessível a todos, pois a COVID-19 não impactou apenas no universo econômico, mas no social, ideológico e político. (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 162-163).

[...] a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, apesar de não afirmar de maneira explícita que a matrícula deva ocorrer na rede regular de ensino, reitera o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular. No entanto, é necessário que ocorra de fato uma aproximação entre o discurso e a prática. A abordagem superficial e a omissão do Estado em assumir-se como responsável, subsidiando as escolas a promover concretamente o ensino inclusivo, fortaleceram, ao longo do tempo, a existência de barreiras que inibem a participação social e a aprendizagem do público-alvo da educação especial no ambiente escolar. (FERNANDES; SANTANA; BRITO, 2021, p. 8).

359 CARNEIRO, R. U. C. Educação Especial e inclusão escolar: desafios da escola contemporânea. **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE-UFES**, Vitória, v. 20, n. 43, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/14309>. Acesso em: 10 maio 2021.

A opção por tal política [adoção do ensino remoto emergencial] não é imparcial, mas produto das disputas entre os interesses públicos e privados, das quais saíram vitoriosas as forças representativas no Estado e na sociedade civil vinculadas à iniciativa privada. Por isso, a luta por uma educação especial inclusiva no sentido de promoção do desenvolvimento das potencialidades de todos os educandos, deve estar vinculada à luta pela escola pública, gratuita, universal e laica. Nesse sentido, compartilha-se da visão de Garcia e Michels (2018, p. 65)³⁶⁰ de que cabe a escola elevar “[...] a formação cultural dos estudantes para compreender a realidade social. Na sociedade capitalista tal tarefa implica pensar dialeticamente as contradições e mediações desse processo [...]”. (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021, p. 159).

[...] a formação de professores, quer seja inicial, quer seja continuada, deverá ter como propósito apoiar esses profissionais para que exerçam sua profissão de ensinar, de aprender e de conhecer por meio de práticas pedagógicas que lhes possibilitem “[...] confrontar e romper com estratificações dominantes, abrindo possibilidades para o devir-professor, ou seja, o professor que pode singularizar-se, tornar-se, fazer-se.” (GUATTARRI; RONILK, 1993, p. 74 apud CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 24).³⁶¹ Destarte, todas essas ações sinalizam para significativos avanços relacionados à Educação Especial. Contudo, o contexto atual vivenciado no mundo diante da pandemia da COVID-19 reivindica uma postura para a humanidade talvez nunca antes proposta. (GOMES, RVB et al., 2021, p. 141).

É justo apontar a importância do papel do professor. Tudo acontece em torno do que ele propor e por isso é tão pertinente rever as práticas no contexto de sala de aula, também no que tange a modalidade de Educação Especial, nesse caso dando prioridade ao desenvolvimento de estudos que viabilizem a aprendizagem significativa que, por sua vez, vai conduzir o indivíduo para maior autonomia e independência. A presença do professor em sala de aula justifica-se mais em função da sua atuação como mediador do conhecimento de forma que os alunos aprendam os saberes escolares em interação com o outro, e não apenas recebam-no passivamente, reforçando a metáfora de ensino bancário. (HAMMEL; SANTOS, MIYAHARA, 2021, p. 14).

A pesquisa de Borges et al. (2021),³⁶² realizada junto a familiares de diferentes localidades do país, demonstrou que durante a pandemia a maioria dos alunos público-alvo da Educação Especial não contou com atividades planejadas. A autonomia ficou comprometida e muitos deles não conseguiram realizar as atividades sem apoio. Será necessária atenção no retorno desses alunos para as

360 GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 54-70, out./dez. 2018.

361 CAMARGO, A. M. F.; GOMES, R. V. B.; SILVEIRA, S. M. P. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, R. V. B. et al. **Política de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 17-29.

362 BORGES, Adriana Araújo Pereira. et al. **Impacto da Covid-19 na educação de alunos com deficiência**: o que dizem os familiares. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

escolas nas aulas presenciais. Muitos deles perderam habilidades e vão precisar se readaptar aos espaços físicos, ser reavaliados em suas competências pedagógicas e, conseqüentemente, poderão precisar da elaboração de planos individuais que levem em consideração os prejuízos desse período e que propiciem a acessibilidade curricular. (LIMA; SILVA; REBELO, 2021, p. 10-11).

[...] na defesa da necessidade de união pela língua, o movimento surdo não encontrava força para se afirmar nas instâncias superiores e vinha se afirmando como um movimento de contra-conduta mais no cotidiano, propondo reivindicações principalmente no espaço escolar (Campello; Rezende, 2014).³⁶³ Entretanto, neste momento, a pauta das pessoas surdas ganha visibilidade quando alinhada a uma frente do governo federal, como mencionado anteriormente, como marca de campanha política. Vê-se isso claramente no novo texto legal apresentado pelo Decreto 10.502 de 2020 que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” – PNEE (Brasil, 2020).³⁶⁴ Nele as lutas surdas de anos aparecem “supostamente” contempladas. (MARTINS, 2021, p. 7-8).

[...] estudantes que, anteriormente eram atendidos dentro da chamada educação especial, também serão prejudicados por esse tipo de ensino [remoto]. Provavelmente o auxílio diferenciado que tais estudantes recebiam em sala de aula, não será disponibilizado a curto prazo, dentro de uma proposta individualizada e online. Na prática, o que se vê é que, diante das medidas tomadas, importantes questões não foram consideradas pelos órgãos competentes, por exemplo, a situação de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva dos alunos (SHIMAZAKI et al., 2020).³⁶⁵ (NAKANO; ROZA; OLIVEIRA, 2021, p. 1381).

Baseados no Censo Escolar no período de 1997 a 2006, Bueno e Meletti (2011)³⁶⁶ demonstram que os dados de matrícula na Educação Especial, de acordo com o tipo de escolarização oferecido, apesar da tendência crescente de matrículas na Educação Especial, ano a ano, totalizando um aumento de 48,14%, ainda estavam aquém da demanda quando comparados com o número total de matrículas na escola básica. Ou seja, verifica-se a presença de uma baixa porcentagem da população em todo o processo de escolarização, e quando a atenção se volta para as pessoas com deficiência, o quadro se agrava.

363 CAMPELLO, A.R.; REZENDE, P. L.F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/d5aE5q>. Acesso em: 15/10/2017

364 BRASIL. **Decreto 10.502 de 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 10/11/2020.

365 SHIMAZAKI, Elza Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Guizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2015476, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15476.071>. Acesso em: 15 set. 2021.

366 BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos**, v.11, p. 65-80, 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2938>. Acesso em: 06 nov. 2020.

A pandemia escancara as desigualdades no processo de escolarização dos brasileiros. (ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021, p. 11-12).

[...] concorrem as dificuldades dos professores em lidar com ferramentas tecnológicas e com o ensino remoto, o aumento da ansiedade e a falta de estímulo dos estudantes para realizarem atividades propostas, especialmente por, muitas vezes, não conseguirem compreendê-las – sem o contato com professores e colegas em aulas presenciais. Ainda nessa seara, verificam-se incompreensões manifestadas por docentes no que se refere à necessidade de reorganização curricular, com destaque para os resultados que apontaram a manutenção do currículo existente na rede e/ou escola, durante o ano de 2020 – inclusive para alunos público-alvo da educação especial. (PIMENTA; SOUSA, 2021, p. 12).

[...] os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), que são os que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou Altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011),³⁶⁷ têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentre as atribuições do professor do AEE, estão a produção e organização dos serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade. Elaboração e execução do plano do AEE e dos atendimentos na sala de recursos multifuncionais. Estabelecimento de parcerias na elaboração de estratégias, na disponibilização de recursos de acessibilidade e pedagógicos. Orientação aos professores, estabelecendo articulação com os professores do ensino comum e famílias. Instruir quanto ao uso da tecnologia assistiva para promoção da participação nas atividades escolares pelos estudantes PAEE (BRASIL, 2009).³⁶⁸ (QUEIROZ; MELO, 2021, p. 3).

Os desafios referentes à inclusão escolar são inúmeros no Brasil. Entre esses, podemos citar a preparação do corpo docente, as condições para que haja êxito na execução de um projeto pedagógico inclusivo, a estrutura física das escolas, os cursos de formação para os profissionais da educação especial, os recursos materiais, instrumentais, entre outros (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).³⁶⁹ Como se não bastassem tantas barreiras, o isolamento social dificulta ainda mais o acesso dos profissionais da educação ao estudante da educação especial. Nesse tempo, as dificuldades surgem com força maior. Como se não bastassem tantas barreiras, o isolamento social dificulta ainda mais o acesso dos profissionais da educação ao estudante da educação especial. Na literatura acadêmica encontram-se vários artigos e outras publicações que tratam a educação em tempos de pandemia de forma geral, mas pouco se fala sobre a atenção específica ao público-alvo da educação especial. (ROCHA; VIEIRA, 2021, p. 4).

367 BRASIL. **Decreto nº7.611/2011**. Promulgado pela Presidência da República. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, DF, 2011.

368 BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, DF, 2009.

369 FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, n. 01, p. 151-166, 2021.

[...] compreender a formação docente como parte de uma política educacional foi condição primordial para o desenvolvimento da proposta. Em um sentido amplo, “a ausência de referências às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las” (LAPLANE, 2004, p. 17)³⁷⁰ [...]. Há, portanto, uma tendência em separar os conteúdos da educação especial e desvinculá-los, de maneira reducionista, do contexto da educação geral com todas suas complexidades e incoerências (FERREIRA; FERREIRA, 2004).³⁷¹ (SOARES; SILVA, 2021, p. 68).

Trazer os elementos de adaptação do professor e de suas práticas para o ensino remoto com os estudantes da Educação Especial, sem considerar o projeto educacional que está sendo executado, é corroborar essa concepção de escola baseada nas práticas, que nega os conteúdos e que conduzem para o processo de desescolarização dos estudantes. Na Educação Especial, com a ênfase nas técnicas e materiais adaptados no AEE [atendimento educacional especializado], esse processo já estava em curso, entretanto, com o ensino remoto, a desescolarização dos estudantes da Educação Especial ficou ainda mais escancarada. (VAZ, 2021, p. 128).

Embora haja esforços e boas intenções, alguns alunos não responderão às demandas, pois necessitam de uma pedagogia que os auxilie. Nesse contexto, entende-se que as dificuldades enfrentadas pelas famílias vão muito além da acessibilidade virtual, da conectividade ou da aquisição de novos conhecimentos digitais, pois abarcam, além das peculiaridades de aprendizagem que cada estudante apresenta, os recursos necessários para atender a cada deficiência. São especialidades as quais o professor da sala de recursos está preparado para acompanhar e atender, de forma que, por mais que haja esforços para se garantir esse aprendizado, existem habilidades de ensino que pertencem intrinsecamente ao professor da educação especial. (VIANNA; PAVÃO; CÁ, 2021, p. 7).

370 LAPLANE, A. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20. (Coleção educação contemporânea.)

371 FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p 21-48. (Coleção educação contemporânea.)

EDUCAÇÃO INFANTIL



Os desafios impostos pela pandemia, aos diferentes âmbitos da vida social, foram e ainda estão sendo, gigantes. No processo de formação docente, especificamente durante o estágio na educação infantil, foram travadas discussões ancoradas em um modelo remoto emergencial, esperando que os profissionais formados neste momento não atuem a partir das mediações das telas, já que é ambicionado que possam estar presentes nas escolas, estabelecendo processos educativos diretos, próximos, sensoriais, essenciais à Educação Infantil. Os relatos dos estudantes demonstraram frustrações e angústias diante do contexto pandêmico, mas também revelam que determinados processos de aprendizagem foram possíveis. (BELLIDO, 2021, p. 17).

[...] mesmo que os marcos legais voltados para garantia das infâncias não amparem devidamente as escolas de Educação Infantil, existe um movimento dos trabalhadores e trabalhadoras da educação que mostra o desejo da ação e assegura os direitos das crianças. Essa organização gera movimentos de participação dos indivíduos que estão implicados com a atenção e cuidado à criança, que é mais do que cumprir carga horária, emergindo, dessa forma, uma pedagogia que vai para além de pensar as interações e as brincadeiras, de pensar no desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma tentativa de aproximação com a pedagogia da escuta da criança. (BISPO; ARAÚJO, 2021, p. 95).

[...] a Educação Infantil se sustenta sobre o tripé cuidar, educar e brincar, considerados indissociáveis. Cuidado de si, do outro, do coletivo, do ambiente. Essa é a natureza do trabalho pedagógico na educação infantil, e nem de longe se apresenta como curricularização da etapa e nem tão pouco o mero cumprimento de carga horária esvaziada de ensinamentos. Pensar a organização desta etapa é partir do vínculo de comunicação estabelecido com as famílias e com as crianças e não o utilizar para o envio de atividades remotas. (CARBONIERI; MAGALHÃES, 2021, p. 177).

No Brasil, Oliveira (2013)³⁷² afirma que há divergências nas concepções de creches e pré-escolas ofertadas pelas esferas pública e privada. Na esfera pública, prioriza-se o atendimento a filhos de trabalhadores de baixa renda, como um serviço de assistência às famílias para que pais e mães possam confiar à escola os cuidados de seus filhos pequenos enquanto trabalham. Por outro lado, na esfera privada, há a preocupação de que a educação infantil garanta o aprendizado e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento. Para a autora, as duas ações enfatizadas pelas diferentes esferas

372 OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

(pública e privada) não devem ser dissociadas, isto é, o cuidado e a educação das crianças pequenas devem sempre caminhar juntos. (DAVID et al., 2021, p. 6).

A tecnologia é, hoje, se bem utilizada, um recurso que permite aos professores incrementar sua prática pedagógica, aprimorando os processos escolares, transformando as aulas em momentos únicos de aprendizado para as crianças [...]. A inserção de tecnologias (celular), na Educação Infantil é um cenário relativamente novo se comparado, por exemplo, ao trabalho que já vem sendo desenvolvido em outros níveis de ensino, mas a importância da inserção e de ensino, mas a importância da inserção e utilização da tecnologia nos mais variados segmentos da sociedade contemporânea é fundamental no desenvolvimento de habilidades para atuar no mundo de hoje. (FREDIANI; COSTA, 2021, p. 406-407).

Oliveira, Ferreira e Barros (2011)³⁷³ argumentam que o papel do/a professor/a da educação infantil se redimensiona à medida que garante às crianças a oportunidade de escolhas, que repercutem no desenvolvimento de sua autonomia, de suas necessidades, de suas preferências e de seus desejos. Esses fatores se vinculam à construção do conhecimento e dos relacionamentos interpessoais, em um movimento dinâmico, quando os alunos vivenciam situações de aprendizagem “[...] do patrimônio cultural de seu grupo social e têm acesso à produção histórica e cultural da humanidade.” (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 20). (FREITAS et al., 2021, p. 237).

O fechamento das escolas e a suspensão das atividades presenciais trazem grandes desafios para a educação infantil, em especial as limitações da modalidade *on-line* na oferta de experiências concretas para a aprendizagem das crianças, como indicado no estudo de Barnett e Jung (2020)³⁷⁴. Mesmo que as atividades *on-line* proporcionem alguma interação entre professores e crianças, bem como manutenção de vínculos, o desenvolvimento de atividades de experiências mais concretas ou de “mão na massa” parece limitado no repertório de atividades mencionado pelos professores. (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2021, p. 17).

Segundo Freire (1997)³⁷⁵ o sonho e a utopia são apenas oportunos, mas úteis e fazem parte de toda prática educativa. Essa aventura desveladora desoculta verdades e abre possibilidades para a formação crítica e humana. Pensar sobre a infância e o direito à Educação Infantil de qualidade em tempos de pandemia nos traz uma série de desafios complexos e ao mesmo tempo delicados em relação à necessidade de rever nossa forma de encarar as crianças, sua educação, suas especificidades, necessi-

373 OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; BARROS, Joseane Aparecida Bonfim de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos (org.) **Professores e infâncias: estudo e experiências**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 13-28.

374 BARNETT, S. W.; JUNG, K. **The pandemic and preschool education in five charts**. NEPC Newsletter, September 2020.

375 FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

dades e potencialidades. É também um momento de vigilância, para que os direitos das crianças sejam respeitados e sua condição peculiar de desenvolvimento seja considerada. (LIRA et al., 2021, p. 73).

A prática de avaliar na educação infantil exige um compromisso permanente com o olhar e a escuta: observar com olhos sensíveis e atentos e escutar no sentido da disponibilidade de estar com o outro; refletir e propor caminhos, possibilidades; rever percursos, trajetórias. Uma equipe gestora da educação infantil, com prometida com essa etapa da educação básica, não só propõe aos educadores essa reflexão, como também se insere nela. Partimos do princípio de que a gestão é também formadora, isto é, alguém que propõe aos profissionais que compõem a equipe da instituição escolar analisar, conjuntamente, a própria prática e possibilitar mudanças. (LOUZADA; AMANCIO; ROSSATO, 2021, p. 14).

[...] a docência na Educação Infantil é de outro tipo (BUFALO, 1997),³⁷⁶ pois, sob esse aspecto, adultos precisam movimentar outros processos nas relações com as crianças que não apenas os cognitivos e intelectuais: os afetivos, imaginativos, criativos, estéticos e de sensibilidade. A formação para docência na Educação Infantil precisa desenvolver uma postura brincante, sendo um dos elementos que assegura “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010)³⁷⁷ [...]. Além disso, devemos adensar a essa docência “de outro tipo” e a essa formação com “postura brincante” as próprias conquistas do campo da Educação Infantil no que se refere às políticas públicas [...]. (MARCOLINO; SANTOS, 2021, p. 292).

Kramer (2003),³⁷⁸ ao analisar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, a divide em três partes. A primeira vai do descobrimento do país, em 1500, até 1874. Nesta fase os movimentos de assistência à criança eram mínimos. Há três registros nessa direção apontados por Silva e Francischini (2012).³⁷⁹ O primeiro se refere a um projeto que implantou uma assistência a crianças negras e mestiças abandonadas. As Câmaras Municipais do país deveriam destinar uma quantia de dinheiro para que amas-de-leite e criadoras cuidassem das crianças apresentando-as, frequentemente, para as autoridades do governo. Outro marco foi a criação de instituições de caridade católicas no início

376 BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. 1997. 117f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1997. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252787>. Acesso em: 8 ago. 2021.

377 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/doumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 8 ago. 2021.

378 KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

379 SILVA, Carmem Virgínia Moraes; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Praxis Educacional**, v.8, n. 12, p. 257-276, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/699>. Acesso em: 21 jun. 2021.

do século XVIII, também com o objetivo do acolhimento de crianças abandonadas. (MEDEIROS; SCHERER, 2021, p. 8).

A defesa do direito das crianças à Educação Infantil encontra guarida no binômio cuidado e educação, e argumenta-se, também, na área sobre a proteção conferida pelas instituições de Educação Infantil às crianças, em atenção às mães trabalhadoras, e em territórios vulneráveis. Portanto, o fechamento das escolas é sim um problema real para as famílias, especialmente para pais/mães que necessitam, a despeito do isolamento social, encaminhar-se para o trabalho fora de casa. Outro aspecto é a própria corporeidade muito presente na Educação Infantil, que fica reduzida pela mediação tecnológica. (MENDES NETTO et al., 2021, p. 11).

Oliveira e Araújo (2005)³⁸⁰ revelam que o desafio em relação ao direito à educação está associado à garantia e à efetivação de medidas de universalização do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil de qualidade, bem como à não reprodução de mecanismos de diferenciação e exclusão social. Diante disso, há a necessidade de consolidar uma formação inicial docente que esteja ancorada nas demandas sociais, culturais, históricas e educativas por considerar a Educação Infantil uma das etapas da educação básica comprometida com a formação integral da criança. (OLIVEIRA; CHAVES, 2021, p. 251).

Os relatos e registros das professoras demonstram suas afetações, travessias, desencontros com as crianças e encontros com recursos tecnológicos, principalmente os digitais [...]. Desencontros com as crianças na distância entre os corpos, na ausência de interações. É possível uma Educação Infantil com corpos ausentes no distanciamento do fazer e agir das crianças? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), instituiu práticas pedagógicas para e com crianças de 0 a 05 anos estruturadas em interações e brincadeira, assim, é possível currículo acontecimento, vivido e experimentado cotidianamente na ausência de corpos? (PINTO et al., 2021, p. 54).

[...] precisamos refletir que desdobramentos e estratégias estão sendo traçadas para educação e, sobretudo, para a formação de professores e crianças que estão na Educação Infantil. Na compreensão de Martins (2020, p. 15),³⁸¹ “nós, educadoras/es, temos vivenciado nos últimos anos ataques ferozes à educação que estão dentro de uma ampla política de privatização e mercantilização da educação no Brasil”. Com isso, a formação docente continuada poderá ser envolvida na obtenção de conhecimento voltado para atender a estas expectativas pautadas nessa forma de fazer educação no contexto brasileiro. (ROSA; MAGALHÃES, 2021, p. 161-162).

380 OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/Campinas, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

381 MARTINS, João Rodrigo V. Educação como lócus da luta de classes na pandemia. In: SOARES. Sávila Bona V. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p. 15-19.

[...] esperamos que as crianças não sejam arrebatadas por tecnologias reprodutivas que em curso da pandemia tornam-se panaceia, tal qual brincar se torna jargão para mascarar inadequação, inconsistência e incompreensão de certas práticas propagadas pela Educação Infantil, mais uma vez servindo de alibi para “intenções educativas”, sem olhar para as reais condições, ações, desejos e experimentações infantis. Precisamos viver o isolamento social, mas isso não precisa ser sinônimo de mais distanciamento das crianças e das questões que lhes interessam, que mesmo antes do Covid-19 nem sempre eram consideradas como partícipes de nossas vidas, de nossas realidades e não tinham reconhecidas suas formas de entender e recriar o mundo, em suas culturas infantis [...]. (SANTOS; CARDOSO, 2021, p. 15).

[...] percebemos uma lacuna existente entre o ensino presencial e o ensino online no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista o fato de essa modalidade estar centrada na interação direta entre professores e alunos, envolvendo diversas atividades lúdicas, como pintar, correr, pular, cantar, brincar, contação de histórias, entre outras. As recomendações do MEC para a Educação Infantil em tempos de pandemia direcionam professores de creches e pré-escolas a buscarem aproximações virtuais com as famílias e com as crianças, objetivando estreitar os vínculos e, assim, incluir os pais nas atividades lúdicas junto aos filhos. Diante do exposto, faz-se necessário que os professores criem ou adaptem cenários virtuais de aprendizagem que sejam os mais lúdicos e diversificados quanto possível [...]. (SANTOS; FERRETE; ALVES, 2021, p. 17).

A oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) para a educação infantil vem apresentando muitos desafios dentre os quais destaca-se a falta de condições objetivas para viabilizar o ensino e aprendizagem, uma vez que a garantia de uma educação de qualidade em tempos de pandemia significa o direito de todos os professores e alunos terem acesso à internet com qualidade, bem como ter domínio no manejo de aplicativos softwares e plataformas digitais, o que ainda está distante da realidade de muitos professores e familiares [...]. Nessa conjuntura, que é tão incerta, as professoras, com intensa carga horária de trabalho, precisaram mudar as suas rotinas para não perderem o vínculo com seus alunos e possibilitar a eles a continuidade do processo formativo. (SILVA, JVS et al., 2021, p. 1009).

Embora cientes que na educação infantil não damos aulas para as crianças, mas promovemos por meio da intencionalidade pedagógica, de um olhar atento e uma escuta sensível, experiências que coloquem a criança em constantes interações e, por meio do conhecimento advindo dela própria, pelas suas experiências e saberes, ampliamos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2009).³⁸² Infelizmente o termo aula ainda aparece colado na educação infantil, como

382 BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

uma herança a ser vencida, na qual está a serviço de preparar as crianças para o ensino fundamental. (SILVA; PINEDA; MIZUKAMI, 2021, p. 7).

A inconstância na participação e na entrega das atividades pedagógicas por parte dos alunos foi outro grande problema apontado pelos participantes. Os entrevistados que atuam na educação infantil foram os que mais sentiram essa inconstância. As maiores queixas giram em torno da falta de comprometimento das famílias, já que crianças pequenas necessitam que seus responsáveis organizem seus horários, espaços e materiais para a realização das atividades, e da falta de valorização da pré-escola e, principalmente, da creche no processo de escolarização da criança pequena. (TEBALDI; LEMES, 2021, p. 2874).

EDUCAÇÃO/ENSINO A DISTÂNCIA

Na busca por uma conceituação da Educação a Distância, Belloni (2015)³⁸³ nos apresenta uma série de definições extraídas de vários referenciais teóricos. Em todas elas, está presente a possibilidade concedida por essa modalidade de que os processos pedagógicos ocorram sem a presença física dos sujeitos envolvidos. Estamos nos referindo a uma modalidade amplamente estabelecida e que, na atualidade, está muito mais consolidada no campo do ensino superior, pelo menos no contexto brasileiro. São várias as instituições, públicas e privadas, que oferecem inúmeras vagas em diversos cursos ao longo dos últimos anos. (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 940).

[...] os discentes sentiram falta de interação presencial dialógica. Por não terem experiência com a educação a distância, nem intenção de adotar essa modalidade na sua formação, sentiram-se isolados. Isso ficou evidente nas suas repetidas afirmações de que surgiram dificuldades principalmente durante a resolução de situações-problema, as quais, na visão dos acadêmicos, requeriam trocas síncronas com os colegas e o docente. Obviamente, a falta de diálogo também pode ocorrer em aulas presenciais, mas percebe-se que a ausência de discussões produtivas fica mais evidente quando a interação ocorre apenas no mundo virtual. (BUENO; BORGES; LIMA, 2021, p. 188).

No Brasil, a EaD apresenta uma história que remonta ao começo do século XX, com o registro de cursos profissionalizantes por correspondência, que foram evoluindo em concomitância com a criação de novos meios de comunicação. O ensino por rádio e por televisão inovaram a EaD, mas foram o crescimento e a popularização da internet que deram escala às atividades remotas de ensino aprendizagem e ampliaram as possibilidades envolvendo essa modalidade. Amplamente investigada em todo o mundo, as questões relativas à EaD envolvem a relação da formação docente com as questões didático-pedagógicas de sua utilização. (CASTIONI et al., 2021, p. 405-406).

[...] ensino a distância não é apenas transmitir o que era feito presencialmente por intermédio de uma tecnologia. Vai muito além disso: envolve todo um planejamento e execução em moldes totalmente distintos. Ademais, os ambientes virtuais são algo central no ensino a distância, visto que concentram as atividades, conteúdos, avaliações, meios de comunicação entre alunos, professores e tutores, entre outros aspectos. Nesse sentido, não se pode dizer que se está implementando a EaD quando, na verdade, se está adotando o ensino remoto que, conforme debatido anteriormente, é o

383 BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

ensino tradicional, porém por meio da tecnologia (mesmo tempo em espaços diferentes). (CELESTINO; VIANA, 2021, p. 18).

O EaD é pensado, desenvolvido e problematizado há muito tempo, desde o advento das TDIC e a expansão mundial de acesso às tecnologias digitais. Entretanto, o ensino a distância até antes da pandemia era pensado majoritariamente para o ensino e a aprendizagem no contexto da educação Superior no Brasil. Dessa forma, definições e elementos que compõe o EaD poderiam ser também aplicados ao ensino remoto nos níveis de ensino fundamental e médio. O que se observa é que, apesar de haver documentos que norteiam o EaD, não houve aplicabilidade metodológica das boas práticas para o ensino remoto coletivamente, em um momento de pandemia. (CUNHA; SILVA; MACHADO, 2021, p. 380).

Santos (2019)³⁸⁴ aponta que o ensino à distância nos moldes propostos por Darcy Ribeiro tinha como finalidade a democratização da educação àqueles que por causa do trabalho ou isolamento geográfico, não tinham acesso à escola. No entanto, relembra que isso abriu as portas para que grupos empresariais explorassem as tecnologias educacionais, oferecendo ao Estado seus serviços que, com repasse de verbas públicas ao setor privado, servem muito mais ao lucro do que à promoção de uma educação democrática e de qualidade. A contratação da plataforma *Google Classroom* é mais um exemplo disso. (D'ARROCHELLA; CORREA; SILVA, 2021, p. 2).

Quando pensamos na EaD, logo a ligamos ao modo não presencial de aulas e, assim, podemos defini-la brevemente como nos pressupõe Moran (2013, p. 1)³⁸⁵, onde “Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Ou seja, este modelo de ensino se adapta como um percurso no ensino-aprendizagem de pessoas que possuem um tempo reduzido quando se trata de horários para estudo, pois a EaD proporciona ao aluno uma maior abertura quanto a sua agenda de estudos. A EaD também se configura como um novo modo de ensinar, no qual não necessita estar junto fisicamente, mas sim conectados por meio de mídias tecnológicas. (DORING; CRUZ; RIBEIRO, 2021, p. 5).

Grande parte desses professores não têm a preparação nem o conhecimento necessário para o uso dos recursos digitais e isso acaba resultando em materiais didáticos de pouca qualidade que irão impactar na aprendizagem dos estudantes. Enquanto na Educação a Distância o material é produzido previamente e vários profissionais dão suporte ao professor para que as aulas aconteçam, como designers educacionais, produtores multimídia, ilustradores, entre outros, na Educação Remota o professor

384 SANTOS, C. A. Educação à Distância: tensões entre expansão e qualidade. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a Barbárie** – por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

385 MORAN, José. **O que é educação a distância**. Escola de comunicações e artes (Eca) da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.2009.

precisa fazer tudo sozinho e o mais rápido possível sem os recursos necessários (JOYE et. al., 2020).³⁸⁶ (FORTE; ROSA FILHO, 2021, p. 150).

Como demonstram Evangelista et al. (2019),³⁸⁷ essa modalidade é fomentada inicialmente no interior das IES [instituições de ensino superior] estatais, para, em seguida, ganhar força no âmbito do mundo empresarial, assumindo, nos últimos anos, o modo expansionista privilegiado do setor privado. Dados do Censo da Educação Superior evidenciam a acentuada contribuição da EaD para manutenção da ampliação das matrículas no setor privado-mercantil, entre 2011 e 2019, com índice de 31,4%. As matrículas em cursos presenciais apresentaram o irrisório crescimento de 1,9%, inclusive com registro de queda a partir de 2016. As matrículas em cursos EaD tiveram evolução positiva constante, alcançando no período, expansão de 181,3%. (GUIMARÃES; MATOS; CABRAL, 2021, p. 54-55).

Segundo o Decreto n. 9.057/2017, que regulamenta o art. 80 da LDBN, a EaD é caracterizada pela separação de aluno(a) e professor(a) no espaço ou tempo, pelo uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na mediação dos processos de ensino-aprendizagem, bem como pelo envolvimento de pessoal qualificado, políticas de acesso e acompanhamento e avaliação compatíveis. Assim, a modalidade EaD exige o desenvolvimento de competências eletrônicas e educacionais para a integração da tecnologia ao cotidiano do(a)s professores(as), de modo que sua atuação seja pautada pelo uso de técnicas de comunicação, práticas pedagógicas e conteúdos adequados a esse suporte, e não pela simples transposição de técnicas do ensino presencial. (IHA, 2021, p. 2099).

[...] o advento da pandemia mostrou que devemos ter cuidado com o pensamento dicotômico que polariza as visões sobre o ensino a distância e o presencial. Pelo contrário, talvez devêssemos adotar uma visão que possa tornar tanto o ensino tradicional quanto o digital como multiculturalmente orientados, culturalmente compromissados e pedagogicamente desafiadores. Lutar pelo acesso igualitário de todos os grupos de aprendizes ao longo da vida à tecnologia deve ser o primeiro passo. No entanto, preparar-se para novas formas de aprender em perspectivas multiculturais pode ser mais um passo na promoção de experiências curriculares transformadoras articuladas às tecnologias digitais tanto em cursos presenciais quanto naqueles a distância. (IVENICKI, 2021, p. 365-366).³⁸⁸

A Educação a Distância (EaD) encontrou ambiente propício para ser colocada à prova em momento pandêmico, atendendo a interesses antigos de grupos privados que advogam por essa modalidade. Assim, o neoliberalismo naturaliza e romantiza a EaD como sendo modelo inovador necessário

386 JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development** 9, (7): 2020..

387 EVANGELISTA, Olinda et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

388 Traduzido do original em inglês.

às novas demandas da educação, contudo, não podemos perder de vista que a perspectiva neoliberal sempre teve o interesse em remodelar a educação. Nesse sentido, “[...] lembremos que esta modalidade traz inúmeras vantagens econômicas, pois diminui substancialmente os “gastos”, abre um lucrativo mercado e ainda permite uma considerável expansão do ensino em um curto espaço de tempo” (SOARES, 2020, p. 8).³⁸⁹ O discurso falacioso em torno da modernização e inovação nas formas de ensinar trouxe à tona as desigualdades sociais existentes, embora ainda sejam ignoradas pela gestão pública. (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 37).

O EaD integra o projeto do Capital para a educação e é o seu horizonte. Mas, a sua expansão, como tratamos, ocorre como *modalidade* de educação, mas também como *modelo*. Diante disso, podemos supor que a pandemia tem sido um colossal laboratório de experiências para transformações profundas no futuro de curto prazo da educação em geral, muitas já testadas na educação privada. Os interesses mercantis relacionados ao EaD – de barateamento do produto oferecido, a mercadoria-educação, de subsunção do trabalho docente ao capital e aumento da mais-valia absoluta e relativa no setor – mostram-se como a salvação de empresas educacionais, concentradas em oligopólios, após a queda vertiginosa de arrecadação de recursos públicos através do PROUNI e da crise econômica e sanitária, ao longo de 2020. (MIRANDA; RODRIGUES, 2021, p. 19).

[...] em interface do prejuízo acadêmico e adoecimento mental, o cenário atual de pandemia e de ensino remoto trouxe muitas oportunidades de mudanças, aprimoramento e desenvolvimento de metodologias de ensino. No futuro, a educação à distância pode ser consolidada e tornar-se complementar ao método de ensino atual, tornando-se parte do currículo institucional. Somado a isso, um mecanismo tecnológico flexível e acessível facilita a aceitação dos discentes pertencentes a uma geração que se desenvolveu no mesmo período das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). (MONTEIRO et al., 2021, p. 42).

Com base na racionalidade instrumental, muitas instituições de ensino superior, sobretudo as de caráter patronal, têm visto a modalidade de educação a distância como estratégia para economia de custo (PESCE, 2010).³⁹⁰ [...] O mesmo cenário desolador se apresenta em relação a cursos presenciais que, em função da pandemia da COVID-19, têm utilizado as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) preocupados com a economia de gastos, mesmo que em detrimento da qualidade social (CONAE, 2018)³⁹¹ dos processos formativos. Por meio dela – da racionalidade instrumental

389 SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, S. B. V. et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terras Sem Amos: Brasil, 2020.

390 PESCE, Lucila. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. **Revista Quaestio**, v. 12, p. 25-61, jul. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/177/177> Acesso em: 30 set. 2020.

391 CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Referência**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae_2018.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

–, o mundo da vida dos atores sociais diretamente envolvidos nos processos formativos acaba por ser colonizado pelo sistema educacional. (PESCE; HESSEL, 2021, p. 47).

[...] temos a telemática, com a qual os computadores pessoais não apenas conseguem se comunicar com outros localizados em um mesmo ambiente físico ou entre diferentes ambientes, como também com sistemas automáticos de maiores dimensões por meio de uma linha telefônica. Esses elementos constituem o neotecnicismo educacional e, para os defensores da EaD, a telemática na educação propicia o acesso a serviços de informação e de comunicação para os sistemas de ensino presencial e a uma ferramenta para os sistemas de EaD. Com a telemática, turmas de qualquer lugar do mundo podem trocar correspondências várias vezes. (SAMPAIO, 2021, p. 1043).

[...] a educação a distância é conceituada como sendo o “ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet” (Idem) [MORAN, 2013, p. 1].³⁹² Essa modalidade de ensino – em algumas situações e a depender da instituição – tem alguns momentos presenciais para realização de provas, apresentação de trabalho de conclusão de curso (TCC), discussão de estudo de caso, entre outras circunstâncias preexistentes no PPP do curso. Todavia, a comunicação tecnológica predomina nas interações entre aluno e professor/tutor e a flexibilidade temporal e a autonomia são outros fatores que se sobressaem nesse contexto. (SANTOS; ROSA; SOUZA, 2021, p. 762).

A concepção de aprendizagem geralmente é instrucional, individualizada, com recebimento de pacotes de conteúdos prontos, caracterizando a concepção educativa que Paulo Freire chamou de bancária. A comunicação é assíncrona cujas possibilidades de interação entre estudantes ou mesmo entre estudantes e professores aumentou com a chegada da internet. Foi um modelo muito utilizado na educação a distância (EaD) pré internet, que utilizava material didático impresso, geralmente chamado de ensino por correspondência, mas que continua sendo utilizado em cursos de curta duração com viés instrucionista (NEVES, 2004, p. 57)³⁹³ oferecidos pela internet, com a grande vantagem da possibilidade imediata de retorno dos resultados da avaliação da aprendizagem. (SARTORI, 2021, p. 68-69).

[...] o interesse dos investidores em tecnologia de educação a distância já há muito tempo visava esse filão visto como um campo a ser cada vez mais explorado economicamente, como novo modelo de negócios, inovação e empreendedorismo, alavancado pela “plataformização” do trabalho, da cultura e da sociedade. No ano da eclosão da pandemia de Covid-19, ou seja, 2020, ampliou-se o avanço dessa tendência tecnológica, acelerando-se a oferta de ensino a distância de um modo inesperado mesmo para os que mais apostavam nesse veio de negócios. As medidas públicas emergenciais vieram

392 MORAN, J. M. **O que é educação a distância?**. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

393 NEVES, Carmen Moreira de Castro. A educação a distância na América Latina: o caso do Brasil. In: MENA, Marta. **La educación a distancia em América Latina**. Modelos, tecnologías e realidades. Buenos Aires: La Crujia: Stella: ICDE: UNESCO, 2004. p.57-68.

ao encontro dessa expectativa de investimento econômico na oferta de infraestrutura e recursos de gestão do ensino a distância na Educação Básica. (SILVA, SR et al., 2021, p. 200).

O conceito de EAD vai além de um processo de ensino e aprendizagem entre indivíduos distantes física e temporalmente mediado por tecnologias, mas envolve estratégias que, em inovação, superam as do ensino presencial, definido comumente por metodologias e práticas de ensino e avaliação mais tradicionais e hierarquizados [...]. No geral, os alunos do ensino presencial têm uma posição mais passiva do que os da EAD, que proporciona ferramentas de participação coletiva para suprir a interação presencial, de pesquisa e de produção de conteúdos e atividades que envolvem a autonomia e o protagonismo do aluno, trazendo mais dinamismo às práticas de ensino. (TEBALDI; LEMES, 2021, p. 2864-2865).

EDUCAÇÃO/ENSINO *ON-LINE* ≡

[...] a Educação *online*, como enfatiza Silva (2003³⁹⁴; 2018³⁹⁵) não pode ser entendida como uma evolução das práticas de educação a distância convencionais. Trata-se de uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, a distância, ou ainda, de modo híbrido, combinando encontros presenciais com encontros mediados por tecnologias digitais. Isso exige metodologia própria, que pode inspirar mudanças profundas no modelo de ensino transmissivo-conteudista, tão comum na sala de aula presencial, e em muitas propostas de Educação a Distância (EaD). (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021, p. 337).

Não se viabiliza mais a lógica pautada por Moore (2002)³⁹⁶ ao declarar que a educação on-line reduziria as distâncias no ensino presencial. Nas circunstâncias em que se vive, é a única forma de se chegar aos estudantes, se assim for opção das instituições de Ensino Superior e redes de ensino, em vez de se cair em um vazio. Sem a prerrogativa de assumir propostas que sustentam o bordão das metodologias ativas, o uso de novas tecnologias para promover o acesso dos estudantes à escola ou à universidade tem sido imperativo. É indubitável que se o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) propuser a ação dos estudantes imersos na experiência de aprender, haverá o favorecimento do empreendimento pedagógico tecnológico. (BACILA, 2021, p. 943).

[...] a educação on-line realizada a partir das aulas remotas permite uma interação entre o/a professor/a e o/a estudante, possibilitando certa semelhança com as aulas presenciais. Sendo assim, esse/a docente planeja sua prática baseando-se na realidade e nos contextos já conhecidos, com atividades e exercícios específicos, de forma que o processo de ensino e aprendizagem seja mais voltado para as vivências e experiências dos/as estudantes, sem deixar de lado o conhecimento construído historicamente [...]. Esse ensino valoriza os contextos e a interação (in)direta, possibilitando, em muitos casos, um contato mais próximo, que permite aprendizagens mais reais entre os/as docentes e os/as estudantes. (BRITO; MOURA, 2021, p. 404-405).

394 SILVA, Marco. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

395 SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica.... São Paulo: Loyola, 2018

396 MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. Trad. Wilson Azevêdo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, p. 1-14, 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em: 6 nov. 2011.

“A meta de garantir a todas as nossas crianças a desejada igualdade de acesso aos bens culturais” (SAVIANI, 2019, 339),³⁹⁷ tem se esvaído diariamente na educação *online*, a qual simplesmente trabalha em busca de resultados [...]. Dessa maneira, o discurso de uma educação remota bem sucedida, não ultrapassa a realidade vazia e descontextualizada que estamos vivenciando, a qual substituiu o processo de ensino e aprendizagem por um rol de números e resultados divulgados por notas acima da média, atribuída de maneira indevida para provar o sucesso desse novo formato educacional que apresenta o suicídio do conhecimento. (CASTRO; ROSSETTO, 2021, p. 85).

[...] frente ao cenário desafiador, é imperioso que os docentes conheçam o nível de suas competências digitais para que sejam capazes de implementar melhorias em sua prática educativa, ressaltam Ota e Dias-Trindade (2020).³⁹⁸ Desta forma, não se trata de mera transposição didática das metodologias utilizadas na modalidade presencial para o ensino *online*, mas do desenvolvimento de competências docentes que os habilitem a utilizar as tecnologias digitais na promoção da emancipação dos estudantes, isto é, proporcionando um sentimento de pertencimento dos alunos e desejo de participação na construção do conhecimento [...]. (DIAS-TRINDADE; SANTO, 2021, p. 103).

[...] em ambientes on-line, o ensino é direcionado para estudantes considerados por vezes autônomos, capazes de desenvolver processos de interação, para alcançar os objetivos propostos na realização de atividades propostas. Sobretudo, os professores vieram a perceber oportunidades de conhecer e utilizar inúmeras TD [tecnologias digitais] para comunicação em videoconferências ou reuniões on-line com os envolvidos nos processos educacionais, assim como adoção delas ao processo de ensino, oportunizando aulas diferenciadas aos alunos. (ROCHA et al. 2020, p. 64 e 78).³⁹⁹ Cada uma das ferramentas digitais atualmente se apresenta como essenciais na construção do ensino e aprendizagem. (FERREIRA; CAVALCANTE; RIBEIRO, 2021, p. 9).

Não raro nos deparamos com a ideia de que para dar uma aula *online* bastaria agir como se fosse uma aula presencial. Disso, resultaram os vários problemas que verificamos na atual transição do ensino presencial para o remoto, dentre eles, a inadequação do material complementar e a subutilização das ferramentas tecnológicas. Ao que parece, as dificuldades observadas podem advir de a escola não ter considerado o quanto os professores sabem a respeito da relação entre tecnologia

397 SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

398 OTA, Marcos Andrei; DIAS-TRINDADE, Sara. Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-COVID. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 211-226, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p211-226.

399 ROCHA, LOSS, et al. **O uso de Tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da Covid-19**. Universidade Federal e Tecnológica do Paraná. 2020

e práticas pedagógicas (GOMES, 2014;⁴⁰⁰ RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020⁴⁰¹). O curto espaço de tempo que as escolas tiveram para organizar e habilitar suas salas virtuais, parece tê-las levado a privilegiarem a preparação técnica do professor para o ensino *online*. (GOMES, 2021, p. 6).

[...] os ambientes virtuais desenvolvidos para o trabalho com o ensino on-line permitem interações entre professor-estudante-conhecimento independentes do contexto. São, portanto, espaços-tempos que possibilitam a criação de oportunidades para acessar, a qualquer momento, o conteúdo a ser estudado, permitem realizar as atividades propostas, o acesso a bibliotecas virtuais, arquivos de texto, vídeos, áudios e imagens, favorecendo ainda a interação entre pares, por meio de diferentes linguagens e produções (Barbosa et al., 2020;⁴⁰² Lopes Sanchez Júnior & Silva, 2020⁴⁰³). (GOMES, SS et al., 2021, p. 4).

Como professores, ensinar em uma perspectiva online desafia a consciência do inacabado, em um movimento permanente de (re)significação e cocriação coletiva (com os participantes). Constituir o processo educativo aberto vai além de textos em PDF, apresentações de slides lineares, videoaulas e listas de exercícios. De acordo com Santos (2020),⁴⁰⁴ só teremos educação *online* quando produzirmos uma teia complexa de conexões e acionarmos os estudantes para que adentrem nos conteúdos, produzindo conhecimentos colaborativamente nas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. (HECKLER; GUIDOTTI, 2021, p. 1028).

Por mais que existam experiências bem-sucedidas de soluções tecnológicas que beneficiam, em maior grau, os alunos de baixo desempenho acadêmico, contribuindo para reduzir as disparidades educacionais, elas invariavelmente são implementadas como suplementar ao ensino presencial (como atividades de reforço, por exemplo). Já quanto ao ensino totalmente online, as experiências mostram que ele tende a ser mais efetivo para aqueles estudantes que já possuem um desempenho mais alto, gerando riscos de acentuação da já elevada desigualdade de aprendizado entre os alunos brasileiros. (LIMA; PAIVA; GOULART, 2021, p. 23).

400 GOMES, A. L. Tecnologia em sala de aula: a inovação do ensino através da aprendizagem 3D. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, p. 60-84, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/908>. Acesso em: 04/06/2020.

401 RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas – Educação**. Disponível em: v. 10 n. 1 (2020): NÚMERO TEMÁTICO – Cenários escolares em tempo de COVID-19. Acesso em: 02/02/2021.

402 BARBOSA, A. M., VIEGAS, M. A. S., & BATISTA, R. L. N. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiência de professores do Ensino Superior sobre as aulas remotas. **Augustus**, 25(51), 255-280. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>

403 LOPES SANCHEZ JÚNIOR, S., & SILVA, M. C. da. (2020). Impactos do Ensino Remoto na vida acadêmica de estudantes da educação superior: revisão de conceitos da Educação a Distância e o modelo de Ensino Remoto. **Revista de Ciências Humanas**, 20(2). <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11654>

404 SANTOS, Edméa. “EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?”. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 30/06/2020.

Segundo Hernandes (2017)⁴⁰⁵ a educação on-line mediada pelas novas tecnologias, tornou viável e mais fácil à interação indireta entre professor e aluno, aluno e aluno e aluno e tutor, visto que nessa modalidade o professor prepara os materiais de ensino, que se tornam obrigatórios para os alunos que recebem um pacote de informações no qual podem debater suas questões, ensinamentos e aprendizagens através de ambientes virtuais que podem proporcionar condições semelhantes a uma sala de aula. Computadores, tablets e rede wi-fi em salas de aula e laboratórios, tem sido ferramentas importantes na educação, ao conciliar a utilização de redes sociais, como Facebook, WhatsApp e Instagram [...]. (LOPES, FPRA et al., 2021, p. 11).

A tecnologia é o meio e não o agente do processo, ou seja, o investimento também deve ser no professor, pois sem ele não é possível colocar em prática o lema adotado. A educação *online* envolve mais do que simplesmente enviar conteúdo, trata-se de um processo de aprendizagem que exige dos alunos participação ativa, responsabilidade e flexibilidade. É um processo complexo que requer planejamento cuidadoso, concepção e determinação de objetivos, a fim de propiciar a aprendizagem. É preciso considerar que os recursos tecnológicos podem ser uma importante ferramenta neste momento, mas devem estar a serviço de professores e alunos, e não ser o centro do processo de aprendizagem. (MARTINS; SCHMITT; ALVES, 2021, p. 528).

Dinggil, Oh e Rice (2017)⁴⁰⁶ destacam que poucos sistemas são usados concretamente em ferramentas de educação online, e eles nem sempre são efetivos, e falham para objetivos instrucionais. Além disso eles promovem uma aprendizagem passiva e simples na apresentação de materiais instrucionais. Como a interação com agentes ocorre de maneira efetiva, eles podem ser relevantes na educação online, se bem utilizados, e podem promover benefícios como a persistência do aluno no curso a partir de experiências construtivas. Requer-se para isso conteúdo relacionado, instantâneo e qualidade de feedback para instruir o aluno ou os pares. (MORO; TAROUCO; VICARI, 2021, p. 252).

[...] é impossível que, de um dia para o outro, todos os professores se tornem especialistas em ensino *online*, o qual, na situação atual, tem que ser organizado em semanas ou dias. Consequentemente, há uma alta probabilidade de que as experiências de aprendizado, entregues aos alunos, estejam abaixo do nível ideal. Alguns professores tentarão oferecer o essencial, outros enfrentarão recursos mínimos e pouco tempo [...]. Professores que não tiveram tempo hábil de organizar a forma como o ensino seria implementado, estão sendo desafiados a avaliar, constantemente, o progresso

405 HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n.95, p.283-307, 2017.

406 DONGGIL, Song; OH, Eun Young; RICE, Marilyn. Interacting with a **Conversational Agent System for Educational Purposes in Online Courses**. [online] Disponível: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8005002>. Acesso em: 30 de set. 2020.

do curso ao mesmo tempo em que ele está acontecendo (TOPPIN; TOPPIN, 2016).⁴⁰⁷ (NAKANO; ROZA; OLIVEIRA, 2021, p. 1380).

[...] para além da realidade vivida na pandemia, falar de Educação *Online* como um subproduto da enculturação digital na escola implica entender que, no bojo da Educação *Online*, inserem-se os mesmos desafios que estão fora dela [...]. A visão simplista de que “Educação é meramente uma questão tecnológica, uma questão de transmissão de conteúdo” (HARISIM, 2015, p. 27)⁴⁰⁸ e de que a inserção das TDIC no contexto escolar é apenas uma escolha didática do docente para trabalhar os conteúdos é um desafio tão grande para a Educação quanto o negacionismo tecnológico que, para defender o valor da interação humana na Educação, descarta a importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem, como se a educação escolar pudesse ser uma ilha analógica em uma sociedade digital [...]. (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p. 18).

As aulas *on-line*, tanto da Educação Básica, como do ensino presencial e da própria EaD, que se tem vivido nos últimos meses, no Brasil, mostram que os cenários educacionais diversos têm suas especificidades e realidades, quanto ao acesso e autonomia da tecnologia, mas que, apesar das dificuldades de muitos espaços, reconhece-se que o ensino por computador e/ou celular ligado à internet tem ajudado a comunidade educacional a refletir e considerar incorporar no ensino presencial outros formatos de aula e de aprendizagem. (ROCHA; LIMA, 2021, p. 385).

Na educação *on-line*, o aluno e o professor estão em lugares distintos. Daí, um bom sistema de monitoramento e avaliação pode conduzir os envolvidos a um programa bem-sucedido, ao passo que um sistema ruim quase certamente levará ao fracasso (MOORE; KEARSLEY, 2007).⁴⁰⁹ Diante desse cenário, é importante a avaliação diagnóstica, somativa e formativa que estão presentes em diversos momentos do processo pedagógico. Portanto, é necessário conhecer o objetivo de cada avaliação e escolher os instrumentos para assegurar a qualidade do processo educacional. (SANTOS; SILVA; SILVA, 2021, p. 8).

De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 60,1% dos(as) estudantes da educação básica estão entre os níveis socioeconômico I e III, com renda mensal variando entre inexistente e até 1,5 salários-mínimos [...]. Nesse sentido, o ensino *on-line/remoto* não alcança todos(as) os(as) estudantes de forma igualitária e isonômica, como previsto na Constituição Federal de 1988, pois esbarra, entre outros fatores, na questão socioeconômi-

407 TOPPIN, Ian N.; TOPPIN, Sheila M. Virtual schools: The changing landscape of K-12 education in the U.S. **Education and Information Technologies**, v. 21, p. 1571–1581, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9402-8>. Acesso em: 15 set. 2021.

408 HARISIM, Linda. Educação online e as implicações da inteligência artificial. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 25-39, jul./dez., 2015.

409 MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

ca do público-alvo. Estas têm sido as maiores críticas às iniciativas de ensino remoto/*on-line*. (SILVA; MOURA; LUZ, 2021, p. 162).

Os termos interação e interatividade são utilizados como marcas diferenciais entre os modelos educacionais, comumente associados à presencialidade e/ou à EaD, respectivamente [...]. Para ilustrar a interatividade, pensemos no uso da televisão: quem assiste a ela mobiliza referenciais pessoais e interpreta o que vê sem que haja interação, pois é uma ação de mão única. [...] os estudantes são capazes de sentir a interatividade mesmo que não estejam literalmente em processo de interação, um a um conversando diretamente com seus colegas e professores. Em outras palavras, é possível ocorrer interação em modelos de educação *on-line*, desde que a metodologia docente assim o promova, utilizando suportes adequados de comunicação. (SOUZA; YAEGASHI; GLATZ, 2021, p. 229).

Com o ERE, os professores têm aprendido a lidar com a plataforma de ensino *online* e aplicativos de comunicação social voltada para grupos de trabalho, o que envolve postagens de materiais, orientações e devolutivas aos alunos, gravação de áudios e vídeos, gerenciamento de videoaulas, *chats* e similares etc. Além disso, têm participado de reuniões pedagógicas *online*, cursos de capacitação também *online* e aprendido a utilizar outras ferramentas que auxiliam seu trabalho de registro, avaliação e acompanhamento, como ferramentas de questionários *online* e de planilhas etc. (TEBALDI; LEMES, 2021, p. 2877).

EDUCAÇÃO/ENSINO SUPERIOR

Ainda que a educação superior pública tenha ampliado a participação das minorias nos vestibulares, com destaque às negras e negros, logrando êxito na conquista da vaga, e, a despeito de algumas correntes teóricas pós-modernas considerarem a discussão anacrônica, considerando-a “lamentos modernistas em um mundo pós-moderno” (VIEIRA; CALDAS, 2006, p. 64),⁴¹⁰ o exercício da igualdade formal é deveras recente o que implica uma igualdade material claudica inclusive, e principalmente, na universidade pública (PIRES, 2014).⁴¹¹ Argumentos individuais que desconsideram os contextos local, regional, global e emergencial, acabam engrossando os discursos hegemônicos, que dificultam o diálogo qualificado e compromissado com a erradicação ou diminuição de ações excludentes [...]. (ASSIS, 2021, p. 4).

[...] a educação superior pode viabilizar condições para uma formação ética e comprometida, preparando profissionais que atuem mobilizando transformações e cumprindo seu papel cidadão, social e político. Para isso, precisa dispor de estrutura e recursos para atender às necessidades do educando, reforçando conhecimentos, observando aspirações e expectativas, dirimindo incertezas e ambiguidades no processo ensino-aprendizagem, mesmo em momentos que as condições ideais não são possíveis, como agora devido a pandemia (VAONA, et al., 2018).⁴¹² (BORIM et al., 2021, p. 8).

A Política de Assistência Estudantil para o ensino superior no Brasil vem se efetivando tal qual as demais políticas públicas, levando em conta as “repercussões do ideário neoliberal e os rebatimentos da contra-reforma do Estado” que traz consigo o “questionamento acerca da concepção e da forma de efetivação dos direitos sociais” (KOWALSKI, 2012, p. 161).⁴¹³ Assim, ela acompanha as transformações que o ensino superior brasileiro vivenciou nos últimos anos, principalmente a partir das políticas de expansão e financiamento adotadas para essa etapa da educação. De acordo com Chaves e Amaral

410 VIEIRA, M.M.F.; CALDAS, M.P. Teoria Crítica e Pós-Modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. In: **ERA**, vol. 46, n.01, 2006 p. 59-70.

411 PIRES, M.F.C. **Docentes negros na universidade pública brasileira**: docência e pesquisa como resistência e luta. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). 2014.

412 VAONA, A.; BANZI, R.; KWAG, K.; RIGON, G.; CEREDA, D.; PECORARO, V.; TRAMACERE, I.; MOJA, L. E-learning for health professionals. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, s./v, n. 1, 2018.

413 KOWALSKI, A.V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço social). Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

(2016, p. 58)⁴¹⁴ o que se tem visto nesse contexto é uma política de expansão da educação superior brasileira por meio do setor privado o que evidencia “uma educação superior concebida como mercadoria que visa à garantia de lucro ao capitalista”. (BRAGA; SANTOS, 2021, p. 1095).

[...] ocorreram inúmeros debates sobre as possibilidades de garantia dos meios, das condições necessárias e de reflexões sobre os processos pedagógicos nas diferentes práticas de ensino e percursos formativos para continuidade do ensino superior no Brasil [...]. Para muitos analistas dessa realidade, os professores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passaram a vivenciar a necessidade de posturas flexibilizadas e de apoio mútuo para a diminuição dos impactos no processo ensino-aprendizagem, exigindo um esforço coletivo e individual no replanejamento e apropriação das ferramentas tecnológicas afim de qualificar a mediação pedagógica entre os discentes e a produção do conhecimento. (BRASILEIRO et al., 2021, p. 67-68).

No caso da educação superior, seria realmente o acesso à tecnologia uma justificativa preponderante para a interrupção das atividades acadêmicas, sendo que desde 2019 a maior parte dos ingressantes já utilizava a modalidade a distância? [...] A despeito da implantação nacional da UAB [Universidade Aberta do Brasil], e mesmo do reconhecimento legal da modalidade e da criação de vasto arcabouço jurídico sobre o tema, a matrícula da modalidade a distância tem majoritariamente apresentado viés de queda na década de 2010 entre as instituições federais de educação superior – Ifes [...]. Já no setor privado as matrículas na EaD cresceram sistematicamente ao longo da década, chegando a 2019 com um número três vezes maior do que o registrado em 2010. (CASTIONI et al., 2021, p. 403).

[...] o Brasil só tinha experiência de EaD na educação superior e, por mais que se tenham perspectivas de crescimento, os resultados não são muito satisfatórios. [...] em 2018, pela primeira vez, o número de alunos matriculados em cursos de educação superior EaD superou o número de matriculados em cursos presenciais (7,1 milhões contra 6,3 milhões). Porém, se no Ensino Superior presencial cerca de 50% concluem os estudos, no Ensino Superior a distância esse número cai para cerca de 20%. [...] isso ocorre devido à falsa percepção de que os cursos a distância são mais fáceis, uma vez que o professor não estará presente todos os dias, mas, na verdade, essa modalidade é mais difícil ao exigir do aluno maturidade e motivação. (CELESTINO; VIANA, 2021, p. 15-16).

O ensino superior há anos vem dando sinais de uma necessidade de renovação e implantação de novas tecnologias e metodologias ativas que façam do espaço da sala de aula um lugar de apropriação do conhecimento de forma integral, desenvolvendo a autonomia e a participação dos alunos, para que a figura do professor passe de centralizadora a mediadora do ensino e da aprendizagem, visto que para

414 CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil – o ProUni e o FIES como financiadores do setor privado. In: **Educação em Revista**, v.32, n.4, pp.49-72, out-dez, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162030>.

Vygotsky (2000)⁴¹⁵ o único elemento central é a mediação, capaz de proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o ser humano não se relaciona com o mundo de forma direta, mas sim de forma mediada por instrumentos materiais e psicológicos, recursos pouco utilizado no ensino tradicional vigente. (COLOMBANI, 2021, p. 243).

Em um intenso contexto de corte de verbas na educação superior nos últimos anos, segundo a ANDES a verba para as instituições de educação superior teve redução de aproximadamente 1 bilhão de reais, sendo que cerca de 177 milhões devem ser retirados das verbas de assistência estudantil, está que é uma das poucas políticas que têm contribuído para garantir a continuidade do acesso à educação superior de muitos estudantes da educação superior pública (PUENTE, 2021).⁴¹⁶ No momento em que esse artigo é escrito mais uma vez a falta de verba na educação ameaça fechar uma das grandes Universidades do Brasil, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre outras Universidades que estão sem pagar as contas de energia e água, devido a falta de recursos [...]. (GARCIA; EVANGELISTA; MACIEL, 2021, p. 8).

Quando se fala em ensino remoto na educação superior, registram-se desafios e conquistas em tempos de pandemia (RODRIGUES, 2020).⁴¹⁷ Isso implica refletir com os docentes sobre a organização e o planejamento de suas disciplinas remotas, as formas de ensinar e de aprender frente à mediação pedagógica, a avaliação das atividades de aprendizagem, as propostas metodológicas e os possíveis recursos tecnológicos disponíveis para professores e estudantes. Entre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes, ao desenvolverem disciplinas remotas, está a necessidade de rever as próprias práticas pedagógicas, de reposicionar-se no papel de professor mediador e não de detentor único do conhecimento, e de repensar as práticas avaliativas (RODRIGUES, 2020). (HECKLER; GUIDOTTI, 2021, p. 1019).

[...] cursos on-line a distância que se baseiam no ensino digital também têm sido acusados de aprofundar as desigualdades sociais na medida em que uma minoria de estudantes nos países periféricos tem acesso a ele. Além disso, do ponto de vista pedagógico, o ensino digital também tem sido visto por alguns como o que oferece menores possibilidades de uma educação transformadora, equivalendo à troca de ideias e à exposição das diferenças que a aprendizagem presencial permite. [...] o surgimento da pandemia da COVID-19 no Brasil trouxe à luz o ensino digital e seus desafios, assim

415 Sem referência no original.

416 PUENTE, Beatriz. **Universidades Federais terão corte de pelo menos R\$ 1 bilhão no orçamento**-CNN. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/05/11/universidades-federais-terao-cortede-pelo-menos-r-1-bilhao-no-orcamento>> Acesso em: 13 de Maio de 2021.

417 RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacaosuperior/>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

como seu potencial e suas contradições, aos quais as políticas educativas, as instituições e os atores do ensino superior foram chamados a responder. (IVENICKI, 2021, p. 365-366).⁴¹⁸

A internacionalização da educação superior, neste século, vem se expandindo e criando novos modelos. Frequentemente é associada à mobilidade – internacionalização *crossborder* ou transfronteiriça, mas a realidade socioeconômica, mesmo de países desenvolvidos, tem permitido que poucos estudantes, técnicos ou professores possam realizar intercâmbio para outros países. Essa situação tende a se agravar com a pandemia ocasionada pelo coronavírus. Altbach e De Wit (2020)⁴¹⁹ apontam que aprender as lições de longo prazo e estratégias de planejamento eficazes não é exatamente algo que a comunidade acadêmica está muito acostumada a fazer [...]. (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 3).

[...] inúmeros desafios estão associados à rápida reforma dos currículos de instituições de Educação Superior. Especificamente, esses desafios estão relacionados à preparação inadequada das universidades, cujas preocupações, segundo Mohmmmed (2020),⁴²⁰ limitaram-se à migração do ambiente físico para o online, ao invés de et al. estarem voltadas à essência do ensino e à qualidade do aprendizado. Estes autores destacam que o ensino remoto ultrapassa essa migração emergencial, uma vez que é responsável pela exploração eficiente das ferramentas de ensino disponíveis no ambiente online para cumprir o currículo educacional que, em situações normais, seriam entregues fisicamente. (LAGO et al., 2021, p. 393).

[...] mais do que cessar a expansão e democratização da oferta da educação superior pública e o crescimento do seu financiamento, a gestão pública federal ataca as condições dos mais vulneráveis e tenta recolocar barreiras a lutas históricas dos movimentos sociais. Ao caso emblemático do ENEM, soma-se a proposta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como ameaça à inclusão educacional dos mais pobres. Esta proposta acaba por excluir aqueles estudantes que tem dificuldade de acesso à internet, sem falar das condições para o estudo em suas casas. O ERE está sendo colocado em debate como alternativa de manutenção de atividades acadêmicas de ensino em todos os níveis de educação, e assim se coloca também para a educação superior. (MENEZES; COSTA, 2021, p. 108).

O período de inserção no Ensino Superior é determinante nas relações interpessoais, na saúde mental, na aprendizagem e desempenho acadêmico e, principalmente na continuidade ou não da graduação. O suporte afetivo, financeiro e institucional, são descritos como preditores de adaptação ao contexto universitário [...]. Fica claro que as instituições de ensino não conseguiram mitigar as

418 Traduzido do original em inglês.

419 ALTBACH, Philip; DE WIT, Hans. **O impacto do coronavírus no ensino superior**. Nexo. Merida. 2020. Disponível em: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2221>. Acesso em: 24 fev. 2020.

420 MOHMMED, A. O. et al. Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. **Innovative Infrastructure Solutions**, v. 5, n. 3, p. 1-11, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>

angústias dos estudantes. O ensino remoto, apesar de garantir a apresentação do conteúdo curricular, não atendeu às expectativas dos estudantes que sentiram que seu desempenho estava aquém de seus anseios, não garantindo segurança quanto ao seu aprendizado. (MICHELIS et al., 2021, p. 169).

Na Educação Superior o quadro foi diverso nas universidades públicas e instituições privadas. Na rede privada as aulas foram mantidas em formato remoto, com inúmeras denúncias de demissões de trabalhadores e de intensificação do trabalho docente e de processos de reestruturação acelerados e profundos. A Kroton, maior grupo empresarial educacional do país, que passou a ser Cogna Educacional, anunciou a substituição da maioria dos cursos presenciais por cursos na modalidade EaD no contexto da pandemia [...]. Com todas as letras, o acabamento do processo de objetivação da Educação Superior é atribuído pelo presidente do grupo à significativa redução no acesso ao Fundo Público através das políticas federais de financiamento, que gozou de fartas verbas até 2014, e ao contexto da suspensão das aulas na pandemia [...]. (MIRANDA; RODRIGUES, 2021, p. 16).

[...] cumpre lembrar que, no Brasil, problemas de acesso digital também acometem estudantes do ensino superior. Em estudo de caso realizado por Araújo et al. (2021)⁴²¹ centrado em investigar a percepção de alunos de um curso de Pedagogia sobre aprendizagem por meio das TIC, advogou que uma boa educação digital é fator relevante para a obtenção de êxito no processo ensino-aprendizagem, porém certas condições financeiras limitam alguns alunos, por impedir o acesso com qualidade às aulas virtuais. Não apenas o acesso, mas as habilidades também são deficitárias [...]. (NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021a, p. 625).

[...] precisamos ponderar a relação com o problema do desemprego vivenciado por diferentes atores da dinâmica educativa, sobretudo em Instituições de Ensino Superior Privadas, alinhado a urgência de sobrevivência desse professorado em um contexto de incerteza. Assim, como constituir-se dinâmico, autônomo, sensível e político em meio à diminuição da carga horário de trabalho e o excesso de cobrança das Instituições? De imediato podemos argumentar uma impossibilidade para a materialidade de um professor intelectual orgânico nessa conjuntura, porém como contradição, e o fato de constituirmos professores de ensino superior aludimos que muitos, pelo compromisso social e político com a profissão, conseguiram! (OLIVEIRA NETO; ROSA; OLIVEIRA, 2021, p. 9).

Para além da adaptação emergencial e metodológica do ensino superior, há a premente necessidade de repensar e reorganizar o trabalho pedagógico, incluindo elementos que se sobressaem aos conteúdos relacionados ao currículo de formação inicial docente, para a busca de capacitação e formação para estudantes e professores em relação às tecnologias digitais, e, ainda, subsidiar as questões socioemocionais dos docentes e discentes por conta de todo o cenário vivido e enfrentado. Sobre isso,

421 ARAÚJO, Erbenice de Moraes et al. Dominios y dificultades digitales de los estudiantes del curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Ceará (Brasil) através de la educación a distancia. *EDMETIC*, v. 10, n. 1, p. 40-57, 2021. Disponível em: [<https://www.uco.es/uco-press/ojs/index.php/edmetic/article/view/12950>]. Acesso em: 6 jun. 2021..

Lopes (1999, p. 126)⁴²² proclama a oportunidade, mesmo que de forma remota, de o estudante em processo de formação expressar seus temores, seus sonhos, incertezas, sentimentos de afeto e de raiva, leituras do contexto, experiências e até suas impotências. (OLIVEIRA; CHAVES, 2021, p. 256).

O processo de globalização fortaleceu a ideia de que a ES [educação superior], cada vez mais, faz parte do interesse do mercado, contribuindo para o desenvolvimento econômico, fundamentada na produção e disseminação de conhecimento. Formar o sujeito para ser um profissional qualificado que exerce sua função em prol da sociedade em que está inserido já não é o único objetivo da formação universitária, e nem sempre seu interesse principal. A perspectiva neoliberal está ligada à produção do conhecimento no contexto global, também por meio do espaço virtual que não impõe fronteiras. (PINTO; CUNHA, 2021, p. 7).

[...] a Didática do/no Ensino Superior se configura em um aporte fundamental na construção dos percursos de formação e identidade do/a docente que atua nesse nível, problematizando seus modos de pensar, fazer e interagir com os saberes, os/as estudantes e seus contextos. Desse modo, contribui decisivamente na configuração de uma profissionalidade resultante do investimento permanente na autocrítica, na sistematização da própria experiência pela ótica do pedagógico e na reflexão sobre os movimentos de ser/estar professor/a em circunstâncias dinâmicas de um trabalho que se modificam continuamente ao longo do tempo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).⁴²³ (SEVERO; BRITO; CARREIRO, 2021, p. 9).

422 LOPES, M. R. C. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S. et al. (org.). **Infância e Educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 101-130.

423 PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa de Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. ISBN: 9788524922145

EDUCAÇÃO/ENSINO TRADICIONAL

[...] ensinar e aprender trata-se de mão dupla de modo que todos precisam atuar em conjunto, (re)construindo percursos, valorizando pessoas e traçando metas a partir da realidade de cada escola. Não podemos generalizar ou relativizar problemas, precisamos, na verdade, enfrentá-los, tendo em vista as inúmeras dificuldades da educação em nosso país. Acreditamos que, para obtenção de êxito no transcorrer das aulas, o planejamento teórico-metodológico precisa contemplar práticas que desconstruam o paradigma tradicional da aula expositiva, com poucos espaços para interação entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento. (ALEXANDRE FILHO; LEMES; GARCIA, 2021, p. 900).

O modelo educacional tradicional não atende mais as expectativas dos estudantes e os afasta de um universo holístico relacional e em constante dinâmica, no qual a sociedade está inseridos (Abreu, 2002, p. 4).⁴²⁴ O papel da escola é preparar o aluno para se tornar um cidadão capaz de lidar com os desafios, criar estratégias que possibilitem a superação das diferenças sociais, comportamentais e políticas, sabendo se posicionar diante das transformações da era moderna. O professor deve ajudar o aluno a desenvolver sua aptidão do pensar por meio do diálogo, estimular a capacidade cognitiva do aluno através do saber aprender, saber fazer, saber agir, saber conviver e se conhecer (DELORS, 1999).⁴²⁵ (ALMEIDA; CANTUÁRIA; GOULART, 2021, p. 306).

A educação bancária, cujos pressupostos estão presentes na educação tradicional, cumpre assim uma função de alienação, de reprodução do *status quo* dos grupos hegemônicos, mesmo que muitas vezes este tipo de defesa – a da educação tradicional – seja afirmado em diferentes âmbitos sociais, como uma teia de relações complexas, presentes em diversas classes, grupos e até mesmo entre os espaços escolares. Daí a relevância do legado de Paulo Freire, daí a urgência da compreensão e da difusão de sua visão de mundo e de educação, do diálogo e da práxis de seu legado como forma de instrumentalização e de luta. (ARAUJO et al., 2021a, p. 12).

Avanços dentro do campo educacional contribuíram e continuam a contribuir para a superação do ensino tradicional pautado na passividade dos estudantes. Autores como Paulo Freire ajudam a perceber a importância de uma educação concebida no diálogo, na prática, na reflexão e na ação. No

424 Sem referência no original.

425 DELORS, J. **Educação**: Um tesouro a descobrir. 6 ed., São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

mundo atual não há mais como nos satisfazermos com sujeitos passivos e acríticos, muito menos com professores que sabem tudo e com alunos que apenas reproduzem o que lhes é passado. Entretanto, muitas discussões giram em torno do melhor método de ensino, quando a real preocupação deveria ser com quais metodologias os estudantes aprendem melhor e além: quais são as estratégias mais adequadas ao desenvolvimento de competências como autonomia, diálogo, reflexão e pensamento crítico. (AZEVEDO; MELO, 2021, p. 2).

[...] o modelo adotado pelas escolas privadas no ensino remoto emergencial se aproxima do que Valente (2003)⁴²⁶ classifica como virtualização da escola tradicional: “Nesta abordagem da EAD a tentativa é implementar, usando meios tecnológicos, as ações educacionais que estão presentes no ensino tradicional. Essas ações são centradas no professor, que detém a informação, e sua função é passá-la para o aprendiz. Como acontece na sala de aula tradicional, nesta abordagem existe uma interação entre o aluno e o professor, mediada pela tecnologia”. A experiência de virtualização da escola tradicional não é inédita. Desde os anos 2000, cursos online de pré-vestibular, como plataformas de educação adotadas por escolas privadas para reforço dos estudos. (COSTA, PC; TEIXEIRA, LAC, 2021, p. 28).

O ensino híbrido, quando utilizado em projetos de formação de professores, de acordo com Almeida e Valente (2012),⁴²⁷ oportuniza trabalhar a autonomia desses mediadores na tomada de decisão quanto ao melhor caminho a ser usado na prática, para que seus alunos se tornem protagonistas de seu conhecimento. Os autores consideram que a cultura digital influencia as formas de ensino, na medida em que facilitam o acesso às informações que, no ensino tradicional, eram dadas como conceitos prontos, e não como informações que colaboram para a construção de conceitos. (COUTO; MANSUR; MARCELINO, 2021, p. 6).

[...] a pandemia trouxe novas formas de ensinar e aprender, novas metodologias e métodos, e transformou nosso cenário educacional, de maneira consideravelmente diferente do que estávamos acostumados ou acomodados pelas linhas tradicionalistas. A busca pela melhor metodologia de ensino sempre foi constante em nosso meio educacional. A atualização desses métodos de acordo com o tempo nem sempre foi favorável a todos, devido a inúmeras circunstâncias que diferem os mais variados ambientes de estudos. E devemos respeitar o tempo de ação de cada indivíduo, de querer ou não atribuir ao seu trabalho as inovações que vão surgindo em nosso meio social. (DORING; CRUZ; RIBEIRO, 2021, p. 17-18).

426 VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface (Botucatu)** [online]. Vol.7, n.12 [cited 2020-11-02], pp.139-142, jun. 2003

427 ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

De acordo com Mantoan (2020),⁴²⁸ a educação que ocorre nas escolas não dá conta de ser inclusiva: é uma educação excludente, tradicional, uma educação reprodutora, em que os melhores alunos são aqueles capazes de reproduzir conteúdos dados em sala de aula. Esse tipo de educação não é capaz de formar cidadãos emancipados, capazes de se enxergarem como sujeitos atuantes socialmente. No caso do público-alvo da educação especial, existe uma professora ou tutora que fica sempre ao lado, fazendo a atividade com ele, reforçando sua incapacidade. Esse aluno, ao não encontrar esse suporte nessa atividade, não consegue fazê-la em casa. (FERNANDES; SANTANA; BRITO, 2021, p. 9).

[...] para Célestin Freinet, um estudante só deve recorrer ao professor se não encontrar suas próprias soluções para situações mais complexas e/ou difíceis. As explicações, os discursos, o palavreiro... tudo isso seria inutilidade para uma educação de desenvolvimento pleno. “A aula é a fórmula por excelência do ensino tradicional entre quatro paredes”, afirmou Elise Freinet (1979, p. 100).⁴²⁹ “O grande erro do ensino tradicional foi, em minha opinião, a aula e os deveres que daí decorrem”, constatou Célestin Freinet (apud FREINET, 1979, p. 101). (FORTUNATO, 2021, p. 1058).

Com relação ao uso de vídeos na sala de aula, sugere-se como forma de introduzir um determinado assunto, sensibilizando o aluno; como forma de ilustrar uma aula, aproximando o aluno de uma realidade distante; e para simular situações que não poderiam ser vivenciadas sem o uso de recursos tecnológicos (KAMPFF, 2012).⁴³⁰ As tecnologias digitais podem gerar mudanças significativas no ensino presencial e a distância e desafiam as instituições de ensino a sair do ensino tradicional, centrada no professor, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos de interação presencial e virtual (MORAN, 2013).⁴³¹ (GARBIN; KAMPFF, 2021, p. 59-60).

A sala de aula invertida permite que os professores usem outras estratégias para além daquela expositiva dialogada. Conforme Valente (2014),⁴³² a inversão ocorre na medida em que, no ensino tradicional, a sala de aula serve para o professor transmitir informação ao aluno, o qual, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação com a finalidade de mostrar que esse material foi assimilado. Contrariamente, na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula, e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, na qual há perguntas, discussões e atividades práticas. (GIRAFFA, 2021, p. 102).

428 MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Educação Especial em tempos de pandemia: como ficam as mulheres/mães?** Publicado pelo canal Casa Maria no YouTube, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/31ymkrT>. Acesso em: 16 jun. 2020.

429 FREINET, É. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet.** Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.

430 KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. **Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação.** Curitiba: IESDE Brasil, 2012, 212 p., ISBN 9788538703860.

431 MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013, 176 p., ISBN 9788530809966.

432 VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

A metodologia de ensino tradicional é marcada pela vocalidade, onde o educador transmite o saber e os educandos escutam para memorar e reprisar futuramente, sem, entretanto, outorgar aceção ao que estão comunicando [...]. Essa concepção bancária do educador é, em essência, o modelo de opressão dos educandos, compreendendo as pessoas como se fossem contas bancárias, recipientes em que o conteúdo e o conhecimento são depositados ou transferidos para suas cabeças pela narração e distanciamento da realidade. É reducionista, pois coisifica as pessoas para oprimi-las, para controlar as suas ações e pensamentos; não permite que aconteça o diálogo e inibe o poder de criar e atuar, uma vez que os frustra com os obstáculos, deixando-os impotentes, submissos e alienados (FREIRE, 2018).⁴³³ (GUDOLLE; BLANDO; FRANCO, 2021, p.1180).

Corroborando com esses dados, Castoldi e Polinarski (2009, p. 685)⁴³⁴ afirmam que “com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem”. Esse é um dado muito relevante e oportuniza as discussões sobre a adaptação que os professores tiveram no período da pandemia, com o distanciamento social e as adequações das aulas no período remoto. (JESUS; YAMAGUCHI, 2021, p. 7).

Segundo Freire (1987)⁴³⁵ professor e aluno são sujeitos do processo de aprendizagem, o educador não é mais a autoridade que apenas educa ao mesmo tempo em que ele também é educado, através da troca de saberes com os educandos, crescendo juntos. A perspectiva do ensino ao longo do tempo vem sofrendo alterações, principalmente nas concepções e técnicas de ensino, trazendo à tona às metodologias ativas, que rompem com o modelo tradicional, e trazem uma nova concepção de ensino-aprendizagem, que visa o desenvolvimento da autonomia do aluno e aprendizagem significativa (PAIVA et al., 2016).⁴³⁶ (LOPES, FPRA et al., 2021, p. 2).

O ensino tradicional, muitas vezes, permanece a regra nas escolas e a inovação pedagógica não se desenvolve [...]. Assim, as mudanças que verificamos em função da crise sanitária nem sempre são mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem: trocou-se o quadro de giz pelo computador, sem que isso viesse acompanhado de mudanças efetivas na relação pedagógica. Para o educador(a), são necessários investimentos públicos na formação e que possibilitem “[...] condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o compu-

433 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. – 65° ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

434 CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. **Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Paraná, v. I, p. 684-692, 2009. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

435 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17° ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 02 de out de 2020

436 PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, Sobral-CE, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

tador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica” (ALMEIDA, 1997, p. 08).⁴³⁷ (RAASCH; BRAATZ; KRAEMER, 2021, p. 13).

Diferentemente da educação tradicional propagada no decorrer dos anos, o processo de ensinar e aprender vem se (re)configurando a partir da integração de novos métodos e tecnologias no ensino diante de uma sociedade cada vez mais informatizada. Nesse âmbito, a integração das tecnologias digitais, e mais recentemente das tecnologias móveis, garantiu acesso aos diferentes meios de informação e comunicação aos indivíduos conectados à rede, sem restrições de tempo e espaço (SANTAELLA, 2014).⁴³⁸ Nessa perspectiva, é preciso redimensionar as relações, as técnicas e os métodos escolares de ensino, e para que isso ocorra o professor precisa ser preparado e formado para enfrentar os desafios impostos pela sociedade, circunstâncias e a escola na contemporaneidade. (SANTOS; FERRETE, 2021, p. 4).

Incluir a todos não é tarefa fácil, mas faz parte do ofício e das leis normativas educacionais do Brasil. Todavia, estar atrelado a uma zona de conforto, salvo rara exceção, em um ensino tradicional e se adaptar a uma modalidade de ensino praticamente desconhecida, ou distante da formação inicial, causa incerteza e insegurança, além de dificultar o planejamento, a avaliação e a construção ou reconstrução do saber matemático, acarretando, conseqüentemente, transtornos emocionais. Diante disso, há um antagonismo entre as modalidades de ensino citadas [...]. Assim, o cenário atual exige professores reflexivos e com variadas metodologias que abordem diferentes vertentes profissionais e estabeleçam a ampliação temporal da construção do saber matemático. (SANTOS; ROSA; SOUZA, 2021, p. 763).

Esses docentes possuem dificuldades em ressignificar o conhecimento curricular, dos livros didáticos e da profissão, em saberes construídos na coletividade com os estudantes. Percebemos, com isso, que tais ações indicam representações que acabam por exercer influências diretas nas práticas docentes, uma vez que são elas que orientam todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor, nesse contexto, é percebido como aquele que explica, passa exercício e esclarece dúvidas, exigindo o domínio de conteúdos. Tais práticas refletem os saberes pautados no tradicionalismo, e quaisquer tentativas de mudança de estratégias didáticas por meio de pesquisas e experimentos são vistos pelos estudantes como aula não realizada (SILVA, 2015a).⁴³⁹ (SILVA; AGUIAR, 2021, p. 385).

437 ALMEIDA, M. E. B. de. **Informática e formação de professores**. ProInfo. v. 2. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

438 SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, São Cristóvão, v. 7, p. 15-22, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3446>. Acesso em: 29 abr. 2020.

439 SILVA, Maria da Conceição V. da. **Docência na Educação Superior nas Representações Sociais de Professores de Instituições Pública e Privada: Interfaces com Sentimentos de Identidade Profissional e com Profissionalidade Docente**. 2015. 401f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13895>. Acesso em 12 de Mar. de 2020.

Diante dessas e de outras condições limitadoras de humanização, a educação escolar se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento da consciência das pessoas, com vistas à melhoria das condições de vida. Atualmente, as escolas realizam mudanças significativas no processo de ensino, porém, ainda existem muitos gestores, professores e até mesmo familiares com resistência em superar o ensino tradicional, calcado em pressupostos baseados no autoritarismo e, tampouco em buscar meios para descobrir como pode vir a ocorrer a avaliação dos alunos. (SILVA; NOGUEIRA; MACEDO, 2021, p. 2-3).

Outra questão analisada foi o resultado de um *quiz* que o professor aplicou na turma. Nele, os alunos, pelas metodologias ativas, como nuvem de palavras, puderam expressar os seus sentimentos sobre a organização e as estratégias pedagógicas em sala de aula. Para a surpresa da turma e do professor, o termo metodologia tradicional foi um dos mais citados pelos acadêmicos nessa atividade. A dimensão tradicional, aqui, está focada na presença do professor como mediador no ensino, mas tal laço deve ser construído com mudanças, ou seja, que o professor supere a ideia de transmissor do conhecimento e busque inserir novas tecnologias, aliadas no processo de aprendizagem [...]. (SOARES, 2021, p. 40-41).

Quando fala-se em escola, a ideia que as pessoas tem, na maioria, é o modelo tradicional ainda predominante, ir a escola, abrir um livro, realizar atividades a partir de um modelo estabelecido. falar de escola logo pensa-se em educar e ensinar. “Educar” é dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade. A educação é um processo que foi se modificando, se transformando com as inovações e tendências. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).⁴⁴⁰ (ALMEIDA; CANTUÁRIA; GOULART, 2021, p. 303).

[...] educar é substantivamente formar (FREIRE, 2006, p. 33)⁴⁴¹ e isso implica desenvolver iniciativas de participação e diálogo. Cabe ressaltar, então, as relações com as famílias e com a comunidade, que indicam atenção para com suas urgências e necessidades. Essa atenção remete ao horizonte da alteridade, a partir do qual pensamos a formação humana por meio do encontro com o outro, pois, por meio do referencial teórico que preza pela dialogia, compreendemos que a alteridade se articula à ideia de alterar e ser alterado por meio da comunicação, o que inclui divergências, discordâncias e tensões (BAKHTIN, 2011, p. 199).⁴⁴² (ALVES; VIEIRA, 2021, p. 251).

No caso mencionado pelo professor Carneiro (2020),⁴⁴³ ao chamar atenção para o “plantão pedagógico de 24 horas”, ele compartilha o relato de um professor que recebeu uma mensagem no seu WhatsApp de madrugada, enviado pela mãe de um estudante para saber qual seria a atividade que o filho teria de realizar. Frigotto (2020),⁴⁴⁴ diante desse cenário, destaca que o trabalho remoto pode revelar outros mecanismos de exploração do/a professor/a, especialmente por dispensar a função clássica de atuação do/a docente no contato presencial com os/as estudantes, esvaziando a possibilidade de uma atuação política e transformadora no ato de educar, considerando esse ato imbuído de apren-

440 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. p. 57-76. 1996.

441 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

442 BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

443 CARNEIRO, W. **Pandemia e pós-pandemia: desafios à educação**. Publicado pelo Canal Waldeck Carneiro, 2020. Facebook Watch. Disponível em: <https://www.facebook.com/341216022616408/videos/1070074190052901/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

444 FRIGOTTO, G. et al. **Pandemia e pós-pandemia: desafios à educação**. 2020. Facebook Watch. Disponível em: <https://www.facebook.com/341216022616408/videos/1070074190052901/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

dizagens pelas trocas e pelas sociabilidades e não como um ato restrito à instrução. (ARAUJO et al., 2021a, p. 7-8).

No que se refere ao manejo pedagógico, consideramos que a capacidade de reorganizar o espaço de trabalho e as atividades pedagógicas frente a uma demanda desafiadora, como a que atualmente se encontra (pandemia), demonstra a complexidade e ao mesmo tempo o desprendimento do ser professor [...]. Essa demanda atual sustenta ao mesmo tempo o que Balinhas et al (2013)⁴⁴⁵ definem como autoexigência na tarefa de educar. Os professores estão enfrentando um processo constante de ressignificação e problematização das suas práticas de ensino. Mergulhados em demandas que ultrapassam os limites da carga horária trabalhista, do rompimento das fronteiras entre a vida pessoal e profissional e da ausência de experiência com interfaces digitais. (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 14-15).

Em meio a essa educação tecnologizada imposta, na falta de contato humano, lúdica no olhar nos olhos e no reconhecimento de nós mesmos, na qual a qualidade de uma educação libertadora é escassa, devemos retomar o legado freiriano e revelar que educar é conhecer criticamente a realidade, no sentido de que a educação está carregada de significados dos atores do processo educativo. A educação deve permitir a criticidade da crise em que o educando está imerso, afinal “a educação é considerada como um ato de conhecimento, uma consciência da realidade, uma leitura do mundo que antecede a leitura da palavra” (FREIRE, 1983, p. 51, tradução nossa).⁴⁴⁶ (FORTUNATO; RODRIGUEZ; ARAÚJO, 2021, p. 364).

Muitos autores argumentam que a melhor forma de educar para a democracia é por meio de uma da democracia, ou seja, por formas democráticas de educação. Nesse sentido, Apple e Beane (1995)⁴⁴⁷ defendem que a criação de um currículo que promova experiências democráticas, surte melhor efeito do que apenas *conhecimentos* sobre a democracia, a participação na vida democrática seria, assim, a melhor forma de educar para a democracia. Mas para Biesta (2008),⁴⁴⁸ essas duas concepções se mantêm numa visão instrumentalista da educação, pois focam o educar o sujeito democrático. Ele aposta na educação como um espaço onde os indivíduos podem agir e introduzir seus inícios no mundo e, com isso, tornarem-se sujeitos. (FRAZÃO; STEFENSON; SILVA, 2021, p. 87).

[...] iniciamos este relato de experiência trazendo esta importante reflexão sobre o ato de educar. Ato, este, voltado aos princípios das relações afetivas, cognitivas e sociais, pelos quais a criança seja capaz de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo; que seja provocada a desejar inventar,

445 BALINHAS, V. L.G. et al. Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e mal-estar docente. **Revista Mal-Estar Subjetividade** [online]. 2013, vol.13, n.1-2, pp. 249-270.

446 FREIRE, P. **El acto de leer y el proceso de liberación**. México: Siglo XXI, 1983.

447 APPLE, M.; BEANE, J. (Eds.). **Democratic Schools**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1995.

448 BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

levantar suas hipóteses, descobrir, criar, sem medo de errar, construindo saberes ao longo de toda a sua trajetória. Defendemos a ideia de uma escola que se preocupa com a formação de sujeitos capazes de viver em uma sociedade democrática: justa, cooperativa e solidária. Isto é, uma sociedade onde a diferença, a convivência pacífica e o respeito a todos os seres vivos sejam pontos fundamentais na construção de suas subjetividades. (GAMA; CERQUEIRA; ZAMPIER, 2021, p. 523).

[...] faz-se imprescindível reconhecer as efetivas necessidades de estudantes e de docentes da EJA, tanto em termos de sobrevivência, como de acesso e permanência aos processos educativos. Entretanto, há que se ter garantias públicas das condições materiais, de estrutura pedagógica, tecnológica, financeira e de políticas de valorização dos profissionais docentes em quadros efetivos. No entanto, mesmo na contradição, há a configuração de ações coletivas e individuais de inéditos viáveis desenvolvidos por parte desses(as) estudantes e docentes ressignificando e evidenciando de que educar é sim esperar. (LAFFIN; MACHADO; MARTINS, 2021, p. 223-224).

Muitas obras que possuem o potencial de educar para as relações étnico-raciais e fortalecer as identidades negras não são conhecidas por conta da dificuldade de visibilidade nos espaços editoriais, pela ausência da formação inicial de professores, com disciplinas que abordem essa temática na literatura infantil e, principalmente, pela ausência de programas nacionais de livros paradidáticos. Identificamos o protagonismo docente em inserir a atividade alusiva ao Dia da Consciência Negra e o fortalecimento identitário que retira as lentes culturais eurocêntricas, descoloniza espaços e insere representações da diferença negra. (MARQUES; CONTE; SILVA, 2021, p. 239).

Num texto notável de 1974, Olivier Reoul afirma que a nossa civilização está em crise e que o sinal mais forte é o falhanço da nossa educação: “provavelmente pela primeira vez na história, os seres humanos confessam-se incapazes de educar os seus filhos” (REBOUL, 1974, p. 15).⁴⁴⁹ Vinte anos mais tarde, em 1995, o filósofo Neil Postman, um dos membros dos círculos illichianos, publica uma obra na qual nos inspirámos, *O fim da educação*. O autor interroga-se sobre a crise escolar, mas interessa-se sobretudo por novas narrativas que possam dar sentido à intenção de educar: “O que torna públicas as escolas públicas não é tanto o fato de terem objetivos comuns, mas o fato de os seus alunos partilharem narrativas comuns. A razão é simples: a educação pública não serve um público, cria um público”. (NÓVOA; ALVIM, 2021a, p. 16).

[...] somente uma formação inicial de consistência e compromisso com o construto social dos professores e crianças é que pode permitir tal ação docente com os pequenos. Diante disso, pensar a formação docente requer considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, levando-o a refletir a respeito de seus próprios processos de apropriação de conhecimentos, de suas relações com as crianças, de seus dilemas, de suas conquistas e de sua história. Por conseguinte, mesmo por

449 REBOUL, Olivier. *L'Élan humain ou l'éducation selon Alain*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974.

meio do ensino remoto, é imprescindível forjar espaços (que sejam virtuais) de diálogo, comunicação, construção de sentido sobre o ato de educar e apropriar-se da experiência formativa humanizadora. (OLIVEIRA; CHAVES, 2021, p. 259).

[...] o ato de educar num sentido antropocêntrico visto como o ato de transmitir informação não se sustenta mais, uma vez que o desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação e comunicação representa um desafio a ser enfrentado especialmente pelas instituições de ensino. Em uma realidade que se caracteriza pelas amplas possibilidades de acesso à diversidade de informações atualizadas, de interação que rompe o conceito de barreiras geográficas, de o sujeito não ser somente consumidor de informação, mas um sujeito ativo que produz, atualiza e participa, tem tornado urgente pensar as formas de conceber o educar. (PEREIRA JUNIOR; NOVELLO, 2021, p. 903).

É evidente que os alunos não irão levar todos os saberes escolares para a sua vida, mas algum vínculo com a tradição que lhe foi transmitida precisa ser conservada. Para isso, educar é também agir em nome próprio, criando algo a partir dos saberes existentes. O conteúdo já está expresso nos livros, e a fala do educador não fará sentido se operar apenas como uma repetição do que está posto. O próprio educador deve lançar-se no encontro subjetivo com os conteúdos propostos da disciplina, reinventando o seu fazer através de uma posição reflexiva. A finalidade é produzir algum discurso subjetivo e possibilitar que os alunos também se permitam vivenciar essa experiência singular com os saberes, sem que o professor se retire do lugar de suposto saber e de autoridade, como representante autêntico da tradição. (PINTO, 2021, p. 11).

O ato de educar como prática de liberdade evoca reconhecer o sentido da práxis refletida do docente mediante o compromisso com a proposta de transformação da sociedade a partir de si e, por conseguinte, do educando e do meio em que vivenciam e experienciam o cotidiano de suas existências materiais. É do particular para o geral, por sua vez alcançado, por meio do exercício da permanente contextualização e da sistematização, quando os processos políticos, econômicos, sociais e culturais se tornaram mais iluminados, compreendidos e apreendidos. Cada vez mais se faz necessário o exercício da problematização para a ação refletida. (REZENDE; OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p. 92).

Com as constantes e profundas mudanças econômicas que afetam diretamente o universo escolar, o docente viu-se diante de um processo de profissionalização cada vez mais formatado às exigências da sociedade capitalista, como a perda de autonomia e de controle sob sua própria profissão. A tarefa de educar tem sido cada vez mais carregada de cobranças e expectativas que esvaziam a profissionalidade docente, impactam a identidade desse profissional e formatam a escola apenas para dar respostas às demandas capitalistas que colocam em segundo plano a prática de uma educação omnilateral, integral e de qualidade para todos. (SANTOS, RGB et al., 2021, p. 39).

[...] a prática pedagógica é “[...] uma rede viva de troca, criação e transformação de significados” (GÓMEZ, 1998, p. 85),⁴⁵⁰ buscando sempre a autonomia e caráter emancipatório do sujeito. Logo, o papel e a presença do professor são extremamente essenciais. Nesse contexto em que os estudantes estudam em casa, a escola não pode delegar essa responsabilidade aos familiares. Não estamos, de forma alguma, menosprezando o desempenho dos familiares ou responsáveis ou retirando deles a função de educar. Apenas estamos destacando que o trabalho sistemático, com base em pressupostos pedagógicos e curriculares, é de responsabilidade da escola, de modo geral, e do professor, de modo específico. É a prática desse profissional que leva ou não o aluno a desenvolver as competências e habilidades previstas no currículo. (SILVA, FT; SILVA, AP, 2021, p. 1614).

[...] a educação e as instituições de ensino se veem cercadas, por um lado, pela lógica da produção capitalista e, por outro lado, pela crise dos fundamentos referenciais no que tange à formação humana. Os sintomas do enfraquecimento da formação docente se fazem observar diante do enfrentamento da pandemia. A dispersão dos rumos de uma crise da atuação dos professores nesse tempo revela as fragilidades na (re)formulação de concepções educativas, com certa ilusão de que as “transformações” didático-pedagógicas de ensino contribuem substancialmente para o sentido de educar nesse tempo pandêmico. Diante das múltiplas formas de obediência, irrefletidas pelas propostas virtuais e tecnológicas do processo de educar, há o despreparo das IES, que, diante do caos, promovem barbárie com repetidas atividades em número quantitativo evidente, desconsiderando os direitos humanos. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2021, p. 296).

Para Schneider (2015),⁴⁵¹ os *smartphones*, *tablets*, internet, entre várias outras ferramentas digitais, podem auxiliar a mudar a realidade atual, oportunizando uma nova maneira de educar. Contudo, as tecnologias não podem ser introduzidas sem que, antes, sejam pensados os objetivos e benefícios do seu uso, exigindo, portanto, pesquisa, planejamento e desenvolvimento de projetos. A “educação que desejamos”, como afirmou Moran (2007),⁴⁵² trouxe novos desafios, pulou o “como chegar lá”, pois não houve tempo para se aprender o desenvolvimento de propostas pedagógicas no e para o espaço *online*, para a virtualidade. Assim, os mestres nunca se mostraram tão fundamentais no e para o processo de ensino-aprendizagem. (TEIXEIRA et al., 2021, p. 970).

Quer as transformações mais amplas que afetam o mundo em que vivemos, quer as nossas representações sobre o mundo e essas transformações, contribuiriam para que o ato de educar deixasse de ser conjugado quase que exclusivamente em função do ato de instruir. Deixou de ser possível aceitar,

450 GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 67-98.

451 SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015. p. 67-80.

452 MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

sem problematizar, principalmente nesse momento de pandemia, que as instituições educacionais possam continuar a ser identificadas como um contexto onde, mais do que praticar e desenvolver um conjunto de competências cognitivas, sociais e éticas se divulgue, e reproduza sobretudo, um conjunto de informações sobre essas práticas. (TORRES; COSME; SANTOS, 2021, p. 7-8).

[...] educar é um ato de vontade, e o fazer pedagógico é passível de possibilidades e escolhas, reproduzindo ou transformando realidades. No exercício da profissão, os professores deparam-se com situações nas quais não sabem como agir, como é o caso da pandemia, que vem sendo vivenciada no Brasil desde 2020. O campo educacional encontra-se em uma situação desafiadora, pois, desde o início da pandemia, iniciou-se uma corrida em busca de estratégias que possibilitem tornar o ensino exequível em uma situação tão atípica. Por isso, é importante a reflexão constante sobre a prática nesse contexto, devido aos desafios e às particularidades dos docentes, dos alunos e das famílias. (TOZETTO; STEFANELLO, 2021, p. 121-122).

[...] o ser humano foi e está sendo desafiado a um processo constante e contínuo de fazer e refazer o seu próprio conhecimento, fato que não ocorre apenas nesse contexto pandêmico [...]. A nova situação causada pela Covid-19, a pandemia, trouxe diversos desafios ao ato de ensinar, mas também surgiram inúmeras possibilidades de uso da tecnologia como ferramenta imprescindível para fazer a informação e o conhecimento chegar até os discentes. Todavia, sabemos que as dificuldades de acesso aos meios tecnológicos e digitais estão aquém da grande maioria dos alunos, o que em muitos casos dificulta, senão anula as possibilidades de se efetivar o ensino por este novo formato, o ensino remoto ou não presencial. (ARAÚJO; FERST; SANTOS, 2021, p. 7).

[...] o movimento possibilitado a esses profissionais que ensinam matemática pode enriquecer as aulas presenciais e/ou remotas, desde que se assegure a eles a possibilidade de uma formação continuada pautada em princípios teórico-metodológicos bem definidos. Nesse sentido, acreditamos que oportunizar ao professor estar em movimento, para pensar o ensino e seus conceitos, é uma forma de mobilizar diferentes ações mentais que desenvolvem várias funções psicológicas direcionadas à satisfação de uma mesma necessidade: ensinar a todos alunos. (ARRAIS et al., 2021, p. 273).

O educador profissional em muito se assemelha à concepção de Freire (2021)⁴⁵³ de que ensinar é uma prática crítica e dialética, que exige a reflexão sobre a prática. Outras aproximações da Sala de Aula Invertida à abordagem pedagógica sociocultural são percebidas na valorização do conhecimento dos estudantes, pois a inversão da aula está pautada no entendimento de que os sujeitos podem sim contribuir para o processo educacional com seus saberes elaborados além do espaço escolar [...]. Promover a aprendizagem ativa é respeitar o tempo, a aprendizagem, o desenvolvimento, a realidade de cada estudante, explorando esses aspectos a fim de formar um sujeito crítico, reflexivo e autônomo. (AZEVEDO; MELO, 2021, p. 14-15).

As plataformas digitais nos desafiam a propor novos significados para o ato de ensinar, criando uma ruptura nos sentidos que atribuímos ao exercício docente. Em suma, abre-se a oportunidade de um dissenso, ou seja, de uma nova configuração das formas de se pensar, dizer e agir no contexto das práticas educativas. Não se trata de propor que a bandeira por uma escola pública, gratuita, laica e

453 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

de todos seja concebida como plataforma do passado, mas que o presente possa vir a efetivar novas formas de se conceber sonhos e projetos de incontáveis gerações de educadores comprometidos com a edificação de cenas de igualdade. A escola pública faz parte de tudo isso. (CARVALHO; BOTO, 2021, p. 16).

A preocupação daquele que ensina, além de “passar conteúdo”, “ensinar a prática” ou “emitir comportamentos de competências específicas da atuação”, é que esse conhecimento seja construído de forma crítica. No mundo conectado, hoje ainda mais do que antes, aprender a procurar boas referências, usar as ferramentas além do *Tik Tok* e *Instagram*. Mesmo que o docente tenha aprendido a fazer um *reels* no Instagram para ensinar um conceito de Análise Experimental do Comportamento, afinal, porque já dito por Skinner (1972),⁴⁵⁴ ensinar é rearranjar as contingências ambientais; porém, sempre atentar para não esvaziar o conteúdo por si só. (COLOMBANI, 2021, p. 245).

[...] ensinar deveria sempre ser “proporcionar ao aluno o conteúdo cultural produzido pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam o conhecer: a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de refletir criticamente” (CURADO DA SILVA, 2017, p. 8)⁴⁵⁵ [...]. É no ato de ensinar que estas dimensões do ensino se materializam e é nessa materialidade que o aluno, junto com o professor e os demais alunos, pode significar e ressignificar o conhecimento. É preciso, portanto, estabelecer o processo educacional como um processo capaz de promover a humanização. Dessa perspectiva, ensinar é romper com as barreiras interpostas pelo jogo de poder, trabalhando o currículo na perspectiva de formação do sujeito histórico, considerando-se, para tal, teoria e prática, indissolúvelmente, ciência e técnica [...]. (DANTAS; MUSTAFA; SILVA, 2021, p. 1609).

[...] houve uma grande mudança na forma de ensinar, com uma nova perspectiva de trabalho “online” inserida nas rotinas das aulas. Cabe aos docentes serem criativos em apresentarem propostas de aprendizagem que possam contribuir com o conhecimento do futuro profissional a ser formado. Nesse sentido, essa nova realidade levantou inúmeras questões educacionais a serem superadas rapidamente pelos docentes e discentes ávidos por aprendizagem, como a disponibilização dos recursos tecnológicos e a conectividade de internet para todos. (FORNAZIERO et al., 2021, p. 10).

Em termos de ensino, [o ensino remoto emergencial] pode ter acabado por priorizar a ideia limitada de educação como mera transmissão de informação, conhecimento e conteúdo. Acrescentar conteúdos a uma plataforma digital, sem trazer o diálogo e a problematização, coloca os alunos em posição de meros receptores de conhecimento, reduzindo o ensino a uma mera doação. Uma doação

454 SKINNER, Frederic B. **Tecnologia do ensino**; tradução de Rodolpho Azzi. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

455 CURADO DA SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017..Disponível.em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>.

do saber “dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2018, p. 81).⁴⁵⁶ Urge o entendimento de que Freire nos apresentou há tanto tempo quanto ao ato de ensinar, pois, para ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2019, p. 47).⁴⁵⁷ (GUDOLLE; BLANDO; FRANCO, 2021, p.1185).

Dado o caráter emergencial em que as instituições de ensino necessitaram se adaptar ao ensino remoto, diversas cartilhas e pesquisas foram publicadas com o intuito de auxiliar professoras e professores no desafio de ensinar através das tecnologias. Essas pesquisas possuem muitos vieses, áreas e metodologias, porém, parece haver um consenso entre muitas: não basta apenas inserir os recursos didáticos utilizados na sala de aula presencial para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem; é necessária uma adaptação. Para Kuklinski e Cobo (2020),⁴⁵⁸ “a transição não é automática nem tem relação com utilizar mais tecnologias, e sim com um processo ambicioso capaz de integrar o tecnológico, o cognitivo, o relacional e o pedagógico”. (GUGLIANO; SAINZ, 2021, p. 548-549).

Como a circulação de pessoas ficou compulsoriamente dificultada, um relativo “distanciamento social” foi possível, transformando a rotina das sociedades [...]. Diante dessas transformações, o ato de ensinar na atualidade desenvolve-se em uma ação estratégica especializada, fundada, a princípio, no autoconhecimento do professor, que por sua vez busca fazer com que todos os seus estudantes tenham acesso aos conteúdos considerados socialmente necessários, a partir do desenvolvimento de uma relação, que segundo Tardif e Lessard (2008, p. 141),⁴⁵⁹ tem como ideia central a de que “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. (HONORATO; MARCELINO, 2021, p. 3).

[...] destacamos o pensamento de Freire (1998)⁴⁶⁰ quando aponta que ensinar exige: pesquisa, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, a convicção de que a mudança é possível, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, tomada consciente de decisões, saber escutar e, finalmente, disponibilidade para o diálogo. Estes pressupostos à ação educativa vão ao encontro de uma educação à autonomia e à emancipação dos sujeitos envolvidos, educandos e educadores. Assim sendo, requer o desprendimento de

456 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. – 65° ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

457 FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59° ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

458 KUKLINSKI, H. P.; COBO, Cristóbal. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia**. 2020. Disponível em: https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf. Acesso em: 16 dez 2020.

459 TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

460 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

qualquer atitude autoritária por parte dos professores, ao mesmo tempo que valoriza a realidade e a vida dos educandos [...]. (LEME; SILVA; CARMO, 2021, p. 104).

Por tratar-se de uma profissão de intelectuais, o exercício da docência “não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem” (Tardif & Lessard, 2012, p. 38),⁴⁶¹ assim, não podemos resumi-la na reprodução de técnicas e metodologias. Ensinar exige questionamento, reflexão na/e sobre a ação, “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa” (Tardif & Lessard, 2012, p. 249). [...] a docência é uma via de possibilidade de transformação social e a autonomia do professor, deve perpassar o exercício do seu trabalho. (MARTINEZ; SILVA; COSTA, 2021, p. 5).

Ensinar hoje como era há dez anos é impossível, porque há dez anos os alunos eram diferentes e os professores precisavam se transformar para se adaptar a essa mudança. Há uma necessidade urgente de um novo método de contato com os alunos, e o uso de métodos tradicionais não é mais apropriado. A nova geração espera uma aprendizagem utilitária, esta é a aprendizagem preconizada pelo capitalismo, que requer “criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames capitalistas (DUARTE, 2001)”⁴⁶² Porém, mesmo com todo esse equipamento tecnológico, o professor nunca deve ignorar o objetivo principal, que sem dúvida é aprender. (MORAES; AZEVEDO, 2021, p. 127).

No 1º capítulo [de *Pedagogia da Autonomia*] intitulado “Não há docência sem discência”, o autor ressalta a docência como uma mão dupla em que educador e educando se constituem pela prática educativa, ou seja, as diferentes formas de o educador desenvolver a tarefa de ensinar com rigor metodológico com respeito aos saberes dos educandos. Essa tarefa de ensinar exige criticidade no fazer pedagógico e didático, bem com requer estética e ética. Nessa dinâmica do ato de ensinar, o comprometimento do educador em aceitar que “correr risco” compreende o processo de aprendizagem na busca da “aceitação do novo” e “rejeição” às diversas formas de discriminação. (NUNES; SANTCLAIR; SILVA, 2021, p. 2410).

Ao continuar privilegiando a velha maneira de ensinar, reforçando o velho ensino, as práticas tradicionais, oferecendo em momentos estanques palestras ou cursos de curta duração, realizados no início do ano letivo, sem uma finalidade específica, as formações continuadas não possibilitam um pensar, um construir e reconstruir conhecimento e, tão pouco, oferecem um espaço de discussão e reflexão da prática docente. Behrens (2011, p. 445),⁴⁶³ leva-nos a refletir quanto a formação que está

461 TARDIF, M., & LESSARD, C. (2012). **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Vozes.

462 DUARTE, N. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

463 BEHRENS, Marilda. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

sendo ofertada; “[...] em grande número de vezes, trata-se de momentos enfadonhos para os docentes que passam a acreditar que esses eventos são para cumprir um protocolo e os frequentam porque são convocados”. (PINHO; QUEIROZ; SANTOS, 2021, p. 159).

É possível afirmar que houve um processo de adaptação a esse novo formato [remoto] de ensinar. Essa reformulação exige dos professores e gestores, não somente estar abertos a novas perspectivas metodológicas, mas também, rever suas concepções teóricas e epistemológicas sobre o que é educar, principalmente na sociedade da informação e da dinamicidade constante. Ademais, é necessário considerar ainda, que esse percurso de adaptação tem revelado por outro lado, uma situação de intensa sobrecarga, devido a excessiva demanda de trabalho e difícil separação entre o ambiente de trabalho e o lar, o que pode implicar em problemas psicológicos futuros para estes profissionais. (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2021, p. 10).

Tendo em vista que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2019, p. 47),⁴⁶⁴ a participação ativa dos alunos no processo não é apenas importante, mas imprescindível. Nesta perspectiva, o momento de aproximação, de se sentir perto das professoras e dos colegas, ao mesmo tempo em que se sentiam mais próximos daquilo que é produção humana em geral, por meio das obras artísticas apreciadas, propiciou aos alunos o desenrolar de um processo pedagógico favorável e, por que não afirmar, minimamente mais libertador que a mera reprodução dos conteúdos. (SANTOS; SANTOS; VIEIRA, 2021, p. 12).

Na medida em que ensinar compreende um pensar e um fazer envolvidos no desvelamento crítico das finalidades educativas e na tomada de decisões que criam, reflexivamente, as situações práticas do/a educador/a são assumidas como uma práxis transformadora da sociedade que se realiza pela possibilidade de intervir no desenvolvimento humano, de modo a produzir e potencializar capacidades individuais e coletivas de construção de saberes. Como objetivo do ensino, a aprendizagem consiste, portanto, em uma atividade de apropriação e compreensão do mundo pelos/as sujeitos, instrumentalizada por diferentes saberes que se (re)criam nas relações estabelecidas com seus contextos de inserção social. (FRANCO; PIMENTA, 2016).⁴⁶⁵ (SEVERO; BRITO; CARREIRO, 2021, p. 8).

Para Luckesi (1989, p. 24 apud MACEDO, 2012, p. 107):⁴⁶⁶ “[...] educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora”. Esta prática é traduzida nas relações dialéticas

464 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

465 FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf> Acesso em: 30 jul. 2020

466 MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. **A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

cotidianas que constante e espontaneamente são desenvolvidas, nas quais ao mesmo tempo em que ensinamos, também somos ensinados. (MACEDO, 2012, p. 107). De acordo com Luckesi o ato de ensinar é uma relação mútua na qual os conhecimentos são trocados entre professor e aluno. Os discentes trazem consigo uma carga de conhecimentos, na qual é importante o docente valoriza. Por isso, o autor afirma que o professor aprende enquanto ensina. (SILVA; NOGUEIRA; MACEDO, 2021, p. 18).

Entre as diversas áreas da sociedade, afetada pela pandemia do Covid-19, está a Educação. O modo de ensinar mudou drasticamente em um período curtíssimo, indo de um ensino totalmente presencial para totalmente virtual; essa transformação afetou todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, requerendo sacrifícios e adaptação de todos, nesse novo cenário mundial. Como medida para impedir o avanço da infecção por Covid-19, as escolas em todos os níveis foram fechadas em diversos países, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (SIMONATO; FURLANETTO, 2021, p. 4).

ENSINO-APRENDIZAGEM



A metodologia sempre foi um objeto de discussão no contexto educacional. Sempre nos questionamos acerca da melhor forma de desenvolver uma atividade que promova o envolvimento do aluno de modo ativo no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata apenas de chamar a atenção dos educandos, mas integrá-los ativamente no processo de busca pelo conhecimento, oportunizando que eles exerçam o papel de corresponsabilidade e protagonismo em seu próprio percurso formativo. As TDIC trouxeram à tona inúmeras discussões a respeito da inserção dessas ferramentas no contexto de ensino-aprendizagem, possibilitando outras maneiras de se conceber os papéis dos agentes da educação (professores e alunos), bem como as escolhas metodológicas. (ALEXANDRE FILHO; LEMES; GARCIA, 2021, p. 887).

A negligência de diversas condições sociais interfere no processo de ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens das escolas brasileiras. E, muitas vezes, ela é ocultada através da culpabilização desses sujeitos pela sua situação de fracasso escolar. A escola brasileira oferta uma estrutura verticalizada e cumpre uma função seletiva e classificadora, demarcada pelas contradições sociais do sistema capitalista. À medida que esta escola não assegura as bases materiais concretas para cumprir com os objetivos da escolarização, ela se torna excludente e desigual. Em poucas palavras, os processos educativos influenciam e sofrem influência da realidade social brasileira e global. (ANDRADE, 2021, p. 8).

Um processo de ensino-aprendizagem estático e inflexível não atende nem ao menos as necessidades do professor, visto que as aulas são tão engessadas que o próprio docente se vê incapaz de fazer intervenções, de interagir, de construir e de aprender com seus alunos. Logo, atenderá muito menos as necessidades dos estudantes que são únicos, com vivências, realidades, potencialidades e dificuldades diferentes. A partir disso, é necessário pensar e desenvolver estratégias adaptáveis às individualidades de cada sujeito, porém muitos professores sofrem com o sucateamento da educação e não é nada incomum um docente ministrar aulas para turmas com 40, às vezes até 50 alunos. (AZEVEDO; MELO, 2021, p. 8-9).

Pensar o modelo de educação com aulas remotas, mediado por dispositivos físicos ou virtuais requer olharmos as dinâmicas dos processos ensino-aprendizagem sob novas perspectivas, evoca refletirmos estas práticas em termos de vivências, experiências pessoais e coletivas. Neste contexto,

das atividades de ensino-aprendizagem remotas, levanta-se um questionamento fundamental: como ocorrem, as relações de alteridade nessa modalidade de ensino? Alteridade, segundo o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2012, p. 35)⁴⁶⁷ significa, “ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro”. Nesse sentido, compreender e assimilar esse conceito é um grande desafio para o exercício da atividade nobre que é a educação escolar. (BRAATZ; WICKERT; KRAMER, 2021, p. 2-3).

Brait et al. (2010)⁴⁶⁸ afirmam que a relação professor-aluno abrange todas as dimensões do processo ensino-aprendizagem que se desenvolve em sala de aula [...]. Torna-se evidente que a relação professor-aluno foi impactada com a mudança do formato das aulas presenciais para as aulas remotas. Brait et al. (2010) assinalam que a relação professor/aluno, em meio ao processo de ensino-aprendizagem, depende, fundamentalmente, do ambiente, da relação empática do professor com os alunos, da capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos estudantes. Destaca-se que, por mais que haja a possibilidade de interação pelos meios tecnológicos digitais, essa parece não ser satisfatória na Educação Básica [...]. (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p. 11).

Além do espaço formal, isto é, onde se cumprem as regras curriculares, a teoria organizacional reconhece que o processo de ensino-aprendizagem também é instrumentalizado nos espaços não formais da organização de ensino [...]. Essa instrumentalização se dá, pois o ensino-aprendizagem decorrente do espaço não formal, mesmo que ocorra fora dos limites regulamentares, é determinado pela matriz de extremidades organizacionais. Ou seja, acontece em decorrência dos projetos, os usos (das coisas), e as emoções comuns a instituição. Esse arranjo que condiciona a aprendizagem fora da sala de aula compreende a estrutura teleoafetiva da prática organizacional. Essa estrutura visa influenciar o comportamento dos indivíduos, isto é, o “agir conforme” os interesses institucionais. (DIAS; BALOG, 2021, p. 3-4).

Apesar das alternativas digitais auxiliarem os estudos, a maioria dos alunos diz aprender através da leitura de materiais impressos (30,8%), fazendo trabalhos manuais (15,4%) e praticando exercícios (15,4%). A utilização de diferentes recursos didáticos proporciona ao aluno um aumento significativo na aprendizagem, o incentivo do professor para conhecer e explorar os recursos disponíveis motiva o interesse para construção do conhecimento e despertar suas capacidades. Além de tornar a aula mais dinâmica é um excelente método para envolver cada vez mais o aprendiz no processo de ensino-aprendizagem (NICOLA; PANIZ, 2017, p. 375).⁴⁶⁹ (DURÃES et al., 2021, p. 6).

467 ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. xiv, 1210 p.

468 BRAIT, Lílian et al. A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do campus Jatáí-UFG, v. 8, n. 1, jan./jul. 2010.

469 NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **InFor, Inov. Form., Rev. NEaDUnesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 350-375, 2016. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/inead/article/view/infor2120167>. Acesso em: 5 jun. 2021.

[...] surgiram diversos desafios em relação ao universo ensino-aprendizagem por parte de professores e alunos. Pensando nesse processo de adequação das atividades pedagógicas, a metodologia denominada de Experiência de Leitura por Andaimos (GRAVES; GRAVES, 1995)⁴⁷⁰ surge como uma alternativa para os professores organizarem e construírem suas práticas de aula neste período de distanciamento social. A metodologia fundamenta-se no conceito de Andaime, descrito por Wood, Bruner e Ross (1976)⁴⁷¹ como um processo que permite que um aprendiz resolva um problema, realize uma tarefa ou alcance uma meta com o auxílio de um mestre [...]. Os Andaimos são representados pelas atividades/estratégias utilizadas para construir esses apoios. (ENCARNAÇÃO; D'AVILA; COUTINHO, 2021, p. 2).

[...] os professores estão tentando compreender as ferramentas e os canais de comunicação online para que possam estabelecer contato com seus alunos. Entretanto, apenas a compreensão e integração das TD [tecnologias digitais] ao ensino não será o suficiente, pois a educação online configura-se como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos [...]” (MORAN, 2003, p. 40).⁴⁷² Considerando esse conceito, entendemos que todos os elementos essenciais e estruturantes das relações ensino-aprendizagem precisam ser potencializados, tais como a interatividade entre os sujeitos, nos ambientes virtuais de aprendizagem. (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 12-13).

Importante destacar que o contexto atual de ensino-aprendizagem não é mais o mesmo. Alunos e professores, também se modificaram e, por isso, transpor o modelo presencial de ensino, com todas as suas características para as plataformas virtuais de aprendizagem pode não produzir os resultados almejados pela escola. Por último e, tão relevante quanto a formação acadêmica dos alunos, está o cuidado com a formação humana dos alunos e professores. Uma educação de qualidade não é construída apenas com aulas bem estruturadas, com os conteúdos ensinados e avaliados de modo impecável, através de testes e provas. (GOMES, 2021, p. 18).

[...] é intimidante e desafiador para o professor envolver-se numa estratégia pedagógica que requer uma mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem. A facilitação da autorregulação e correção entre os alunos por parte do professor, o que pressupõe o domínio das tecnologias e metodologias de aprendizagem decorrentes das pedagogias, as quais vão além da esfera da sala de aula invertida, é fundamental para o sucesso da aprendizagem invertida, que é um processo altamente com-

470 GRAVES, Michael F; GRAVES, Bonnie B. The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. **Reading**, 29: 29-34, 1995.

471 WOOD, David; BRUNER, Jerome. S.; ROOS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **J. Child Psychol. Psychiat.**, Vol. 17, p. 89-100, 1976.

472 MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola. 2003, p. 40-50.

plexo e laborioso (LA MARCA; LONGO, 2017;⁴⁷³ DOO et al., 2020⁴⁷⁴). (GONÇALVES; FERREIRA; GRACIANO NETO, 2021, p. 1824).⁴⁷⁵

Geraldi (2010)⁴⁷⁶ esclarece que o ensino de língua materna sempre operou com textos, mas a cada época essas operações configuraram-se em formas diversificadas [...] o texto já foi de modo privilegiado a objeto de oralização, de memorização, de leitura silenciosa. Em momento posterior, o texto entra na sala de aula não mais como mera superfície textual, mas como objeto de ensino para a interpretação textual. Sob a égide dos estudos enunciativos e do discurso, houve um deslocamento pedagógico mais para a aprendizagem da língua do que para o seu ensino. Nesse sentido, o uso da língua passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem [...]. (HILA; RITTER, 2021, p. 8).

No que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, segundo os discentes, foi possível identificar que os docentes, visando ao aprendizado efetivo, foram criando novos métodos de avaliação do aprendizado e com prazos maiores. Ressaltamos que não se poderia transferir o método avaliativo da modalidade presencial para a remota de maneira acrítica e inflexível, uma vez que é preciso considerar as distinções e o contexto sócio-histórico em que se está inserido, pois são inúmeros os dilemas que atravessam o discente com o isolamento social, ou seja, não se pode pensar que o aluno apenas está em outro ambiente, mas que este ambiente é permeado por questões afetivas, familiares, sociais, econômicas, emocionais, psicológicas, laborais, entre outras esferas que foram igualmente impactadas pela pandemia. (JESUS, 2021, p. 55).

[...] as escolas do campo ainda sofrem o descaso estatal, com infraestrutura precária e formação docente insuficiente, tendo em vista a complexidade do ensino, em salas multisseriadas, que são disponibilizadas a um público com distintas faixas etárias e variados níveis de conhecimento e de escolarização. Nessa situação, o professor tem que ministrar os conteúdos voltados para as diferentes séries, e, apesar de ser um ambiente extremamente rico de experiências e oportunidades de compartilhamento de informações, observa-se que há limitações no processo de ensino-aprendizagem devido à precariedade do atendimento individualizado e de planejamento das atividades (SANTOS, 2015).⁴⁷⁷ (NÓBREGA; CORREIA, 2021, p. 8).

473 LA MARCA, A.; LONGO, L. Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in flipped classroom to decrease boredom. **In International Journal of Information and Education Technology**, v. 7, n. 3, p. 230-235, mar. 2017.

474 DOO, M. Y.; BONK, C. J.; SHIN, C. H.; WOO, B. Structural relationships among self-regulation, transactional distance, and learning engagement in a large university class using flipped learning. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 41, n. 3, p. 609-625, 2020.

475 Traduzido do original em inglês.

476 Sem referência no original.

477 SANTOS, Willian Lima. A prática docente em escolas multisseriadas. **Revista Científica da FASETE**, 2015.

A Aprendizagem Baseada em Projeto (*Project Based Learning* – PBL) surgiu em 1900, quando comprovado por John Dewey (1859-1952) que é possível “aprender mediante o fazer”, quando os alunos são instigados a pensar, resolver problemas através de projetos e desenvolver-se fisicamente, emocionalmente e intelectualmente (MASSON et al., 2012)⁴⁷⁸ [...]. Marques (2016, p. 21)⁴⁷⁹ acrescenta que a PBL se utiliza de uma situação-problema para motivar o estudo dos alunos, colocando estes no centro do processo ensino-aprendizagem. Na PBL o aluno é o gerador do seu próprio conhecimento, podendo ser aplicado no ambiente da própria sala de aula ou em outro ambiente/local fora da sala de aula [...]. (QUEIROZ-NETO; FARIAS; CHAGAS, 2021, p. 1794).

Gosto muito de falar em sincronia, em interação, em ambiência online, em rede, pois o cheiro do humano bem vivaz nos alimenta em atividades educacionais autorais, interativas e colaborativas. Já não soa muito bem para mim as expressões remoto, à distância, pois me remetem à ausência, à perda, à mecanização e à lógica determinista da mera transmissão de informação ou de um humanismo espontaneísta. Um alerta: cuidado com a live, com as proposições de atividades no *Google Sala de Aula*, com a videoaula gravada e tudo mais em que só um monopoliza a fala, a imagem, os registros, num processo que não faz sentido sem o humano. Nada contra o uso dessas ferramentas, desde quando se promovam autoria, interatividade e colaboração no processo ensino e aprendizagem. (SANTANA, 2021, p. 1526).

Os processos de ensino e aprendizagem precisam superar tanto as teorias instrucionistas, cuja centralidade está no conteúdo e no professor e que resultam em uma pedagogia diretiva, quanto a teoria da ação, centrada no sujeito e que resulta numa pedagogia ativa e, conseqüentemente, em metodologias e práticas também conhecidas como ativas. Essa superação implica na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem a partir da lógica de redes na qual, em lugar de uma teoria instrucionista ou ativa, temos o ato conectivo (DI FELICE, 2017)⁴⁸⁰ produzido nas interações ecossistêmicas entre humanos e não humanos – atores-redes – que, ao entrar em relação de conectividade, expressam a dimensão impermanente e criadora (SCHLEMMER, DI FELICE e SERRA, 2020).⁴⁸¹ (SCHLEMMER; OLIVEIRA; MENEZES, 2021, p. 156).

478 MASSON, T. J. et al. Metodologia de ensino: Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 2012, Belém. **Anais** [...]. Belém, 2012. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/7/artigos/104325.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

479 MARQUES, S. K. J. **Aprendendo com PBL**: Experiência de Aplicação do PBL no curso de engenharia civil do IFAL – Palmeira dos Índios. Writers and Tampere University of Applied Sciences. Tampere, 2016. Disponível em: <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/Finnish-education-meets-Braziliancreativity.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

480 DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas**: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar. São Paulo: Annablume, 2009. Coleção Atopos.

481 SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76120, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Acesso em: 09 fev. 2021.

Com a retomada das aulas de forma remota, surgiram novas dificuldades, pois os docentes não receberam treinamento especializado para atuar em tal cenário, e os alunos perderam a rotina escolar de estudos, passando a ficar em casa, onde o ambiente nem sempre apresentava estrutura favorável. Ademais, a falta do contato mais direto com o professor foi outro fator que estava dificultado o aprendizado dos discentes. Para os alunos estava sendo algo novo ter aulas a distância; alguns reclamaram da quantidade de atividades propostas e que esse excesso de atividades era cansativo. Logo, se o processo de ensino e aprendizagem se torna algo cansativo, as dificuldades podem se fazer mais presentes, assim como a perda de interesse pela matéria. (SILVA, LRP et al., 2021, p. 15).

[...] os processos de ensino e aprendizagem mediados por recursos digitais podem ser potencializados, o que exige ações de mediação, de diálogo e de flexibilização dos docentes, de modo a gerenciar saberes, criar situações de motivação e de criação de novas práticas educativas. Segundo Freire (1996, p. 69),⁴⁸² “aprender é uma aventura criadora”, que frente aos impactos puderam gerar situações de reflexão dos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a considerar que “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021, p. 420).

[...] manter a população em casa acabou por tencionar a economia dos países, refletindo na paralisação de diversos serviços e atividades, dentre eles o processo de ensino-aprendizagem nos seus diversos níveis de ensino. Neste contexto pandêmico, evidenciaram-se novos cenários de ensino e de aprendizagens que impulsionaram o nascimento de novos paradigmas e modelos de processos de comunicação educacional. Na realidade, com a chegada abrupta do vírus, as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade. (SOUZA; SOUZA; SANTOS, 2021, p. 459).

482 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ENSINO HÍBRIDO



A mediação das tecnologias digitais impulsiona a geração de conexões entre distintos contextos produtores de conhecimento científico e cotidiano, teoria e prática, formação e trabalho, tornando-se mais condizente com a realidade das instituições educacionais e trazendo contributos significativos para a educação, a distância, remota ou híbrida. Logo o híbrido em educação engloba tanto a inter-relação presencial e virtual, como o acoplamento de distintas metodologias, tecnologias e territórios, estimulando a formação no entre-lugar entre as instituições formadoras e escolas ou outros espaços de exercício da prática docente (NÓVOA, 2017).⁴⁸³ (ALMEIDA, 2021, p. 60).

“As táticas apontam para uma hábil utilização do tempo”, nos diz mais uma vez Certeau. É o tempo da certeza – o implacável Chronos – que nos diz tão convictamente que, após a pandemia, nada será como antes, o que vai prevalecer na escola é o ensino híbrido, ou outra novidade tecnocrática de mesma natureza, cuja função é garantir os ganhos dos/as empresários/as da educação. Esta, não mais relacionada ao tempo de formação, exercício de nossa vocação ontológica para ser mais; é, agora, “produto”, franquia desta ou daquela marca, cuja função é garantir vantagens estratégicas no renhido combate a que se resume a sociedade capitalista. (BERNAR; ECKHARDT; MOREIRA, 2021, p. 22).

[...] o ensino híbrido é uma das tendências da Educação do Século XXI, pois promove uma integração entre o ensino presencial e propostas de ensino online visando a personalização do ensino. Para efetivação do Ensino Híbrido, a Sala de Aula Invertida é uma metodologia ativa que merece destaque. No modelo chamado de Sala de Aula Invertida, os estudantes aprendem em casa por meio de cursos e aulas online, e os professores usam o tempo de aula para práticas ou projetos orientados. Conforme Christensen, Horn e Staker (2015),⁴⁸⁴ no modelo da Sala de Aula Invertida “o período de sala de aula torna-se um tempo de aprendizagem ativa, que milhares de estudos de pesquisa sobre aprendizagem indicam ser muito mais eficaz do que a aprendizagem passiva” (p.43). (BOMBANA; TEIXEIRA, 2021, p. 104).

483 NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

484 CHRISTENSEN, Clayton M., HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended – Usando A Inovação Disruptiva Para Aprimorar A Educação**. São Paulo: Penso Editora, 2015.

[...] é chegada a hora de olharmos para tais práticas e mudanças e assumirmos processos formativos docentes para que tais mudanças não se constituam como a digitalização do que acontecia no presencial, mas que se tornem transformações de fato nas práticas docentes, de modo que a cultura digital seja finalmente integrada aos processos didáticos-pedagógicos. A Educação híbrida, desenvolvida por meio da integração/mixagem de pessoas, de ideias, de dispositivos tecnológicos e em rede, de múltiplas ambiências formativas, com docentes e discentes que se constituem como parceiros, apresenta-se, nessa perspectiva, como um possível inédito-viável para a educação contemporânea no pós-pandemia. (BRUNO; HESSEL, 2021, p. 73).

Dentro da estrutura do Ensino Híbrido há o modelo da Sala de Aula Invertida também denominado de *Flipped Classroom*, esse modelo se estabelece, mas não se limita ao conceito de que, o que antes era realizado em sala de aula nesse modelo é realizado pelo aluno antes dos encontros presenciais em sala de aula. [...] no modelo da Sala de Aula Invertida a teoria é disponibilizada ao aluno anteriormente, para que o momento em sala de aula seja utilizado para elucidar as dúvidas, a realização de debates, jogos, quiz, estudos de casos, momentos de interação entre professor-aluno e aluno-aluno em que o contexto possibilite a apropriação do conhecimento estreitando, por vezes, a relação da teoria com a prática. (BUENO; RODRIGUES; MOREIRA, 2021, p. 663).

A ideia de desenvolver uma educação híbrida não se restringe apenas ao trabalho docente ou organização da infraestrutura da escola e da sala de aula, prevê também uma transformação curricular significativa, a fim de o tornar mais flexível, tendo em vista a instauração de “[...] caminhos personalizados para atender às necessidades de cada ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede”. Este movimento implica em “[...] mistura e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, e espaços e tempos distintos (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 48).⁴⁸⁵ Metodologias ativas como a educação híbrida contribuem para “[...] o desenvolvimento da aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa”. (CARVALHO, 2021, p. 62).

As formas de produção e de gestão de conhecimento realizadas pela Educação Superior sofreram grandes rupturas desde o final do século passado e as questões relativas às novas formas de aprendizagem mais centradas no sujeito que aprende, assim como as metodologias ativas de ensino, que voltam com novas roupagens para ajudar a pensar as necessidades contemporâneas da Educação Superior (TEODORO; VASCONCELOS, 2005)⁴⁸⁶. No século XXI, as questões que envolvem a *blended learning*, ou Educação Mista ou Híbrida, estão relacionadas ao conceito de *lifelong learning*, ou aprendizagem ao longo da vida, e buscam superar, na Educação Superior, o *lecture-based paradigm*, paradigma baseado em conferências e em aulas expositivas. (CASTIONI et al., 2021, p. 405).

485 Sem referência no original.

486 TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.

Christensen, Horn e Staker (2013)⁴⁸⁷ argumentam que o *blended learning* [ensino híbrido] surge como uma inovação sustentada na sala de aula tradicional de modo a aproveitar tanto as vantagens da EaD quanto aquelas oriundas da sala de aula tradicional obtendo, assim, o melhor de ambos. Filipe e Orvalho (2008)⁴⁸⁸ alertam para uma comum confusão feita a respeito do *blended learning*, sendo entendido como um método no qual as duas modalidades de ensino antagônicas (presencial e virtual) coexistem com o objetivo de proliferar os canais de transmissão de informação. Na percepção dos autores não se trata apenas de uma multiplicação de canais, e sim de uma combinação de métodos de ensino e aprendizagem. (CELESTINO; VIANA, 2021, p. 9).

Novos formatos educativos têm levado à ampliação do conceito de ensino híbrido, que segundo Christensen, Horn e Staker (2013),⁴⁸⁹ pode ser visto como um programa de educação formal que possibilita uma aprendizagem capaz de mobilizar ideias e ações, por meio de atividades propostas intermediadas por ensino on-line e presencial de modo integrado. Essas duas formas de ter acesso ao conhecimento são o que caracteriza a sala de aula ampliada por meio do ensino híbrido, modelo de educação cuja prática ultrapassa os muros da escola (MORAN, 2015).⁴⁹⁰ Para o autor, [...] a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo. (COUTO; MANSUR; MARCELINO, 2021, p. 5).

A sala de aula, formada por indivíduos com diferentes histórias de vida e culturas, é um ambiente heterogêneo. Compreende-se que atender às necessidades dos alunos de forma individualizada se torna uma tarefa complexa. Alguns fatores relacionados à capacidade das escolas na promoção do ensino e da aprendizagem precisam ser levados em conta na elaboração de planos de inserção de metodologias ativas, como o ensino híbrido, que possibilita diferentes enfoques para uma mesma situação de aprendizagem, o que amplia a gama de necessidades por causa do envolvimento de tecnologias integradoras (SILVA, 2017).⁴⁹¹ A inserção do ensino híbrido na educação pública brasileira requer uma quebra de paradigmas que podem ser difíceis de romper. (FACIN et al., 2021, p. 3).

487 CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Clayton Christensen Institute, 2013.

488 FILIPE, A. J. M.; ORVALHO, J. G. Blended-Learning e Aprendizagem colaborativa no ensino superior. **Anais: VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**, 2008, p. 216-225.

489 CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** EUA: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learningdisruptive-Final.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

490 MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

491 SILVA, Edson Rogério. O ensino híbrido no contexto das escolas públicas brasileiras: contribuições e desafios. **Revista Porto das Letras**, Tocantins, v. 3, n. 1, p. 151-164, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4877/12589>. Acesso em: 8 mar. 2021.

Situação [equivocada] semelhante ocorre com o uso indiscriminado da terminologia ensino híbrido para se referir à suposta inovação das escolas em conciliar atividades presenciais e remotas no contexto do gradual e controverso retorno de estudantes e professores às salas de aula, ainda que em meio a elevados índices de contaminação por COVID-19. O discurso hegemônico sugere a armadilha de se pensar que, como afirma Peixoto (2020),⁴⁹² métodos, procedimentos de ensino e aparatos tecnológicos seriam capazes de produzir, por si só, soluções inovadoras para que a aprendizagem se desenvolva. Esse discurso serve à inovação como projeto a serviço do capital e ignora as profundas desigualdades sociais e educacionais que historicamente têm constituído a sociedade brasileira. (JOAQUIM; OLIVEIRA, 2021, p. 111).

Ao indagar sobre o momento de pós-pandemia e o retorno das aulas presenciais, 50% estudantes, disseram que gostariam de continuar com as aulas virtuais, pois acreditam que dessa forma têm mais tempo para estudar. Outros 50% optariam pelo ensino híbrido, intercalando aulas presenciais e virtuais. Nenhum dos estudantes optou, neste momento, pelas aulas 100% presenciais, da forma tradicional como eram antes da pandemia. Acreditamos que o Ensino Híbrido terá de passar a fazer parte da realidade da educação pública após a quarentena [...]. Ou seja, não se trata apenas de uma mescla do presencial e remoto, mas de usar os recursos digitais para coletar insumos que permitam planejar atividades mais condizentes com as necessidades dos estudantes (FERREIRA, 2018).⁴⁹³ (LELLIS; FLORENTINO; COSTA, 2021, p. 587).

Valente (2014)⁴⁹⁴ em consonância com os autores, afirma que as TDIC criam meio e condições para alterar concepções teóricas, abordagens pedagógicas, finalidades e os processos de avaliação como aspectos que contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Essas condições quando aperfeiçoadas e realinhadas em nível de intencionalidade pedagógica podem ser desenvolvidas por meio das tecnologias com base no ensino híbrido (EH) que, por exemplo, possibilita a mistura entre os espaços presenciais e on-line de maneira a desenvolver uma participação ativa do aluno no processo da construção de suas aprendizagens como explica Moran (2017)⁴⁹⁵ e nessa direção o EH se torna uma metodologia possível dentro dos distintos ambientes educacionais. (LIRA; VOSS; VIEIRA, 2021, p. 4).

492 PEIXOTO, Joana. Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. In: MILL, D. et al (Orgs). **Escritos sobre Educação e Tecnologias: entre provocações, percepções e vivências**. São Paulo: Artisanato Educacional, 2020. p. 21-32.

493 FERREIRA, Janice Porto. **Ensino Híbrido na EJA: mapeamento sistemático da literatura**. Universidade de Santa Maria – RS. Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (EAD). 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15216/TCCE_TICAE_EaD_2018_FERREIRA_JANICE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 jul. 2021.

494 VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p.79-97. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf> Acesso em 25 set 2019.

495 MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf Acesso em: 10 de out 2020.

O ensino remoto torna-se híbrido, combinando vários espaços, tempos, materiais, metodologias, estratégias, atividades, tarefas e as pessoas nele envolvidas. Tomamos por híbrido, o ensino que em essência mistura ou combina processos organizados com processos abertos de ensino e aprendizagem. Para Moran (2013, p. 28)⁴⁹⁶ “o ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento”. Ainda, de acordo com Bacich e Moran (2015, p. 45)⁴⁹⁷ o ensino híbrido parte “do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar”. Consequentemente, no ensino remoto híbrido há a confluência de variados suportes, tanto presenciais quanto virtuais, que favorecem o ensinar e o aprender. (MATTOS; MATTOS, 2021, p. 16).

[...] o Ensino híbrido que é a combinação entre ensino presencial e a distância, permitindo ao aluno aprender em sala de aula com a exposição dos conteúdos pelo professor e a interação com os colegas, e estudar sozinho em casa com o auxílio de materiais digitais ou físicos. Essa metodologia torna mais dinâmico o aprendizado, por permitir duas formas de aprender o mesmo assunto e oferecer mais possibilidades de realizar a mesma tarefa. O ensino híbrido também estimula a participação ativa dos estudantes na construção do próprio conhecimento, já que eles precisam buscar de maneira autônoma a matéria proposta e complementar o que foi dado na escola. (MORAES; AZEVEDO, 2021, p. 131).

No México, Chile, Uruguai e muitos outros países do mundo é possível observar iniciativas de usos de tecnologias digitais na educação em todos os níveis. Essas envolvem aplicativos gratuitos, programas de televisão, plataformas de aprendizagem, entre outras possibilidades (Arruda, 2020).⁴⁹⁸ No Brasil, as iniciativas são tímidas, e, no momento, gradativamente, substituídas pelo ensino híbrido em alguns estados. Segundo Arruda (2020), o ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma das maiores tendências da educação do século XXI, que busca aliar métodos de aprendizado de modo síncrono, assíncrono, além do presencial. Busca integrar a tecnologia, que já permeia significativamente alguns aspectos da vida do estudante. (MOROSINI; NEZ; WOICOLESCO, 2021, p. 1182).

O ensino híbrido torna-se uma abstração quando não desvelamos sua aparência. Por exemplo, repousa sobre nós que essa modalidade de ensino é uma alternativa para que os alunos voltem a aprender, por sua vez, o ensino híbrido não respeita as múltiplas determinações da sociedade de classe, muitas já listadas acima. Como os alunos podem aprender no contexto em que vivemos?

496 MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação. In: BACICH, Lilian; Tanzi Neto, Adolfo; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 28-45.

497 BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em 16 out. 2020.

498 ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341411723_EDUCACAO_REMOTA_EMERGENCIAL_elementos_para_politicas_publicas_na_educacao_brasileira_em_tempos_de_Covid-19. Acesso em: 14 set. 2020.

[...] De todo modo eles estão estudando o que a escola há tempos vem ensinando: o individualismo exacerbado, a luta contra seus semelhantes, pois as escolas são pautadas pelo modelo neoliberal de educação (LAVAL, 2019).⁴⁹⁹ O ensino híbrido constitui um projeto de escola, sociedade e homem fundamentado na manutenção da sociedade de classe e na reprodução social da vida sob o julgo do capital. (OLIVEIRA; SILVA; CARVALHO, 2021, p. 10-11).

Quando constatamos que, tanto ensino presencial como ensino a distância estão sendo realizados em formato metodológico similar, utilizando as mesmas tecnologias, de forma imposta, dada à situação vivenciada, nos ajuda a prospectar que a educação se fortalece na medida em que ambas modalidades se aproximaram ao ponto de encontrarem entre elas mais pontos de intercessão, afinal não é uma questão de ensino presencial versus ensino a distância, mas de que os saberes no formato de uma modalidade educacional pode reverter beneficentemente em prol da outra. Com isso queremos dizer que o ensino híbrido é uma consequência? Talvez, não. (ROCHA; LIMA, 2021, p. 386).

O padrão do ensino de modo geral está em uma constante evolução (e ainda foi influenciada pelo atual contexto): Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p. 22).⁵⁰⁰ (ROSA et al., 2021, p. 28).

Torna-se a tecnologia o sujeito da educação, enquanto os professores são transformados em seus meros executores. Vejamos, por exemplo, o extensivo apelo à aplicação do hibridismo como solução aos problemas de aprendizagem que se acumularam com a pandemia. Especialmente no Ensino Fundamental, o ensino híbrido está sendo implantado a fórceps nas escolas nesta pandemia, com a promessa de que, por si mesmo, será capaz de garantir a qualidade do ensino para os alunos. Mas não só no Ensino Fundamental a aplicação de metodologias que impliquem o uso de tecnologias está sendo efetivada de modo açodado e irrefletido. (ZANLORENZI; LIEBEL; CARVALHO, 2021, p. 130).

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

500 MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In: **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

ENSINO PRESENCIAL



Para o retorno presencial das atividades é necessário que os locais forneçam as condições necessárias para se manter o distanciamento social. Diante disso, é necessário que haja uma mudança no *layouts* dos ambientes de estudo (salas de aula, laboratórios, sala de reuniões) a fim de que atendam às regras de distanciamento social evitando assim, aglomerações nos espaços, desse modo as salas de aula devem possuir um espaço que permita um distanciamento de no mínimo 1,5m (um metro e meio) entre os alunos/professores devendo, portanto, demarcar as cadeiras que não poderão ser utilizadas, é recomendado também que sejam evitadas atividades em grupo que possam gerar aglomerações, orientar os alunos e professores a não compartilharem seus itens de uso pessoal (livros, canetas, aparelhos eletrônicos e qualquer tipo de material), higienizar as bancadas, computadores e equipamentos antes e após o uso e fazer o uso de máscaras. (ALMEIDA, NB et al., 2021, p. 68).

As práticas docentes [remotas] que vêm sendo realizadas reproduzem o que tem de pior nas aulas presenciais, utilizando um modelo de interação *broadcasting*, no qual os professores transmitem informações e orientações para um grupo de alunos que nem sempre conseguem acompanhar o que está acontecendo nesses encontros virtuais e participar. Esse é um clássico exemplo de uma perspectiva instrumental da tecnologia. O contexto atual pode trazer consequências muito negativas para a relação que os estudantes estabelecem com a escola e com os seus professores e não temos respostas e saídas imediatas para solucionar o problema [...]. (ALVES, L, 2021, p. 489-490).

Enquanto o ensino presencial possibilita que os recursos e estratégias utilizadas sejam ofertados de modo coletivo, democrático e equivalente, o ensino remoto não chega aos alunos numa mesma proporção. Aliás, em alguns casos, sequer os alunos são alcançados, dadas as impossibilidades e limitações existentes, sobretudo nos contextos das famílias mais vulneráveis [...]. Nesse sentido, convém destacar, conforme argumenta Nóvoa (2020),⁵⁰¹ que não se deve abdicar da escola como um espaço público e coletivo, pois a educação presencial possibilita lógicas de comprometimento e cooperação entre alunos e professores que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 4).

501 NÓVOA, A. **Conversa com António Nóvoa**. Porto Alegre, 06 abr. 2020. Facebook: Sindicato dos Professores de Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sindprofnh/videos/631629681020563/>>. Acesso em 19 de junho de 2020.

[...] a expressão “ensino presencial” funciona como estratégia discursiva para legitimar o ensino a distância. Essa qualificação do ensino (presencial) instaura de pronto um lugar da diferença: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às “novas linguagens” das “novas tecnologias”, o ensino presencial, marcado pelo trabalho docente, pode ser posto como velho e até destituído de valor. Nesses termos, a grande novidade discursiva é a expressão cunhada: a qualificação que desqualifica, desgasta, esvazia. Ademais, não deixa de remeter a um possível apagamento em médio ou longo prazo, em diferentes composições do ambíguo “ensino híbrido”. (BARRETO, 2021, p. 10).

Para Oliveira et al. (2020)⁵⁰², o que foi vivenciado indica que a educação não será mais a mesma e que a aula do modo tradicional, tal qual era antes, não existirá mais. O retorno à sala de aula ocorrerá de um modo completamente distinto e é utopia pensar que o processo de ensino-aprendizagem será retomado exatamente no ponto em que foi deixado quando as atividades escolares foram interrompidas. É imprescindível que professores dominem as tecnologias empregadas no sistema de ensino remoto, haja vista que o ensino presencial não será mais a modalidade predominante nesse novo cenário. (BARRICHELLO et al., 2021, p. 21).

É nas instituições escolares que são proporcionados diferentes modos de convivências e experiências compreendendo as diversidades. É nos espaços escolares que devemos compreender e respeitar essas diversidades, pela forma de olhar para o diferente como forma de igualdade, dignidade e senso de justiça [...]. A educação presencial é importante para que essas relações aconteçam pedagogicamente e de forma natural. Claro, para que isso aconteça temos que pensar na formação dos profissionais da educação e nas atitudes desses profissionais perante os diferentes, nesse caso os diferentes são os “diferentes de mim”. (BRAATZ; WICKERT; KRAMER, 2021, p. 5-6).

[...] a preferência pela modalidade presencial de estudos foi sinalizada pelos acadêmicos. Cabe, nesse espaço, portanto, enfatizar o motivo que fundamenta tal posição a partir da percepção dos pesquisadores sobre a ótica dos sujeitos desta investigação. A necessidade de interação dialógica presencial é que embasa a presente categoria emergente por consistir em aspecto relevante e presente em diversas manifestações dos estudantes. Os futuros docentes destacaram como importante demanda, atrelada ao ensino e à aprendizagem, o estabelecimento de trocas síncronas, mais frequentes e de melhor qualidade entre professor e alunos. (BUENO; BORGES; LIMA, 2021, p. 186).

Também as escolas públicas não possuem recursos que possam oferecer aos alunos, muitos de baixa renda, ferramentas que pudessem auxiliá-los nessa modalidade, o que amplia a exclusão que já era realidade no ensino presencial por outros fatores. Ainda neste contexto, fora da modalidade

502 OLIVEIRA, Eleilde de Sousa; FREITAS, Tatiane Cantanhede; SOUSA, Marliane Ribeiro de; MENDES, Nilteane C. da Silva Gomes Mesquita; ALMEIDA, Tiago dos Reis; DIAS, Luciana Cutrim; FERREIRA, Aline Larissa Mota; FERREIRA, Ana Paula Mota. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, jul. 2020.

presencial, recai sobre os alunos e professores a responsabilidade pelo aprendizado, obviamente sem considerar a qualidade, já que o jeito de resolver a situação do ensino durante a pandemia foi encharcar os alunos de conteúdos e cobrar habilidades tecnológicas dos professores, profissionais mal pagos, quase sempre com carga horária sobressalente, cuja formação, muitas vezes dissociada da prática docente, teve como meta o ensino presencial. (CRUZ; VIEIRA; FERST, 2021, p. 534).

Já na França, o retorno das atividades escolares presenciais ocorreu após um mês de fechamento das escolas, tendo como medidas protetivas e preventivas turmas reduzidas com no máximo 15 alunos por sala, ensino híbrido (metade da turma assiste às aulas presencialmente e outra parte assiste de maneira remota, de modo que aconteça um revezamento), retorno voluntário (os alunos poderiam optar pelo ensino a distância, caso não se encontrassem seguros de forma presencial), além do uso de máscaras, de álcool em geral e, não menos importante, o distanciamento social. (BERLADIM, Graziela. 2020).⁵⁰³ Momentos como estes referidos de retomada do ensino presencial estavam vinculados com a queda no número de casos e mortes em decorrência da COVID-19. (CUNHA et al., 2021, p. 85-86).

[...] o ensino presencial, que abarca necessariamente o ver/sentir e decifrar, como dito acima, gestos e expressões, silêncios e linguagem corpórea, não pode ser posto em risco; tampouco se permitir a tendência de naturalização do que é hoje provisório e excepcional, por trás da qual há, muitas vezes, interesses de poder de inclinar a educação pública ao mercado de trabalho e seus pressupostos neoliberais [...]. Nessa perspectiva, somente o ensino presencial é capaz de unir verdadeiramente a humanidade com a realidade social-política existente; foi isso, sobretudo, que a pandemia nos ensinou. (FORTUNATO; RODRIGUEZ; ARAÚJO, 2021, p. 366).

[...] os dados da pesquisa evidenciaram, de forma recorrente, os sentimentos de ausência, de “distanciamento”, de “não estar presente”, de “não estar perto”, de “não poder sentir a turma”, de “não poder falar com a criança”, asseverando o entendimento acerca da importância da presencialidade. Conforme as narrativas, a distância existente entre as professoras e os alunos foi demarcada inicialmente como um dos principais desafios enfrentados no momento do planejamento, pois havia o reconhecimento, por parte das docentes, de que os elementos e/ou as habilidades do processo de alfabetização devem ser sempre permeados pela presença, pela intervenção intencional e pela mediação pedagógica do professor [...]. (IGNÁCIO; MICHEL, 2021, p. 8).

Diversificamos os materiais oferecidos no AVA, de modo que contribuíssem para a construção do conhecimento dos estudantes, uma vez que a falta de concentração no período da pandemia foi uma queixa recorrente de todos [...]. O AVA é um ambiente que exige muito mais da estudante, porque ela precisa responder por escrito às atividades o que denota maior esforço por

503 BERLADIM, Graziela. **Retomada das aulas no mundo**: veja as medidas que estão sendo tomadas pelas escolas que já reabriram em outros países. Clipe Escola. 2020.

parte dela, porque tem necessidade de ler e articular sua escrita ao que a tarefa solicita. Já nas aulas presenciais, muitas vezes, ela pode estar presente sem estudar o texto previamente, não sendo obrigado a demonstrar seu envolvimento/entendimento através da escrita. (LEITE; PONCIANO, 2021, p. 4-5).

A Educação do Campo tem uma especificidade formativa de caráter não conteudista que é apenas contemplada de forma presencial, em uma vivência coletiva. Atividades pedagógicas remotas descaracterizam a identidade docente nas Escolas do Campo. Somado a isso, percebemos uma perda da autonomia docente com relatos de uma gestão mais próxima que, ao invés de colaborar com planejamentos, atua impondo e até mesmo censurando propostas educativas. Práticas pedagógicas remotas promovem uma homogeneização dos fazeres pedagógicos, destituindo educadoras(es) e estudantes de suas próprias experiências e subjetividades (Carvalho, 2020).⁵⁰⁴ (LOPES, JC et al., 2021, p. 9).

Após um longo período de ensino assíncrono e síncrono em casa, que se estendeu da metade de março até o fim de setembro de 2020, a escola precisou se reinventar e se preparar para receber as crianças em um ensino presencial, no qual um novo jeito de chegar, de cumprimentar, de conviver e de brincar com os colegas e professores se construiu. As crianças foram preparadas previamente, durante as aulas remotas síncronas, por meio do diálogo e escuta das partes sobre os motivos pelos quais era necessária uma nova forma de vivenciar a escola presencialmente. Inventamos e treinamos remotamente formas de nos cumprimentarmos sem nos tocar e até brincadeiras ao vivo com uso de máscara foram realizadas para auxiliar nessa adaptação. (MACIEL; GIACOMIN; CORSO, 2021, p. 4).

[...] é possível concluir que os impactos da pandemia da Covid-19 afetaram diretamente as práticas do estágio. As dificuldades encontradas dizem respeito à impossibilidade do contato presencial. Por mais que a experiência por meio virtual tenha sido rica, não substitui a presença. Em alguns momentos, quando compartilhada a tela do *notebook* para realizar as apresentações expositivas, não era possível visualizar as reações dos participantes. Além disso, alguns não ligaram a câmera e raramente se pronunciaram no Chat ou pelo microfone. Talvez, presencialmente tais aspectos teriam sido diferentes. (PEREIRA; ANJOS, 2021, p. 14).

Hoje, compreende-se a verdadeira necessidade e importância da entidade escolar, além de aspectos pedagógicos e importância assistencial. O retorno presencial, dito por muitos a volta ao “normal”, não será algo tão normal assim. O público-alvo da educação especial irá sair novamente de um “casulo” e se submeter em uma nova socialização. A volta virá sobrecarregada de estigmas trazidos pelo distanciamento social e de medidas necessárias para preservação da saúde e da vida. O novo

504 CARVALHO, L. (2020). Educação e Movimentos Sociais: desafios e resistências frente à Pandemia. In **Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Pandemia e suas Interfaces no Ensino** [Online], Santo Antônio de Pádua: UFF.

contexto de ensino presencial precisará abarcar ainda mais a luta contra desigualdades. Serão necessárias medidas e protocolos que assegurem a participação de todos os estudantes de maneira protegida e eficaz. (ROCHA; VIEIRA, 2021, p. 11-12).

No ensino presencial os alunos convivem diariamente com seus professores, no ensino remoto emergencial isso não é possível. “Assim, entendemos que na educação escolar, o processo de ensino e aprendizagem, não ocorre de modo espontâneo, mecânico e individual, é uma ação que necessita da interação e mediação entre os indivíduos” (MALANCHEN, 2020, p. 27).⁵⁰⁵ Por considerar que não existe docência sem discência, o ensino deve ter como objetivo a aprendizagem, ensinar não é uma ação que ocorre isoladamente, mas sim uma ação que ocorre conjuntamente, pois o professor ao mesmo tempo que está ensinando, também está aprendendo (FREIRE, 1996).⁵⁰⁶ (SANTOS; ANDRADE, 2021, p. 1209).

No Brasil, o ensino presencial apresenta-se como marco no quesito modalidade de ensino, sendo conhecido como ensino convencional ou aquele em que aluno e professor estão presentes em um determinado espaço físico chamado sala de aula. Nesses espaços predominam as tecnologias do tipo quadro-negro e livro didático, ainda que as TDIC estejam adentrando esses contextos escolares de forma gradativa e limitada à medida que os professores integram a suas aulas as tecnologias móveis como tablet e mais precisamente o smartphone (SANTOS, 2018).⁵⁰⁷ (SANTOS; ROSA; SOUZA, 2021, p. 761).

[...] a transição do ensino presencial para o ensino remoto, da Educação Básica à Superior, com exceções e variações óbvias, revela a transposição da forma habitual de ensino para ambientes virtuais, de modo que prevalecem as culturas didático-curriculares que já estão enraizadas no fazer de cada docente. Se o(a) docente desenvolve suas aulas presenciais tendo como recurso contínuo a transmissão oral de conteúdos, a mediação da aprendizagem em ambientes virtuais carregará essa mesma característica e o ganho didático com a incorporação de ferramentas/processos comunicacionais e colaborativos mais dinâmicos de produção e compartilhamento de conteúdos digitais poderá não acontecer. (SEVERO, 2021, p. 4).

505 MALANCHEN, J. Oportunismo do Capital e a precarização da Educação Pública via Ead: Análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado*. V. 1, n. 4, 2020. Disponível em: https://rPCR.com.br/index.php/revista_rPCR/article/view/1. Acesso em: 20 set. 2021.

506 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, pp. 23-28.

507 SANTOS, J. E. B. *Do pó de giz aos bits: cartografando os processos de adesão e inserção do computador interativo no ensino de matemática*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10281/2/JOSE_ELYTON_BATISTA_SANTOS.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

A modalidade de ensino presencial está envolta em práticas seculares que se tornaram habituais quando nos referimos à escolarização. É um modo de ensinar e aprender de forma convencional em que professores e alunos estão em sala de aula, em um mesmo horário, realizando a troca direta de conhecimentos, com uma didática denominada tradicional (relação vertical de transmissão de conteúdos que serão recebidos pelos alunos por meio do método expositivo) [...]. O hábito de aprender na relação frente a frente com o professor é profundamente abalado diante da EaD e do ERE. (SOUZA; YAEGASHI; GLATZ, 2021, p. 224)

ENSINO REMOTO



Partimos da premissa de que o ensino remoto, por desencadear profundas modificações nos paradigmas de ensino-aprendizagem, exige dos educadores, bem como dos alunos, novas atitudes, desconstruindo modelos tradicionais tanto para ensinar quanto para aprender. Nesse sentido, torna-se premente a busca por readequações no campo da educação como forma de assegurar o conhecimento formal aos estudantes, recorrendo a artifícios teórico-metodológicos, que possam viabilizar o acesso à educação. O fato das tecnologias se fazerem presentes em nosso dia a dia corrobora com a ideia de uma abordagem híbrida, que alicerçada no uso das TDIC, pode contribuir de maneira satisfatória com as práticas de ensino-aprendizagem diante do contexto de distanciamento. (ALEXANDRE FILHO; LEMES; GARCIA, 2021, p. 884-885).

A desmercantilização da educação é um fator importante para refletir e impulsionar a educação numa perspectiva socialista nos dias atuais [...]. Em tempos de ensino remoto e/ou híbrido, a venda de serviços e pacotes tecnológicos para as redes de ensino público aumentaram, com o uso plataformas tecnológicas para as atividades remotas, as quais têm intensificado a privatização, a burocratização e a precarização do ensino. O que coloca como urgência a luta contra a armadilha do ensino remoto e suas perversas consequências, dentre elas o aumento das desigualdades educacionais desde o acesso e a permanência da camada mais empobrecida das classes populares à educação pública sobre essas condições. (BAHNIUK, 2021, p. 258-259).

No contexto do Ensino Remoto, o professor perdeu totalmente o controle da temporalidade laboral dedicado ao ensino-aprendizagem. O espaço físico do ambiente educacional foi substituído pelo ambiente doméstico e com isso os professores perderam a privacidade, não havendo mais distinção entre os espaços dedicados à vida familiar, social e laboral. Sem contar os custos para o professor com as aulas remotas, entre os quais podem ser citados: custos de energia elétrica de sua residência; gastos com a internet; adequação de espaço físico; arcar com recursos tecnológicos; equipamentos mobiliários; veículo próprio do professor ou utilização de coletivos com custos de passagens para se deslocar até aos alunos que não conseguem chegar à escola, só para citar alguns exemplos. (BRANDÃO; GOMES; BORGES, 2021, p. 2307).

Podemos dizer que o ensino remoto é uma alternativa para que aconteça a educação escolar no período da pandemia, em que as aulas presenciais são substituídas por aulas ao vivo (on-line) ou

gravadas nos dias e nos horários combinados. Essas aulas são construídas pelos/as professores/as das disciplinas, tendo como referência o que já se sabe dos/as estudantes para que haja interação, e possuem calendário próprio, a partir do plano de ensino adaptado para a situação emergencial. Ou seja, trabalham a partir dos contextos, das realidades e da interação direta do/a docente da turma com seus/suas estudantes com encontros síncronos e assíncronos. (BRITO; MOURA, 2021, p. 404).

[...] a implementação do ensino remoto configurou-se como uma possibilidade de garantir o direito à educação dos estudantes brasileiros. Porém, nesse contexto, é desvelada a sociedade desigual em que vivemos: uma parcela com condições adequadas (acesso à *internet*, aparatos tecnológicos, espaço físico) que possibilitam o acesso às aulas *on-line*; e outra expressiva, sem acesso a condições básicas de saúde, habitação e alimentação, quiçá a aparatos tecnológicos (ALVES et al., 2020).⁵⁰⁸ O ensino remoto foi a saída encontrada, no entanto, ele é absolutamente seletivo, o que indica que a sua organização diz respeito tanto à implementação das aulas *on-line* quanto à adaptação das condições sociais adequadas. (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021, p. 3).

Não podemos romantizar o ensino remoto, pois sabemos as inúmeras desigualdades presentes em nosso país, onde muitos alunos não possuem condições mínimas e equipamentos para participar de uma aula no modelo remoto. Desse modo, faz-se necessário uma leitura muito atenta dos interesses em torno do ensino remoto, bem como no tipo de educação que tem sido oferecida neste cenário controverso. Em outras palavras: “No ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser ‘autônomo’ e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).⁵⁰⁹ (CARNEIRO; PAULA, 2021, p. 437).

[...] o uso das ferramentas adotadas para o ensino remoto não fazia parte do cotidiano da maioria dos professores. Apesar das limitações apresentadas pelos docentes nesse sentido, a empatia e o esforço dos professores foi um dos destaques positivos dos estudantes, no que se refere à realização do ensino remoto. A flexibilidade proporcionada pelas aulas síncronas e assíncronas também foi um ponto positivo. Esse aspecto avaliado pelos estudantes pode indicar a necessidade de reflexões em relação às possibilidades que se desenham e que podem prosseguir mesmo em um futuro em que as aulas presenciais retornem. (GALVÃO; PAULA, 2021, p. 68).

508 ALVES, Thiago et al. Implicações da pandemia da COVID 19, para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 979-993, 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81896>. Acesso em: 6 out. 2021.

509 SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **ANDES**, Brasília, ano XXXI, n. 67, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4a-da_1609774477.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

O cenário complexo da pandemia, que demandou a implementação do ERE, foi inicialmente marcado por muitas incertezas, tanto para os professores, quanto para os estudantes. Entretanto, por meio da gestão educacional, das ações de monitoramento e avaliação, longe de ser paralisante, o ERE foi assumido pelos docentes e estudantes como uma alternativa emergencial e desafiadora para toda a comunidade educativa. Trata-se de uma proposta que demandou dedicação de todos os envolvidos, e foi, portanto, oportunidade de aprendizagem e de experiências acadêmicas em novo formato. (GOMES, SS et al., 2021, p. 17).

As questões relacionadas ao impacto do ensino remoto emergencial na docência universitária, durante a quarentena do Covid-19, alteram os processos educativos, exigindo redimensionamento da função docente. As atividades interdisciplinares o comprometimento dos professores e alunos, e, nos limites e escopo das informações coletadas, o ensino remoto emergencial favoreceu o trabalho colaborativo, aliviou tensões iniciais, ajudou a superar o pragmatismo, atualmente imposto à docência universitária (ZANCHET; CUNHA; SOUZA, 2009).⁵¹⁰ Nesse sentido, como afirmou Fazenda (2008),⁵¹¹ a prática interdisciplinar manteve os professores e estudantes em constante movimento de busca, do questionamento, da dúvida, da escuta do outro e do mundo, como formas de superação das dicotomias e contradições tão presentes no ensino remoto emergencial. (MAGALHÃES; SILVA; PAULA, 2021, p. 12).

[...] percebe-se que as metodologias ativas se adequam muito bem ao ensino remoto, pois elas permitem maior autonomia para realizar as atividades escolares em outros ambientes e em horários alternativos. Com base no conceito de ensino a distância, o ensino remoto tem a proposta de manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um a partir de diferentes localidades. Considerando que, para estudar longe do ambiente escolar, o aluno precisará de mais motivação e disciplina, as metodologias ativas despertam o interesse pelas atividades, por oferecerem recursos lúdicos e práticos. (MORAES; AZEVEDO, 2021, p. 130).

No ensino remoto, os professores não desenvolvem atividades cooperativas, nem possuem um acompanhamento regular dos estudantes, dado que não utilizam técnicas e metodologias que possibilitem avaliar diagnosticamente as dificuldades diárias. Acrescente-se que não há adoção de medidas que auxiliem a superá-las, por conseguinte, a escola está produzindo um ensino transmissivo e homogeneizador, que possivelmente refletirá em maior defasagem idade-série e no índice de exclusão e evasão escolar. É fundamental que reestruturem a metodologia atual, identificando novos instrumentos que se adaptem às possibilidades identificadas, pois, para organizar o espaço e o tempo pedagógicos, de acordo com a diversidade, é indispensável o empenho para um ensino direcionado [...]. (NÓBREGA; CORREIA, 2021, p. 19-20).

510 ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib; CUNHA, Maria Isabel; SOUSA, Helena Mascarenhas. A Pós-Graduação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, v. 28, p. 93-105, 2009. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_beatriz.pdf. Acesso: 01/07/2021.

511 FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade: teoria, história e pesquisa**. Campinas, SP: Papi-rus, 2008, 15ª Edição.

No ensino remoto, mesmo com todos em frente à tela, a *solitude* visita o cenário dos nomes, números e fotos. Em raros momentos, há a presença mínima de rostos refletidos na tela; em contraposição, o formato “câmeras fechadas” reina no ambiente virtual. Em detrimento disso, esse novo modelo de ensino tenciona a formação inicial de professores para a educação da infância, sobretudo, no que se refere ao saber oferecido aos estudantes em consonância com as novas intercorrências cotidianas e promove um estranhamento em relação à formação que tem sido oferecida aos acadêmicos em consonância com a prática docente de qualidade. (OLIVEIRA; CHAVES, 2021, p. 256).

Quando dizemos que o ensino remoto fracassou, estamos nos referindo ao pensamento dos reformadores do campo educacional, pois como reguladores das políticas educacionais, perceberam que essa modalidade de ensino não era capaz de fazer com que os alunos apreendessem, especialmente aqueles que um dia seriam os dirigentes da sociedade, exclusivamente os alunos da rede privada de educação básica. Já para classe trabalhadora, essa modalidade sempre foi um fracasso, pois diante das desigualdades de classe, como o não acesso às tecnologias de informação e comunicação o ensino remoto é uma realidade muito distante. (OLIVEIRA; SILVA; CARVALHO, 2021, p. 13).

Nos processos de ensino remoto, o desenvolvimento dos sentidos humanos dos estudantes é ainda mais cerceado. Aprofunda-se o processo analisado por Marx (2015)⁵¹² sobre a precarização da apropriação da riqueza humana e do desenvolvimento dos sentidos humanos por parte da classe trabalhadora, limitada a se reproduzir somente enquanto classe e não como gênero humano. O afastamento dos professores na mediação das atividades de ensino, do próprio processo de estudo, é o império da espontaneidade, um aprender a aprender em casa. (OLIVEIRA; SILVA; PERINI, 2021, p. 117).

O ensino remoto surge como uma evolução da educação tradicional, integrando os processos das pessoas dentro de seus espaços domésticos e tempos de isolamento social. O ensino e a aprendizagem acontecem em uma interconexão simbiótica, profunda e constante entre o que chamamos de mundo físico e o mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço ampliado, uma sala de aula ampliada, que se mistura e se hibridiza constantemente. É por isso que a educação formal está cada vez mais mesclada, misturada, híbrida, já que ela não acontece apenas no espaço físico da sala de aula, mas em múltiplos espaços virtuais [...]. (RAMOS; MINCATO; BOECK, 2021, p. 10).

O ensino remoto emergencial na pandemia colocou no centro do debate temas relativos à qualidade de ensino, à inclusão digital, à centralidade docente e à interação pedagógica. Esses temas podem ser considerados balizadores das condições adequadas de viabilização do trabalho educativo. Ao proporcionar a precarização, o aligeiramento e o empobrecimento do trabalho educativo, o ensino remoto emergencial fragiliza a fundamentação teórica e política desses temas para a educação escolar [...]. Qualidade de ensino, inclusão digital, centralidade docente e interação pedagógica constituem-se

512 MARX, Karl. **Cadernos de Paris**; Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

em temas polissêmicos, que se definem pelas concepções, perspectivas e propostas educacionais que afetam o trabalho educativo. (RODRIGUES, RL, 2021, p. 12).

O ensino remoto, apesar de não ser uma modalidade de educação, passou a ser uma forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem de modo virtual, atendendo os requisitos de um currículo pensado para a educação presencial. Ou seja, inseriu, na mediação dos conteúdos, a utilização de recursos midiáticos e tecnológicos para o cumprimento dos planos de ensino e projetos pedagógicos, o que não significa necessariamente uma melhoria na qualidade da educação (Prazeres et al., 2020).⁵¹³ A existência de condições materiais diversas pode impedir ou dificultar o processo de formação escolar. Essas condições são relevantes para as reflexões sobre o significado e as implicações do ensino remoto de emergência. (SANTOS; MARQUES; MOURA, 2021, p. 3).

Não há dúvidas quanto à preferência por um ensino presencial, porém o ensino remoto tem nos permitido conhecer e entender melhor a tecnologia, usar suas ferramentas e nos atualizarmos em um mundo tão tecnológico, fugindo do tradicionalismo. Mesmo sem a vivência “presencial” em sala de aula, a experiência foi importante, pois nos levou a conhecer o trabalho realizado pela escola, sentir mais de perto a situação dos alunos, realizar a elaboração de recursos didáticos, estudar os conteúdos, selecionar questões, buscar maneiras de tornar o ensino de Ciências mais interessante e atrativo. (SILVA, LRP et al., 2021, p. 15).

[...] o ensino remoto se mostrou uma alternativa viável e eficaz a partir das percepções dos estudantes, e pode se efetivar no ensino pós-pandemia como parte do currículo, concomitante ao ensino presencial, principalmente nas turmas de terceiros anos do Ensino Médio. Pode-se inferir que as tecnologias de informação e comunicação, as plataformas virtuais de aprendizagem e as redes sociais devem ser vistas como motores para o estabelecimento de novas relações no processo do ensino-aprendizagem entre professores, alunos e comunidade. (SIMONATO; FURLANETTO, 2021, p. 10).

É evidente que devemos levar em consideração todas as condições precárias nas quais o ensino remoto foi implantado, mas não podemos deixar de destacar que a maioria das virtudes alardeadas em torno dele não se concretizaram. Mostrou-se mais flexível, mas não mais acessível, nem mais democrático; ao contrário, ampliou as desigualdades, expulsando os mais pobres da escola, contudo foi extremamente generoso com as corporações de mídia que expandiram sua influência sobre o mercado educacional. O acesso foi um dos problemas mais visíveis do ensino remoto nesta pandemia. Este conseguiu ter um funcionamento melhor nos grandes centros urbanos, onde há redes de internet mais robustas, mas, mesmo nestas regiões, o atendimento às pessoas de baixa renda ficou comprometido. (ZANLORENZI; LIEBEL; CARVALHO, 2021, p. 132).

513 PRAZERES, M., GIL, C., & LUZ-CARVALHO, T. (2020). Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. *Linhas Críticas*, 26, 1-20. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36262>

Em nosso país a escola tem como principal função modificar as atitudes da sociedade, formar opiniões no campo teórico, ético e filosófico considerando o meio no qual o ser humano está inserido, este fato aumenta as exigências por parte dos educadores, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).⁵¹⁴ [...] A escola deve ampliar a oferta, garantindo qualidade educacional para não perder outra especificidade que se constitui na transmissão de saberes sistematizados para que a escola seja considerada um espaço social e responsável pela apropriação dos conhecimentos. (ALMEIDA; CANTUÁRIA; GOULART, 2021, p. 298).

[...] a escola funciona, à vista disso, como uma instituição seletiva, responsável por realizar uma triagem prévia para o mercado de trabalho e, para tanto, coloca-se como instituição legitimadora e com determinado prestígio, mediante a possibilidade de contribuir para a ascensão dos sujeitos sociais através da via educacional. Essa realidade leva à indagação sobre a organização da escola e sua estrutura de caráter excludente – apesar das resistências cotidianas a esse processo – que tem requerido contínuos processos avaliativos meritocráticos, estimulando a concorrência entre escolas e alunos, e elitizando o acesso à escolarização através da busca por melhores desempenhos. (ANDRADE, 2021, p. 4).

[...] a escola pública, aberta e igualitária, desde a sua criação tem possibilitado a crianças, adolescentes e jovens o acesso aos saberes e aos bens culturais da humanidade. Por meio da escola, os sujeitos podem se perceber como partes integrantes de um todo social, situando-se em sua realidade histórico-social. Além disso, para os estudantes das comunidades populares, a escola tem sido espaço-tempo ímpar para fornecer recursos e possibilidades de luta contra a exclusão social. Como instituição social, a escola está inserida no contexto histórico-social, numa realidade na qual pode exercer influências, e caracteriza-se como sendo uma escola democrática, uma instituição de cultura cujo papel é socializar os saberes, as ciências e as artes produzidas socialmente. (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021, p. 1746).

A consciência permanece intransitiva (FREIRE, 2011b),⁵¹⁵ presa às exigências impostas pelo capital à educação – a ênfase no cumprimento acrítico do currículo e a luta por alcançar os índices pre-

514 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

515 FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

conizados para a escola, do lado dos/as educadores/as, e a corrida para obter pontos para a promoção, do lado dos/as educandos/as, de modo a conseguir os certificados e diplomas que tornarão menos árdua a luta por boas oportunidades, numa sociedade em que elas são escassas e ferrenhamente disputadas. Dos dois lados, o cansaço por desempenhar performances extenuantes para perseguir metas cada vez mais difíceis de se alcançar, e cada vez menos recompensadoras, quando alcançadas. Uma escola de gente cansada [...]. (BERNAR; ECKHARDT; MOREIRA, 2021, p. 23).

[...] muito já foi escrito sobre o papel da escola no debate conceitual travado sobre os significantes *emancipação, poder, democracia*, e continuamos a apostar na potencialidade epistemológica e política dessas instituições, significando-as como espaços propícios para o exercício de práticas emancipatórias. Trata-se, assim, de investir no sentido de escola como “uma instituição social atravessada pela sociedade que a criou, ou seja, também impregnada daquilo que se pretende superar” (OLIVEIRA, 2012, p. 5).⁵¹⁶ Esse entendimento está, aliás, na base dos múltiplos projetos educativos emancipatórios em disputa no cenário político contemporâneo. (FRAZÃO; STEFENSON; SILVA, 2021, p. 86).

A escola é compreendida como espaço referencial para vivências das relações humanizadoras e para práticas de diálogo entre diferentes saberes. Conforme Caldart (2010, p. 135),⁵¹⁷ é necessário “assumir uma visão que vincula a educação a processos de formação do ser humano, que pode acontecer com a intencionalidade pedagógica em diferentes lugares sociais, diferentes situações, diferentes tempos da vida”. Nessa perspectiva, a educação, como processo de formação e desenvolvimento humano, extrapola a escola, abarcando as práticas que ocorrem na sociedade, ao longo da vida, pois, como diz Mészáros (2005),⁵¹⁸ a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. (GOMES; MACHADO, 2021, p. 6).

[...] podemos adotar a compreensão de que passamos de uma sociedade com sistema de ensino para uma sociedade educacional (MARTÍN-BARBERO, 2014)⁵¹⁹ ou de que a internet pode ser um espaço público educativo (NÓVOA, 2015),⁵²⁰ do qual diversos espaços formativos sociais e culturais emergem, sob a responsabilidade de várias instituições. Mesmo reconhecendo o potencial educativo de práticas realizadas na internet, não podemos negligenciar o papel da escola como o espaço primordial da educação para a cidadania, por ser o espaço da convivência social e da construção coletiva de

516 OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na escola**. Desafios político, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

517 CALDART, R. Licenciatura em educação do campo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da Escola**: reflexão desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 127-154.

518 MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: ed. Boitempo, 2005.

519 MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

520 NÓVOA, António. Nada será como antes. **Revista Pátio**, Porto Alegre, Ano XVII, n. 72, nov. 2014/jan. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3sx49Z>. Acesso em: 20 mar. 2020.

sentidos, que transcende, e muito, a simples ‘aquisição’ individual de conteúdos. (LAPA; COELHO, 2021, p. 11-12).

[...] a escola é uma instituição que transmite a cultura dominante, privilegiando alguns em detrimento dos demais, especialmente aqueles que não tiveram contato, desde o início de seu processo de socialização, com o capital cultural dominante. Por isso, eles não conseguem dominar os códigos valorizados pela escola, logo, o aprendizado se torna mais difícil e, por consequência, excludente. O modo como a gestão escolar inclui e exclui estudantes do processo formativo se enquadra parcialmente na descrição de Bourdieu e Passeron (1992),⁵²¹ na medida em que os processos avaliativos clássicos, sejam eles vestibulares, provas ou trabalhos em grupo, exigem um conjunto de capitais (econômicos, culturais, sociais) que são desigualmente distribuídos entre as famílias. (MARTINS; COSTA, 2021, p. 6).

[...] essa crítica aqui trazida não consiste em negar qualquer tipo de validade de pensar a escola como espaço de aprendizagem de conteúdos, valores, habilidades e competências, ou, em outros termos, expressões da arte, da tecnologia e da ciência acumulados historicamente no seio de uma cultura e objetivados como conhecimento escolar, pois uma das funções da educação sobre a qual parece haver poucas divergências é seu papel de apresentar (um) mundo aos sujeitos, mundo que já é habitado por outros e que tem alguns códigos que precisam ser partilhados para garantir sua dimensão pública. Ademais, tirar da escola o papel do ensino desses elementos pode ser extremamente perverso com quem mais precisa dela, principalmente em uma sociedade como a brasileira [...]. (MARTINS; GABRIEL, 2021, p. 17-18).

Enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital. (MELO, 2021, p. 157).

O compromisso da escola, no que concerne ao melhor desenvolvimento dos estudantes, é com o saber elaborado, sistemático e de conjunto já produzido pelos seres humanos, ou seja, o conhecimento artístico, científico e filosófico que é, pelo trabalho pedagógico, convertido em conteúdo de ensino [...]. Conforme Dalvi (2019),⁵²² devemos ensinar aquilo que permita compreender a realidade

521 BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

522 DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Desenredo** (Passo Fundo), v. 15, 2019, p. 283-300. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>. Acesso em 04 set. 2020.

para além de sua aparência, com o objetivo de transformação social em direção à superação do sistema que se pauta pelos interesses do capital e do mercado (personificado, como se fosse uma pessoa), e não pelos interesses dos humanos (reificados, como se fossem coisas). (MORAES; DALVI, 2021, p. 7).

[...] uma escola é eficaz se é capaz de melhorar o desempenho dos alunos ao longo do tempo, independente das suas condições socioeconômicas. A partir deste conceito, pode-se dizer que há escolas mais eficazes comparativamente a outras, o que leva a necessidade de mensurar o efeito escola, que se trata da contribuição escolar no desempenho do aluno. Analiticamente, o efeito escola pode ser calculado a partir do quanto os fatores escolares estão relacionados à variação das notas dos alunos. O mesmo ocorre para as variáveis familiares com o efeito família (FERRÃO, 2003).⁵²³ (MORAES; PERES; PEDREIRA, 2021, p. 637).

Mais do que nunca, a escola está se mostrando como um espaço de reinvenção. Não só a prática pedagógica que foi recriada, mas as relações de todos os entes envolvidos na aprendizagem das crianças foram afetadas de alguma forma. Os pais viram a escola adentrar as suas residências e foram chamados a ser coautores do processo de aprendizagem das crianças. Já os professores, mesmo com todas as adversidades, tiveram que transformar as suas práticas, o que afeta a escola de hoje e provavelmente afetará a escola do futuro (Santos & Carvalho, 2019).⁵²⁴ (MOREIRA, AD et al., 2021, p. 8-9).

A escola socioeducativa é o espaço propício para que os processos positivos de subjetivação sejam ativados. A semente em solo escolar preparado com o compromisso de defender e praticar os valores encerrados nas doutrinas da dignidade da pessoa humana e da proteção integral de crianças e adolescentes pode levar a bons frutos. Só uma escola garantidora de direitos pode oferecer tais condições diante de um contexto tão inóspito aos direitos humanos e à cidadania política. Dentro de unidades socioeducativas de privação de liberdade, as escolas precisam ser ainda mais autônomas e democráticas. (PEREIRA, 2021, p. 104).

Com a finalidade educativa essencial da formação integral do indivíduo, sustentada por suas finalidades derivadas, podemos vislumbrar uma possível redefinição dos referenciais de qualidade no processo de ensino-aprendizagem que possa também tornar a escola mais atrativa, com o estreitamento da relação entre o aluno e a escola, a partir de aprendizagens significativas e com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, para que os alunos possam fazer suas escolhas, principalmente com relação à transformação que legitimamente anseiam para si, para suas famílias e para a sociedade. É imprescindível que os alunos entendam o significado de ir à escola (CHARLOT, 2013)⁵²⁵ e uma pos-

523 FERRÃO, M. E. Componentes do efeito-escola no Brasil. Em F.J. Murillo (coord.) **Investigaciones sobre eficacia escolar en Iberoamerica**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2003.

524 SANTOS, A. R., & CARVALHO, M. S. (2019). O PRONERA como política pública educacional do campo: contextos e contradições. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 12(31), 275-296. <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i31.11466>

525 CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

sibilidade efetiva existe com a pluralidade e a articulação entre as finalidades educativas. (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021, p. 11).

Para muitos estudantes, a escola vai além do local físico que frequentam para se apropriarem e partilharem do conhecimento científico. A instituição escolar em tempo integral, para muitos dos jovens [...] se torna espaço de referência de relações sociais individuais e coletivas. Os estudantes constroem vínculos de amizade, usufruem de artefatos e espaços coletivos de vários tipos, vivem e convivem. Nesse sentido, entendemos, conforme nos ensina Algebaile (2009),⁵²⁶ que “[...] a materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação implícita ou explícita a outras instituições [...] fazem da escola uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua ‘especialização’ convencional” (ALGEBAILLE, 2009, p. 41). (SANTOS; DAL RI, 2021, p. 151).

[...] a escola é o principal espaço para o desenvolvimento integral do educando, prepara-o para o exercício da cidadania por meio do acesso ao conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade. A escola é lugar de aprender, ensinar, interagir, relacionar-se e construir saberes capazes de transformar e contribuir para o desenvolvimento do ser humano. Destaca-se, então, o quão importantes são as relações e as interações sociais para o desenvolvimento das crianças; por meio delas, é possível aprender a interpretar, a encorajar, a esperar, a cooperar, desenvolvendo-se, por conseguinte, habilidades socioemocionais. (SCHLICKMANN; FELISBINO; CARDOSO, 2021, p. 327).

[...] um dos requisitos para que as escolhas pedagógicas que fazem com que as escolas sejam instituições sociais relevantes é o grau de penetração que os códigos culturais e tecnológicos do contexto histórico em que essas escolas estão inseridas precisam ter na produção de suas didáticas e dos seus currículos, ou seja, na configuração de sua identidade formativa e expressão pública. Do contrário, a escola está fadada ao anacronismo e corre o risco de se tornar obsoleta. Precisamos pensar as finalidades da escola como instituição situada na história. É nesse espaço de reflexão que a Pedagogia se desenvolve. (SEVERO, 2021, p. 3).

[...] a escola é um espaço contraditório no qual se refletem todos os problemas sociais e no qual existe possibilidades de construção de uma sociedade mais justa. A escola tem o potencial transformador da cultura de desigualdade racial, pois o conhecimento escolar pode levar o indivíduo a compreender os mecanismos de discriminação, injustiça e perpetuação de relações de desigualdade. Para tanto, as políticas curriculares nacionais devem criar possibilidades. Embora os avanços tenham sido mínimos, considerando a proporção da dívida social com a raça preta que se deu por meio de um crime com sequelas gravíssimas até os dias atuais, é imprescindível que eles sejam vistos como possibilidades de novas conquistas. (SILVA; FREITAS; TAKARA, 2021, p. 60).

526 ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

A escola, enquanto espaço especializado em educação, mostra-se necessária, ainda que possa haver socialização em outros ambientes, pois a escola faz as mediações pedagógicas neste processo. Septímio e Pessoa (2020, p. 143)⁵²⁷ afirmam que “a liberação da prática do *homeschooling*, em qualquer de suas modalidades, é prejudicial para a educação brasileira, por se revelar uma prática extremamente elitista frente à realidade do país”. De fato, a não ser que se pense em alternativas viáveis, essa modalidade de educação só seria possível para as pessoas mais ricas, enquanto as pobres continuariam estudando em escolas precárias, o que acentuaria a desigualdade educacional e incentivaria a evasão escolar. (TREZZI, 2021, p. 8).

527 SEPTÍMIO, Carolline; PESSOA, Márcio de Souza. O ensino domiciliar como política pública no Brasil: uma alternativa às escolas? **Olhares**, Guarulhos, v. 08, n. 02, pp. 133-146, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10777/7894>. Acesso em: 22 set. 2020.

ESCOLA PRIVADA



[...] vem emergindo uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas [...]. Tal perspectiva vem sendo delineada, especialmente na rede privada brasileira da Educação básica e Superior, que por apresentarem uma perspectiva mercantilista da educação, vende um serviço no qual pais e estudantes são compreendidos como clientes, validados por um contrato, sintonizados com a lógica do capital e o modelo neoliberal que norteia os países ditos democráticos (XIMENES; CÁSSIO, 2020⁵²⁸; SANTOS, 2020).⁵²⁹ (ALVES, L, 2021, p. 479).

No Brasil, tem sido recorrente a defesa no congresso de pautas conservadoras, apoiadas por grupos da base aliada governista – destacadamente formada pela bancada evangélica – que defendem a transferência de recursos da educação pública para instituições privadas de ensino, considerando sobretudo questões religiosas doutrinárias e de viés ideológico. Em 2019, ganhou destaque na mídia a defesa pública do presidente Bolsonaro da criação do *voucher* educação e da regulamentação do *homeschooling*. Em 2020, mesmo com o agravamento da pandemia e a necessidade de que assuntos relacionados à saúde pública tivessem prioridade, as promessas de campanha foram retomadas. (ARAUJO; ADRIÃO, 2021, p. 780).

As escolas privadas, deram o *start*, iniciaram suas ofertas por capacitações que abordam diversos itens, como por exemplo o desenvolvimento de competências e habilidades. Para o ensino remoto o treinamento é de extrema importância, porém, não é suficiente para vencer as dificuldades dos docentes. Eles precisam de uma formação mais robusta para tratar de questões inerentes à modalidade. Apenas saber usar as ferramentas, por exemplo, não instrumentaliza o professor a desenvolver possibilidades de atividades pedagógicas. As atividades passaram a ser realizadas nos domicílios e percebemos que, muitas vezes, o trabalho pode ser realizado nesses espaços. Aguardamos para o futuro uma forte incidência de atividades desta mesma forma. (BARRETO; GUEDES, 2021, p. 6).

528 XIMENES, Salomão; FERNANDO, Cássio. **Coronavírus e a “volta às aulas”**. 31 de mar. 2020. Disponível na URL: <https://diplomatie.org.br/coronavirus-e-a-volta-as-aulas/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

529 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020

A ampliação da jornada de trabalho, tal como descrita acima, também ocorre nos processos de compras, de vendas, de transportes e de outras atividades mediados por aplicativos, que tem levado as pessoas que trabalham para os aplicativos, – tais como: Ifood, Uber, dentre outros – a não terem períodos de descanso, pois devem ficar com seus aparelhos ligados durante o dia e a noite aguardando chamados para trabalhar. Da mesma forma, os professores, sobretudo, mas não exclusivamente, aqueles que vendem sua força de trabalho para as escolas particulares e aqueles que trabalham em cursos de Educação a distância, não têm tempo livre (tempo de lazer), sendo, muitas vezes, incomodados até mesmo nas horas de fazerem suas refeições. (BEZERRA NETO; NASCIMENTO, 2021, p. 12-13).

No início do distanciamento físico/social, muitas atividades propostas por professores de crianças que estudavam em escolas privadas circularam na internet. Também foram veiculados depoimentos, piadas em torno dos desafios das famílias para acompanhar seus filhos e fazer o papel do(a) professor(a). Esse foi um movimento em que ficou evidenciada uma clara transferência do que se fazia na escola, antes da quarentena, para as casas das crianças, usando plataformas e tecnologias digitais. Essas experiências serviram como os primeiros insumos para amplos e importantes debates sobre o sentido da educação em tempos de pandemia. (BISPO; ARAÚJO, 2021, p. 89).

[...] do total de matrículas na educação superior, que em 2019 era de 8.604.526, a maior parte, ou seja, mais de 75% (6.524.108) estava na rede privada. Nesse ano, a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4%. Um dado interessante revelado pelo censo de 2019 é que quase metade dos alunos matriculados na rede privada, ou seja, 45,6% contavam com algum tipo de financiamento ou bolsa, como o ProUni e o Fies. Os dados revelados nessa pesquisa demonstram que o processo de expansão da educação superior no Brasil continua tendo a rede privada como seu principal motor. (BRAGA; SANTOS, 2021, p. 1096).

O Distrito Federal foi a primeira rede a suspender as atividades educacionais no país, em 11 de março de 2020. No entanto, a pressão das entidades ligadas ao ensino privado fez com que o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) normatizasse o funcionamento remoto do ensino; e, como resultado, “imediatamente a rede privada ‘turbinou’ seus portais, intensificando a já extenuante jornada dos docentes, reiniciou as atividades escolares via tecnologia. A rede pública, no entanto, sem equipamentos, meios, infraestrutura e incapaz de assegurar as condições necessárias para que as aulas a distância chegassem à totalidade dos estudantes da escola pública, levou três semanas para organizar ‘tele-encontros’ de qualidade sofrível, transmitidos via rede televisiva, três vezes por semana, 3 horas por dia” (DUARTE; MELO, 2020, p. 3).⁵³⁰ (CARVALHO et al., 2021, p. 128).

530 DUARTE, Natalia; MELO Adriana Almeida Sales. **Educação básica na pandemia**: o caso DF. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Revista Educação Básica em Foco, v.1, n1, abril a junho de 2020.

Na situação atual, dentro do cenário de pestilência contemporânea em que encontramos incertezas econômicas das instituições – principalmente a educação privada que tem pressionado seus profissionais dentro da oferta de qualidade e concorrência – houve, na verdade, uma inversão de valores. A bandeira levantada pelas instituições não foi em vista da movimentação do ensino, nem da preocupação com a saúde profissional, mas, pretendendo não estagnar neste tempo, o *marketing* da oferta de aulas remotas dava continuidade ao sistema de lucro do mercado. Dessa forma, o que vimos foi crescimento exponencial da educação digital e tendências tecnológicas, com ela a intensificação e precarização das condições de trabalho de muitas profissionais-mães que não tinham condições de adaptabilidade ou flexibilização [...]. (COSTA, MF; TEIXEIRA, PHM, 2021, p. 51).

A escola particular, em sua maioria, mostra-se atenta aos avanços da tecnologia voltados à educação (KENSKY, 2007).⁵³¹ Tão logo um novo equipamento ou recurso surge, a escola volta-se a obtê-los, sob a premissa de que a qualidade do ensino tende a melhorar. No entanto, o que qualifica positivamente o ensino não é a tecnologia em si, mas a forma como o professor pode utilizá-la considerando o conteúdo pedagógico e o público a que se destina (GOMES, 2014).⁵³² Uma vez que o professor compreenda como usar uma ferramenta tecnológica, ele tem a chance de explorá-la de forma produtiva e dessa forma, tem a possibilidade de tornar a aprendizagem dos alunos mais dinâmica e funcional. (GOMES, 2021, p. 7).

Essa proposta [do ensino doméstico], uma vez aprovada, daria suporte ao que alguns municípios já vêm tentando implementar como política, o pagamento de *vouchers* que permitem a matrícula na escola privada, colocando para o poder público a responsabilidade de apenas arcar com a sua mensalidade. Para esses gestores, essa é uma “saída” para a redução dos “gastos” na educação, proposição que também se alinha às inúmeras propostas de ampliação da Educação à Distância (EaD), que avança no Ensino Superior e aos poucos vem se implantando na Educação Básica, concebendo-a como um grande nicho de mercado. (HAGE; SENA, 2021, p. 7).

[...] há um padrão entre dificuldade de comunicação e perfil socioeconômico das famílias. Em grande medida isso pode ser explicado pela dificuldade de acesso à internet e diferentes ferramentas que facilitam o contato entre escola e família. Chamam atenção também os desafios para engajar as crianças nas atividades ao vivo ofertadas pela rede privada de ensino. Aproximadamente 41% dos professores afirmaram que contaram com pouco menos da metade ou poucas crianças durante essas atividades. As evidências reforçam que ter acesso à internet e plataformas que viabilizem o contato

531 KENSKY, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007.

532 GOMES, A. L. Tecnologia em sala de aula: a inovação do ensino através da aprendizagem 3D. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, p. 60-84, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/908>. Acesso em: 04/06/2020.

síncrono é apenas parte do desafio para garantir o contato direto entre as crianças, professores e colegas de turma. (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2021, p. 24).

Diante do perfil epidemiológico, da curva de contágio e dos casos fatais em elevação, a revista *IstoÉ* antecipou o que realmente ocorreu no cenário público educacional: “O ano letivo parece perdido, comprometendo uma geração inteira de estudantes”. Sobre o vocábulo “perdido”, salienta-se que não se aplica literalmente às escolas privadas, posto que essas instituições implementaram o ensino por meio remoto híbrido, somado às condições materiais dos pais que puderam garantir os recursos tecnológicos em casa para que os alunos tivessem acesso ao novo modelo de ensino implementado em face da pandemia. (NEVES et al., 2021a, p. 11).

[...] [a agenda educacional do Banco Mundial] tem um viés economicista – centrado na formação de capital humano para o aumento da produtividade do trabalho ao menor custo possível – e se volta para a formação de economias cada vez mais competitivas e globalizadas, sob a liderança do capital privado. Segundo o Banco, a educação pública deveria ser deixada nas mãos de economistas e administradores, para que fosse conduzida mimetizando as práticas e as formas de organização de empresas privadas educacionais. Nesse sentido, para o Banco, a reforma educativa necessária à superação da atual “crise de aprendizagem” consiste na imbricação do setor privado – tanto o filantrópico como o lucrativo – no interior da educação pública, a fim de reconfigurá-la por dentro [...]. (PEREIRA, JMM, 2021, p. 12).

A demissão em massa de docentes da rede privada de ensino sinaliza como os capitalistas que investem na exploração de serviços educacionais desenham o futuro para a atividade docente: substituição de docentes por plataformas digitais, inteligência artificial e baixa reposição das vagas docentes. Ou seja, a reconversão docente (EVANGELISTA, 2017)⁵³³ como foco da atuação dos capitais. Esse processo segue em articulação com uma tendência explicitada no ensino remoto de que os docentes precisam custear os meios de trabalho e os estudantes os meios de estudo, incluídos aqueles das IES públicas. (PUCCINELLI et al., 2021, p. 273).

Sabendo que com a EAD, por exemplo, é possível realizar uma economia de investimento e um retorno financeiro mais rapidamente, essa modalidade acaba prevalecendo com maior força no íterim das instituições privadas, como uma forma de maximizar os retornos financeiros dos investimentos. [...] nas instituições privadas, vimos o trato com essas questões acontecerem de modo mais sincronizado, já que as mantenedoras já vinham adotando tal modalidade e, ao mesmo tempo atividades remotas e não presenciais, como estratégias para o ensino – como forma de maximizar os retornos financeiros dos investimentos. (RIGUE; OLIARI; STURZA, 2021, p. 32).

533 EVANGELISTA, Olinda. **Tragédia docente no Brasil**. Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017. Anais. Niterói/RJ, NIEP-Marx, 2017.

[...] em um primeiro momento, o ensino remoto veio “goela abaixo”, ou seja, de forma improvisada, compulsória e sem debate entre o corpo docente e as instituições de ensino ou SED, principalmente para os professores da Educação Básica, que aderiram ao ERE em poucas semanas. Gradativamente, eles foram se organizando, individual ou coletivamente, e fazendo frente aos planejamentos e às atividades remotas. De forma similar, a maioria das instituições privadas de Educação Superior também se organizaram. (THIENGO et al., 2021, p. 22).

A maioria das instituições privadas optou pelo modelo de aulas remotas, com a presença obrigatória em atividades síncronas nos mesmos horários das aulas presenciais. A inclusão das tecnologias ocorreu de forma definitiva como garantia para a realização de atividades educacionais durante os períodos de isolamento. Assim têm-se ao mesmo tempo as aulas presenciais suspensas e a necessidade de garantir o acesso ao processo de ensino e aprendizagem para os alunos. As atividades de estudo, laboral e pessoal passam a acontecer nos mesmos tempos e espaços organizadas por meio de artefatos digitais. Tal condição modifica as formas de se relacionar nos diferentes grupos sociais, já que eles passam a se entrelaçar em um mesmo espaço físico. (TORRES; COSME; SANTOS, 2021, p. 2).

É certo que o começo inesperado da pandemia, quando as escolas estavam se organizando ou estavam organizadas para as atividades, cada região do Brasil em um ponto distinto do ano letivo, foi um golpe. Nesse momento muitas escolas perceberam que precisavam de um elemento do qual não dispunham: capacidade para atendimento remoto. Mais uma vez escancarou-se a desigualdade e a crise: as poucas escolas, privadas, que estavam equipadas ou que conseguiram se organizar rapidamente, saíram na frente. Este fator em si se apresenta como negativo porque, além de prejudicial à formação das crianças e adolescentes, ainda mostra o abismo que existe entre a realidade das escolas dos pobres e das escolas dos ricos. (TREZZI, 2021, p. 6).

Ao considerar a especificidade que estamos vivendo com o ensino remoto, o discurso hegemônico está pautado na necessidade de adequar a prática dos professores, indicando um currículo individualizado. Para isso, é imperativo um “novo” modelo de formação docente que abranja as demandas tecnológicas que todo o momento exige, ou melhor, treinamento docente. O ensino remoto, nesse sentido, contribui para evidenciar o projeto de formação de professores essencialmente prático, majoritariamente à distância e realizado em instituições privadas (EVANGELISTA et al., 2019).⁵³⁴ (VAZ, 2021, p. 126).

[...] empresas interessadas em oferecer serviços educacionais virtuais desenvolvem plataformas, repositórios, atividades interativas e colaborativas, murais, formulários virtuais, entre outras ferramentas, a partir de uma lógica de ensino responsivo, ou seja, envolva uma reação dentro de uma

534 EVANGELISTA, Olinda et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

forma esperada, tornando cada vez mais indispensável sua presença na educação. Na mesma medida, fundações privadas investem na formação de professores por meio dessas plataformas digitais e metodologias ativas, promovendo um duplo movimento de desvalorização da docência e enfraquecimento das licenciaturas. Na pandemia tais recursos vieram arvorados do discurso ideológico da sua ubiquidade, afiançando a ideia de que não existe alternativa, a não ser a sua aplicação extensiva para a educação, buscando firmar uma realidade não existente. (ZANLORENZI; LIEBEL; CARVALHO, 2021, p. 131).

ESCOLA PÚBLICA



No Brasil a educação pública vem sendo desprestigiada nos últimos cinquenta anos, favorecendo uma educação privada, inclusive em bairros periféricos nos quais, os pais pagam com sacrifício e dificuldades os valores estabelecidos por estas escolas de bairro, na esperança de proporcionar aos filhos uma educação com melhor qualidade que a escola pública. Contudo, é importante destacar que estas escolas também apresentam limitações quanto a infraestrutura e formação docente. [...] não existe uma garantia da qualidade de ensino, de que os professores sejam mais qualificados dos que os da rede pública, até por que o investimento da rede privada na formação docente, com raras exceções, é bem menor em relação as ações realizadas pelas secretarias municipais e estaduais. (ALVES, L, 2021, p. 479).

Soares (2020)⁵³⁵ argumenta que as aulas remotas deram à educação bancária um ar de modernidade pelo fato de os conteúdos terem sido depositados pelos “professores hologramas”, tornando o ensino ainda mais enfraquecido e alienante [...]. Assim, ainda que o ensino remoto seja uma condição temporária, devemos nos valer desse contexto para ressignificar algumas concepções pedagógicas e produzir, junto aos professores, novos entendimentos que embasarão, ainda mais, a defesa da escola pública, gratuita, para todos. Outrossim, estas discussões se fazem necessárias não apenas no âmbito teórico, mas, principalmente no campo das práticas, nos interiores das escolas, em conjunto com a sociedade e toda comunidade educativa. (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, 6).

[...] com o corte e congelamento de verbas orçamentárias a serem investidas na escola pública, passam a estrangular seu financiamento, pois, com escolas sucateadas, torna-se mais fácil convencer todos da necessidade de passá-las à iniciativa privada, ou, ainda, de militarizá-las em nome da sua eficiência e da ordem, além de elegerem os/as educadores/as como inimigos/as do país (CNTE, 2019).⁵³⁶ Poderiam todos esses acontecimentos nos ajudar a buscar as necessárias mudanças? Poderiam nos provocar e mover na busca de mais dignidade para a escola, para a educação, para estudantes e professores? (BARBOSA; GARCIA; FROTA, 2021, p. 8).

535 SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, S. B. V., et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p.5-14.

536 CNTE. **Escola pública laica, plural, gratuita, sem violência, desmilitarizada, democrática, de qualidade social, com profissionais valorizados/as, integral e para todos/as**: eu acredito e vou à luta. Brasília, DF: CNTE, 2019. Disponível em: https://cnte.org.br/images/stories/2019/cnte-20a_semana_nacional_em_defesa_da_educacao-livreto-final-web.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

Durante o desenvolvimento das propostas de estágio recorrentemente era discutido o processo de não romantizar a pandemia, ao por exemplo explorar ideias como: “sairemos melhores deste processo como humanidade” ou “os professores se reinventaram”. Sabe-se que isto ocorreu, nomeadamente, reconhecendo o compromisso docente com o processo educacional e com as crianças, porém há ciência e luta no sentido de prezar pela condição de trabalho docente com políticas educacionais comprometidas com a escola pública. Importante registrar que muitos professores foram realocados, passaram a atuar com uma carga horária maior, numa condição de trabalho ainda mais vulnerável. (BELLIDO, 2021, p. 16).

Muito provavelmente, a escola pública, tal como a conhecemos hoje, possa deixar de existir, dando lugar a empresas prestadoras de serviços educacionais, em geral, e de aquisição de competências específicas, em particular. Professores(as) e estudantes, consumidores ávidos, terão à disposição catálogos de produtos – sempre atuais e indispensáveis – destinados à satisfação profissional e à competitividade, que se acirrará entre nós na disputa por melhores lugares no mercado. Nesse cenário, é improvável que um currículo se deixe orientar pela força política da alegria, visto que “a alegria da invenção tem a ver com as novas formas de cooperação que ela ensina” (TARDE apud PELBART, 2000, p. 74).⁵³⁷ (BRITO, 2021, p. 11).

Como tecer fios mais éticos e humanitários em nossa educação pública brasileira? O mito da criação de políticas que poderiam auxiliar no processo de uma educação de qualidade para todos é frágil. Frágil pela compreensão racional e epistêmica que a política, em alguma medida, só é aplicável. Nesse sentido, aprendemos com Lopes (2013)⁵³⁸ que o campo da política sempre é um jogo de interações no qual se manifesta de diferentes formas. Frágil por parte do Estado, ao não dialogar com aqueles que estão na ponta ou na linha de frente. Frágil por apresentar “remendos” ao espaço educacional que mesmo antes da pandemia já sofria com ausência de políticas de qualidades tanto para os alunos quanto para os professores. (CARDOSO et al., 2021, p. 1600).

De acordo com pesquisa da Fundação Lemann (2021),⁵³⁹ a partir de divulgação realizada em seu site, “[...] enquanto no mundo a média do atraso na educação é de três a nove meses, no Brasil, o retrocesso causado pelo contexto do coronavírus pode ser de até 4 anos”. De acordo com a Fundação, o número de horas de estudo dedicadas às atividades não presenciais pode fazer a diferença, prospectando que a perda de aprendizagem varia de 33% a 72% de acordo com o tempo empregado para o estudo, e destaca também que os impactos do fechamento prolongado das escolas públicas vão além

537 PELBART, P. P. **Vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

538 LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, sociedade e culturas**, [s.l.], n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc/article/view/311>. Acesso em: 16 dez. 2021.

539 FUNDAÇÃO LEMMAN. **Maioria dos pais vê prejuízos na formação dos filhos em 2020**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/releases/maioria-dos-pais-ve-prejuizos-naeducacao-de-filhos-em-2020>. Acesso em: 01 abr. 2021.

do conteúdo acadêmico, abarcando papel de proteção social, de nutrição, e de segurança emocional [...]. (CUNHA; SILVA; MACHADO, 2021, p. 379).

[...] a dificuldade de manter um contato mais intensivo através das plataformas virtuais nos fez refletir sobre os desafios enfrentados pelos alunos de escolas públicas durante a pandemia, nas quais as desigualdades de acesso à educação foram acirradas, conforme também observado por Facci, Silva e Souza (2020).⁵⁴⁰ Enquanto boa parte dos alunos das escolas privadas e com nível socioeconômico mais elevado permaneceram estudando por meio de aulas virtuais e demais estratégias, os estudantes da rede pública de ensino, especialmente pela falta de acesso à internet de qualidade, foram, em sua maioria, privados desse direito, ainda que algumas atividades pedagógicas realizadas de modo remoto tenham sido colocadas em prática. (FIAES et al., 2021, p. 3).

[...] os fatores mais significativos que interferem negativamente no percurso escolar dos estudantes se relacionam às condições socioeconômicas, de infraestrutura das escolas, e às condições e metodologias do trabalho docente, reverberando em taxas exorbitantes de abandono e intenção de abandono e de defasagem idade-série [...]. As variáveis de contexto e os fatores mapeados indicam o agravamento exponencial das desigualdades, portanto, aspectos socialmente injustos e permitem afirmar a persistência de uma educação corrupta revelada pela realidade escolar de jovens de escolas públicas em tempos de ensino remoto e pandemia. Isso implica a luta pela democracia na educação pública, mediante uma urgente distribuição equitativa, controlada e norteada pela justiça escolar das condições e dos recursos a ela destinados. (FRITSCH et al., 2021, p. 1500).

Muito embora as Tecnologias surjam como uma importante ferramenta que está inexoravelmente relacionada com o processo de melhoria e modernização da sala de aula, na prática, ela também evidencia as inegáveis desigualdades de oportunidade, pois nem todos gozam do acesso às tecnologias com boa qualidade. Nessa perspectiva, muitos desafios e dilemas afloram nesse contexto de atividades remotas, principalmente nas escolas públicas, em que se evidenciam diversos problemas de natureza física, emocional e estrutural. Destacamos a falta de afinidades e segurança por parte dos docentes que, em muitos casos, não possuem em suas residências o local apropriado para a execução das Atividades Remotas. (MELO; MELO, 2021, p. 271).

Ela [a entrevistada] se preparou para os encontros; porém, as(os) estudantes não se fizeram presentes. Diversos motivos explicam a baixa presença nos encontros síncronos, como falta de conexão à internet, de aparelho tecnológico, de ambiente próprio para os estudos em casa; problemas de saúde física, psicológica, emocional; crises financeira e relacional. O ensino remoto emergencial, na escola pública, escancarou as desigualdades que já existiam e as tornaram ainda mais sofríveis e alarmantes

540 FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; SOUZA, M. P. R. (2020). A Psicologia Escolar e Educacional em Tempos de Pandemia (editorial). *Psicologia Escolar e Educacional*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-3539202001>

para os que menos possuem (SANTOS, 2020).⁵⁴¹ A educação, assim, sem suporte, sem incentivo, sem investimento, se mantém como braço da necropolítica, contribuindo para manter à míngua as vidas cujas mortes importam menos. (MORAIS; ANDRADE, 2021, p. 123).

Ensinar remotamente não é oferecer ao aluno instruções como se ele estivesse no ensino presencial. Para o caso das redes públicas de ensino, essa tarefa se torna complexa porque há famílias que têm (sérias) limitações para auxiliar os estudantes. Responsáveis que trabalham, que têm pouca escolaridade ou, ainda, precisam apoiar muitas crianças ao mesmo tempo. As condições socioeconômicas e de infraestrutura também são relevantes. Como são geralmente mais pobres e vivem em domicílios menores e mais restritos, educar em casa pode ser uma missão impossível [...]. A educação pública remota vincula e potencializa questões (e políticas públicas) sociais, culturais e econômicas que estão associadas com um profundo histórico de exclusão e pobreza. (OLIVEIRA, BR et al., 2021, p. 104-105).

Mediante as permanentes ameaças à escola pública, torna-se inconcebível deixar prevalecer a condição de heteronomia, em especial de educadores, em muitos casos, cerceados tanto pelo movimento escola sem partido como pela campanha de negação à importância do conhecimento científico; e no contexto da pandemia do Coronavírus, pelo “canto da sereia” referente ao formato de ensino remoto. Tal formato se mostra improvisado e enviesado pelos clichês frequentemente propagados: “novo normal”, “*homeoffice*”, “educação remota emergencial”, “ensino híbrido alternativo” e “ensino remoto flexível”, dentre outros termos de apelo ao encantamento imediato e, por conseguinte, de expressão da sutil tentativa de naturalização do projeto neoliberal de reestruturação e desqualificação da educação pública. (REZENDE; OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p. 83).

A defesa de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade, que garanta acesso e permanência a todos aqueles que têm direito é o cerne de um discurso presente há três décadas em nosso país. Nesse período, produziu avanços [...] que tem possibilitado outras melhorias, em todos os quesitos que visam o alcance da qualidade da oferta desse serviço social. Porém, algumas contradições permanecem na base da constituição dessa instituição, sobretudo entre a sua função de transmissão do conhecimento socialmente acumulado e da cultura e o caráter social de integração comunitária e de acolhimento relativo às políticas sociais para além da educação. Em meio a essas contradições, mantém-se bem presente a indagação sobre qual é, afinal, a função da escola pública? (ROGGERO; KUBO; ALMEIDA, 2021, p. 37).

No Brasil, professores de escolas públicas, da Educação Infantil ao Ensino Médio, enfrentam condições inadequadas de trabalho, com sobrecarga por lecionarem em vários locais para compensarem os baixos rendimentos e estresse pela desvalorização da profissão. São expostos, ainda, a episódios

541 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

de violência de alunos contra professores (Lima, Andrade, & Damasceno, 2017).⁵⁴² O país permanece com avaliação negativa pelo Programa Nacional de Avaliação de Estudantes – PISA (Governo do Brasil, 2019),⁵⁴³ e esse quadro permanece, apesar de as Diretorias de Ensino disponibilizarem aos docentes, formações frequentes em conteúdo das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e capacitações para utilização de mídias digitais no ensino – Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC). (RONDINA et al., 2021, p. 2).

A maioria das matrículas (81%) está na escola pública e apenas 19% na rede privada, entretanto, preocupa a desigualdade em relação ao nível de escolaridade dos responsáveis. No segmento público, 25% dos responsáveis têm até ensino fundamental incompleto, 24% possuem o fundamental completo, 38% ensino médio, 5% superior incompleto e apenas 8% têm formação em nível superior; que no segmento privado, apenas 10% não concluiu o ensino médio, 24% tem ensino médio completo, 57% são formados em nível superior e 9% não concluíram o ensino superior. A educação deve combater as desigualdades sociais e contribuir para a promoção de equidade. De acordo com Tarabini (2020)⁵⁴⁴ no cenário de pandemia o papel da educação pública de qualidade fica mais evidente e deve prover o oferecimento de condições mais iguais para acesso e permanência na escola. (SILVA, IR; SILVA, CR, 2021, p. 29-30).

É igualmente relevante pensar a vulnerabilidade social em várias frentes para compreender a forma como os alunos regularmente matriculados na rede pública de ensino são afetados pela crise pandêmica, especialmente em relação ao acesso de crianças e adolescentes dos estratos mais pobres da sociedade à educação na modalidade remota. Cabe lembrar que a escola muitas vezes é a única instância social a oferecer refeições regulares para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade [...]. Portanto, a questão não é de apenas natureza tecnológica e pedagógica, mas também social. (SILVA, SR et al., 2021, p. 206).

[...] o ensino remoto também vem mostrando as desigualdades entre os estudantes da escola privada e pública. Muitas crianças da escola pública não têm acesso aos materiais tecnológicos necessários, nem mesmo a internet de qualidade. Junto a isso, tem-se, muitas vezes, ambientes familiares conturbados, falta de alimentação e falta de saneamento básico. Esses fatores de risco, colocam as crianças da escola pública em situação de total desvantagem educacional em relação às crianças da

542 LIMA, J. O., ANDRADE, M. N., & DAMASCENO, R. J. A. (2017). A resistência do professor diante das novas tecnologias: o uso das novas tecnologias na educação, segundo uma visão nova do processo ensino aprendizagem. **Brasil Escola. Meu Artigo**. Recuperado de <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professordiante-das-novas-tecnologias.htm>

543 GOVERNO DO BRASIL (2019). Educação Básica. **Ministério da Educação avalia resultado do Pisa 2018 e apresenta ações para melhoria da educação brasileira**: medidas tomadas, em oito meses de governo, impactam diretamente os resultados dos próximos anos. Recuperado de <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacaoe-pesquisa/2019/12/ministerio-da-educacao-avalia-resultado-do-pisa-2018>

544 TARABINI, Aina. ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. **RASE: revista de sociología de la educación**. v. 13, n. 2, p. 145-155, 2020.

rede privada que contam com uma situação social mais confortável. Todas essas problemáticas estruturais e sociais de professores e alunos da escola pública devem estar sendo acompanhadas, obviamente pelo Estado, mas também pela gestão escolar (RIBEIRO; JOSÉ, 2020).⁵⁴⁵ (SILVA, TB, 2021, p. 36).

[...] a complexidade das realidades existentes no Brasil dificulta os encaminhamentos políticos e pedagógicos, isso porque muitas famílias não dispõem de acessos à rede, às tecnologias e, na maioria dos casos da escola pública, os pais não conseguem contribuir com os filhos por não serem alfabetizados. Percebe-se o quanto é denso o desafio da escola no desenvolvimento das atividades em tempos de pandemia e a complexa função que os gestores realizam. Em meio a essas evidências, o tempo escolar pulveriza-se, de modo que a depender do tempo e da disponibilidade dos envolvidos, não há uma efetivação no tempo demarcado. (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 10).

Enquanto as crianças e adolescentes de escolas privadas de médio e grande porte deram continuidade aos seus anos letivos, estudando dentro de uma proposta de ensino remoto – composta, muitas vezes, de aulas ao vivo em plataformas *on-line* –, a lógica de ensino a distância em diversas escolas públicas de inúmeras cidades do Brasil assume um viés muito distinto [...]. Como a relação da escola pública com os/as estudantes vai muito além das questões estritas do processo de ensino e aprendizagem, englobando sociabilização, alimentação, assistência social, entre outras, as possibilidades para as outras funções atribuídas à escola também encontram obstáculos não apenas neste momento de pandemia [...]. (VIEIRA; MELGAR JUNIOR; CAETANO, 2021, p. 136).

545 RIBEIRO, G, S; JOSÉ, M, C de A. Gestão escolar e a Covid-19: Dinâmicas de trabalho e desafios profissionais durante a pandemia de 2020. In: SILVA, A, J, N da; BOMFIM, A, de L (orgs). **Militância política e teórico-científica da educação no Brasil**. Ponta grossa, PR: Atena, 2020. p. 1-13.

Um grande número de lives, reportagens, pesquisas, relatos, vídeos, sugestões, entrevistas com professores/as e especialistas e “guias de sobrevivência” direcionados aos/às professores/professoras, estudantes, pais e demais interessados, tornou-se assunto recorrente em *blogs*, portais de jornais, canais de *youtube*, dentre outros. Entendemos que esta produção discursiva não apenas objetiva “apoiar” “capacitar” “contribuir”, “colaborar” com os/as docentes, em decorrência da crise na educação escolarizada produzida pela pandemia do Covid 19, como também faz parte de um dispositivo de poder, que busca estabelecer padrões de regulação para o exercício da docência e para a subjetividade docente. (BRITO; CARMO, 2021, p. 831).

Para que um professor opere como emancipador, assevera Jacotot, basta que ele mesmo se emancipe da crença na desigualdade; que aja na *vontade* de seus alunos para que se concebam como iguais e criem *cenários de verificação* da igualdade. Trata-se menos de um problema técnico ou mesmo conceitual do que de uma crença política (o amor à igualdade) e um desafio à inteligência: como tecer, aqui e agora, *cenários e planos de igualdade* de todos com qualquer um? Trata-se, pois, de uma lição simples, acessível a todos, mas que costuma ser obliterada por questões complexas e especializadas (inacessíveis, portanto, aos leigos e ignorantes), que reiteram as hierarquias dos modos de ser, pensar, ver e viver. (CARVALHO; BOTO, 2021, p. 15).

As redes de ensino se organizam para responder aos novos desafios e a educação a distância (EaD) passa a ser uma possível saída (as atividades de ensino devem ser realizadas de forma remota, respeitando as recomendações sanitárias da Organização Mundial de Saúde (OMS) de distanciamento social), mesmo com limitações. Especialistas refletem e discutem intensamente sobre as melhores soluções para utilização dos recursos digitais a fim de viabilizar estratégias de ensino remotas, mas há limitações que precisam também ser vencidas: como fica a integração e a socialização das crianças? (D’ÁVILA; MACHADO; RADEL, 2021, p. 2).

[...] dialogar, na perspectiva da dialogia bakhtiniana (BAKHTIN, 2010),⁵⁴⁶ é estabelecer, além da troca de enunciados, uma ligação entre discursos, uma horizontalização das falas, considerando os múltiplos campos sociais e políticos do discurso; é, portanto, vozeamento polifônico e contraditório.

546 BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5 ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

Diante disso, vale o questionamento: os Diálogos Formativos da Secretaria, que, pelo anunciado nas tarjetas de final de página, são falas de especialistas gravadas e transmitidas midiaticamente, são realmente espaços dialógicos? Ou são apenas lugar de uma voz, a voz oficial da estrutura do Estado, que se apresenta sem que haja espaço para o campo dialógico efetivamente aflorar? (DANTAS; MUSTAFA; SILVA, 2021, p. 1614).

O professor não pode ser considerado como sendo uma enciclopédia que acumula informações prontas a serem repassadas aos alunos. A tecnologia trata de disponibilizar informações que podem ser aproveitadas para a prática educativa. “Tradicionalmente, a escola foi formada tendo o professor como especialista e fonte de conhecimento. Esperava-se, assim, que esse profissional fornecesse aos estudantes todas as habilidades necessárias para viverem o resto de suas vidas. Porém, o volume de informações tem crescido de modo exponencial, tornando essa tarefa inviável já há muitos anos” (SUNAGA; CARVALHO, 2015, p. 55).⁵⁴⁷ (FACIN et al., 2021, p. 5).

[...] Rancière alerta para um novo discurso antidemocrático que percebe na crescente e diversificada atuação popular um risco ao consenso oligárquico, legitimado por especialistas, que aspira, em última instância, “governar sem povo, isto é, sem divisão do povo; governar sem política” (2014, p. 102).⁵⁴⁸ Embora as reflexões de Rancière se debrucem sobre as experiências europeias e, em especial, a francesa, entendemos ser possível identificar essas disputas em torno da democracia e da própria crise do “consenso oligárquico” no contexto brasileiro nos últimos anos, algo que, inclusive, permite compreender a recente ruptura do pacto democrático com a supressão de um governo eleito a partir do pleito popular, sem base jurídica. (FRAZÃO; STEFENSON; SILVA, 2021, p. 77).

Os trabalhadores especialistas, ainda mais se forem, principalmente como agora, especialistas em comportamentos (*soft skills*) adaptativos, não são verdadeiros técnicos, mesmo que tenham alguma base de técnica aprendida durante a formação. O técnico, no sentido amplo que lhe dá Simondon, é aquele que é o mediador entre a comunidade e o potencial escondido e inacessível do objeto técnico, aquele que conhece a tecnicidade contida no modo de existência dos objetos técnicos, que lhe dá sentido, de quem se exige esforço constante de pesquisa tecnocientífica e cultural para estabelecer uma relação do objeto com o social, por meio da invenção e não somente da inovação subordinada aos interesses mercadológicos apenas. (FREIRE; DELGADO; BATISTA, 2021, p. 20).

[...] a maioria dos professores sinalizou dificuldades para pôr em prática o que tinha programado para os seus alunos [...]. Ante a aparente falta de orientação sobre a didática e metodologia comumente empregadas na modalidade de EaD, os professores prepararam suas aulas a partir do que

547 SUNAGA, Alexcsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 55-59. (ePub).

548 RANCIÈRE, Jacques. **O Ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

conhecem, ou seja, tomaram como base o modelo de ensino presencial e os recursos tecnológicos que usam em seu dia-a-dia. Além disso, muitos relataram sobre a falta de apoio de um especialista na área para ajudá-los com dicas sobre como deveriam organizar a aula, principalmente, com relação às aulas ao vivo e gravadas. (GOMES, 2021, p. 6).

A estratégia interdisciplinar é fundamentada na competência de cada especialista e no diálogo constante entre estes, os quais devem atuar de forma articulada, com disponibilidade para colaborações e troca de saberes, tendo como objeto a elaboração e implantação dos planos de ensino interdisciplinares, respeitando as especificidades e a qualidade de cada disciplina (ALMEIDA FILHO, 2014).⁵⁴⁹ Assim, é possível dizer que para as IES há o desafio de estabelecer e manter o diálogo, a integração e a troca de saberes entre os docentes, visando à uma formação com excelência acadêmica, pautada em princípios éticos e humanistas. (JESUS; CÂMARA, 2021, p. 914).

Embora o conhecimento científico e os processos de aprendizagem acadêmica tornarem-se fortemente especializados, para Habermas eles ainda estão conectados e dependentes das *ações comunicativas* “entre as pessoas” e/ou, entre diferentes gerações, formando um ambiente diferenciado e internamente complexo, que inclui a preparação de futuros cientistas, a capacitação para as profissões, a participação em processos de educação geral e a compreensão e formação da consciência coletiva e da vontade política dos acadêmicos que, antes de serem acadêmicos são cidadãos do/no *mundo comum*. (JUNG; BOUFLEUER, 2021, p. 156).

A busca pelo discurso do especialista se configura como uma estratégia de poder que tem como objetivo validar determinadas verdades. Dessa forma, entendemos que o discurso do expert tem como objetivo agir sobre a conduta do outro, o qual pode passar a se conduzir a partir dessa “autorização discursiva mobilizada pelo discurso do expert” (AQUINO, 2013, p. 206).⁵⁵⁰ Os saberes dos experts são ainda sustentados numa ampla gama de dados coletados, os quais são apresentados graficamente em dados estatísticos, subsidiando “decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população” (TRAVERSINI E BELLO, 2011, p. 861).⁵⁵¹ (MACHADO; BORTOLAZZO; SILVA, 2021, p. 274).

[...] Freire irá também se expressar quando este critica, na chamada sociedade massificada os “especialismos”, “Nestas sociedades, a especialização necessária se transforma em ‘especialismo’ alienante e a razão se distorce em ‘irracionalismo’. Ao contrário da especialização, contra a qual não

549 ALMEIDA FILHO, Naomar. Interdisciplinaridade na Universidade Nova: desafios para a docência. In: CERVI, Giceli; RAUSCH, Rita Buzzi (eds.). **Docência universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação**. Blumenau: Meta, 2014. p. 21–28.

550 AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governmento docente. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago., 2013.

551 TRAVERSINI, Clarice, BELLO, Samuel. Saber estatístico e sua curricularização para o governmento de todos e de cada um. **Bolema. Boletim de Educação Matemática**. UNESP: Rio Claro/SP. v. 24, n. 40, p. 855-871, dez. 2011.

poderíamos estar, os especialismos estreitam a área do conhecimento a tal ponto que os chamados ‘especialistas’ se tornam geralmente incapazes de pensar mais além de seu delimitado campo. Pior, porque perdem a visão da totalidade de que a especialidade é apenas uma parte, não podem pensar corretamente nem mesmo no seu campo” (FREIRE, 1981, p. 68).⁵⁵² (MACHADO; RIBEIRO, 2021, p. 191).

Nas abordagens transdisciplinares de quaisquer objetos de investigação – que por princípio se constitui em ‘complexos’ – naturalmente é preciso que se admita inovadores procedimentos em que se considere a necessidade de relações simbólicas submersas em envolvimento estéticos e afetivos, inclusive no que se refere à sua forma de comunicação de resultados. As pesquisas e seus respectivos relatórios correspondentes precisam ter um caráter mais fluido, permeável e amistoso, deixando de se apresentar como obrigações acadêmicas, para tornarem-se interessantes e sedutores a qualquer leitor interessado – para além dos especialistas no assunto – simplesmente pelo seu conteúdo de novidades instigantes que relatem descobertas e horizontes outros. (MERCURI, 2021, p. 18).

[...] [a profissionalização docente universitária] gerou fragmentações e distanciamentos entre: a universidade e as escolas; a teoria e a prática (em detrimento das práticas e da realidade concreta das escolas e dos professores); o conhecimento universitário e a prática do trabalho docente (com os saberes, as rotinas e as culturas). Além disso, opôs: a produção acadêmica e a condição socioprofissional dos professores; a valorização dos especialistas, pesquisadores e professores universitários e a desvalorização simbólica dos professores das escolas – levando esses a perderem o seu “lugar próprio” conquistado na formação de novos professores (SARTI, 2019).⁵⁵³ (PENTEADO; COSTA, 2021, p. 5).

A decisão por acrescentar lives sobre educação em tempos de pandemia para discutir acerca de temática tão candente ampara-se no conceito bakhtiniano de “excedente de visão” (BAKHTIN, 2010).⁵⁵⁴ Isso porque, a partir da discussão das aludidas lives, a cada encontro os estudantes têm tido a possibilidade de refletir sobre os obstáculos a enfrentar, levando em consideração não somente suas experiências, como também aspectos abordados por especialistas no campo e vivências relatadas por *outrem*. Com isso, o processo meta reflexivo sobre o seu percurso formativo em tempos de pandemia têm ocorrido a partir de uma perspectiva ampliada de alteridade. (PESCE; HESSEL, 2021, p. 43).

A noção de competências emergentes do projeto econômico político neoliberal e a transformação das forças produtivas no século XXI acentuam as desigualdades entre os detentores do saber (os competentes) e os despossuídos das competências exigidas pela sociedade capitalista, criando barreiras

552 FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade** – e outros escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

553 SARTI, Flávia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

554 BAKHTIN, Michail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. V. Miotello e C. A. Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

que impedem a participação popular. O capital intelectual, sustentado na ciência, na tecnologia e no uso competitivo do conhecimento nos processos produtivos, emoldura-se como o conhecimento *competente* restrito a especialistas (CHAUI, 2014),⁵⁵⁵ que, por sua vez, dá o direcionamento ideológico, definindo o que vale como saber e o que não vale, quem pode pronunciá-lo, quem são os seus receptores [...]. (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 1444).

[...] essa escola pública que vem se convertendo em agência multifuncional, se vê paralisada, de portas fechadas e precisando atuar na manutenção das aprendizagens de forma remota. A pandemia evidenciou as desigualdades presentes e amplamente debatidas na escola pública, mas a falta de estrutura, a precariedade de acesso às tecnologias de comunicação e informação e o despreparo dos profissionais em todos os níveis pautam as discussões de especialistas, a organização de seminários, centenas de lives e publicações. (ROGGERO; KUBO; ALMEIDA, 2021, p. 40).

As escolas estão obrigadas a cuidar que as crianças e jovens não só aprendam, mas que sejam saudáveis, livres, e, no entanto, disciplinados. Uma legião de especialistas está de plantão para socorrer professores e pais quando as coisas ameaçam sair de controle: médicos, psicólogos, psicanalistas, fonoaudiólogos – interrompemos a lista sem esgotá-la. A descrição acima certamente receberá críticas, pois a realidade da infância e juventude no Brasil pode ser bem outra: descaso, abandono e violência. Sim, as duas realidades convivem. (SAGGESE, 2021, p. 6).

A pós-verdade, nessa direção, é elevada à método político que lança mão de posturas performáticas que manipulam a confiança e suspendem a autoridade institucional do dizer verdadeiro. Como caracteriza D’Ancona (2018, p. 20),⁵⁵⁶ “no cerne dessa tendência global está um desmoronamento do valor da verdade, comparável ao colapso de uma moeda ou de uma ação”. Nesse cenário, ainda conforme o autor, “os ‘especialistas’ são difamados como um cartel mal-intencionado, em vez de uma fonte de informações verificáveis” (2018, p. 20). (SILVA; ROSA, 2021, p. 594-595).

Sabe-se que o atendimento educacional especializado histórica, cultural e socialmente, apresenta desafios diversos. No entanto, o contexto atual e suas demandas resultou na intensificação destes desafios [...]. A educação a distância, que tem sido utilizada como referência para o desenvolvimento de aulas em ambientes remotos, por exemplo, conforme sua legislação própria, pressupõe a necessidade de uma equipe qualificada, desde a produção de materiais até o trabalho docente, no qual o foco é a aprendizagem do aluno. (VITORINO; SANTOS; GESSER, 2021, p. 8-9).

555 CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

556 D’ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro Editorial, 2018. 144 p.

ESPERANÇA



[...] mais do que nunca precisamos mobilizar esperança, articular inéditos viáveis. Assim como Freire, precisamos nos comprometer com as causas que foram suas bandeiras de luta: luta por direitos humanos, por justiça social, pelo direito à educação qualificada para todos e todas, a uma educação humanizadora, emancipadora, transformadora, politizadora, criando possibilidades para a formação de seres humanos autônomos, livres e politizados. E o círculo de leitura teve esse caráter: mobilizar, articular, convidar, aquecer o debate e a esperança, apresentar suas ideias, evidenciar seu nome e suas obras, convocar para a marcha, para a luta em prol de um mundo menos feio, em que seja possível amar e ser amado, como anuncia Freire (2014)⁵⁵⁷ na sua obra *Pedagogia da Tolerância*. (ANDRADE; FREITAS, 2021, p. 231).

O apelo esperançoso da professora [participante da pesquisa] nos convida a olhar para o depois, para pensar de uma forma corajosa e potente os caminhos outros que a pós-pandemia demandará de nós. Caminhos e demandas que nos fazem *esperançar* para que as janelas da exclusão, das desigualdades sociais, da falta de acesso a uma educação de qualidade, dentre tantas outras, que impedem a produção de uma vida digna, sejam fechadas, de forma que as janelas de uma educação mais justa e humanista possam se abrir. (ARAÚJO et al., 2021b, p. 290).

O professor poderia se tornar presente junto aos estudantes a fim de motivá-los, despertando esperança na superação da crise. O diálogo humanizado é pedagógico e, ainda, habilidades, competências e atitudes não são apreendidas em aulas expositivas, estas são adquiridas a partir de vivências. Torna-se relevante destacar que gestores e coordenadores pedagógicos podem atuar estimulando o compromisso e a motivação docente, condições fundamentais em tempos de crise para o bem-estar docente e garantia da qualidade do trabalho pedagógico promovido junto aos estudantes [...]. Torna-se relevante garantir acolhida, integridade e saúde mental. No contexto da pandemia, uma das prioridades da escola é garantir sobrevivência e cuidado. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).⁵⁵⁸ (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021, p. 1737).

557 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

558 COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. *Educação*, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/8777/3998>. Acesso em: 10 jun.2020.

Alguns encontraram na pandemia o poder do empreendedorismo, outros aprenderam a valorizar bens e serviços, outros passaram por um amadurecimento pessoal e profissional, outros se desestabilizaram emocionalmente e não suportaram a carga de atividades. Dentre todos esses aspectos, evidenciamos que o processo nos transformou e, promovemos as conquistas, embora os desafios sejam imensos. O fato é que a pandemia nos fez parar e refletir sobre quem somos e o nosso papel pessoal e profissional. Percebemos que não há mestres nem alunos. Não há quem ensina e quem aprende. Todos aprendemos mutuamente num processo dialógico e humano. Todos compartilhamos esse cenário em que a esperança nos torna fortes e nos fazem caminhar com entusiasmo para um futuro melhor. (AZEVEDO; VILELA; GAVIOLLI, 2021, p. 104).

[...] talvez possamos tirar uma infinidade de lições sobre como nos assegurar no futuro com relação ao nosso trabalho, à condição de termos educação de qualidade com aprendizagem para todas as nossas crianças e os nossos jovens. Muito ainda precisa ser pensado sobre as ações pós-pandemia, principalmente com relação a redução, se não a extinção das desigualdades tanto sociais quanto de aprendizagem que dilataram no atual contexto [...]. Podemos acreditar que diante do caos estabelecido, deste momento, apesar de tanto sofrimento gerado, tantas vidas ceifadas, tantos planos perdidos, podemos resgatar alguns elementos positivos. Difícil acreditar que tanta dor encontre lugar para a esperança. (BARRETO; GUEDES, 2021, p. 11).

“O sonho de um mundo melhor, nasce das entranhas de seu contrário”, nos ensinou Freire (2000).⁵⁵⁹ Este seria o papel da educação: para além das condições intransitivas, demonstrar que um mundo diferente é difícil, mas não impossível, e que é necessário esperar – nem agir cegamente, constrangido pelas exigências da intransitividade, nem esperar passivamente pela melhora das condições objetivas ou aceitar o mundo como dado. Capturar em pleno voo as oportunidades fugazes que surgem nas brechas do poder proprietário (CERTEAU, 2014),⁵⁶⁰ construindo possibilidades outras de reescritura da história. Astúcia e esperança. (BERNAR; ECKHARDT, MOREIRA, 2021, p. 27).

Trazer para o cenário atual de pandemia o pensamento de Paulo Freire, para dialogar sobre as vicissitudes destes tempos é, no mínimo, uma possibilidade de resgatar a esperança, tão escassa nestes momentos em que a humanidade padece pela incerteza da continuidade da vida no planeta. É também uma possibilidade de que por meio da disseminação de sua ‘Pedagogia do Oprimido’, os homens e as mulheres de nosso tempo tomem consciência de sua desumanização e lutem pela restauração de sua humanidade roubada (FREIRE, 2005).⁵⁶¹ (BRANDÃO; GOMES; BORGES, 2021, p. 2305).

559 FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

560 CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1: Artes de Fazer**. 18. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

561 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

Para Paulo Freire (2003⁵⁶²; 2019⁵⁶³), uma situação limite se configura como uma espécie de obstáculo/barreira que interpõe a vida e nos desafia na busca pela superação, contudo, para isto, observamos que exigiu dos/as pesquisados/as uma esperança em movimento, em ação concreta. Em suma, na situação limite as pessoas “se sentem mobilizadas a agir e a descobrirem o inédito viável” (FREIRE, 2003, p. 206). O contexto de pandemia, provocou a elaboração do “inédito viável” e favoreceu a educação, de modo que, docentes e discentes se reinventaram com novas possibilidades de ensino/aprendizagem, para além da sala de aula. (CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021, p. 174).

Hoje, sem dúvida, o momento presente coloca à prova a nossa esperança, revela de que somos feitos, que estamos indignados, estamos cheios de coragem; mas atraímos nossa resiliência e sabedoria e resistência; revelamos o nosso amor pela humanidade e nos enchemos de um futuro de esperança baseado numa visão otimista, utópica e onírica de Paulo Freire, mas, que muito bem poderia se revelar realidade no futuro da educação escolar. O que nos espera depois da pandemia? Um “novo normal”, como se diz por aí, no qual tudo foi “reinventado”? Pois nada foi reinventado: o status quo ainda está posto e bem vivo. As coisas migraram com mais intensidade para as plataformas virtuais, inclusive o trabalho da educação. (FORTUNATO; RODRIGUEZ; ARAÚJO, 2021, p. 360).

Ao longo de nossos encontros virtuais surgiu um lindo movimento, vindo, principalmente, dos professores, sobre a necessidade de resgatar as nossas esperanças. Esperança no futuro, esperança nas crianças e também em nossas potencialidades. Cortella, ao refletir sobre os ensinamentos de Paulo Freire, nos presenteia com lindo apontamento sobre a necessidade de se “[...] *ter esperança, mas do verbo esperar*” (CORTELLA, 2015, p. 22).⁵⁶⁴ E esse foi um momento que, sem dúvida, nos desafiou fortemente, exigindo de todos a força da esperança, inerente ao ser humano. O conceito “esperançar” nos trouxe a ideia de movimento, de ação. Fomos inundados pelo sentimento de intervenção no mundo de forma coletiva, com o outro. (GAMA; CERQUEIRA; ZAMPIER, 2021, p. 531).

Conforme Freire (2000),⁵⁶⁵ pensar o amanhã, próximo ou distante, requer o processo de emersão do hoje, viver os desafios e a insegurança do tempo presente. Esse pensar no futuro foi muito anunciado pelos participantes do projeto, que sempre falavam sobre as dificuldades do momento, mas criavam esperança de dias melhores, com o fim da pandemia. A esperança foi um afeto recorrente nas rodas de conversa e na escuta do início ao fim, como uma necessidade, inclusive apontada por

562 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

563 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

564 CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, convivência e ética**: audácia e esperança. São Paulo: Editora Cortez, 2015

565 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Freire (1992),⁵⁶⁶ do ser presente no mundo e sua referência por um amanhã, uma esperança que faz parte da natureza humana. (GUEDES; VIEIRA, 2021, p. 118).

É preciso continuar a luta e “esperançosos” por uma educação como direito para todos as pessoas jovens, adultas e idosas, pelo direito à vida, a uma vida digna. A esperança para Freire (2001)⁵⁶⁷ se constitui pelo diálogo e está na raiz da inconclusão do ser humano e de que a “desumanização que resulta de uma ordem injusta não é a causa de desesperança, mas de esperança e conduz a procurar sem cessar a humanização que a injustiça nega aos homens” (FREIRE, 2001, p. 97). Mas há que se ter diálogo e esperança, mas aquela do verbo “esperançar”, como nos adverte Freire [...]. (LAFFIN; MACHADO; MARTINS, 2021, p. 222).

A partilha das ações e reflexões da Comunidade de Práticas deverá ser contínua na sua práxis, pois não há uma pretensão de discursos vazios, nem mesmo de práticas sem sustentação teórica, advertidos por Freire (2013)⁵⁶⁸ como uma impossibilidade de verdadeira transformação. O esperançar por ele anunciado, por não se restringir às denúncias, não se contenta com o esperar, mas com o agir em busca das “utopias possíveis” e dos “inéditos viáveis”; na consciência e concordância do que ele (FREIRE, 2013) também “profetizou”, de que as mudanças são tão difíceis quanto possíveis. (MACHADO et al., 2021, p. 133).

[...] foi difícil para os professores usarem suas ferramentas nas atividades de trabalho para dar continuidade às suas atividades de ensino. Nessa perspectiva, é compreensível que esse paradigma esteja essencialmente relacionado à única forma de minimizar possíveis danos à educação, por ser a solução mais consistente encontrada pelo sistema. Espera-se que profissionais e a sociedade se adaptem e adotem novas formas na esperança de que surjam outras formas de conviver com a pandemia. Conclui-se que a escola é a responsável nesse processo onde todos estarão evoluindo e aprendendo juntos. É momento de unir forças, para garantir que juntos ultrapassem esta etapa que está sendo desafiadora, mas que deixará grandes ensinamentos e oportunidades de evolução para aqueles que se manifestarem prontos a ressignificar e repensar as diferentes searas da humanidade, em especial, a educação. (MORAES; AZEVEDO, 2021, p. 136).

A discussão sobre a temática da família e escola na educação dos filhos é ampla e essa relação tende ainda a encontrar novas possibilidades diante do cenário durante e pós pandemia que esperamos chegar em breve. Novas formas de interação e vivência nas dependências das escolas, com novos hábitos e mudança de comportamento em nome da segurança da população em geral. Com isso fica a esperança

566 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

567 FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

568 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

de valorização do papel desempenhado pelo professor e escola na vida do aluno e que as famílias compreendam melhor seu papel de incentivadores e facilitadores da educação a fim de se manter uma rede de apoio favorável ao desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado pela escola. (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 85-86).

Promover a utopia, vivendo-a na pujança do sentido emancipatório, é um ato educacional; é imperativo alimentá-la do conceito de esperança concebido por Paulo Freire (2011).⁵⁶⁹ Tomando a esperança como necessidade ontológica, como imperativo ético e histórico dos seres humanos, Freire (2011) destaca a sua constituição na prática, na ação transformadora, na crítica ao mundo vivido e no anúncio de outra realidade, onde homens e mulheres não sejam impedidos de SER. É uma esperança ativa, crítica, que se faz ao caminhar por meio de uma educação libertadora. Em uma sociedade ilhada por distopias, medos e retrocessos civilizacionais, que afrontam os brasileiros, educar para a esperança e alimentar as utopias, emerge como outro princípio a ser considerado para a priorização da educação política democrática. (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 1454).

Vivemos na ação do esperar freireano, de criar modos de agir no mundo. Na esperança que precisa se sustentar na prática, como uma necessidade ontológica e, assim, se concretizar nas nossas vivências, nas nossas histórias, conforme postula Freire (2014, p. 5),⁵⁷⁰ “não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”. Esperançamos que este artigo possa inspirar seus leitores para criarem possibilidades de viver situações nas quais todos os envolvidos experimentem novos modos de agir na busca da transformação de uma sociedade justa e equânime. (RODRIGUES; CARRIJO; MODESTO-SARRA, 2021, p. 130).

O título escolhido para poesia foi “Vida”. As palavras e os versos desenhavam ao menos dois cenários, o pandêmico e o pós-pandemia, sentimentos bons e ruins, ora escritos em primeira pessoa, ora em terceira. Uma poesia simples, sem rigor estrutural, mas coberta de originalidade e profundos significados e sentidos. Saudade, compaixão, dor, ansiedade, medo, insegurança, alegria, dúvida, desequilíbrio, vazio... e, entre tantos outros sentimentos, o que mais apareceu foi a esperança. O desejo de comunicar por meio de palavras, pensamentos e sentimentos que os afetavam, evidenciou uma preocupação com o futuro [...]. (SANTOS; SANTOS; VIEIRA, 2021, p. 8).

As escolas sem infraestrutura adequada para atender à modalidade, com seus tempos rígidos e profissionais sem formação continuada e sem recursos didáticos-pedagógicos para atender a esse público, associado, ainda, à falta de atrativos pedagógicos que não contribui para agregar os educandos à escola; soma-se a isso, o desinteresse em investimento na modalidade, que agrava ainda mais

569 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

570 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

as possibilidades concretas, no contexto social e político atuais, de pensar a EJA, a partir do currículo contextualizado para seu público. Há esperança em dias melhores? Se pensarmos que ao longo do percurso histórico da EJA tanto já se construiu, podemos responder a essa pergunta, sinalizando com as contribuições de Paulo Freire, herança, princípios políticos e pedagógicos que podem guiar as práticas curriculares, para a EJA [...]. (SILVA, EJA, 2021, p. 7).

A fome não respeita idade, não poupou ninguém, a pandemia acentuou ainda mais a precarização da vida. Os/as estudantes e suas famílias precisaram se reinventar, buscaram, no que já haviam superado, táticas para sobreviver à Covid-19. As escolas, nessa situação, embora venham fazendo tentativas de aproximação e acolhida, encaminhamentos relativos à rede de apoio para suporte à vida, com tentativas de mitigar a fome, tornou-se, em vários aspectos, lugares de passagem; a rua agora se converteu no lugar de esperança momentânea para vencer o desemprego e a fome. A situação de pobreza, vivenciada por inúmeras famílias brasileiras, indica que já se experimentou e vem-se, ainda, experimentando tempos difíceis, mas refletir a esse respeito reitera que precisamos continuar a conjugar o verbo esperar. (VIEIRA; MELGAR JUNIOR; CAETANO, 2021, p. 150).

Essa governamentalização do Estado moderno ajudou a moldar a sociedade contemporânea, sobretudo na imbricação entre o público e o privado, espaço o qual o Estado pode ou não se fazer presente, em maior ou menor grau. Entende-se aqui que o Estado se faz presente no atravessamento de todos os corpos, de forma transversal, por ser ele o produtor de balizas comportamentais por meio das práticas biopolíticas [...]. O exercício do poder, ao ser corporificado nos sujeitos, faz com que estes sejam capazes de promover a manutenção desse Estado, uma vez que a governamentalidade opera sobremaneira na população. (ACOSTA; DUQUE, 2021, p. 131).

Compreender o contexto atual requer considerar como o Estado tem lidado com as demandas econômicas, sociais e educacionais ao longo de seu processo histórico. Diante de uma crise global como a que se vivencia atualmente, confirma-se, cada vez mais, o quanto o Estado brasileiro tem primado não apenas para a manutenção do sistema capitalista aqui vigente, mas também para o seu processo de dominação, atenuado por estratégias de discursos que deturpam os fatos e apelam ao apoio popular e ao senso comum para resolução de conflitos que necessitam de técnicas e planejamento estratégico com respaldado científico. (BARROS; MATIAS, 2021, p. 18).

Esse discurso [machista de Bolsonaro], com matizes que atendem às configurações de um governo de Estado de caráter conservador, favorece os grupos defensores do que seria o arquétipo de uma moral na sedimentação de diversas formas de opressão, mantendo também o sentido hegemônico que está dado para a mulher. Ainda assim, se o Estado, pouco afeito a uma agenda pública com valores socialmente referenciados, alia-se aos interesses do mercado, institucionalizando formas de trabalho que excluem as garantias de direitos mínimos, a demanda por uma política que contemple direitos parece se distanciar. (CASTRO, 2021, p. 15).

O papel do Estado, enquanto mantenedor de um sistema de educação à distância, pareceu-nos ineficiente, pois ao assumir de maneira tão imediata, e sem planejamento, a utilização de uma plataforma de estudos pela internet, promoveu apenas uma aprendizagem remota, fora dos moldes do que é previsto como educação à distância. O sistema adotado pelo Estado, mais exclui do que inclui estudantes, tencionando, possivelmente, a sua saúde mental, além de pressionar professores. Assim, o que está posto, enquanto conjuntura, fere inúmeros incisos do Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]. (D'ARROCHELLA; CORREA; SILVA, 2021, p. 17).

Resgatando Foucault (1979),⁵⁷¹ entende-se que a arte de governar tem sequências ascendentes e descendentes. Para alguém governar, deve primeiro convencer os outros de que sabe se governar. As famílias demonstram que entendem o funcionamento do Estado ao fazer boas escolhas de seus representantes. Por outro lado, quando o Estado é bem governado, os pais de família governam seus bens e seus familiares. Quando o governo de si (a moral), o governo de Estado (a política) e o governo da família (a economia) estão equilibrados, cria-se uma sociedade menos individualista; quando não estão, cria-se uma sociedade alienada e, portanto, a mercê do que decidirem para ela. (DUARTE, 2021, p. 32).

[...] a COVID-19 se dá em tempos de Estado Neoliberal e que esse, como ressalta Leher (2020),⁵⁷² ainda utiliza-se da lei da seleção natural, ou seja, da lei dos mais fortes, mais capazes e enérgicos, como forma de seleção social para justificar a desigualdade social. A partir dessa perspectiva, o Estado busca o consenso de que está fazendo a sua parte para que o processo ensino e aprendizagem não seja interrompido, ao permitir o ensino remoto. Se alguns alunos têm dificuldades de aprendizagem, como os alunos PAEE [público-alvo da educação especial] justifica-se como algo inerente à lei de seleção natural. (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021, p. 159).

Como já afirmamos, o Brasil, hoje, é um Estado que possui um governo que age como um Estado totalitário, que tem usado a pandemia do covid-19 para prosseguir uma política de morte pela força do ódio em uma sociedade do desaparecimento, especialmente dentro do cárcere, símbolo máximo da barbárie civilizacional. Neste contexto, o ensino de filosofia dentro das escolas no cárcere pode ensinar mais que um amor à sabedoria, pode ensinar uma sabedoria do amor com, pela e para as outridades, para fazer brotar o reaparecimento das pessoas e das políticas de vida, com uma dose de esperança na luta pela liberdade, pela justiça e pela paz social. (KOHAN; NICODEMOS, 2021, p. 12).

De acordo com Foucault (2008b),⁵⁷³ o Estado constrói-se a partir de uma razão, que prescinde de se preocupar com a salvação, conforme propunha o poder soberano da Idade Média, nem tampouco estabelecer uma benevolência paterna com os súditos, numa relação que lembrava o vínculo entre pais e filhos. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 7), “[...] o Estado não é uma casa, nem uma igreja, nem um império. O Estado é uma realidade específica e descontínua.” Essa razão governamental não é imposta pelos que governam aos governados, mas uma prática que delimita a posição respectiva dos governados e dos governantes, numa relação pautada pela liberdade e não pela dominação. (LIMA NETO; SILVA, 2021, p. 359).

571 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

572 LEHER, Roberto. Darwinismo social, epidemia e fim da quarentena: notas sobre os dilemas imediatos. **Carta Maior**: Política, 29 mar. 2020.

573 FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France: (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

Passados 21 anos de Ditadura Militar (1964 a 1985), seguidos de um processo lento e incluso de reabertura política e de redemocratização do país (1985 a 2015), e vivenciando ainda os efeitos do Golpe de 2016, que retirou da Presidência da República a primeira mulher eleita e reeleita para um mandato que não pode concluir, seguimos até o ano de 2021 numa realidade explícita de desmonte do Estado brasileiro. Portanto, voltando às palavras de Freire (1967),⁵⁷⁴ podemos afirmar que aquela transição, que fora interrompida pelo golpe civil-militar de 1964, ainda segue sem conseguir se restabelecer plenamente [...]. (MACHADO; RIBEIRO, 2021, p. 191).

Se as escolas e os professores têm empreendido, efetivamente, um esforço enorme para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram nesse período de excepcionalidade, não se vê igual esforço ou responsabilização por parte do Estado para garantir a professores e estudantes condições estruturais e objetivas para que realizem suas atividades de ensino e de aprendizagem. Uma vez que ainda é papel do Estado assegurar o direito à educação de qualidade para a população brasileira, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (Brasil, 1996;⁵⁷⁵ Silva & Silva, 2020⁵⁷⁶). (NASCIMENTO, 2021, p. 7).

O Estado, por sua vez, aliado às políticas educacionais, pretende conformar professores às ideologias neoliberais, exigindo dessa forma uma articulação mais ampla e profunda da categoria docente. Segundo Saviani (2020, p. 2):⁵⁷⁷ “Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”. O autor representa o descumprimento do Estado brasileiro com a educação pública por meio dessas quatro características. (OLIVEIRA; SILVA; PERINI, 2021, p. 101-102).

Ao relacionar estas questões com o avanço do neoliberalismo a partir da década de 80, compreende-se este fenômeno a partir do discurso da suposta expansão desnecessária dos direitos sociais e a participação do Estado, tida como secundária e insuficiente no desenvolvimento de políticas de proteção social (SANTOS, 2020).⁵⁷⁸ Este discurso reprodutivista, possibilita a manutenção da ordem neoliberal na perspectiva de cada vez mais o Estado entregar os serviços para os comandos do setor privado. Desta maneira, Santos (2020) traduz as complexidades da relação entre o neoliberalismo, a pandemia e grupos considerados invisibilizados. (RAIOL; ORLANDO; THOMAZINI, 2021, p. 3).

574 FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

575 BRASIL. (1996). **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996** (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

576 SILVA, M. A., & SILVA, E. F. (2020). Para onde vai o direito à educação em tempos de pandemia? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 6(II), 188-206. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51884>

577 SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020.

578 SANTOS. Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Almedina. 2020.

A desconstituição do Estado Democrático de Direito no Brasil, ainda recente no país, sob uma perspectiva de longa duração, que tinha por horizonte os direitos sociais e humanos, já vinha se consolidando através de estratégias que envolviam desde a política econômica, com a financeirização da economia, perpassando pela reforma trabalhista e da previdência, até as privatizações e o carreamento do fundo público para o privado. Caracterizam ainda esse período recente, a desconstituição das políticas públicas sociais, a adoção de uma política de segurança extremamente violenta; a política cultural, de natureza fascista e sustentada nas chamadas *fake news*, o obscurantismo e o desrespeito à ciência e às diversidades sociais. (REIS; PARENTE, 2021, p. 4).

É preciso enfatizar que, nessa mesma sociedade de classes, não há espaço para posturas de neutralidade e de heteronomia por parte dos educadores, sob pena destes se tornarem cúmplices do estado de barbárie que ameaça o estado de direito, as liberdades democráticas e o direito à vida com dignidade. Nesse cenário de retrocessos e de tentativas evidentes de afirmação do neofascismo no Brasil, negar a ética enquanto virtude, proposta na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, é referendar a onda inescrupulosa e perversa do mercado financeiro que, sob a égide do pensamento neoliberal, reduz as funções do Estado e transforma pessoas em objetos desprezíveis, descartáveis, alijados de seus direitos elementares. (REZENDE; OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p. 92).

[...] nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1996, a inclusão das temáticas sobre gênero, em especial, das sexualidades (e educação sexual) estavam como temas transversais, em consonância com debates que ocorriam e eram trazidos pelos movimentos sociais, como os feminismos e LGBTQIA+ [...]. Porém, essas proposições sofreram mudanças nos últimos anos, principalmente com o reacionarismo de partidos e instituições ligadas ao Estado brasileiro, em nome de uma educação moralizadora e de elite, contrária à visibilização de identidades, histórias e orientações de indivíduos ou coletivos considerados dissidentes. (ROVAI; MONTEIRO, 2021, p. 4-5).

[...] é notório como a EJA tem sido depreciada pelas políticas públicas, uma vez que o Estado a reconhece apenas como uma instância de formação para o trabalho, dedicando pouca importância à educação pós-idade escolar como um direito constitucional. É de amplo conhecimento que o Ensino Fundamental tem obtido mais atenção das políticas educacionais em prol da garantia da escolarização de crianças e adolescentes com idade de 7 a 14 anos, o que reafirma a necessidade de um olhar mais atento que gerem novos programas e projetos para a EJA. (SANTOS, LR et al., 2021, p. 1606).

Antes de mais nada, cumpre explicitar que nos filiamos à perspectiva de que o Estado não é um ente superior à sociedade, tampouco tem o objetivo de dirimir os conflitos de uma sociedade de classes, mas sim que este é uma condensação material das forças em disputa na sociedade (POULANTZAS, 2000).⁵⁷⁹ Dessa forma, as políticas educacionais, serão também resultado dessas forças em disputa,

579 POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

forças essas que atravessam todos os aparelhos e aparatos do Estado, inclusive as escolas e a estrutura a qual elas se vinculam. (SANTOS, SR et al., 2021, p. 170).

[...] é preciso ter a sensibilidade e o cuidado com a valorização da vida, como dimensão primária, a fim de intensificar a defesa de que as pessoas são as maiores preocupações do poder executivo e da esfera pública, sinalizando o papel do Estado no complexo cenário que atravessa o Brasil. O papel do Estado na consolidação de ações que possam contribuir com as problemáticas das pessoas, especialmente as mais vulneráveis, é relevante no favorecimento de políticas sociais que tenham como base o cuidado com a vida, com a saúde mental e com as necessidades básicas do ser humano. (SILVA; SANTOS FILHO; SILVA, 2021, p. 16).

Historicamente o Estado brasileiro tem sido ausente com políticas educacionais no território rural do país. A educação deveria ser um direito fundamental para todos os povos, no entanto, no campo, a implantação e consolidação de instituições escolares se deram tardiamente. Mesmo com a demora, a escola quando chega ao campo traz consigo uma série de problemas. Chega sem o suporte necessário do poder público, com isso, apresenta muitas fragilidades a serem superadas [...]. A negação das especificidades do território rural e dos sujeitos que nele habita são um dos principais fatores de discrepâncias entre a educação dos centros urbanos e do campo. (SOUZA; SOUZA; SANTOS, 2021, p. 462).

[...] nesse tempo de pandemia o Estado Brasileiro, a exemplo do que fazem o MEC, o CNE, além de várias secretarias estaduais e municipais de educação, constrói suas narrativas em estreita convergência com as defesas feitas por grupos privados que se mobilizam em favor da substituição imediata do ensino presencial pelo remoto. Não obstante responderem pela gestão da educação pública com a responsabilidade da universalização desse direito social à população, seus alinhamentos com racionalidades e interesses privados mostram-se cada vez mais evidentes. (THIESEN, 2021, p. 70).

[...] a tecnologia é produzida, utilizada e transformada no contexto da atividade segundo as intenções humanas (VIEIRA PINTO, 2005),⁵⁸⁰ podendo ser empregada para a ameaça e a opressão ou para a emancipação e a dignidade, comprometida com a ética, a justiça social, cognitiva e educacional, a democracia e a tomada de decisões. A tensão entre essas duas posições pode ser enfrentada de modo socialmente sustentável, com interpretações e avaliações contextuais comprometidas com a ética, a utilização da inteligência artificial voltada ao bem social (FLORIDI et al, 2020),⁵⁸¹ ao desenvolvimento humano e à melhoria da qualidade de vida para todos. (ALMEIDA, 2021, p. 58).

[...] acreditamos nos processos dialógicos como possibilidades pedagógicas que se descortinam nos contextos educativos. Da última obra publicada em vida por Paulo Freire, a *Pedagogia da Autonomia*, tomamos o pressuposto de “[...] uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2006, p. 11).⁵⁸² Desse modo, entendemos que os caminhos a serem encontrados pelas instituições educativas precisam cuidar em “[...] criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento” (FREIRE, 2006, p. 22). (ALVES; VIEIRA, 2021, p. 250).

[...] concebemos o processo de ensino e aprendizagem horizontalmente, numa relação dialógica entre professor e aluno, com conteúdos flexíveis e adequados ao nível e realidade de aluno [...]. Relembramos, ainda, segundo Freire (1979),⁵⁸³ a transmissão do conhecimento para o aluno não deve ser de cima para baixo. Um educador não deve se achar dono do saber, da verdade. Deve falar com o aluno, ouvindo, sendo parceiro numa relação dialética. Isto implica também na afetividade do educador com seus alunos, afetividade baseada na ética, no respeito, na ponderação e também na prescrição de limites. (BISPO; SILVA, 2021, p. 137-138).

[...] as tecnologias são uma nova forma de ensino no mundo e buscando um (re)inventar a educação a partir dessas tecnologias, mas com cuidado e olhar para que todos sejam contemplados

580 VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 2.

581 FLORIDI, Luciano; COWLS, Josh; KING, Thomas. C; TADDEO, Mariarosaria. Como projetar IA para o bem social: sete fatores essenciais. *Science and Engineering Ethics*, v. 26, p. 1771-1796, 2020.

582 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

583 Sem referência no original.

e não seja algo como uma forma de lucro, como cita Freire (2000, p. 101-102)⁵⁸⁴ “quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado”. O processo de educação de todas as formas e modelos deve enfatizar as relações de alteridades. (BRAATZ; WICKERT; KRAEMER, 2021, p. 13).

É importante compreender que a performatividade determina novos valores, nova identidade e novas formas de interação. Novas condutas e subjetividades são moldadas de acordo com as avaliações, as comparações e o ranking apresentado. Professores passam a ser produtores de sucesso (ou fracasso), são empresários da educação, administradores do conhecimento. Criam-se formas de disciplinamento, onde a competição, eficiência e produtividade ditam as regras. Uma nova ética é estabelecida com base naquilo que se produz. Ball (2001)⁵⁸⁵ alerta para o fato de que a performatividade fornece novas maneiras de detalhar aquilo que fazemos e limitar nossas possibilidades de ação. Ela não define, de modo exato, quem somos, mas nos instrui de forma muito específica. (BRITO; CARMO, 2021, p. 838).

[...] os/as docentes têm o desejo de dias melhores, de uma educação que contemple os/as alunos/as excluídos/as do processo de ensino/aprendizagem. Em linhas gerais, diante deste cenário, Souza e Ferreira (2021)⁵⁸⁶ ratificam o direito e a importância da educação para o desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as, ao passo que a educação foi demasiadamente desfavorecida, neste período, especialmente para os/as estudantes em de escolas públicas. Ainda, segundo as autoras, é necessário assumir uma postura ética para construir estratégias e garantir de maneira segura o direito à educação, nesta situação emergencial. (CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021, p. 1138-1139).

[...] o conceito kantiano de *mal radical*, em que as ações antiéticas praticadas em torno do caso pandêmico aparecem como resultados do *deficit* volitivo pelo qual os humanos cedem a interesses empíricos em detrimento dos imperativos éticos, porquanto o princípio da ética kantiana seria o da *vontade não deficiente*, a *boa vontade* no sentido de que esta seria forte o bastante para determinar, sozinha, a conduta humana. Esse ponto é tão próximo dos dilemas morais que atualmente cercam a pandemia que mereceu a atenção de Habermas (2020),⁵⁸⁷ para quem as decisões recentemente praticadas nos hospitais da Europa cederam à tentação empírica de violar o princípio ético da igualdade

584 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. 134p.

585 BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

586 SOUZA, E. M. F; FERREIRA, L. G. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. **REVISTA Práxis Educacional**, v.17, n.44, p. 1-21, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8029>.

587 HABERMAS, Jürgen. Precisamos agir com o saber explícito de nosso não-saber: [Entrevista cedida a] Nicolas Truong. Tradução Frédéric Joly. **Ateliê de Humanidades**, [S. l.], 12 abr. 2020. Fios do Tempo: Análises do Presente. Disponível em: <<https://ateliêdehumanidades.com/2020/04/12/fios-dotempo-precisamos-agir-com-o-saber-explícito-de-nosso-nao-saber-entrevistacom-jurgen-habermas>>. Acesso em: 30 set. 2020.

estrita de tratamento para favorecer os mais jovens em detrimento dos mais velhos [...]. (COSTA, IA, 2021, p. 2487-2488).

O exercício dialógico, ajudado pela mediação de conflitos, possibilita a problematização da realidade vivenciada e a possibilidade de transformação dessa mesma realidade através de mudança de comportamentos. Por certo, ressalte-se, que a mediação de conflitos não é apenas um procedimento técnico, mas transcende isso, podendo ser contemplado como uma visão diferenciada de cultura societária a partir da escola, nos anos iniciais formativos dos futuros cidadãos e cidadãs. Um procedimento que pode criar uma nova ética nas relações, pautada na alteridade, no respeito à diferença, com ressonância no ideário democrático. (GOMES; LOBATO, 2021, p. 575-576).

O conhecimento, tal e qual proclamado por Descartes, foi traduzido a partir de um paradigma que dividiu o mundo para usufruto do sujeito universal: homem, branco, europeu, cristão e comprometido com a expansão de territórios geográficos e epistemológicos para manter a farsa da história única e visão hierárquica de pessoas e conhecimentos a todas as pessoas que não se encaixam nessa visão excludente de organização do mundo, cabe ajustar-se para sobreviver [...]. Essa é a ética que persiste e insiste em se perpetuar como cânone científico em franca oposição a tudo que ameaça posição. É a ética do dualismo e das exclusões. (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 331-332).

Segundo Lévinas, quando eu me reconheço no rosto dos outros e os outros se reconhecem no meu rosto, nós nos aproximamos, e realizamos a *ética do encontro*. O ensino de filosofia como o ensino da sabedoria do amor pode e deve principiar e promover a ética do encontro [...]. O ensino de filosofia como o ensino da sabedoria do amor com os outros, pelos outros e para os outros tem início justamente quando deixamos claro aos outros que eles não estão sozinhos no mundo, que há diálogo, que há liberdade, que a vida não é um jogo em que cada um está por si, que é possível assumir uma postura ética de responsabilidade mútua firmada pelo olhar entre todos, por todos e para todos. (KOHAN; NICODEMOS, 2021, p. 11).

[...] entendemos que nos cabe refletir e dar espaço em aula para os aprendizados que os alunos constroem nos espaços sociais virtuais. Mediar o repertório que eles constroem na rede a partir de uma ética republicana e democrática, em que são centrais, como estabelece Benevides (2007),⁵⁸⁸ o respeito às leis legitimamente elaboradas, a prioridade do bem público perante os interesses pessoais ou de grupos específicos, a responsabilidade de nossos atos como cidadãos, os valores da igualdade, liberdade e solidariedade. Para nós, a possibilidade de existência de sujeitos reside na consciência crítica das condições postas em um contexto que é de dominação, assim como na busca de alternativas

588 BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: do que se trata? BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania**. [Brasília: MEC], 2007. p. 1-8. Disponível em: <https://bit.ly/3mee8aI>. Acesso em: 7 abr. 2021.

a ele, uma vez que o mundo apresenta determinações, mas não está, nunca, já determinado. (LAPA; COELHO, 2021, p. 15).

[...] ainda precisamos muito contar com a educação libertadora para incorporar nos brasileiros os “hábitos solidaristas políticos e socialmente”, todavia isto não será alcançado sem que enfrentemos as amarras ainda impostas pelo modelo econômico capitalista. [...] a imersão no contexto da pandemia, observando parte do que viveram os educandos e educandas da EJA, seguida da retomada das contribuições de Gramsci e Freire para pensar sujeitos e processos educativos, nos convoca a *emergir* desta realidade, e *molhados* nela, identificar os elementos desta transgressão ou manutenção da ética universal do ser humano, ética do lucro, da permanência de “ricos e dominantes, gozando” frente a “pobres submetidos, sofrendo”. (MACHADO; RIBEIRO, 2021, p. 192).

O ideal de verdade e neutralidade científicos assim como a busca de uma objetividade absoluta vêm sendo destituídos progressivamente de sentido, cedendo cada vez mais espaço a uma abordagem processual dos fatos da vida, orientada por um renovado paradigma ético e estético. A inteligência da complexidade trabalha para religar a cultura científica com a humanística, literária e poética, favorecendo a operatividade de uma ética civilizatória das relações humanas que permita pensar o observador como parte integrante do processo de construção do conhecimento no interior de uma rede de temporalidades e causalidades múltiplas e simultâneas. (MERCURI, 2021, p. 8-9).

[...] nova composição de cotidiano escolar encontra-se no terreno doméstico, desde que se abduque o regramento hegemônico e reconheçam-se as possibilidades formativas: o direito à educação escolar na pandemia é dependente da ambiência pedagógica a ser criado no contexto externo à escola. Assim, requereu-se a criação de um “outro cotidiano escolar”. Ao fazer essa aposta ética, um novo olhar é lançado sobre questões que se referem aos processos de aprendizagem e formação docente. O ensino remoto emergencial, tomado na acepção de Paiva (2020)⁵⁸⁹ é uma pauta que requereu, por parte dos docentes, novas aprendizagens e competências [...]. (NUNES; RAIC; SOUZA, 2021, p. 11).

[...] o movimento de despolitização e de precarização da escola pública brasileira é parte deste perverso projeto que além de promover a total desqualificação das(os) educadores(as) transformando-as(os) em meros “despachantes” de conteúdos pasteurizados pelos recursos tecnológicos disponíveis, promove também a uberização, à medida que a implementação do ensino remoto dialoga diretamente com as estratégias definidas para o empresariamento do sistema de ensino. Nesse sentido, importa a vigilância ética e política, alertada por Freire, em relação ao papel das TICs no âmbito das escolas, considerando a tendência de sua utilização em defesa da ética do mercado em detrimento da ética do ser humano. (OLIVEIRA, EC et al., 2021, p. 804).

589 PAIVA, V. L. M. O. (2020). Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: Revista de Cultura**, v. 37(1 e 2), Dez. p. 58-70.

A ética na educação é perceber a necessidade de compreender a tradição e os pactos simbólicos, porque a humanidade está continuamente se transformando. A fim de que essa reflexão ética continue operando no mundo e que os horizontes que recobrem as relações entre semelhantes sejam sustentados e revisitados conforme as necessidades da civilização, é necessário que o educador coloque em dúvida o seu saber e questione as novas gerações ao longo do processo formativo. De nada adianta a investigação ética no presente se as próximas sociedades não conseguirão operar nessa lógica. (PINTO, 2021, p. 8).

É urgente e necessário elaborar um princípio ético que seja capaz de pensar nos avanços da tecnologia, que deve permear não só os âmbitos políticos e sociais, mas se estender à Educação. Novamente. Investir na formação de professores e promover, nas escolas, um ambiente de reflexão e pensamento crítico, e não somente em um conjunto de habilidades e competências gerais, qualificará tanto estudantes quanto educadores(as) para enfrentar as constantes mudanças cotidianas, no uso da tecnologia, nas relações sociais e profissionais desse futuro próximo. As discussões sobre o uso das tecnologias no cotidiano precisam ser ampliadas para todos os que participam da formação pessoal e educacional dos jovens. (RAASCH; BRAATZ; KRAEMER, 2021, p. 16).

[...] conforme destaca o CONANDA [Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente] (2020)⁵⁹⁰ “este é o momento de fortalecer o diálogo democrático (...) o debate e o pensamento crítico como instrumentos pedagógicos básicos para a formação de pessoas autônomas, (...) capazes de refletir criticamente a realidade para transformá-la e torná-la mais justa”. Estamos todos vivendo sob o regime da exceção e a escola deve estar a serviço da vida, transmitindo a mensagem de que, diante de uma emergência humanitária, é preciso refletir, compartilhar, construir redes de apoio ancorados no sentido da ética, que deve regular a experiência humana e o laço entre as pessoas. (SILVA, IR; SILVA, CR, 2021, p. 31).

[...] o fato de sugerirmos afinidades entre as operações poética e educativa não pode ser confundido com a defesa de uma transposição automática de tais mecanismos de uma esfera a outra. Antes, gostaríamos de propor um processo de tradução que desmontasse as engrenagens da poesia para remontá-las, como uma máquina distinta, agora educativa, como operação de leitura e de escrita, sobretudo leitura atenta do mundo e dos textos (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018).⁵⁹¹ Do mundo e de seus textos: do mundo feito um infinito texto. [...] em nosso caso, não apenas linguagem, mas

590 CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Manifestação do CONANDA sobre o direito à educação de crianças e adolescentes durante a pandemia do covid-19**. Brasília, DF: CONANDA, 2000.

591 AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na educação: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, jan. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100108. Acesso em: 3 ago. 2019.

determinada ética envolvida no fazer poético e sua tradução como abertura das palavras e do mundo em formas renovadas de existência (CORAZZA, 2016).⁵⁹² (SILVA; ADÓ, 2021, p. 7).

[...] em concordância com os fundamentos da RRI [pesquisa e inovação responsáveis] como fomento à introdução da natureza da ciência de maneira ética nas produções de alunos e professores, não cabe a aplicação e o uso indiscriminado de TDIC de forma acrítica e reducionista. É ímpar, diante de tantas possibilidades, potencializadas pela pandemia da Covid-19, acolher o uso de TDIC com criticidade, criatividade e autoria na produção de conhecimento, da mesma forma que ter clareza dos conceitos e prática a respeito das metodologias ativas. (TORRES; KOWALSKI; FERRARINI, 2021, p. 38).

592 CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362016005004102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 out. 2019.

EVASÃO ESCOLAR



Outra situação que não podemos esquecer e que causa muita angústia nos professores é em relação à evasão escolar. Segundo dados da PNAD (2019 *apud* UNICEF, 2021, p. 48)⁵⁹³ em Mato Grosso do Sul são 28.869 crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos que estão fora da escola, totalizando 5,7% da população desta faixa etária [...]. A exclusão escolar tem origem nos contextos socioeconômicos e culturais e esses se reproduzem nas escolas. As demandas cotidianas e/ou as limitações impostas são as principais causas para que crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória deixem de estudar. Assim, o Estado tem função primordial neste contexto – oferecer educação de qualidade e equidade para todos. E não é falarmos de uma educação minimamente possível. (ADAMISKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1118-1119).

Torna-se relevante ressaltar que os professores são referência na vida dos estudantes. A sua presença no espaço escolar ou na educação remota poderá contribuir para a manutenção dos vínculos afetivos entre professores e estudantes e entre os pares, e conseqüentemente, promover maior engajamento nas iniciativas didático-pedagógicas (UNESCO, 2020;⁵⁹⁴ MONTEIRO, 2020⁵⁹⁵). Nesse sentido, o levantamento realizado permitiu identificar um modelo de educação que privilegia a individualidade e não promove comunicação entre sujeitos. Uma página no *Youtube* não promove aproximação, os usuários, de modo geral, nem sempre são aqueles do círculo de convivência no ambiente escolar. Estas ações podem implicar em altos índices de evasão escolar [...]. (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021, p. 1744).

[...] o bloqueio das aulas presenciais desencadeou o fechamento imediato de certas IES [instituições de ensino superior], que interromperam as aulas no primeiro semestre de 2020, enquanto outras apenas transferiram as aulas presenciais para um modelo mediado por tecnologias de apresentações *on-line* de PowerPoint [...]. Nesse cenário, as IES privadas precisaram se movimentar rapidamente

593 UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil** – Uma alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-nobrasil.pdf>. Acesso em: 17 mai. de 2021.

594 UNESCO. **School Closures causeb by Coronavírus**. Disponível em: <https://en.unesco.org/co-vid19/educationresponse>. Acesso em: 28 maio 2020.

595 MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar Educação Escolar no Brasil em Tempos da Covid-19. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237-254, jul./out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisiam.edu.br/index.php/revistaagustus/article/view/552>. Acesso em: 10 fev. 2021.

para não sofrer com a evasão escolar e a inadimplência, uma realidade sempre iminente no setor privado. No ambiente público, que não tem a sobrevivência ameaçada por esses fatores, muitas IES simplesmente fecharam suas portas (CHAGAS; PERRENOUD CHAGAS; SILVA FILHO, 2020).⁵⁹⁶ (BARRICHELLO et al., 2021, p. 13).

Paulo Freire (2019),⁵⁹⁷ se recusa a utilizar o termo “evasão escolar”, pois acredita que os estudantes socioeconomicamente vulneráveis não se evadem, pois não fazem isso por desejo próprio. Mas, sim são “expulsas”. Desta forma, “é a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades [...] que resultam em obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nelas ficarem” (FREIRE, 2019, p. 88) que é o seu direito. Assim, existem razões externas e internas às instituições que explicam essa “expulsão”, como no caso da nossa realidade pandêmica. (CHERUTTI; ZUCCHETTI, 2021, p. 268).

[...] as regiões carentes no Brasil são as primeiras a serem afetadas diretamente quando se fala de alimentação escolar, envolvendo esse cenário com recursos escassos. [...] podemos testemunhar que as efetividades das políticas sociais, quando bem coordenadas, alavancam os programas de alimentação escolar, trazendo-lhe ganhos significativos, tanto na saúde, como na educação. Os ganhos na saúde são em forma da não desnutrição infantil e na educação a minimização da evasão escolar. Nesta última, podemos apontar que muitas crianças têm necessidade de ir para a escola como forma de receber alimentação, sendo, muitas vezes, a única do dia. (COSTA; GONÇALVES; GONÇALVES, 2021, p. 462).

A evasão escolar corresponde a um fenômeno diverso [...]. Segundo Dore e Lüscher (2011),⁵⁹⁸ há pelo menos três dimensões conceituais importantes para a análise desse fenômeno: a primeira corresponde aos níveis de escolaridade, referindo-se à escolarização obrigatória, profissional, média ou superior. A segunda dimensão se refere aos tipos de evasão, que podem se caracterizar pela descontinuidade dos estudos, pela não conclusão de determinado curso, pela transferência ou pelo abandono e posterior retorno do estudante. E a terceira dimensão se refere à motivação que levou o estudante a evadir, que está relacionada à escolha de outra escola, às demandas do trabalho, desinteresse, problemas sociais, pessoais, dentre outros fatores. (COTRIM-GUIMARÃES; RIBEIRO; BARROS, 2021, p. 307-308).

De fato, a criatividade e a resiliência foram a marca do tempo pandêmico da Covid-19. E o que fica, portanto? A persistência, o compromisso e a criatividade dos professores, das famílias, dos

596 CHAGAS, Joselito Moreira; PERRENOUD CHAGAS, Renata Lucia Cavalca; SILVA FILHO, Roberto Lobo. As mudanças nas IES trazidas pela pandemia 2020. **ResearchGate**. 2020. Preprint. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344381049_As_mudancas_nas_IES_trazidas_pela_Pandemia_2020. Acesso em: 30 jan. 2021.

597 FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

598 DORE, Rosemary e LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. **CADERNOS DE PESQUISA**, V.41 N.144 SET./DEZ. 2011

estudantes em se manterem no sistema escolar (para aqueles que assim o conseguiram). Ademais, enfatizou-se aquilo que já sabíamos: a brecha entre as ofertas públicas e privadas que agora se acentuaram; a disrupção no processo de construção da aprendizagem dos estudantes (principalmente da rede pública). Acentuou-se também a evasão escolar em larga escala, e fica o desafio de buscar de volta os estudantes evadidos. (GIRAFFA, 2021, p. 122).

Grande parte dos problemas que foram ressaltados durante a pandemia já fazem parte de pesquisas e são preocupações conhecidas por pesquisadores que buscam compreender as políticas educacionais e visam pensar uma avaliação da educação brasileira que seja diagnóstica, qualitativa, real e que considere as especificidades, as inúmeras realidades que a população que depende da educação pública, gratuita e laica está submetida de fato. Podemos citar entre eles a questão da evasão escolar, o abandono escolar que obviamente foram impactados com a pandemia [...]. Falta de celular, falta de internet, falta de computador, falta de água enganada, falta de alimento e junto o medo da fome e da incerteza da vida. (LEITE; TAVARES JUNIOR; GLÓRIA, 2021, p. 22-23).

[...] a evasão escolar tem se mostrado um dos problemas enfrentados pela educação brasileira, a qual a evasão pode imprimir o próprio fracasso das relações sociais, tendo como possíveis causas, dentre outras, “sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola” (SANTANA; MELO, 2020).⁵⁹⁹ As questões inerentes ao ambiente escolar, tais como as situações de reprovações são compreendidas como causa em grande potencial de indicadores de abandono e evasão escolar. Como problema recorrente em muitas instituições de ensino, a evasão escolar é uma questão nacional que tem ocupado espaço nas discussões e pesquisas no contexto educacional brasileiro. (LIMA et al., 2021, p. 70-71).

Laval (2019, p. 64),⁶⁰⁰ em sua crítica, chama a atenção que “[...] a educação tem como objetivo a formação do trabalhador assalariado na era neoliberal”. Soma-se a isso o fato de que, de acordo com Dayrell e Jesus (2016)⁶⁰¹ é comum ao adolescente das camadas populares da sociedade brasileira iniciar suas atividades laborais ainda muito jovem, mesmo que informalmente e em trabalhos precários. Essa iniciação dá-se ainda mais cedo nas famílias mais vulneráveis socialmente. Neste sentido, o abandono e a evasão escolar são indicadores educacionais reveladores de desigualdades sociais oriundas dos processos de exclusão social de uma sociedade capitalista neoliberal. (MACHADO; FRITSCH; PASINATO, 2021, p. 227).

599 SANTANA, Jullyane Frazão. MELO, Samuel Pires. Evasão escolar em tempos da democratização do ensino médio noturno: discussões e reflexões. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jan.-jun. 2020.

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

601 DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 37, n. 135, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Neste cenário, temos os estudantes da EJA, que, compondo a classe trabalhadora, foram duramente impactados: os trabalhadores e trabalhadoras estudantes perderam empregos e/ou reduziram suas jornadas de trabalho, tendo impactos negativos em suas remunerações mensais [...]. Educandos e educandas foram envoltos com ferramentas tecnológicas que pouco dominam e/ou sequer tem acesso. Como desdobramento, a modalidade já percebe um incremento na evasão escolar durante este período e assegurar o vínculo com os educandos e educandas da EJA tem instigado cotidianamente as escolas e os educadores(as). (MACHADO; RIBEIRO, 2021, p. 177).

As/os docentes indicaram ainda situações de evasão escolar, tanto pelas condições de vida das/os estudantes diante da pandemia que inviabilizaram a continuidade da educação escolar, quanto pelo formato de aulas adotado via *Aula Paraná* que se tornou desinteressante às/aos discentes ou não satisfatório para entendimento dos conteúdos e desenvolvimento das atividades. Este formato, inclusive, acabou padronizando o ato pedagógico das/os docentes com suas turmas, condicionando-o ao que estava sendo desenvolvido na plataforma, seja por adesão da/o docente, seja pela necessidade de adotá-lo mesmo por docentes que preferiam conduzir seu próprio ato pedagógico com suas turmas [...]. (MENDES; MAIA; BIANCON, 2021, p. 92).

As universidades particulares têm enfrentado um grande número de desistências e trancamento de cursos, o que pode inviabilizar sua manutenção visto que, com exceção de algumas despesas com infraestrutura (como água e energia elétrica), seus custos, principalmente com funcionários, continuam mantidos. Neste sentido, a falta de integração e cooperação do Governo Federal com estados e municípios, na adoção de medidas de ensino-aprendizagem, pode prejudicar a consistência das políticas públicas relacionadas à educação (SEGATTO; ABRUCIO, 2018).⁶⁰² A evasão escolar, que já era elevada antes mesmo da pandemia, tanto no formato presencial quanto a distância, torna-se uma preocupação das instituições (JOYE et al., 2020).⁶⁰³ (NAKANO; ROZA; OLIVEIRA, 2021, p. 1384).

A maioria das redes espera que os estudantes não retrocedam nas aprendizagens já adquiridas, que mantenham os vínculos com os colegas de turma e com os professores, e que isso os estimule a retomar os estudos quando as aulas presenciais retornarem [...]. Quase oito em cada dez redes de ensino afirmaram que já estão se organizando para enfrentar o abandono e a evasão escolar, que devem ser questões de extrema importância na retomada do ano letivo. Manter o vínculo com os estudantes e suas famílias enquanto as aulas presenciais estão suspensas, mostrando que eles não foram esquecidos

602 SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. Os múltiplos papéis dos governos estaduais na política educacional brasileira: os casos do Ceará, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Pará. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 6, p. 1179-1193, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220170047>. Acesso em: 15 set. 2021.

603 JOYE, Cassandra; MOREIRA, Marília Rodrigues; ROCHA, Sinara Duarte. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de Covid-19. **Research Society and Development**, v.9, n.7, p. 1-29, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341828716_Educacao_a_Distancia_ou_Atividade_Educacional_Remota_Emergencial_em_busca_do_eloperdido_da_educacao_escolar_em_tempos_de_COVID-19. Acesso em: 15 set. 2021.

pela escola, que são importantes e que seu retorno é muito aguardado, é uma das formas de minimizar as chances de que desistam dos estudos. (PIMENTA; SOUSA, 2021, p. 10).

O ensino remoto não foi planejado e estruturado pelos governos estaduais e/ou municipais; ele surgiu de maneira repentina, por causa de um problema de saúde que afetou o mundo inteiro. O público-alvo da educação especial pode ser afetado ainda mais com esse processo. As dificuldades de adaptações para estudantes e professores, no geral, encontram diversas barreiras, dentre elas o acesso e a infraestrutura. Para o estudante com necessidades educacionais especiais as barreiras são ainda maiores, trazendo assim enorme evasão e desigualdade (MARCOLLA et al., 2020).⁶⁰⁴ A socialização, um dos pontos-chaves para o desenvolvimento dos estudantes da educação especial e para inclusão, foi a primeira a ser restrita com o isolamento social. (ROCHA; VIEIRA, 2021, p. 7).

[...] vale ressaltar as políticas de permanência e êxito dos institutos federais, cujos resultados apontam uma queda significativa de evasão escolar onde há esses programas (VIEIRA, et al., 2017).⁶⁰⁵ Não obstante, a falta de iniciativas como essa são perceptíveis frente à precariedade do sistema e instituições de ensino apresentada nesse tempo. Devido a essas e outras dificuldades, cerca de 4 milhões de brasileiros abandonaram os estudos durante a pandemia (SALDAÑA, 2021).⁶⁰⁶ Evidenciando assim a importância de políticas públicas, tais como a refeição no local, em tempos de pandemia foram distribuídas cestas básicas conforme a renda dos estudantes, e outras necessidades tais como o acesso à internet, proporcionando a eles melhores condições de enfrentamento aos desafios encontrados no período pandêmico. (SANTOS, DC et al., 2021, p. 1280).

[...] é nítido o distanciamento entre aquilo que é proclamado e o que realmente é efetivado no contexto das políticas públicas educacionais e que a Educação de Jovens e Adultos possui nítidas dificuldades institucionais, sociais e econômicas. Devido à conjuntura atual, as adversidades têm sido agravadas e maiores são as preocupações e as possibilidades de evasão escolar para este grupo, uma vez que a EJA é composta, majoritariamente, por trabalhadores. Tais dificuldades se estendem à formação de professores e, por isso, urge defender uma formação que contemple as particularidades da EJA e que permita pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação para a docência, operacionalizando uma constante construção esculpida nas múltiplas possibilidades do “tornar-se” humano. (SANTOS, LR et al., 2021, p. 1608).

604 MARCOLLA, Valdinei; KAIM, Luiza Inês; MORO, Tatiele Bolson; CORRÊA, Ygor. Alunos com necessidades educacionais específicas em tempos de Covid-19: da interrupção das aulas presenciais à implementação de atividades de ensino remoto. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, dez. 2020.

605 VIEIRA, Armênio Chaves Fernandes; GALLINDO, Erica de Lima; CRUZ, Hobson Almeida. **Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE**. Fortaleza: IFCE, 2017.

606 SALDAÑA, Paulo. Cerca de 4 milhões de brasileiros abandonaram os estudos durante a pandemia. **Folha de São Paulo**, São Paulo. Jan, 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>> Acesso em: Jan, 2021.

Na atualidade, a evasão escolar é um dos principais desafios encontrados pelas instituições educacionais, pois as suas causas podem ser multifatoriais e estar relacionadas, por exemplo, a aspectos sociais, culturais, políticos e/ou econômicos que ocasionam a desistência e/ou a interrupção do percurso formativo do estudante. Entende-se, neste estudo, que a educação tem um espaço privilegiado para contribuir com o desenvolvimento de pessoas que possam participar de forma ativa, crítica e consciente em todos os contextos sociais, e, ao mesmo tempo, em suas singularidades e potencialidades. Nesse ínterim, o combate à evasão escolar precisa se constituir como um compromisso educacional que, entre outros aspectos, garanta o direito à educação a todos os estudantes, sobretudo àqueles em situação de vulnerabilidade social [...]. (SIEBERT et al., 2021, p. 212).

[...] alguns discentes não se adaptaram às aulas on-line, não sentiram segurança em aprender preenchendo blocos de atividades impressas. Somado a isso, não posso deixar de mencionar a falta de escolarização da maioria dos familiares para ajudar as crianças na resolução de atividades, contribuindo para a evasão escolar dos estudantes. Um exemplo recorrente foi no ensino de línguas modernas, como o inglês e o espanhol, pois muitos familiares não tiveram oportunidade de estudar um idioma estrangeiro durante as suas trajetórias na escola (isso quando tiveram oportunidade de estudar), evidenciando, portanto, de maneira gritante, a desigualdade no sistema da educação brasileira. (SOARES, 2021, p. 34).

Alguns dados referentes à evasão escolar no ano de 2020, no transcorrer da pandemia, denotam preocupação. Na pesquisa da Fundação Lemann (2020),⁶⁰⁷ durante o mês de maio de 2020, 46% dos pais afirmaram que os estudantes da educação básica não estavam motivados e no mês de julho do mesmo ano esse índice sobe para 51%. Para os alunos, 31% acharam difícil compreender o conteúdo, 29% apresentaram falta de interesse e 30% pensaram em abandonar a escola. Dados semelhantes foram encontrados pelo Conselho Nacional da Juventude (2020),⁶⁰⁸ que entrevistou 3300 alunos matriculados no ensino médio. Desses, 30% também pensavam em abandonar a escola. (TEMP; COUTINHO, 2021, p. 329-330).

607 FUNDAÇÃO LEMANN; IMAGINABLE FUTURES E ITAÚ SOCIAL, 2020. **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias**, 2020. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/materiais/educacao-nao-presencial-na-perspectivados-alunos-e-familias-453>>. Acesso em: 19. ago. 2021.

608 CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Juventudes e a pandemia do coronavírus**, 2020. Disponível em: <<https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>> Acesso em: 19 ago. 2021.

EXCLUSÃO



Ao falar da exclusão escolar, não podemos esquecer das crianças e adolescentes sem acesso (ou com acesso precário) à recursos tecnológicos e que agora estão também sem acesso às escolas, à convivência entre pares, à aprendizagem e à alimentação [...]. Dessarte, não distante da nossa realidade, o ensino remoto provocou diferenças coloniais imensas, pois onde falta tudo, agora também falta o contato com a escola, a aprendizagem pela interação coletiva, as conversas afáveis em que se fala sobre a vida e se identifica problemas. A escola como instituição de ensino pode até ser substituída pelas atividades remotas da melhor maneira possível, mas esta mesma escola como instituição social, não pode ser substituída por recursos tecnológicos, tampouco por materiais impressos. (ADAMISKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1119).

Com Santos (2010)⁶⁰⁹ defendemos que seja necessário vigorar a sociologia das emergências, no sentido de apontamento para novas compreensões e transformações a partir de uma perspectiva horizontal, democrática e justa, para que então, cheguemos ao cosmopolismo subalterno. Pensamos que tais manifestações configuram a globalização contra-hegemônica, rompendo com a exclusão social, econômica, política, cultural. Os presentes processos de exclusão social são respaldados pela globalização neoliberal, tendo em vista que são produtos de relações de poder desiguais. (BARONI; SANTOS, 2021, p. 52).

[...] já é possível afirmar que a exclusão social foi se acentuando ainda mais nos muros das escolas, – com a pandemia, extrapolados para o interior das casas dos alunos – estamos nos referindo às crianças da camada popular, daquelas cujas famílias têm poder aquisitivo baixo, daquelas que lutam dia a dia pela manutenção da casa com itens básicos para alimentação, daquelas que possuem poucos ou nada de recursos para acessar a cultura mais elaborada. Portanto, a escola é a principal responsável pelo acesso a essa cultura. (BISPO; SILVA, 2021, p. 144).

[...] em termos absolutos, em 2018, 155 mil estudantes de graduação (aproximadamente 95 mil em IES privadas e 60 mil em IES públicas) não tinham acesso domiciliar à internet em banda larga ou por sinal de rede móvel celular 3G ou 4G. A exclusão digital tem cor e renda bem pronunciadas: cerca de dois terços desses estudantes eram pessoas negras ou indígenas, como também eram cerca

609 SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

de dois terços as que tinham renda domiciliar per capita de até um salário mínimo (SM). A “regra dos dois terços” aparece também quanto à situação do domicílio: é essa a proporção que residia em áreas urbanas. (CASTIONI et al., 2021, p. 411).

A dimensão racial não pode ser subdimensionada nesse debate, considerando as desigualdades históricas existentes no Brasil e no mundo, as quais neste contexto se acentuam significativamente naquilo que Nilma Gomes pontua como crítica à ideia de que a pandemia do coronavírus seja democrática. Ou seja, ela não é democrática, em nenhuma dimensão. E quando se considera o recorte racial, a *raça e a pandemia de coronavírus se encontram* (GOMES, 2020).⁶¹⁰ As exclusões historicamente vivenciadas por este grupo não foram minimizadas neste cenário de pandemia. Pelo contrário. (COELHO, 2021, p. 12-13).

A exclusão digital foi um aspecto ainda mais evidenciado em um país marcado pela desigualdade de classe, apenas para citar um tipo, o que atravessa o acesso aos bens culturais, cuja tecnologia digital é um exemplar. De acordo com os dados, a publicização do espaço privado não se restringe apenas à “invasão” do espaço doméstico, mas, também, ao uso das ferramentas digitais particulares para o trabalho e despesas acarretadas pela sua utilização, a exemplo das mensalidades dos planos de acesso à internet, plano de dados móveis e contas de energia. Observa-se que o ensino remoto não prefigura democratização do processo ensino-aprendizagem. (CRUSOÉ et al., 2021, p. 12).

Ao consideramos pensar em uma Educação ‘do’ Campo, implica o processo formativo mediado pela relação dialógica entre os sujeitos (professores, alunos e comunidade), dentro daquele espaço e não a partir da ‘construção’ ou ‘uso’, por exemplo, de materiais “em massa” a serem reproduzidos dentro das comunidades rurais, como os velhos pacotes produzidos e impostos ao povo do campo. As TIC, se forem pensadas nesse formato, dentro desse contexto, acabam por não atender o que preconiza a LDB e o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 1996;⁶¹¹ 2010⁶¹²), e deve alimentar ainda mais o processo de exclusão dos povos do campo. (FORMIGOSA, 2021, p. 12).

[...] não há sentido em se ofertar ensino remoto para uma população que não tem acesso às tecnologias digitais de comunicação. Ainda que no âmbito discursivo se propague a perspectiva de

610 GOMES, Nilma Lino. **Onde raça e pandemia de coronavírus se encontram?** Campanha “Corona se combate com o SUS” da APUBHUFMG (Associação dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros), em 09/04/2020. Disponível em: <https://apubh.org.br/campanhas/corona-se-combate-com-sus/>. Acesso em: 9 jun. 2021.

611 BRASIL, **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da União], Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 abr. 2020.

612 BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial [da União], Poder Executivo, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

inclusão ou do direito à educação, na prática se amplia a exclusão educacional. Marcon (2020, p. 82)⁶¹³ assinala que “[...] a primeira conclusão que chegamos é de que em um contexto de isolamento social, as pessoas não possuem as mesmas condições de acesso aos computadores em seus domicílios”. Neste sentido, a exclusão digital aumenta a exclusão social e vice-versa. No âmbito educacional essa exclusão é ainda maior, por isso, pensar estratégias de educação para atender as populações historicamente excluídas requer rever as formas de apropriação dos bens sociais, culturais e econômicos. (GUIMARÃES; MATOS; CABRAL, 2021, p. 74).

Os professores não têm nenhum meio de interação com os alunos há meses, apenas enviam materiais, “atividades” para serem executadas junto à família. Tal situação se equipara com o que Freire (2006)⁶¹⁴ nomeou de “expulsão escolar”, que se configura aliada à educação bancária de “depósito de conhecimentos”, desconsiderando que o educando é um ser histórico e tem suas experiências, configurando essa situação em uma injustiça e uma exclusão que precisa, do ponto de vista ético, causar indignação e atitude de mudança. (IVASHITA; MERETT; BELEZE, 2021, p. 539).

A realidade da inadequação idade-série é bastante grave, uma vez que o atraso no início do processo educacional se arrasta para as fases subsequentes, “fazendo com que aqueles que conseguem se manter no sistema de ensino completem a sua educação básica com elevada inadequação idade-série” (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2011, p.61).⁶¹⁵ Logo, verifica-se que são necessárias a adoção e intensificação de medidas que possibilitem reduzir, ainda mais, os níveis de exclusão escolar. Portanto, é preciso analisar a realidade local e, fundamentado nisso, escolher estratégias que proporcionem qualidade ao ensino, em busca de assegurar os direitos de acesso e permanência na escola. (NÓBREGA; CORREIA, 2021, p. 9-10).

As tecnologias virtuais, também, adquiriram outras funções, para além de promover o acesso à educação em tempos de pandemia, elas têm servido como forma de controle, pois ao emitir dados colocam em questão a autonomia dos professores e a veracidade do tempo trabalhado e do aprendizado dos alunos. Nas Escolas do Campo a dinâmica do ensino remoto síncrono é quase impossível, colocando os estudantes que vivem e estudam no campo novamente em situação de exclusão. O incentivo ao uso das tecnologias virtuais seria positivo se as políticas públicas e educacionais tivessem criado as condições para tal. (OLIVEIRA; BUFREM; GEHRKE, 2021, p. 21).

613 MARCON, Karina. 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. Edição Especial. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047/5401>. Acesso em: 12 abr. 2021.

614 FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

615 OLIVEIRA, Liliâne Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2011.

[...] no contexto da pandemia e suas consequências na reprodução social da vida e na “opção” pelo ensino remoto, as desigualdades são escancaradas e a exclusão se avoluma. Tomamos como referência de estudo o texto de Luiz Carlos de Freitas – “A internalização da exclusão” (2002),⁶¹⁶ o qual associa a exclusão dos estudantes com as políticas educacionais neoliberais e a exploração dos trabalhadores. O autor observa que a exclusão é internalizada, ou seja, o estudante permanece na escola mesmo sem aprendizagem, visto que há um conjunto de práticas de exclusão brandas, contínuas, graduais e imperceptíveis, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. Sem contar a dissimulação dos atos de exclusão do sistema, os quais são convertidos em atos do próprio sujeito, em um processo de auto-exclusão. (PUCCINELLI et al., 2021, p. 268-269).

O campo da ciência é habitado por formas de transmissão do conhecimento que se aproximam na total exclusão do diálogo com outro. Em conversa com os colegas que são responsáveis por algumas destas disciplinas que reprovam grande parte dos alunos dos cursos de graduação no campo das ciências fiz a seguinte pergunta: “Por qual o motivo os alunos não aprendem?”. A resposta foi conclusiva: “São alunos fracos”. Entretanto, a pandemia coloca em evidência que a fraqueza tem origem nas desigualdades sociais em que grande parte dos alunos reclusos em suas casas não dispõe de internet ou qualquer outro suporte que possa garantir o acesso ao ensino remoto como exigência na manutenção do isolamento social. (RODRIGUES, R, 2021, p. 355-356).

O cenário educacional brasileiro sempre foi marcado por inúmeras fragilidades que ficaram ainda mais evidentes com advento da pandemia e agudizadas pelo fato do ensino e aprendizagem acontecerem de forma remota, o que leva a inúmeros questionamentos [...]. Diante de tantas ações políticas, será que a educação está sendo testada para se transformar em um abismo ainda maior e mais profundo entre os que detém maior poder econômico e aqueles que podem perder o direito a educação pública, universal, gratuita e de qualidade? A educação remota emergencial ilustra a exclusão e mais uma vez a crise na educação, visto que ainda há muitos desafios para superar; desafios estes que a escola tampouco dá conta, especialmente por fazer parte de uma sociedade tão desigual. (SANCHEZ JÚNIOR; MONTEIRO; CALAZANS, 2021, p. 58).

A democratização do acesso às tecnologias permite inserir o sujeito na eCultura, para que consiga exercer um papel ativo e interativo na sociedade por meio do acesso da tecnologia em suas atividades profissionais, cotidianas, educacionais, culturais etc. Para isso, precisa de três elementos básicos: computador, o acesso à rede e o domínio dessas ferramentas (VIZENTIN, 2016).⁶¹⁷ Nesse contexto, a *exclusão digital* não se refere somente àquele que não tem acesso a essas tecnologias, mas

616 FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>> acesso em: 28 ago. 2021.

617 VIZENTIN, C. **A importância do letramento digital na escola e na sociedade e os seus diferentes** conceitos. 2016. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

também àqueles que, mesmo tendo acesso a elas, não as domina (CASTELLS, 2003).⁶¹⁸ (SANTANA; DONIDA, 2021, p. 387).

Considerando que um dos principais problemas enfrentados hoje na EJA se refere à permanência dos sujeitos na escola, com a suspensão das aulas devido ao distanciamento social, fica a indagação: será que esses educandos vão voltar às suas respectivas instituições de ensino após a pandemia? Não cabe nesta análise apresentar prognósticos, contudo são preocupantes os impactos emocionais e sociais que esse momento pandêmico está causando aos discentes e docentes, levando em conta as possibilidades de evasão e as condições de acesso e permanência dos jovens e adultos na escola no pós isolamento. Todas essas apreensões têm fundamento, pois acarretam na exclusão desses sujeitos [...]. (SANTOS, LR et al., 2021, p. 1607).

No Brasil, o cenário ficou imensamente mais caótico, pois a falta de orientações precisas, de um bom gerenciamento da crise e de unidade entre os entes federativos colocou a população, especialmente a mais pobre, numa situação de dúvidas e incertezas, cercada pela má informação e pela baixa assistência de ações governamentais. Esse cenário fez com que as pessoas, que já viviam processos de exclusão social e econômica, mergulhassem em uma condição de vida mais precarizada, de acordo com o estudo de Macedo, Ornellas e Bomfim (2020)⁶¹⁹ [...]. (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 2).

[...] pensar em exclusão digital traz a ideia da impossibilidade de acesso, em condições plenas de cidadania, a uma dimensão espacial, no caso, a virtual (DEMO, 2005).⁶²⁰ Assim, tal exclusão retira a possibilidade de indivíduos participarem plenamente neste novo mundo. A exclusão é demonstrada na falta de acesso à rede de computadores; no acesso ao sistema, de baixa qualidade. Para além do acessar a rede, a exclusão talvez fique mais evidenciada quando se está conectado sem saber utilizar o acesso, excluindo o usuário da educação e da cultura extraordinariamente ofertada pelo mundo digital (CASTELLS, 2005).⁶²¹ (SILVA, RA, 2021, p. 463-464).

Essa realidade revela como a educação do campo na pandemia impactou no processo de exclusão educacional dos povos do campo e ampliou o esvaziamento do meio rural, uma vez que a maioria dos camponeses precisa se deslocar para as grandes cidades, que possuem oferta de redes de internet ou detém espaços públicos com sinal de internet aberto, jogando os camponeses aos fatores de contaminação do COVID-19 e expulsando as famílias do campo. Nesse sentido, o ensino remoto nas escolas básicas

618 CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003

619 MACEDO, Y. M.; ORNELLAS, J. L.; BOMFIM, H. F. Covid-19 no Brasil: o que se espera para população subalternizada?. **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8189/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

620 DEMO, P. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão Social**, 2005.

621 CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

do campo é uma “grande falácia” revestida de narrativas de inclusão digital sem oferta de uma política pública pelos gestores públicos [...]. (SILVA; CUNHA; SANTOS, 2021, p. 427).

[...] o aproveitamento escolar está associado à permanência do estudante na escola e um possível ciclo vicioso de maus resultados pode aumentar a defasagem idade-série e a evasão escolar. A respeito do aproveitamento escolar, Oliveira (2018)⁶²² lembra que existem problemas relacionados ao discernimento sobre o que os professores idealizam para suas avaliações e como realmente este processo ocorre, pois avaliar a aprendizagem dos estudantes de forma equivocada pode trazer inúmeros prejuízos educacionais ao ponto de alavancar a exclusão escolar. (TEMP; COUTINHO, 2021, p. 330).

622 OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de. **Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)**. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

EXPERIÊNCIA



A alteridade, caminho com argumento da experiência, vivifica, a partir de uma reflexão de si para se pensar sobre o outro, uma experiência singular para cada um. Das releituras do seminal livro de Souza Santos (2000),⁶²³ percebe-se uma abordagem contra a razão indolente, o não desperdício da experiência reconstrói as experiências no ensino remoto e aprofunda o pôr em prática vivências também fora dos palanques de discussão acadêmica e das plataformas dos fóruns de debate proporcionados pela educação em suas instâncias reguladoras. A dizer, para dentro dos palcos das escolas e academias, em um movimento de conhecer, reconhecer, para reconhecer-se em novos saberes e fazeres. (AGUIAR et al., 2021, p. 303).

A função social da História é lembrar o que os outros esquecem, já que a memória é mais próxima do esquecimento [...]. Ora, quando se vive determinado período de alguma efervescência no campo social, econômico, político, cultural, etc., o ser social costuma apresentar seus juízos mais veementes, e isso dificultará certamente o entendimento real do estado das coisas. A cômoda vivência histórica – pois, apesar de habitarmos o mesmo planeta e sermos da mesma espécie, vivemos em condições diferenciadas – também trará o impedimento da compreensão do real. Todavia, a própria materialidade cotidiana ecoará aos quatro ventos a experiência vivida e, *post festum*, poderemos alcançar a legítima apreensão da história, registrada e documentada. (ARAUJO; RABELO; CARMO, 2021, p. 18).

[...] a experiência de cada um a respeito de si mesmo e do mundo, por ser absolutamente singular, é sempre desigual relativamente à experiência alheia. Destarte, se existe algo que nos permite a aproximação com o outro é justamente o fato de não sobrevivermos sem o outro e de presumirmos que este outro faz a mesma experiência de ser e estar, incontornavelmente, só. Fazemos, então, *ao lado dele*, a experiência da solidude [...]. Pensar a solidude, nesse sentido, implica não somente reconhecer o estar só como condição estrutural de nossa existência e enquanto tal inevitável, senão como algo desejável, já que pensar, conforme advertido por Birman (2014),⁶²⁴ é uma experiência radicalmente solitária. (COSSETIN, 2021, p. 1049-1050).

623 SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

624 BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade**: espaço, dor e desalento na atualidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

Diante do caráter caótico revelado pelo fenômeno pandêmico e seus diversos esforços de organização, cumpre à filosofia tentar transformar o que percebemos pela experiência comum em conceitos que permitam iluminar o caminho, acrisolar a atividade teórica por meio de uma prática reflexiva que recolha os múltiplos significados desse fenômeno em um discurso coerente [...] na disposição de investir em experiências coletivas de aprendizagem sob o pressuposto de que é preciso amar a verdade sem pretensão de possuí-la, privilegiar a crítica, estimular a dúvida, adotar um vocabulário adequado para dar conta da complexidade do assunto, porquanto a pandemia não é um fenômeno que se dá em *um* mundo, mas em diferentes mundos. (COSTA, IA, 2021, p. 2481-2482).

Em um bonito texto intitulado *Au Séminaire*, publicado em 1974, Roland Barthes nos apresenta um testemunho amoroso acerca da sua experiência docente junto à *École pratique des hautes études*. O que lemos neste ensaio é um Barthes apaixonado pela experiência de viver-junto proporcionada nas entranhas burocráticas e administrativas da instituição. Logo no primeiro parágrafo somos apresentados por palavras que, assim como a delicadeza de Tarso de Melo (2019),⁶²⁵ afrontam discursos objetificantes acerca do dito “papel” de professor(a) e do seu “ofício” de ensinar (e não nos parece à toa o fato de papel e ofício, signos reconhecidamente apropriados pela burocracia, serem atribuídos à atividade docente). (COSTA; VENTRE, 2021, p. 561).

Indo ao encontro do pensamento de Adorno (2005, p. 15),⁶²⁶ para quem a subjetividade se constrói na experiência e representa “[...] a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo”. Por conta disso, buscamos atingir a experiência, ou seja, realizar um trabalho reflexivo sobre o vivido, de acordo com o pensamento de Benjamin (1994, p. 184),⁶²⁷ que afirma, “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”. (LEME; SILVA; CARMO, 2021, p. 98-99).

A experiência artística do ser criança ao ser traduzida verbalmente busca pela decifração daquilo que é da ordem da intradutibilidade: o acontecimento. É na “constituição de seus gêneros linguísticos, em busca de encontrar os limites e as possibilidades de a experiência se expressar, em sua relação ontológica com a vida e com a estética da existência” (Pagni, 2010, p. 18).⁶²⁸ [...] Vaz (2010),⁶²⁹ baseado na concepção da experiência nos estudos benjaminianos, alinhado ao que trouxe anteriormente, afirma

625 MELO, Tarso de. Quando a delicadeza é uma afronta (org). **Cult**: Antologia Poética. São Paulo, N.2, nov. 2019.

626 ADORNO, Theodor. W. **Teoria da Semicultura**. Primeira Versão, Ano IV. nº 191. Vol. XIII.

627 BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Obras escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

628 PAGNI, P.A. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: Pagni, P.A; Gelamo, R.P (Orgs). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Marília: Poiesis – Cultura Acadêmica Editora, 2010.

629 VAZ, A. F. Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin. In: Pagni, P.A; Gelamo, R.P (Orgs). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Marília: Poiesis – Cultura Acadêmica Editora, 2010.

que “a experiência é aquela tessitura objetiva e subjetiva, que se vitaliza apenas quando pode ser narrada, compartilhada, trazida ao plano da consciência, é porque, de fato, narrar e curar se cruzam no encontro entre corpo e pensamento, entre os sentidos humanos” [...]. (MARTINS, 2021, p. 12-13).

[...] Bondía (2002)⁶³⁰ argumenta sobre o *saber da experiência* – o sentido (ou sem sentido) do que nos acontece (experiência), de forma que se trata de um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, não podendo ser apartado do indivíduo, constituindo uma forma singular de estar no mundo, sendo uma atuação ética (um modo de conduzir-se) e estética (um estilo). Biesta (2017 p. 48),⁶³¹ no entanto, salienta, tal como destacamos na epígrafe desta seção, que “vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão”, essa ressalva é pertinente para sublinhar o caráter relacional e ético de vir ao mundo, de se tornar o sujeito da experiência. (MARTINS; GABRIEL, 2021, p. 10).

Entendemos “conversar” aqui da mesma maneira como o faz Skliar (2006, p. 32),⁶³² relacionando o significado de conversar com conhecer o outro para além de uma perspectiva “racional” ou do “saber científico acerca do outro”. Para o autor, formar professoras(es) para conversar significa vincular-se com “as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro”. Entendemos, aqui, “conversar” como possibilidade de “versar com” e de “construir versões” das experiências que vivenciamos. (MORAIS; ANDRADE, 2021, p. 115).

[...] no *habitus* a percepção e a sua ação são constituídas segundo as estruturas do que é perceptível e julgado razoável na perspectiva do campo em que se inscrevem [...]. Destarte, é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, que levam a uma ação determinada numa circunstância específica. Adquirido por aprendizagem, funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que levam em consideração os interesses, referendando o reconhecimento das regras de um campo. “[...] Produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências” (BORDIEU, 2004, p. 34).⁶³³ (MOROSINI; NEZ; WOICOLESKO, 2021, p. 1185).

[...] o ensino de modo remoto que vem sendo exercido por muitos profissionais do ensino de arte, tem também mostrado a ineficiência de tal modelo para a promoção de experiências estéticas de fato. As redes sociais ligadas a movimentos de ensino de arte mostram situações esdrúxulas, onde

630 BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

631 BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

632 SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

633 BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense. 2004.

professores/as são pressionados a propor atividades de dança e teatro com alunos sentados, imóveis, frente à tela; aulas de música restritas a uma audição e execução fragmentadas e comprometidas pela precariedade dos suportes; aulas de artes visuais limitadas a um desfile de imagens a alunos já esgotados desse tipo de estímulo. Em resumo, uma apropriação equivocada do que seria uma experiência estética real, proporcionando aos estudantes apenas vivências danificadas (ADORNO, 1988)⁶³⁴ [...]. (NOGUEIRA, 2021, p. 13).

A escola tem de ser um espaço de abertura (reencontramos aqui a capilaridade educativa), mas, também, de recolhimento. O tempo escolar é diferente do tempo social. A escola tem de “desacelerar” e de “descoincidir” (JULLIEN, 2020).⁶³⁵ Os novos ambientes escolares têm de permitir às crianças e aos jovens *experiências* que, de outro modo, nunca teriam tido. Por exemplo, o silêncio e a escuta, num tempo em que só ouvimos o som das nossas palavras. Por exemplo, a compreensão do outro, num tempo de tantas “proclamações identitaristas”. Por exemplo, a capacidade de nos “desconectarmos” para, assim, descobrirmos que o digital não esgota toda a existência humana. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 10).

[...] sem a própria experiência sensível, [o ensino de artes visuais] empobrece a ampliação da formação como um todo. Isso limita as experiências de vida dos estudantes nas atividades de ensino e, portanto, reduz ainda mais as possibilidades de aprendizagem, da ampliação dos repertórios e do seu desenvolvimento enquanto parte do gênero humano, o que, segundo Vigotski (2018, p. 24),⁶³⁶ significaria pôr fim à “[...] primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação. Essa lei pode ser formulada assim: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”. (OLIVEIRA; SILVA; PERINI, 2021, p. 118).

A incorporação de estratégias pedagógicas, via mídias digitais, deve, antes de tudo, favorecer uma aprendizagem mais dialógica e crítica, haja vista que as experiências vivenciadas pelos professores, no ato de ensinar, e pelos alunos, no ato de aprender, constituem-se no diálogo e na relação teoria e prática. As experiências vivenciadas no estágio supervisionado, nessa perspectiva, demonstram que, para além da crise sanitária provocada pela pandemia, é possível refletir sobre a organização do trabalho pedagógico no âmbito educacional, ainda que de modo remoto. (PASCHOAL, 2021, p. 217).

Um currículo acontecimento, que acontece nas experiências das crianças e como são atravessadas por elas, Larrosa (2002)⁶³⁷ contribui afirmando que a “experiência é o que nos passa, o que nos

634 ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1988, 405 p.

635 JULLIEN, F. **Politique de la décoïncidence**. Paris: L’Herne, 2020.

636 VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criança na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

637 LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, N°19, 20 Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

acontece, o que nos toca.” Neste sentido, as práticas pedagógicas na Educação Infantil, se organizam no acontecimento de experiências cotidianas a partir dos interesses das crianças, práticas que são movimentadas pelas crianças nas interações, brincadeiras, relações, investigações, convivências que acontecem na vida social das crianças no espaço institucional. (PINTO et al., 2021, p. 49).

O ensino remoto contribui para uma educação baseada no par experiência/significado, construído por meio da união entre a gestão de pessoas e os processos educativos. Quanto ao significado, explora-o a partir do sujeito da experiência, definido não por sua atividade, mas pela abertura a ser transformado pela experiência – território de passagem, submetido à lógica da paixão. O conhecimento da experiência surge da relação entre o conhecimento e as relações humanas, singulares e concretas. As pessoas envolvidas apropriaram-se de múltiplas competências e experiências com esse modelo de ensino. (RAMOS; MINCATO; BOECK, 2021, p. 10).⁶³⁸

“Quando Pasolini anuncia que ‘não existem mais seres humanos’ ou quando Giorgio Agamben, de seu lado, anuncia que o homem contemporâneo se encontra ‘despossuído de sua experiência’, nós nos encontramos, decididamente, colocados sob a luz ofuscante de um espaço e de um tempo apocalípticos. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 49).”⁶³⁹ Para não nos deixarmos ofuscar e desaparecer na luz apocalíptica da falta de políticas públicas no enfrentamento de uma pandemia, precisamos falar sobre esse vivido. Precisamos conhecer, ouvir, pesquisar, registrar e ressignificar essas histórias como condição de sobrevivência e de existência. (RODRIGUES; ROMANHOLLI; CHAGAS, 2021, p. 235).

A relação entre sujeito e objeto é abordada pela arte contemporânea cujo foco é a experiência estética que ocorre na relação entre eles, a qual poderá provocar a construção de uma consciência através da potencialidade da arte. Sob a perspectiva decolonial, entende-se que a arte pode contribuir para interpretar e questionar as narrativas de exclusão e marginalização e pode atuar como sistema de representação que questiona criticamente a realidade (ACHINTE, 2014).⁶⁴⁰ Nessa perspectiva, outras possibilidades de pensamentos e modos de vida, de maneiras diferentes de fazer, sentir, atuar e pensar no tempo atual ganham terreno. (SILVA; MELLO; NEVES, 2021, p. 575).

O entendimento sobre o termo experiência narrado pela professora, nos remete aos pressupostos de que a ação não se desenvolve mecanicamente como pressupõe o termo atividade, pois conforme Dewey (1976, p. 26)⁶⁴¹ “[...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo,

638 Traduzido do original em inglês.

639 DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

640 ACHINTE, Adolfo. Arte, docencia e investigación. In: BORSANI, María Eugenia. QUINTERO, Pablo. (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: Educo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2014.

641 DEWEY, J. 1859-1952. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976, p. 65-72.

a pessoa que vai passar por essas novas experiências”. De fato, a experiência envolve o processo de transformação e, no caso da criança que está em constante desenvolvimento, considerarmos as ações pedagógicas como tal, é fundamental tanto no planejamento quanto na prática do professor. (SILVA; PINEDA; MIZUKAMI, 2021, p. 8).

A psicologia histórico-cultural apregoa uma compreensão de que o homem se constitui nas relações com o mundo, por meio das experiências acumuladas historicamente, e, dessa forma, desenvolve-se e interage socialmente. Tais constituição e interação ocorrem por meio do processo ensino-aprendizagem que se concretiza na educação. Na concepção de Urt e Morettini (2005),⁶⁴² a educação, por se constituir em um procedimento organizado de transmissão da experiência social, desempenha um papel determinante no processo de desenvolvimento psíquico da criança. (URT; FREIRE; RODRIGUES, 2021, p. 1073).

642 URT, Sonia da Cunha; MORETTINI, Marly Teixeira. **A Psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande: UFMS, 2005.

FAKE NEWS



É relevante registrar que as modalidades de educação presencial, remota, a distância ou híbrida não se contrapõem e são complementares. Contudo, há limites para a educação remota ou a distância no que tange a situações específicas de estágios e práticas profissionais [...]. No introito do desconfinamento a cultura digital se mostra presente na vida, na cultura e na educação, o que requer criticidade para não se deixar dominar pela ingenuidade da reprodução, transmissão acrítica e homogeneizadora de informações, tampouco pela tecnociência da inteligência artificial e dos algoritmos, que interferem nas ações de seres humanos, impulsionam a disseminação de *fake news* e vírus computacionais (SANTOS; ALMEIDA, 2020).⁶⁴³ (ALMEIDA, 2021, p. 57-58).

No período de março a abril de 2020, os meios de transmissão e de adoecimento já tinham tido ampla divulgação. Apesar das *fake news*, o clima de “entendi tudo” se espalhou na vida social. Quando uma pessoa perguntava: “esse álcool é 70%?” e a outra que respondia: “sim, mata corona!”, havia alguma tranquilização. Quanto mais o dado é pressuposto, mais deixa-nos tranquilos. Porém, o simples gesto de passar um álcool gel nas mãos já não servia mais. ‘Precisa ter 70% de princípio ativo’, senão não é eficaz para a morte do vírus. Isso voltou a dizer respeito sobre a Covid-19, mas de outro jeito, de um jeito microscópico, micrométrico. (AMORIM; GARCIA, 2021, p. 7-8).

Uma das principais estratégias utilizadas por Jair Bolsonaro (sem partido) foi utilizar-se de mídias sociais, como *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, para a disseminação de Fake news, ou seja, informações distantes da realidade, com foco no capital ou no mercado. A estratégia de usar mentiras é uma marca do governo Bolsonaro, algo recorrente desde os tempos da campanha presidencial de 2018. De acordo com Matias e Barros (2019):⁶⁴⁴ “As *Fake news*, facilmente propagadas pelas redes sociais sem nenhum compromisso com fontes e/ou pesquisas científicas, geraram uma grande entropia nos processos comunicativos entre os eleitores, abarcando todo tipo de senso comum sem ligação alguma com o que se propagava, possibilitando discussões acaloradas e, em alguns casos, violentas [...]” (BARROS; MATIAS, 2021, p. 6).

643 SANTOS, Priscila Costa; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação e fake news: construindo convergências. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.10, n. 1, p. 1-31, e020057, 2020.

644 MATIAS, J. C., & BARROS, J. A. (2019). As políticas sociais nos planos de governo dos presidentiáveis 2018 no Brasil e a mídia. **Revista de Políticas Públicas**, (23), 339-355. <http://doi.org/10.18764/2178-2865.v23n1p339-355>

[...] a expansão do uso de tecnologias digitais e do acesso a redes sociais e aplicativos de troca de mensagens, com a consequente disseminação das *fake news* expõe a necessidade da ampliação do trabalho com práticas de letramentos na escola. Favero e Cardoso (2020),⁶⁴⁵ aludindo a dados de uma pesquisa realizada pela BBC em 2019, mostram que as pessoas pertencentes às classes C, D e E, isto é, as menos favorecidas economicamente no Brasil, são as mais suscetíveis a espalhar *fake news*. De acordo com as autoras (FAVERO e CARDOSO, 2020, p. 3) “isto pode ser devido a tendência que estas classes têm de utilizar planos de internet móvel restritos que disponibilizam acesso livre ao WhatsApp, mesmo quando o acesso liberado pelo plano se esgota”. (BOCASANTA; RAPKIEWICZ; LUZ, 2021, p. 1138).

Afirmamos a centralidade da categoria verdade, a relevância do saber sistematizado e elaborado pelo conjunto da humanidade e a atualidade do método do materialismo histórico e dialético contra a exacerbação do relativismo e do revisionismo, bem como, das políticas identitárias fragmentárias, do multiculturalismo individualizante e do neopragmatismo reprodutivista que, apesar de incorporarem pautas outrora invisibilizadas, lograram, entre outras coisas, a passividade frente ao negacionismo que invalida a produção científica em geral e equipara opiniões mistificadoras ao saber sistematizado, acabando por validar, ainda que casualmente, a avassaladora corrente do que temos chamado de *fake news*. (COSTA, HM, 2021, p. 151-152).

[...] o objetivo central é ressaltar a importância da divulgação científica como apoio ao movimento de alfabetização científica, que pode permitir uma maior identificação de notícias sem fundamentos o que também é chamado “fake News” que são notícias, geralmente, exageradas ou imprecisas que costumeiramente são chamativas e sensacionalistas, publicadas majoritariamente na internet como se fossem informações reais e com embasamento científico. Dentro das redes sociais, essas informações são compartilhadas de uma forma rápida e se passando por verdades, confundem as pessoas e tem grande potencial de aumentar ainda mais um determinado problema (ALLCOTT; GENTZKOW, 2017;⁶⁴⁶ BRAGA, 2018⁶⁴⁷). (DURÁN; CRUZ; BRICEÑO, 2021, p. 71).

[...] vivemos na era da desinformação, onde a falsa notícia – as famosas *fake news* – chegam a todo tempo, tornando o horizonte ainda mais turvo. Para trazer mais nitidez às questões sociais, tornou-se ainda mais urgente a utilização da avaliação mais criteriosa, apoiada em bases sólidas do conhecimento, para oferecer análises mais seguras da realidade que se apresenta diante de nós. Para tornar mais complexo o cenário descrito até aqui, fomos acometidos por uma pandemia, que nos

645 FAVERO, Rute Maria; CARDOSO, Raíssa Gabriella Wasem. A utilização das redes sociais na modalidade EJA. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, Jul.-Dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/104604/60970> Acesso em 05 Jul. 2021.

646 ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. social media and Fake News in the 2016 Election. **Journal of Economic Perspectives**, Pittsburgh, Vol. 31, n. 2, p. 211-236, 2017.

647 Sem referência no original.

obrigou a repensar nossos modos de viver. Diante do panorama da atual crise sócio humana, evidenciada pela pandemia do novo coronavírus, toda a vida em sociedade passa por uma revisão e pela busca por novos caminhos. (FERRAZ, 2021, p. 399).

Um fenômeno que tem gerado discussões na sociedade e no âmbito educacional, que atua sobre o poder das redes de comunicação são as chamadas *fake news* ou notícias falsas, as quais não tem compromisso com o conteúdo que transmite, diferente do jornalismo profissional, o qual tem uma responsabilidade legal pelas notícias que são produzidas e transmitidas, com data e indicação das suas fontes de informação (SORJ; NOUJAIM, 2021).⁶⁴⁸ As *fake news* são conteúdos que geram diversos tipos de prejuízos para pessoas, empresas, instituições e para a sociedade como um todo. (GROSSI; LEAL; SILVA, 2021, p. 184).

[...] o papel da escola durante a pandemia é de colocar em prática um currículo que oportunize o acesso ao conhecimento qualificado aos estudantes, focando na circulação de informações e no incentivo a estudos e práticas que auxiliem no combate às *Fake News* e às posturas negacionistas que colaboraram diretamente para o atual quadro de mais de 250 mil mortes. Isso exige pensar uma proposta curricular que, pautada no conhecimento histórico acumulado (conhecimento científico, saberes tradicionais e da ancestralidade dos diferentes povos), reafirme os direitos humanos e seja colaborativa para com o enfrentamento dos desafios impostos à vida durante e pós a pandemia. (HAGE; SENA, 2021, p. 5).

Com a pandemia, houve o agravamento da pobreza, da violência, do desemprego e de outras desigualdades nas esferas sociais e nas relações de trabalho. Esse agravamento se amplia perante os discursos e a disseminação de ódio, o negacionismo da ciência, a propagação de *fake news*, o preconceito, a intolerância e as intimidações à ordem democrática. Nos embates com esses discursos paira hoje uma “onda ameaçadora de irracionalismo “[...] sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima” (FREIRE, 2001, p. 18).⁶⁴⁹ (LAFFIN; MACHADO; MARTINS, 2021, p. 204).

Nas últimas décadas, o fenômeno [negacionismo] foi potencializado pelo advento das novas tecnologias de informação e comunicação, aumentando a sua capilaridade na disseminação de *fake news* pelas redes sociais, e segue reproduzindo métodos semelhantes aos de sua origem. Atualmente os discursos negacionistas são muitas vezes finalizados com algum tipo de narrativa que confirma valores conservadores. Vemos como diversas notícias falsas que circularam – como a de que os leitos dos hospitais estariam vazios ou de que caixões estariam sendo enterrados sem ninguém dentro para

648 SORJ, Bernardo. NOUJAIM, Alice. **Corações e mentes**: pensando de forma autônoma fora e dentro da internet. 2021. Disponível em: https://www.coracoeseментes.org.br/download/Coracoes_e_Mentes_completo.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

649 FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

simular um colapso funerário – eram apresentadas como parte de uma suposta conspiração política contra governos de extrema direita. (MOREL, 2021, p. 46).

[...] os órgãos de saúde e informação mundo afora lutam para desmentir a quantidade de informações falsas que são repassadas entre as mídias, especialmente quando as informações falsas entram em consonância com as crenças, preconceitos e a percepção de risco de quem as recebem (SEOYONG; SUNHEE, 2020).⁶⁵⁰ Com a ajuda da tecnologia atual, as informações estão mais acessíveis do que nunca e as redes sociais as transmitem e divulgam em alta velocidade (RECUERO; GRUZD, 2019).⁶⁵¹ O mesmo acontece com as *fake news*, que passam a ser rapidamente espalhadas e acessadas e, juntamente com a falta de averiguação da veracidade da informação por parte do leitor, cada vez mais atrapalham a luta contra a Covid-19. (PAIVA; CAJADO; BESSA, 2021, p. 176).

No âmbito comunicacional e tecnológico, esta pandemia só reforçou o que vinha acontecendo há alguns anos em vários países, principalmente aqui no Brasil: a disseminação de *fakes news* (notícias falsas), sendo que nas eleições de 2018 essas notícias ganharam uma popularidade nacional. Desde o início da pandemia cresce exponencialmente o número de informações inverídicas que vão de encontro ao que as autoridades em saúde recomendam. Estudo da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) analisou o teor das notícias falsas associadas ao Coronavírus, de março a maio de 2020, e concluiu que 15,9% das *fake news* veiculadas nas redes sociais referem-se à Covid-19 como uma “farsa”. (PEREIRA JUNIOR; NOVELLO, 2021, p. 905).

Em um grande movimento de organização coletiva e de reivindicação por formação cidadã e melhores condições de trabalho, será possível promover algumas mudanças. Não se tem ilusão de que seja de um dia para outro, mas *é preciso pensar o não existente*. Não está posta a formação de professores e de outros agentes educacionais, como é necessário. No entanto, é preciso inventá-la e lutar por ela. É preciso a ousadia. As utopias são absolutamente necessárias! O inverso é se conformar com o mundo distópico. Recuperar as emoções, os inconformismos, as angústias, as rebeldias ainda desorganizadas; e que às vezes são manipuladas pelo medo e pelo ódio fomentados por *fake news*. (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 1452).

As *Fake news* transbordam pelas redes sociais disputando status de verdades indiscutíveis, mesmo quando se apresentam de forma claramente absurda, como no caso de uma tal mamadeira que vinha sendo distribuída nas escolas. Como pode alguém que frequentou a escola em algum momento da vida, seja ele próprio, ou por meio de seus filhos, netos, sobrinhos, acreditar num absurdo como esse? Tais narrativas, que até pouco tempo atrás seriam consideradas delírios, encontram solo

650 KIM, Seoyong; KIM, Sunhee. The Crisis of public health and infodemic: Analyzing belief structure of fake news about COVID-19 pandemic. *Sustainability*, v. 12, n. 23, p. 9904, 2020.

651 RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. *Galáxia (São Paulo)*, n. 41, p. 31-47, 2019.

fértil em um tempo de democracia fraturada, na qual as instituições, como as universidades e as escolas, produtoras de ciência e outros conhecimentos estão sendo fortemente atacados e desqualificados. (REIS; CAMPOS; MARTINS, 2021, p. 1055).

[...] *fake news* (ALLCOTT; GENTZEKOW, 2017),⁶⁵² espalhadas pelo WhatsApp e muito difundidas após as eleições presidenciais de 2018, davam conta de soluções caseiras inadequadas para combater o vírus, como o uso de ferro de passar, secadores e vermífugos. Como agravante, telejornais, de alcance expressivo, inicialmente não dimensionavam adequadamente a pandemia e repórteres ainda apareciam nas telas sem máscaras protetoras em reportagens externas (REIS et al., 2020).⁶⁵³ Nesse cenário, o fato de o indivíduo adquirir conhecimentos por relações sociais em instituições educadoras não-formais ganha importância inesperada como pedagogia social ativa e relevante. (REIS; REZENDE, 2021, p. 203).

Conforme Ronaldo Lemos, pesquisador que fundou o Instituto de Tecnologia e Sociedade (ITS), instituição que contribuiu para a elaboração do MCI [Marco Civil da Internet] e da LGPD [Lei Geral de Proteção de Dados], em entrevista à revista *Continente*, “[...] Entre 1995 e 2014, o Brasil praticamente não legislou sobre internet. De 2014 para cá, há uma inflação de projetos de lei para tratar da internet, muitos deles estapafúrdios” (LEMOS, 2020, s.p.)⁶⁵⁴ [...]. Isso significa dizer que o *modus operandi* da *web* é perpassado por interesses políticos os quais buscam minar ou acelerar a construção de marcos regulatórios. Como exemplo, podemos citar a resistência de parlamentares no tocante à CPMI das *fake news*. (SILVA, FV, 2021, p. 108).

Considerando o atual período de ilusões veiculadas pelas redes sociais, no formato de “Fake News”, acrescido do esvaziamento da função da escola, como principal meio de transmissão dos conhecimentos científicos, e enquanto as mortes e a pobreza se agudizam em nome de posições autoritárias que se mostram obstinadas em excluir da escola o chamado “viés ideológico”, os educadores e pesquisadores comprometidos com a garantia de oferta de educação pública de qualidade devem se posicionar e enfrentar as barreiras que se apresentam no plano imediato, em busca da superação da atual condição vivenciada pela maioria da população brasileira. (SILVA; NOGUEIRA; MACEDO, 2021, p. 2).

Esse contexto de suspensão da razão, com a possibilidade de narrativas alternativas sem o menor critério científico ou filosófico, faz da pós-verdade um fenômeno que abre o campo de viralização para as *fake news*. Bem entendido, a mentira não é nenhuma novidade na política, mas, nesse contexto e

652 ALLCOTT, Hunt; GENTZEKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 election. **Journal of Economic Perspectives**, v. 31, n. 2, p. 211–236, 2017.

653 REIS, Marco Aurelio et al. Novas funções e competências no telejornalismo regional frente à COVID-19. In: EME-RIM, Cárilda et al. (Orgs.) **A (re)invenção do Telejornalismo em tempos de pandemia**. Florianópolis: Insular, v. 10, p. 251-270, 2020.

654 LEMOS, R. Entrevista, **Revista Continente**, Recife, ed. 238, set. 2020.

com o auxílio enorme das redes sociais, ela adquire uma potência sem precedentes. Kakutani (2018, não paginado)⁶⁵⁵ lembra o alerta do empreendedor do Vale do Silício, Andrew Keen, para quem: “[...] a internet havia não apenas democratizado a informação de maneira inimaginável, como também estava fazendo com que a ‘sabedoria das multidões’ tomasse o lugar do conhecimento legítimo, nublando perigosamente os limites entre fato e opinião, entre argumentação embasada e bravata”. (SILVA; ROSA, 2021, p. 599).

[...] apresentamos aos estudantes uma reportagem sobre o papel da ciência na luta contra o SARS-Cov-2, com a finalidade de promover o debate, associando ciência, saúde e ambiente. Em seguida, apresentamos duas *Fake News* que abordavam a mesma temática. Frente ao exposto, foram levantadas questões no fórum para que os estudantes apresentassem análises críticas e reflexivas sobre o impacto dessas notícias falsas na sociedade, assim como a falsa argumentação ali contida. Dentre as várias respostas obtidas por meio da participação majoritária dos estudantes na atividade, deparamo-nos com unanimidade quanto ao fato de já terem tido contato com as notícias falsas, o que revela, mais uma vez, a importância de se trazer a temática para sala de aula. (VESCOVI; FRAGA, 2021, p. 761).

655 KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**: notas sobre a mentira na era Trump. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018. E-book.

[...] a realidade dos lares brasileiros de pessoas de baixa renda é morar em um local pequeno para várias pessoas (FERREIRA, 2020).⁶⁵⁶ De acordo com Arruda (2020),⁶⁵⁷ o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade. Desse modo, as famílias passaram a acumular responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempo integral no contexto do confinamento. Assim como os alunos e professores, os pais vivenciam um momento difícil com os filhos, principalmente, alunos do ensino fundamental [...]. No Brasil, os maiores níveis de pobreza encontram-se na região Norte e Nordeste. (BARROS; SILVA, 2021, p. 4-5).

Apesar de toda a legalidade e obrigatoriedade, as relações dos pais com o meio escolar ainda é muito precária. Embora além da família, o estado e a sociedade sejam responsáveis por assegurar a crianças, adolescentes e jovens o direito à educação entre outros, é a família que tem a responsabilidade de acompanhar e buscar o cumprimento desses direitos, mas isso na maioria das vezes não acontece. Uma parte significativa dos pais, ao perceber que seus filhos já são adolescentes, eximem-se das responsabilidades, especialmente no que se refere à educação, permitindo a estes tomarem suas próprias decisões, esquivando-se do cumprimento da lei. (CRUZ; VIEIRA; FERST, 2021, p. 533).

Devemos lembrar que a presença da família é um fator de grande importância para que se possam desenvolver as atividades pedagógicas, principalmente neste período de pandemia e distanciamento social, por estarem mais presentes nas vivências escolares dos filhos. Podendo assim colaborar mais de perto no processo de ensino e aprendizagem em períodos das aulas remotas. Auxiliando os mesmos no desenvolvimento de suas autonomias e habilidades cognitivas. Não é fácil adaptar-se a este novo método de ensino, no entanto, a pandemia acarretou esta necessidade. Nesse momento, o empenho e a dedicação de todos têm sido os melhores aliados na escolarização dos pequenos. (CUNHA; FERST; BEZERRA, 2021, p. 574).

Foi citada também a falta de apoio da família para com as atividades e muitas vezes só obtiveram devolutiva dos trabalhos enviados após muita insistência, o que acabou se tornando um trabalho

656 FERREIRA, Suiane Costa. Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro. **Rev. Interfaces Científicas**. Editora Universitária Tiradentes. Aracaju: vol.10 n.1 – 2020.

657 ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Rev. de Educação a Distância**. Porto Alegre: v. 7, n. 1, 2020.

desgastante e excessivo, tomando mais tempo do que geralmente o profissional educacional gasta em suas atividades rotineiras além do trabalho burocrático com preenchimento de planilhas e relatórios de atividades [...]. Muitos também reclamaram da falta de interesse de participação dos alunos e da dificuldade em conciliar as atividades domésticas e familiares com o trabalho que passaram a ser no mesmo horário e ambiente o que em alguns casos gerou problemas de cunho emocional, principalmente para aqueles que perderam amigos ou familiares para a doença. (DUCCA; VASCONCELOS, 2021, p. 14).

Com as escolas fechadas, as famílias assumiram as responsabilidades com o ensino, neste caso apoiadas pela escola. Porém, sabe-se que a relação família-escola não é simples e depende da disponibilidade, tanto da escola, nas figuras da direção, coordenação e professores, quanto das famílias. Esta relação é construída com participação, reconhecimento dos diferentes saberes, respeito mútuo e diálogo aberto (MORENO, 2018).⁶⁵⁸ Merece destaque o fato de ter sido radicalmente reduzido o número de crianças e adolescentes nas terapias de suporte, destacando a terapia fonoaudiológica, a terapia ocupacional e o acompanhamento psicológico. A mudança de rotina e a ausência de suporte para essas crianças e adolescentes inevitavelmente gerou maior sobrecarga das famílias. (GIVIGI et al., 2021, p. 2927).

Durante a pandemia, a relação entre escola e família foi dificultada, mas foi possível estabelecer algumas ações conjuntas. Foi possível verificar, nos relatos dos professores, que alguns pais ou responsáveis tiveram dificuldades de acesso ou de compreensão para o uso das tecnologias digitais e de comunicação e atividades remotas. Além disso, em alguns casos, os responsáveis tinham baixo nível de instrução formal e pouca compreensão das atividades, o que dificultava o processo de orientar seus filhos durante a execução das atividades. Com isso, torna-se fundamental que os professores organizem atividades, considerando a realidade social e cultural em que o estudante está inserido. (LIMA; SILVA; REBELO, 2021, p. 9-10).

Segundo Foucault (2010),⁶⁵⁹ o poder está distribuído em todas as esferas e se manifesta também da família, enquanto instituição social de forte incidência na constituição da subjetividade dos sujeitos. No exercício das atividades escolares remotas a família é afetada e pode passar a exercer uma disciplinarização extensiva sobre seus membros, mas de modo mais incisivo sobre as crianças, ou seja, com a situação pandêmica o controle sobre as condutas das crianças durante a realização das atividades escolares foi transferido para o ambiente familiar que passa a exercer uma fiscalização regulatória (FOUCAULT, 2010) sobre a vida infantil. O controle da infância é maximizado por meio da intervenção familiar [...]. (LIRA et al., 2021, p. 70).

658 MORENO, G. L. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1187–1203, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9778>. Acesso em: 24 set. 2021.

659 FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Ainda que sempre requisitada na participação educativa dos estudantes, nunca antes a família foi tão inserida nesse processo [pedagógico]. Na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), a atuação dos pais/responsáveis foi substancial, principalmente para os alunos mais novos, que careciam de acompanhamento integral na mediação tecnológica para assistirem às aulas. Na educação superior (graduação e pós-graduação), mesmo que os alunos já tenham capacidade para atuarem de forma independente com os desafios tecnológicos, a família se fez ainda substancial frente aos desafios emocionais. O apoio familiar pôde auxiliar nas incertezas e angústias dos alunos nesse novo formato de ensino remoto, em sua adaptação a uma nova rotina de estudos e com o amparo motivacional. (MELO; FRANÇA, 2021, p. 1196).

[...] a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa, estamos entre iguais; na escola, entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa, estamos num ambiente privado; na escola, num ambiente público: e não pode haver educação, se alguma coisa comum não acontecer num espaço público (GREENE, 1982).⁶⁶⁰ Em casa, estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com essa complementaridade. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 6).

[...] fica evidente que escola e família são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento, portanto, ambas surgem como duas instituições fundamentais para o desencadeamento dos processos evolutivos dos sujeitos. De acordo com a sua forma de atuação podem ser propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo um comprometimento com o processo ensino-aprendizagem. Na família a educação é pautada por princípios e regras gerais de convivência. Juntas as duas instituições desempenham papéis relevantes e complementares na formação do indivíduo. (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 71).

[...] há famílias com dificuldades em organizar os horários de estudo dos seus filhos, outras que dividem um celular entre vários membros ou com dificuldades em relação ao uso da tecnologia. Alegam não ter tempo e conhecimento para apoiar o estudante ou falta de paciência para mediar a ação pedagógica. Por outro lado, há famílias engajadas, realizando as atividades e enviando os registros por fotos, fazendo perguntas aos professores e disseram que seus filhos estão evoluindo. Alguns compreendem que neste momento a participação familiar é primordial para o desenvolvimento da criança, oferecem suporte, conscientes de que não é o ideal, mas, o possível para o momento, pensando na segurança de todos. (QUEIROZ; MELO, 2021, p. 18).

660 GREENE, M. Public education and the public space, *Educational Researcher*. v. 11, n. 6, p. 4-9, 1982

[...] a relação entre escola e família é necessária para a construção de relações sociais que permeiam todas as esferas societárias e para a construção de aprendizagens significativas para os estudantes que vão além dos espaços escolares. Um dos aspectos de importante atuação da gestão escolar democrática é conseguir estabelecer e manter boas relações com todos os componentes que constituem a escola, principalmente com as famílias. É importante considerar que as famílias precisaram aproximar-se ainda mais das escolas. Essa comunicação e parceira se configura como elemento essencial para que ocorra um processo de acompanhamento e desenvolvimento adequado por parte dos discentes. Porém, nem sempre há essa clareza por parte da dimensão familiar. (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2021, p. 13).

Os familiares desempenharam um importante papel na transmissão do capital cultural e na inserção dos filhos e filhas nas sociedades grafocêntricas por um longo período. Contudo, nas últimas décadas, observam-se mudanças significativas nas dinâmicas familiares. Se, por um lado, as famílias ainda são – ou eram – responsáveis pelo controle e manutenção do acesso das crianças e adolescentes às tecnologias, por outro lado, os letramentos digitais – que são muitos e estão em constante modificação – colocam em cheque o papel da família como transmissora dos novos conhecimentos (BARRETO, 2005⁶⁶¹; PONTE, 2011⁶⁶²). (SANTANA; DONIDA, 2021, p. 393).

Quanto às famílias, as/os docentes apontaram perceber pouca disponibilidade de tempo e/ou conhecimento para apoiar os/as filhas nas tarefas escolares. Essa pouca disponibilidade em vários casos se referia ao fato de que para aquelas pessoas não era possível ficar em casa e mesmo correndo riscos era necessário sair de casa para tentar conseguir recursos financeiros para garantir a sobrevivência da família [...]. As respostas no campo da educação devem considerar a complexidade e o grande desafio que é promover o direito a educação em um contexto de intensa desigualdade social. Isto é possível tomando contato com as pessoas e suas vidas. (SILVA, IR; SILVA, CR, 2021, p. 31).

Se por um lado houve inquietações por parte das famílias sobre com quem deixar seus filhos ou como realizar seus trabalhos em casa junto com a criança, pois, muito embora a presença e a função da creche é a de garantir um espaço para que a criança se desenvolva de modo integral e aprenda de forma significativa, para a grande maioria das famílias ainda é o lugar de deixar seus filhos seguros para que possam trabalhar. Por outro lado, esse foi um tempo em que os pais tiveram a oportunidade de orientados pelas professoras e gestão escolar, acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem de seus bebês, ficando surpresos com o que eles eram capazes de realizar sozinhos. (SILVA; PINEDA; MIZUKAMI, 2021, p. 15).

661 BARRETO, A. M. Informação e conhecimento na era digital. **Transinformação**, v. 17, n. 2, 2005.

662 PONTE, C. Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 65, p. 31-50, 2011.

A escola e a família puderam se reencontrar, mesmo que virtualmente, lançar olhos sobre o fazer docente, buscar estratégias e mecanismos na garantia do ensino para além da sala de aula física. O vínculo entre a família e a escola cresceu de maneira significativa, pois o estudo na modalidade remota exigiu maior dependência da família no acompanhamento das atividades escolares dos alunos, superando a ideia cristalizada na sociedade de que a formação dos alunos somente é responsabilidade das instituições escolares. Ficou nítida, nesse momento, caro leitor, a importância de os familiares acompanharem o desenvolvimento escolar das crianças e jovens, do professor ser mediador na formação dos estudantes, e não o único agente social responsável pelo êxito escolar, como tradicionalmente tem ocorrido nos espaços escolares. (SOARES, 2021, p. 34).

Em um cenário pós-pandêmico certamente se apresentam variados desafios para o sistema familiar e escolar. No referente ao sistema familiar, cabe buscar alternativas de convivência que repensem os afetos, os papéis e/ou responsabilidades de forma democrática, minimizando a interferência do pessoal no profissional e num clima de leveza para todos. Além disso, o desafio de elucidar o papel da família no contexto escolar, com o objetivo de dar apoio para viabilizar tempo/espço adequado de estudo, assim dando continuidade às orientações escolares, confiando no papel da escola e na sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. (TUBOITI et al., 2021, p. 1156).

[...] na percepção dos educadores, as maiores dificuldades enfrentadas estão concentradas no entendimento das famílias perante as atividades disponibilizadas, tanto sobre o conteúdo quanto à forma de executá-las em casa [...]. Os professores registraram que 30% das famílias relataram ter dificuldade em entender as atividades, e por isso não as realizaram. Uma parcela das famílias se esforçou em realizá-las, porém, não possuíam os materiais e os recursos adequados para executá-las. Outra fração das famílias, no entanto, não realizou as atividades porque se sentiram descomprometidas em participar das tarefas escolares, pois entendem que a obrigação de ensinar é da escola. (VIANNA; PAVÃO; CÁ, 2021, p. 7).

[...] segundo Cury et al. (2020)⁶⁶³ as famílias estão sobrecarregadas em suas atribuições com as diversas tarefas, sejam elas relacionadas às atividades domésticas ou profissionais, por isso, é essencial que seja direcionado aos familiares dos alunos um suporte efetivo e adequado, visando diminuir o estresse provocado por essas mudanças, que pode afetar negativamente o desenvolvimento da criança com deficiência. Porém, pouco tem sido realizado pelos governantes das diferentes esferas, com políticas públicas de apoio para a área educacional, tanto para os alunos quanto para os professores durante as aulas remotas no período da pandemia. (VIEIRA et al., 2021, p. 20-21).

663 CURY, C. R. J. et al. Associação Paulista do Ministério Público. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://www.apmp.com.br/artigos/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemic-cury-l-a-ferreira-l-g-ferreira-a-rezende/>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

[...] a escola e a família possuem um objetivo em comum, sendo o desenvolvimento integral do filho/aluno. Para Costa, Silva e Souza (2019),⁶⁶⁴ essa relação enriquece e facilita o desempenho educacional da criança, portanto, é necessário que a família assuma essa responsabilidade com a escola, para que o desenvolvimento da criança de fato seja alcançado. A família deve ser participativa na escola e a escola por sua vez, deve ser receptiva a família e permitir a troca de ideias, pontos de vistas, estudando meios para que isso seja possível, já que essa parceria pode resultar em um desenvolvimento e formação integral, abrangendo o desenvolvimento motor, psicológico, emocional, social e intelectual dos filhos-alunos. (VITORINO; SANTOS; GESSER, 2021, p. 10).

664 COSTA, Maria; SILVA, Francisco; SOUZA, Davison. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Ver. Pemo**, Fortaleza, v.1, n.1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i1.3476> Acesso em: 03, jan, 2021.

Os interesses políticos e econômicos têm se manifestado nas propostas de formação, que incutem ideias neoliberais, induzindo os professores a contribuírem com as demandas sociais da livre iniciativa, sem direito a um adequado tempo de estudo, maturação e aprofundamento das ideias propostas. Assim, é por meio “dos acordos internacionais que se organizam as novas propostas de educação e de formação de professores, muitas delas voltadas prioritariamente para o saber prático, a profissionalização precoce, a fragmentação de valores e conhecimentos” (LIMA, 2007, p. 08),⁶⁶⁵ oferecendo menos e exigindo mais. (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021, p. 1589).

Gatti (2010)⁶⁶⁶ afirma que no Brasil os currículos de formação de professores não envolvem sequer 1% de sua carga horária total para a formação tecnológica do docente. No contexto da pandemia, Gatti (2020, p. 32)⁶⁶⁷ identificou desafios a serem superados, entre eles, “as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes”, entre outros. [...] a Covid-19, se por um lado afeta a escola de forma intensiva e não planejada, por outro, pode transformar a escola e seus sujeitos, na medida em que exigem que se repense os usos e as formas de apropriação das tecnologias devido às experiências vivenciadas no período da pandemia. (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021, p. 1742).

Para Nóvoa (1992, p. 23)⁶⁶⁸ “[...] a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam seu poder/autonomia”. Contudo, sabe-se que este momento da pandemia é bastante delicado. Os professores e demais profissionais foram surpreendidos, com a necessidade de um investimento na promoção de situações que gerem cuidado e formação, direcionado a elas(es). Por isso, além de reflexões sobre a atuação docente,

665 LIMA, M. S. L. **Professores que formam professores**: docência na universidade, entre o escrito e o vivido. 2012. Relatório (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

666 GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2020.

667 GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2021.

668 NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

faz-se necessário refletirmos até que ponto as redes conseguiram acolher os medos, as angústias dos professores, seus não saberes, suas expectativas, dificuldades e possibilidades. Os desafios da formação profissional, em tempos de isolamento, são inúmeros. (BISPO; ARAÚJO, 2021, p. 86).

O/a professor/a, no seu processo de formação necessita ter a oportunidade de enxergar a realidade, poder analisá-la como ela é, para de posse disso, sair da consciência ingênua e construir uma consciência crítica, esse processo tende a contribuir para sua atuação profissional, pois para intervir numa dada realidade é preciso conhecê-la. Porém, para que isto ocorra, faz-se necessário uma formação pautada no diálogo, na escuta, na criticidade, na amorosidade, na esperança, na confiança, na autonomia, no currículo contextualizado, enfim, na relação afetiva entre todos envolvidos no processo da formação. (CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021, p. 168).

[...] é importante que dentro desse processo de formação dos professores (e nos demais espaços) o olhar para as diferentes demandas e realidades podem ser mediadas, inclusive, pelas TIC [...]. Além disso, a inserção das TIC na formação dos professores se insere dentro daquilo que recomenda as normas e legislações vigentes, como a LDB e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que delineiam, sobre a formação do profissional que vai atuar na educação básica. Mesmo que tenhamos diferentes resoluções já executadas, fica evidente nelas que a formação dos professores deve abranger além do seu campo específico, e que esta deve ocorrer de forma interdisciplinar, envolvendo outros elementos, incluindo as tecnologias e a inovação (BRASIL, 2017).⁶⁶⁹ (FORMIGOSA, 2021, p. 6).

O que quero destacar é que uma BNCC que padroniza o currículo, segundo a lógica gerencialista, teria tudo para dar certo se uma certa formação docente estivesse garantida. Muito tem sido falado que o grande obstáculo para a qualidade da educação é a formação docente ruim. Portanto, o desafio seria melhorar a formação docente. De acordo com o modelo da BNC-Formação, a formação poderia ser facilmente resolvida com uma educação baseada em competências, alinhada com as competências da BNCC, com a utilização dos meios tecnológicos disponíveis e um modelo de ensino híbrido, inovador, técnico, que funcionasse. (HYPOLITO, 2021, p. 48).

A formação docente é um processo permanente de busca pelo conhecimento, de inovação e qualificação da prática, que tem a ver com a responsabilidade de cada profissional pela qualificação e atualização/ampliação de seu conhecimento. Nesse sentido, a formação necessita ser planejada para todo o período de vida profissional, sendo papel da Universidade dar condições para que os estudantes possam continuar esta formação por conta própria (ZABALZA, 2015).⁶⁷⁰ Assim, a formação é um pro-

669 BRASIL, **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

670 ZABALZA, Miguel B. Innovaciones didácticas para la nueva universidad del S. XXI. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. (orgs.). **Educação Superior e Aprendizagem**. Porto Alegre: EdUPucrs, 2015.

cesso contínuo que é desenvolvido ao longo da trajetória pessoal e profissional [...]. (KOHLS; SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 13).

Ao se entender que a docência universitária é a expressão dos princípios fundantes da universidade pública, cabe à ela ser responsável por valores que promovam a integralidade da formação no seu aspecto social, humano, ético e político, para que os estudantes sejam ativos e transformadores de nossa sociedade. Os princípios da formação citada são pautados numa educação que busca alterar a percepção dos sujeitos sobre o mundo, bem como assume o papel do conhecimento (suas várias formas), da ciência, seus valores, ideias, imagens, linguagens e representações, como mediadores da consciência (VIGOTSKI, 1999).⁶⁷¹ (MAGALHÃES; SILVA; PAULA, 2021, p. 7).

[...] um dos principais desafios educacionais consiste em manter a qualidade do ensino superior, sobretudo, com foco na práxis profissional e, para isso, diversos recursos tecnológicos têm sido utilizados para manter a qualidade da interação, da formação e da construção da identidade profissional. Desse modo, formar professores da infância em nível superior requer um processo constante de mudanças, principalmente no que tange aos problemas e às situações que se apresentam ao longo do tempo social, cultural, econômico e formativo. Tem-se a certeza de que a formação docente é um dos fatores primordiais para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação em qualquer um dos níveis de ensino ou modalidade. (OLIVEIRA; CHAVES, 2021, p. 257).

A realidade atual requer uma formação multidimensional, capaz de compreender a complexidade real e construir práticas que consideram a mesma amplitude, fugindo da racionalidade herdada da Idade Moderna [...]. Precisamos superar uma formação determinista, cheia de certezas, sem diálogo e interações, que leva muitos professores a uma alienação, é preciso entrelaçar verbos como compartilhar e cooperar, sermos desafiados a promoção de uma educação transformadora, crítica, humanizada e transdisciplinar que fuja desse modelo fechado, desconectado do contexto, tecnicista e passar a enxergar em nossa frente as diversas possibilidades que o mundo e a realidade quântica podem nos oferecer. (PINHO; QUEIROZ; SANTOS, 2021, p. 159).

[...] tem-se o entendimento da formação humana integral como aquela que gira em torno da integração de todas as dimensões e potencialidades do indivíduo no processo educativo. [...] a formação omnilateral dos sujeitos implica a integração dos aspectos fundamentais da vida como prática social. De acordo com Ramos (2008),⁶⁷² esses aspectos são o trabalho, entendido como realização humana inerente ao ser e como prática econômica; a ciência, compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilita o contraditório avanço do capitalismo; e a

671 VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

672 RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. v. 8. Disponível em https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/textoconcepcao-do-ensino-mediointegrado-marise_ramos1.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que direcionam as normas de conduta de uma sociedade. (QUEIROZ-NETO; FARIAS; CHAGAS, 2021, p. 1797-1798).

Almejamos pensar na formação continuada como reflexividade da prática que norteia a profissionalidade docente em um contexto crítico, social e histórico, muito além dos cursos de curta duração e dos currículos prescritos que vem sendo imposto nos discursos das atuais políticas de formação docente, através de uma formação inicial de professores para a Educação Básica vem desconstruir políticas educacionais já consolidadas nesse âmbito. Portanto, os coletivos de professores carecem se manter vivos nas discussões que se instauram em todos os espaços educacionais que venham traçar os rumos da formação docente. (ROSA; MAGALHÃES, 2021, p. 164-165).

Apostamos na formação docente que diverge dos processos de aprendizagens que tradicionalmente vêm sendo desenvolvido na maioria das universidades [...]. Utilizamos as ferramentas tecnológicas e digitais como recursos fundamentais para esse momento de isolamento social, mas, compreendemos também que a prática educativa vai além do que idealiza muitos defensores dos modelos tecnicistas da educação em voga. Compreendemos que fizemos as escolhas certas. É nossa tarefa preparar e formar professores e professoras de História atento(a)s para as questões de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais na educação básica. (ROVAI; MONTEIRO, 2021, p. 10).

Ressalta-se que os saberes constituídos na formação técnica de professores que atuam na contemporaneidade são oriundos de uma escola preocupada com a técnica. Os saberes refletem uma forma programada em que uma concepção empirista associacionista define as práticas da docência. Priorizam-se atividades modeladas por um propósito de reprodução. O conteúdo passa a ser a definição de todo um trabalho. Professores aprendem a reproduzir informações definidas pela ciência, como uma verdade incontestável. O saber fazer docente se centra no fato de que vivenciaram, na sua trajetória profissional, uma série de valores que o modelam com uma experiência prática, de difícil capacidade de alterações. (RUIZ; SILVA; SILVA JUNIOR, 2021, p. 1149).

[...] a existência da escola contribui significativamente para o avanço das lutas sociais, já que a educação integra o movimento da luta de classes e, por isso, reflete os antagonismos e as contradições que são próprias do modo de produção capitalista. Para tanto, uma formação sólida e permanente de professores é de grande relevância para a implementação de uma educação emancipadora, a fim de que construam massa crítica que os coloque em posição de questionamento da ordem estabelecida e em especial dos processos de precarização do trabalho docente que servem de base para a exploração capitalista. (SANTOS, RGB et al., 2021, p. 41).

[...] ainda são poucos os espaços e momentos formativos destinados ao grupo de professores universitários, não se configurando uma política educacional, mas sim ações pontuais realizadas no interior de instituições. Para além dos poucos espaços e tempos destinados à formação, outros fatores

também contribuem para a ausência de formações que respondam às demandas sociais e educacionais. Dentre eles, destacamos: o envolvimento dos docentes com a pesquisa em detrimento do ensino, as inúmeras atribuições com atividades administrativas, dar conta de produções acadêmicas e a falta de atenção quanto ao trato didático-pedagógico no contexto em sala de aula (CUNHA, 2009).⁶⁷³ (SILVA; AGUIAR, 2021, p. 377).

[...] momentos de formação continuada [...] são importantes para o fortalecimento dos saberes dos(as) professores(as) no que respeita ao desenvolvimento profissional na carreira, assim “[...] destacamos a importância da formação continuada nos anos iniciais, no sentido de problematizar sobre a formação inicial para ensinar Matemática, sobre os saberes necessários à docência, o currículo e os conceitos matemáticos” (BERNEIRA, 2021, p. 36).⁶⁷⁴ É neste contexto que salientamos a relevância dos grupos colaborativos para este exercício de reflexão da própria prática e compartilhamento das experiências, particularmente em Educação Matemática. (SILVA; GARCIA; CIRÍACO, 2021, p. 14).

A análise de narrativas tem se tornado cada vez mais presente na formação de professores, seja em atividades de formação inicial e contínua ou como método de investigação e intervenção na pesquisa; tal como reveladora nos estudos de aspectos quanto ao professor, pois o processo de reflexão pedagógica é potencializado ao narrar suas vivências. Rosa Maria de Oliveira afirma que “[...] a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores” (OLIVEIRA, 2011, p. 300).⁶⁷⁵ (SILVA; PINEDA; MIZUKAMI, 2021, p. 3).

Refletir sobre a maneira como os(as) professores(as) se constituem alfabetizadores(as) remete-nos a pensar nesta formação que foi sustentada nas precárias relações humanas, sem valorização das experiências e vivências de cada ser humano que compõe a escola [...]. Evidentemente, não existem modelos ou mesmo receitas prontas sobre como se investir em formação continuada de professoras alfabetizadoras, mas a busca por melhores formas de ensinar e de aprender implica, sobretudo, em face dos resultados alarmantes da educação brasileira, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental a necessidade de construção plena e autônoma dos seus sujeitos. (SOUZA; SOUZA; GUIMARÃES, 2021, p. 319-320).

673 CUNHA, Maria I. da. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 349-374.

674 BERNEIRA, C. R. R. **Formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2021. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Jaguarão-RS, 2021. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/5570>. Acesso em: 29 maio 2021.

675 OLIVEIRA, R. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, v. 20, n. 43, p. 289-305, mai/ago. 2011.

A formação e a capacitação para o uso da tecnologia ou o uso da tecnologia para a formação e a capacitação também são citadas pelos participantes [da pesquisa] como algo que deve ser mantido. Embora não seja considerada uma inovação em si, a capacitação ou formação *online* ainda não estava disseminada nas redes de ensino antes da pandemia. A maior parte dos cursos até então eram presenciais, acarretando inclusive grandes deslocamentos de pessoal e recursos. A exemplo disso, todos os entrevistados apontaram que as formações das redes municipais sempre foram presenciais e a oferta de formações *online* pouco acolhidas. (TEBALDI; LEMES, 2021, p. 2879).

FUTURO



De acordo com Ottoni e Pazos (2020),⁶⁷⁶ não precisamos mais falar de futuro distópico, pois vivemos o “presente distópico *cyberpunk*”. Os autores citam obras do cinema e da literatura, como 1984 de George Orwell, para tecer comparações com nosso cenário contemporâneo. Além do estado de quarentena pensado em diversas ficções científicas, a contemporaneidade traz a experiência de governanças lideradas por mentecaptos muito próximos aos vilões perversos da fantasia. Orwell é atualizado em 2020, denunciando todos os sintomas da doença social: minuto do ódio, encarnado em pessoas dispostas a linchamentos sociais; atitudes de negar a realidade, a ciência e a história; e o *duplipensar*, na capacidade de modificar pensamentos, notícias e fabular lavagens cerebrais. (ACOM, 2021, p. 46).

O tempo já não é mais o mesmo, ele se alargou dentro dos aplicativos, das plataformas etc. Vivemos um momento de transição entre uma situação atual e um futuro ainda incerto, isso porque perdemos nossa rotina anterior e fomos obrigados a construir uma outra rotina, cheia de medos e incertezas. Tentamos compreender a realidade e isso impossibilita pensarmos numa transformação consciente porque o nosso estágio é, ainda, de entendimento da realidade, pois o momento se traduz, com suas intervenções, incertezas, conflitos e inquietações. Ainda necessitamos de muito tempo para que direções mais conscientes e acertadas sejam apresentadas e que permitam vislumbrar, se não o futuro ideal, mas pelo menos um futuro menos conflitante. (BARRETO; GUEDES, 2021, p. 3).

Há, com alguma recorrência, a vencedora tese de que o futuro é o lugar melhor que o passado. Em uma concepção unidimensional, grassa a perspectiva de que também em políticas educacionais estaríamos vivenciando acúmulos de experiências traduzidas em futuros sempre mais animadores do que aspectos do passado, legitimando a “noção linear que predominou na compreensão sobre os problemas educacionais no sentido temporal: do passado (de onde advêm os problemas) para o presente (limites diversos e análise de possibilidades) e para o futuro (metas a serem alcançadas)” (SOUZA; POLI, 2020, p. 539).⁶⁷⁷ (ESQUINSANI, 2021, p. 4-5).

676 OTTONI, A.; PAZOS, D. **Presente Cyberpunk Distópico**. 2020. 1 vídeo (28 min). Publicado pelo Canal Jovem Nerd. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PbmNvQ5Iwus>. Acesso em: 6 jun. 2020.

677 SOUZA, Ângelo Ricardo de; POLI, Roberto. O planejamento da política educacional brasileira: a insuficiência da perspectiva de futuro no Plano Nacional de Educação de 2014. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 537-552, maio/ago. 2020.

No debate em torno do futuro da educação, ressurgiu uma alternativa recentemente levantada – e rejeitada – em nosso país: o *Homeschooling*. A implementação do *Homeschooling* no Brasil ainda é um debate embrionário no campo da política nacional. Dada a brevidade da questão no solo brasileiro, pouco se produziu academicamente neste sentido [...]. Fica a pergunta sobre a limitação do *Homeschooling* enquanto modalidade de ensino, principalmente, sobre a aparente limitação do processo de socialização do aluno, do convívio com alunos de idade e realidade aproximadas. (FERRAZ, 2021, p. 399).

Nessa perspectiva futurística, Thomas Frey (SGI Quarterly, 2015. Número 82, p. 10-11) explica por que pensar no futuro é importante e apresenta algumas projeções, dentre elas as relacionadas à educação: Mais de 50% de todas as faculdades tradicionais entrará em colapso, abrindo caminho para o surgimento de uma nova indústria da educação; e que, a maior empresa de Internet do mundo estará relacionada ao negócio da educação e será uma empresa da qual ainda não ouvimos falar. Ainda na perspectiva de Thomas Frey (ibidem) “Um futuro próximo, invariavelmente, tem preferências sobre os futuros de longo prazo... E quanto mais entendermos o futuro, mais fácil será interagir com ele”. (FERREIRA et al., 2021, p. 102-103).

[...] precisamos ponderar que, na perspectiva da *consciência histórica* e da relação entre passado, presente e futuro que ela pressupõe, poderia ter sido feita uma abordagem que apresentasse estas relações. Considerando, portanto, que ao se conhecer sobre o passado, é possível compreender melhor o presente, até mesmo para fazer escolhas diferentes das anteriores – na perspectiva de que pode haver similaridades entre situações e escolhas, mas não repetição do mesmo contexto – de acordo com a expectativa de futuro que se tem. (GONÇALVES; URBAN, 2021, p. 10).

Frequentemente, ouvimos a comparação da atual pandemia do Covid-19 que assola o mundo à pandemia de 1918, denominada como Gripe Espanhola. Essa comparação fez com que houvesse o interesse em buscarmos na historiografia os distanciamentos e as proximidades desses dois momentos distintos para percebermos se de fato estamos caminhando para esse prolongamento. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 562)⁶⁷⁸ “o futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica [...]. Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente”. (GRACINO et al., 2021, p. 4).

Olhando para o futuro de maneira construtiva, a ofensiva da pandemia da COVID-19 deve nos dar a oportunidade de pensar alternativas transformadoras para que a educação superior repense currículos e pedagogias, no Brasil e no mundo. A formação de professores e a aprendizagem ao longo da vida não devem, portanto, limitar o ensino a distância a um meio, mas alterar o conteúdo curricular

678 HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. 1914-1991. Tradução de Marcos Santana. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

e torná-lo uma nova forma de aprendizagem. Isso deve ser feito tanto no caso de cursos presenciais quanto nos modelos de ensino a distância, para que o ensino superior e a aprendizagem ao longo da vida mudem positivamente para enfrentar um mundo novo. (IVENICKI, 2021, p. 372).⁶⁷⁹

Como conceber a docência em outras perspectivas, além dos modelos de padronização e controle? Ou: como pensar na docência para aqueles que têm menos acesso à internet e aos meios digitais? A pandemia está aumentando a velocidade de uso de tecnologias, implicando em maior transformação digital, mesmo que por imposição e não por opção de mudança. Temos que tomar alguns cuidados com essas mudanças, e principalmente, com as soluções tecnológicas adotadas, que podem ser importantes e interessantes para o momento, mas podem ser devastadoras se não forem bem dosadas no futuro (E. SCHNEIDER e A. SCHNEIDER, 2020).⁶⁸⁰ (LIMA; PAIVA; GOULART, 2021, p. 26).

Nos últimos meses temos assistido, em todo o mundo, às mais diversas e díspares experiências para assegurar a famosa “continuidade educativa”. Será isto que Ivan Illich sonhou? Não. Será isto que as correntes dos últimos anos vinham desenhando? Sim. Será este o futuro da educação? Provavelmente. É este o futuro que desejamos? Não. O vírus da “escola em casa” propaga-se, facilmente, numa sociedade atomizada, fortemente individualista, fechada sobre si mesma, facilmente manipulada, orgulhosa de uma liberdade feita da indiferença em relação aos outros e ao nosso destino comum. Essa sociedade já cá estava antes da Covid-19, mas tornou-se mais forte. O nosso receio maior é que seja esta a matriz de um mundo pós-pandemia, marcado por desigualdades e divisões ainda mais profundas. (NÓVOA; ALVIM, 2021a, p. 13).

No contexto globalizado, em que os cenários econômico e social estão em constante mudança, os problemas vigentes do século XXI serão determinados pela perspectiva da ‘sociedade do futuro’ e pela função que se determine à educação e à ES [educação superior]. A própria UNESCO (1998)⁶⁸¹ justifica essa posição alertando que “[...] há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais”. (PINTO; CUNHA, 2021, p. 8).

Acreditamos que já nos encontramos na atualização do presente e, sendo agora um presente que também se encontra “passando”, nos encontramos em fluxos de devires. Não sabemos o que nos espera

679 Traduzido do original em inglês.

680 SCHNEIDER, Elton. Alice Braun. **Educação em tempos de COVID-19: Reflexões e narrativas de pais e professores**. Editora Dialética e Realidade, Curitiba, PR, 2020.

681 UNESCO. **Conferência Internacional para Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação** (1988). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculoxxi-visao-e-acao.html> Acesso em: 28 jul.2019.

em um futuro próximo, todavia, sabemos que não retornaremos ao vivido, senão pela produção das diferenças que experimentamos. Na educação, face aos movimentos que avançam em diferentes velocidades, especialmente no sentido das práticas curriculares, não vemos plausibilidade em tentarmos nos apegar a um presente que estamos vendo passar. E, embora o “novo presente” esteja tramado com o presente que ora se mostra em passagem, seria desnecessário tentar estancar o fluxo das mudanças decorrentes dessas atualizações dos tempos passado-presente-futuro. (RAIC; SÁ, 2021, p. 31).

[...] “O futuro é, assim, infinitamente abundante e infinitamente igual, um futuro que, como salienta Marramao (1995: 126), só existe para se tornar passado. Um futuro assim concebido não tem de ser pensado, e é nisto que se fundamenta a indolência da razão proléptica” (SANTOS, 2002, p. 254).⁶⁸² Herdeiros dessa razão, nós imaginávamos ter domínio sobre o futuro, pois seria ele a repetição do presente, mas a catástrofe da pandemia nos tirou essa ilusão e fomos obrigados a pensarmos nossa atuação no presente, com o que nele havia de possibilidades, sem muitas projeções, já que toda data de retorno ao ensino presencial era adiada. Desse modo, mesmo que em um contexto tão limitante, realizamos a operação proposta por Santos, expandimos o presente e contraímos o futuro. (REIS; CAMPOS; MARTINS, 2021, p. 1063).

Castells (2020, p. 1)⁶⁸³ afirma que “agora entramos totalmente em uma sociedade digital em que já vivíamos, mas que ainda não havíamos assumido”, referindo-se às transformações sociais vivenciadas na pandemia. Na opinião de Davis e Klein (2020, p. 24),⁶⁸⁴ as vivências de confinamento desse período se constituíram em balão de ensaio para delinear um futuro mais tecnológico, isto é, “um futuro permanente – e altamente lucrativo – sem contacto”. Reforçam, as autoras, que muitas dessas experiências já estavam sendo implementadas antes da pandemia, como demonstra com o alargamento do *Teletrabalho*, a expansão do número de cursos na modalidade de *Ensino a Distância*. (ROMANOWSKI; RUFATO; PAGNONCELLI, 2021, p. 14).

A educação do futuro não pode estar associada a benefícios de poucos ou à mera reprodução de antigos paradigmas, mas sim à visão crítica e emancipadora. Nesse contexto, Kenski relata que a tecnologia é de ponta, mas a prática pedagógica é anacrônica e não considera as potencialidades pedagógicas de participação, interação, movimento, ação etc. do meio digital (2013, p. 96-97).⁶⁸⁵ Precisamos demonstrar a concepção educacional que queremos e o seu real propósito voltado ao exercício da cidadania, sem ir ao encontro do uso das novas tecnologias como forma de exploração no mercado,

682 SANTOS, B. S. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 63, 2002. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/1285>, acesso em 10 de setembro de 2021.

683 CASTELLS, M. (2020). **O digital é o novo normal**. Fronteiras do pensamento. <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>

684 DAVIS, A., & KLEIN, N. (2020). **Construindo movimentos**: uma conversa em tempos de pandemia. Boitempo.

685 KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

como se a educação fosse instrumento a não ser criteriosamente avaliado, discutido, estudado e igualitário. (SAMPAIO, 2021, p. 1042).

A suspensão das atividades presenciais físicas nas instituições de ensino em função da pandemia da COVID-19 nos trouxe a sensação muito bem colocada por Bruno Latour (2020, p. 18)⁶⁸⁶ de que “quando o tapete é tirado de nossos pés, você entende num segundo que terá que se preocupar com o assoalho”. Para o autor, a única saída para enfrentar essa situação atípica é projetarmos ações para um futuro próximo e descobriremos juntos, em rede, qual território é habitável, ou seja, quais espaços precisam ser criados e habitados e com quem podemos compartilhá-los, uma vez que os atores não são compreendidos como apenas humanos, mas enquanto entes de diferentes materialidades, feitas de átomos e de bits. (SCHLEMMER; OLIVEIRA; MENEZES, 2021, p. 140).

Como se a nuvem de vaga-lumes descrita por Pasolini, imagem resistência a fascista Itália da sua juventude, se atualizasse nas agruras reunidas da pandemia de COVID-19. Vivemos em plena fúria dos vaga-lumes. Nossa aposta é que a segmentação quase consensual das diferentes possibilidades de educação formal, não formal e informal, é assombrada pela educação do informe, sintetizada na dança urbana caótica do personagem Coringa do cineasta Todd Phillips. Ainda não sabemos qual será a educação pós-pandêmica, mas podemos extrair alguns de seus signos e enigmas. O que podemos especular, na esteira de Castro e Danowski (2014),⁶⁸⁷ é se ainda há mundo por vir? Ou, nas provocações de Berardi (2019),⁶⁸⁸ o que virá depois do futuro? (SILVA, MT, 2021, p. 140).

[...] é necessário relativizar as análises sobre os resultados de programas, projetos e ações desenvolvidos nos primórdios da pandemia, sob pena de silenciar fatores determinantes das possibilidades de engajamento discente e até mesmo docente. Afinal, o reordenamento do tempo social, bem como a urgência de compromissos inéditos – impostos pelo isolamento social, apresentam barreiras até então desconhecidas, demandando análises multifatoriais que geralmente se materializam de forma longitudinal. Em síntese, conclusões definitivas parecem precipitadas no atual contexto, sobressaindo incertezas que tornam turvas qualquer prospecção de futuro. (UNGHERI; GONTIJO, 2021, p. 95).

Como afirma Melro (2006),⁶⁸⁹ o futuro exige, com Freire, a construção de um conhecimento transformador da realidade, operando mudanças de forma efetiva, tendo por base as diferenças e a singularidade de cada ser humano. Só nos restam dois caminhos a seguir: ou saímos da rotina como

686 LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA/EDUSC, 2012.

687 CASTRO, E. V. de.; DANOWSKI, D. **Há Mundo Por Vir?** São Paulo: Ed. Cultura e Barbárie, 2015.

688 BERARDI, F. **Depois do Futuro**. São Paulo: Ubu, 2019.

689 MELRO, Joaquim. Quando educar é libertar. Uma Reflexão Crítica em Torno do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire. In: D. Machado; E. Macedo; H. Borges; J. Mafra; L. Cortesão; M. Mendes; M. Tavares... R. Trindade (Eds.). **Actas IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**. Caminhando para uma cidadania multicultural (s/p). Porto: Instituto Paulo Freire – Portugal & Universidade do Porto. (Suporte CdRom). 2006.

Freire nos sugere e buscamos inovar a escola e com ela a prática pedagógica, ou ficamos eternamente a discutir que a mesma não é viável, pondo responsabilidade no sistema de ensino, nos ombros do governo, na família e em outros setores da sociedade. Desse modo, há que ser responsável individual e coletivamente, e passar do discurso à ação, da teoria à prática, bem como da utopia à realidade, em toda sua plenitude (FREIRE, 1982).⁶⁹⁰ (UTSUMI, 2021, p. 210).

Em uma sociedade desigual em que os requisitos mínimos para a satisfação humana são negados, é necessário que a sociedade proclame pela igualdade. As medidas adotadas na educação neste momento histórico inédito e inusitado, em que se buscam medidas para asseverar a execução do calendário escolar, o perigo é aumentar ainda mais o fosso da desigualdade no ensino da rede pública; porquanto, primar pela continuidade deste calendário sem afiançar as mesmas condições de acesso às tecnologias para todos os estudantes é uma projeção ilusória de êxito no contexto educacional. Os caminhos que a educação tem adotado em meio a esta pandemia vão acenar, em um futuro próximo, se trouxeram contributos ou não ao processo educativo que está se desenhando. (VICENTE et al., 2021, p. 394-395)

690 FREIRE, Paulo. **Educação**: o sonho possível. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

Os jovens que nasceram, principalmente no século XXI fazem das tecnologias seu ambiente natural. Para esses jovens, a alta rotatividade e velocidade das comunicações é natural, algo ao qual eles aprendem a se adaptar, que aprendem a usar e a explicar facilmente. É equivocada a ideia de que os jovens atuais sejam cyborgs simplesmente vistos como mais uma nova geração, de uma forma em nada diferente das novas gerações do passado (GREEN; BIGUM, 1995).⁶⁹¹ Os estudos de Green; Bigum (1995) mostram um novo perfil de alunos nas escolas: o jovem de uma sociedade altamente tecnológica. E este é um grande desafio para a educação contemporânea, visto que não se pode continuar a fazer o que sempre foi feito, isto é dar aulas meramente expositivas. (ALMEIDA; CANTUÁRIA; GOULART, 2021, p. 297).

Dentre os povos indígenas do estado de Mato Grosso que utilizam máscara em rituais, na cultura, exemplificamos o povo Kura Bakairi. O povo Kura Bakairi tem como uma das principais marcas identitárias, o uso das máscaras cerimoniais. Elas, as máscaras, além de ter funções para integração social, também sustentam diversos ciclos ecológicos, elementos e seres da natureza que compõem a cosmovisão desse povo (Peruare, 2012).⁶⁹² A confecção das máscaras é um processo artesanal e artístico que mobiliza saberes geralmente passados de geração em geração. (AZINARI; TORSI; FERREIRA, 2021, p. 1901).

Estariam os nativos digitais, propostos por Palfrey e Gasser (2011),⁶⁹³ livres da formação em tecnologias exclusivamente por pertencerem à geração que abriu os olhos para a vida na sociedade tecnológica informacional? Muitos são os estudos que comprovam a necessidade de alfabetizar digitalmente as gerações mais velhas e inclusive essas, as digitais. Allan (2015)⁶⁹⁴ orienta a escola e a universidade a organizar seus processos pedagógicos contemplando o compartilhamento de experiências e informa-

691 GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, Tomás Tadeu da. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

692 PERUARE, Vitor Aurape. **Yakuigady**: cultura e sustentabilidade nas máscaras rituais do povo Kurá Bakairi. Brasília, 2012. 57 p. il. Trabalho de Conclusão Curso de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

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

694 ALLAN, L. **Escola.Com**: como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática. Barueri: Figurati, 2015.

ções sobre boas práticas de aprendizagem por meio de dispositivos móveis, treinar professores para implementar as práticas pedagógicas com o uso desses dispositivos, criar conteúdos educacionais para *smartphones* e *tablets* e articular estratégias para equilibrar a interação on-line com a off-line. (BACILA, 2021, p. 952).

É cada vez mais comum a utilização de dispositivos móveis e seus aplicativos, sobretudo aqueles que favorecem a comunicação, interação e processos de autoria e aprendizagem colaborativa [...]. Os indivíduos provenientes da geração digital (nativos digitais, *millenials*, geração Z) fazem uso das tecnologias digitais cada vez mais cedo. Segundo Pérez-Gómez (2015, p. 26),⁶⁹⁵ “o extraordinário potencial dos dispositivos digitais a serviço dos indivíduos desde a infância, para registrar, coletar, reproduzir, intercambiar e recriar conteúdos” abre perspectivas nunca antes imaginadas, quanto ao desenvolvimento de aptidões, que constituem a identidade pessoal. (CARVALHO, 2021, p. 56).

No Brasil, não foram poucas as transformações vividas pelas gerações jovens. Em termos de trabalho e renda, educação e acesso às tecnologias de informação e comunicação, os jovens presenciaram, em duas décadas, significativos avanços e logo uma expressiva reversão dessa trajetória desde a crise econômica e institucional iniciada em 2015. E mesmo nos momentos em que melhorias puderam ser observadas, persistiram padrões elevados de desigualdade que incidem de maneira significativa sobre os jovens, considerando níveis de renda, gênero, cor/ raça e local de moradia, ao lado de índices crescentes de violência (Guimarães et al., 2020).⁶⁹⁶ (CORROCHANO; LACZYNSKI, 2021, p. 3-4).

Consta na *Hagadá* (livro que relata o Êxodo, datado há 2000 anos): “Em cada geração a pessoa deve ver a si própria como se tivesse sido libertada do Egito” (FRIEDMAN, 5758/1998, p. 46).⁶⁹⁷ Como é diferente quando contamos uma história que ouvimos e não conhecemos os personagens ou os detalhes do que quando contamos uma história que aconteceu conosco! Ao nos sentirmos presentes naqueles momentos duros da escravidão, e depois vemos a torrente de milagres... Isso muda o jeito que contamos e sentimos a história! Mais uma curiosidade sobre o momento de contar a história para a próxima geração: nessa noite, as crianças são o grande enfoque. Fazemos vários atos simbólicos que, na verdade, só têm o propósito de instigar a curiosidade infantil. (DAYAN, 2021, p. 168).

[...] a pandemia Covid-19 explicitou a necessidade de os professores possuírem competências digitais capazes de embasar a sua práxis pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem em

695 Sem referência no original.

696 GUIMARÃES, N. A., BRITO, M. M., & COMIN, A. A. (2020). Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: pode a expansão eludir as desigualdades? *Novos estudos CEBRAP*, 39(3), 475-498. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030002>.

697 FRIEDMAN, Y. (ed.). *Hagadá de Pessach*. 3. ed. New York: Merkos Linyonei Chinuch; São Paulo: Lubavitch, 5758/1998.

consonância com uma sociedade digital e com estudantes, em sua maioria, hiperconectados, qual geração de polegarzinhas e polegarzinhos, no dizer de Serres (2015).⁶⁹⁸ Deveras, a utilização das tecnologias digitais integradas em um desenho didático pedagógico que contemple a utilização de ecossistemas digitais de aprendizagem possibilita, sobretudo, aproveitar as potencialidades das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem [...]. (DIAS-TRINDADE; SANTO, 2021, p. 103).

[...] a linguagem do cinema está muito presente no cotidiano da geração atual do que nas anteriores. “Vivemos momentos diferentes na sociedade: a da geração de Gutenberg, quando o texto escrito é o espaço privilegiado do saber, e o momento das tecnologias que possibilita a cultura eletrônica” (SILVA, 2014, p. 37).⁶⁹⁹ Hoje em dia, os jovens e adolescentes são uma geração que desde a infância tiveram contato com os vídeos por meio de computadores, videogames e celulares. Com a eclosão da internet e seus diversos aplicativos, cada vez mais o cinema e o filme entraram na vida dos alunos. (DURÃES et al., 2021, p. 2-3).

O tecnoidealismo enquanto uma ideologia, na acepção marxiana, apresenta-se como falsa realidade. É falsa realidade por criar uma inversão de como os homens apreendem os fatos e fenômenos [...]. O peso ideológico das tecnologias no meio educacional abreviou ou até mesmo alterou mediações pedagógicas importantes como a socialização e comunicação. A antecipação do futuro em forma de políticas tenta impor à geração presente o convite a construir projetos das gerações futuras e, portanto, condenadas a serem órfãos dos seus próprios projetos de cotidiano. A perseguição da geração presente sobretudo das mais jovens pelo capital representa sua maior ameaça: talento imediato da juventude resistir às opressões. (FREITAS; COELHO; OLIVEIRA, 2021, p. 4).

[...] o atual contexto em que a utilização de recursos tecnológicos digitais tem representado o principal meio para o desenvolvimento e a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, porta consigo o encontro de gerações. Esse fato reforçou a demarcação de algumas diferenças que atravessam os processos de interação professor-aluno e de ensino-aprendizagem: de um lado, muitos docentes não possuem familiaridade com esses recursos, apresentando mais dificuldades no processo de produção de sentidos de outro, conforme indica Santos (2010),⁷⁰⁰ “as novas gerações já demonstram em suas ações sociais novos modos de pensar e lidar simultaneamente com vários contextos” (p.33). (LOPES; FREITAS; CABRAL, 2021, p. 110).

698 Sem referência no original.

699 SILVA, Josias Pereira da. **A produção de vídeo estudantil na prática docente**: uma forma de ensinar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

700 SANTOS, E. Desafios da cibercultura na era da mobilidade: os docentes e seus laptops 3G. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 27-42, 2010. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/9149>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Segundo Moscovici (2012),⁷⁰¹ os indivíduos dirigem-se à nova informação e a representam buscando, ao mesmo tempo, enriquecer e transformar seus esquemas cognitivos anteriores, no que for possível e aceitável às suas idiossincrasias, como também adaptá-la aos seus antigos esquemas cognitivos, com o objetivo de manter seu mundo estável e seguro. Neste sentido, as representações sociais estão relacionadas com a criação e transformação dos valores que, conseqüentemente, irão influenciar as diretrizes dos relacionamentos humanos. Na forma como o indivíduo se percebe no mundo e com o outro, o que era certo para a geração anterior, para a geração atual não é, e vice-versa. (LUNARDI et al., 2021, p. 3).

[...] acreditamos que o mínimo que devia ser fornecido ao professor seria ferramentas para que ele exercesse o ERE, o que já demandaria dele a aprendizagem de novos recursos e mais tempo para preparar as suas aulas, pois muitos ainda precisavam aprender a utilizar as ferramentas *online* (Google Classroom, YouTube, Instagram, Moodle). [...] segundo Quintanilha (2017),⁷⁰² a chamada geração *Alpha* (nascida a partir de 2010), que já compõe a educação básica, é a primeira a ser “100% nativo digital”. As dificuldades tendem a se agravar quando consideramos que 60,9% dos respondentes afirmaram não ter concluído nenhum curso sobre educação online. Isso, por si só, já altera a relação do professorado com o seu trabalho, devido ao aumento das demandas que se tornam necessárias para o desenvolvimento desse novo modelo de aula. (MARTINS; SCHMITT; ALVES, 2021, p. 515).

Aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na Internet. Há um patrimônio humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital. Felizmente, as novas gerações de professores já são digitais, e conhecem bem as possibilidades e os limites das tecnologias. Sem ilusões e sem fantasmas. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 7).

Como afirmado pela CEPAL (2021),⁷⁰³ a prolongada crise de saúde terá conseqüências de longo prazo para as atuais gerações de crianças, adolescentes e jovens, apesar dos esforços de autoridades, docentes e estudantes. Haverá atrasos e maiores lacunas nas realizações de aprendizagem que serão difíceis de recuperar a curto prazo. De modo que a pandemia revela uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos/as profissionais e estudantes, docentes inexperientes e

701 MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2012.

702 QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração Z. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 249-263, set. 2017.

703 CEPAL. **La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe Crecimiento con persistentes problemas estructurales**: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad. Informe Especial COVID-19 n° 11. 2021.

sem capacitação prévia para o uso de tecnologias digitais – indispensáveis à realização do trabalho remoto – e a situação vulnerável de muitas famílias que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado ao estudo de seus filhos e filhas, dependem da escola para sua alimentação. (OLIVEIRA, DA, 2021, p. 720).

[...] a educação é um trabalho intencional, que tem tido o papel histórico de atualização cultural, pelas novas gerações, num contexto de disputas societárias. A partir disso, defende-se a educação escolar e a escola de qualidade social. Em outras palavras, um espaço histórico cujo objetivo está a serviço da educabilidade dos sujeitos escolares com a assimilação crítica e a reconstrução de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, acumulados historicamente pela humanidade. Objetivo este que considera as práticas sociais e vivências de diferentes classes, grupos e culturas, com o acolhimento e respeito, portanto, à diversidade econômica, social e cultural. (OLIVEIRA, MRNS, 2021, p. 179).

“[...] a tradição não é uma fatalidade, mas desconfio que sejamos capazes de criar outros modos de existência que não seja pela sua referência, ainda que negada” (Cossetin, 2018, p. 15).⁷⁰⁴ Torna-se necessário assumir a responsabilidade e a autoridade pela competência formativa e geracional, para que as futuras gerações não sejam abandonadas ao mero acaso (Cossetin, 2018). Colocar-se inicialmente em uma posição de conservador e de castrador, exigindo que as novas gerações assumam um lugar heterônomo no mundo não vai podar a emergência da subjetividade. Nesse sentido, a moral é uma espécie de negociação, onde orientar-se a partir das normativas sociais e renunciar a algumas situações que são instintivamente prazerosas é, ao mesmo tempo, a abertura imperativa para a construção e o desvelamento de si. (PINTO, 2021, p. 7).

Diante do cansaço existencial que paira sobre a sociedade e reverbera distopias, a educação escolar como instituição escolhida pela humanidade para educar as novas gerações pode e deve ser capaz de criar outra proposição curricular sustentada em um conhecimento capaz de gerar vida digna; em cuidados garantidos pelo Estado como direitos sociais estendidos a todos os sujeitos do currículo; e na garantia de uma convivência democrática vivida no chão das escolas, que possa se espriar para outros espaços onde imperam relações de poder desiguais, elementos que Ponce (2016,⁷⁰⁵ 2018⁷⁰⁶) postula como dimensões da Justiça Curricular. (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 1436).

É fato que nossa geração nunca viveu uma situação tão devastadora, num mundo dito globalizado e desenvolvido, que trouxesse tantas modificações no cotidiano, como mudanças drásticas nas

704 COSSETIN, V. L. F. **Da assepsia moral na educação**. Texto referência da aula inaugural realizada junto ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul/Chapecó, 2018.

705 PONCE, Branca J. **A Justiça Curricular no século XXI**, as políticas e os sujeitos do currículo. PUC-SP. Projeto de Pesquisa aprovado na Chamada CNPq N.12/2016 de Bolsa Produtividade. São Paulo: PUC, 2016.

706 PONCE, Branca J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

estruturas organizacionais das empresas, instituições educacionais com alterações na oferta de ensino – do presencial para o remoto/virtual –, e na vida de toda a população, com visíveis crises políticas e econômicas severas. “A pandemia da Covid-19 colocou luz sobre desigualdades sociais que já existiam, talvez esquecidas ou não vistas” (MATTA, et al., 2021, p. 35).⁷⁰⁷ (ROSA; SANTOS, 2021, p. 68).

As grandes transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas produziram uma espécie de *adolescência generalizada*. O que queremos dizer com isso? Que a situação de passagem, de desestabilização identitária, de desenraizamento da tradição não atinge somente aqueles que atravessariam uma *crise evolutiva*. Pais, professores e outras figuras que encarnavam o Outro contra o qual as novas gerações deviam se bater para conquistar a independência, não têm mais condições de representar as marcas da tradição a partir da qual se formaria o futuro. Todos partilham o mesmo sentimento de incerteza, de desencaixe, ou seja, de interações globais e instantâneas que subvertem as noções de espaço e tempo. (SAGGESE, 2021, p. 15).

[...] surge um novo termo: o *Homo Zappiens*, cunhado por Veen e Vrakking (2009)⁷⁰⁸ para situar uma geração de pessoas que cresceram utilizando a tecnologia digital. Assim, as práticas sociais também se modificam: os sujeitos fazem várias coisas ao mesmo tempo, lidam com diferentes velocidades de informação, estão sempre apressados, sem paciência, envolvidos por um bombardeio sensorial e excesso de imagens [...]. As mídias também passam a ampliar sua representação, agora que se apresentam como a única possibilidade de interação entre familiares e amigos, e como uma forma de aprendizagem que substitui a escola presencial. (SANTANA; DONIDA, 2021, p. 386).

707 MATTA, G.C.; REGO, S.; SOUTO, E.P.; SEGATA, J. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19. Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0. <<https://doi.org/10.7476/9786557080320>>

708 VEEN, W.; VRAKHING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HUMANIDADE



Ciclos naturais ou sociais de epidemias, pandemias, enchentes, secas e outras formas de desastres naturais ou cósmicos sempre fizeram parte da história da humanidade, mas que se intensificaram após o contato, levados pelo homem branco, de formas deliberadas ou não. Segundo a cosmologia Baniwa, o mal, o caos, a desordem, assim como as doenças estão presentes desde a origem do mundo. O início do cosmo é uma sucessão de sangrentas lutas entre os proto-humanos e seres-espíritos não-humanos pelo controle do mundo. Essa guerra permanente, o caos e o não cumprimento de regras de convivência que imperavam no começo dos tempos inviabilizaram o estabelecimento de uma ordem social e natural que são apenas parcialmente controlados pelos seres que antecederam a humanidade (GARNELO, 2003).⁷⁰⁹ (BANIWA, 2021, p. 3).

[...] a ampliação dos direitos humanos e sociais não aconteceu de uma só vez, mas decorreu do campo das negociações sociais e políticas, empreendidas em diferentes épocas e em territórios distintos, por meio do avanço das sociedades democráticas e do surgimento de variados carecimentos dessas sociedades, razão pelas quais necessitam de vigilância e luta permanentes no que se refere a sua manutenção e efetivação. O desafio atual é, justamente, o de assegurar sua efetividade e proteção, pois, como afirma Bobbio (2004, p. 11)⁷¹⁰ entre o direito proclamado e sua efetivação, há que se considerar as massas dos “sem-direitos”, aqueles que, no momento atual, continuam representando a esmagadora maioria da humanidade que não possui de fato qualquer direito, “ainda que sejam solene e repetidamente proclamados”. (BIASOLI; SOUSA, 2021, p. 16-17).

Logo, entendemos que, diferentemente daquilo que acontece no cotidiano das instituições, as escolas estão desenvolvendo proposições pedagógicas de orientações que não correspondem com os processos possíveis quando as crianças se encontram presencialmente com seus professores. Estão inventando, vivenciando um momento delicado da história da humanidade que demanda participação dos educadores na vida das crianças. Não é, portanto, o que se faz nas instituições de Educação Infantil, nem se trata de um dever de casa. Contudo, precisam estar vinculados com o “[...] acúmulo reflexivo,

709 GARNELO, L. **Poder, Hierarquia e Reciprocidade**: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

710 BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

teórico e normativo que vem caracterizando e afirmando a identidade da Educação Infantil brasileira”. (BARBOSA et al., 2020, p. 1).⁷¹¹ (BISPO; ARAÚJO, 2021, p. 89).

Neste início de século a humanidade viu uma explosão de movimentos juvenis. Nos Estados Unidos desde o *Occupy Wall Street* até os recentes movimentos da juventude negra organizados sob a bandeira *Black Lives Matter*. Isso colaborou com grande mobilização dos setores oprimidos em torno da campanha passada de Bernie Sanders e assimilou a ala progressista apoiadora de Joe Biden, nas eleições americanas que derrotaram Trump. O mundo assistiu também Greta Thunberg advogar pelo desenvolvimento sustentável e contra as mudanças climáticas, chamando atenção internacional para catástrofes ambientais iminentes. (FREITAS; COELHO; OLIVEIRA, 2021, p. 4).

Contemporaneamente, diante de tantos cenários complexos e desafiadores que vão se descorrinando, de uma humanidade revelando-se cada vez mais distante de sua própria humanidade, da dificuldade para o diálogo, da realidade discursiva monológica sobrepondo-se à dialógica, além de antigas fórmulas e métodos que não mais parecem fornecer respostas satisfatórias, torna-se necessário refletir e buscar alternativas que possam subsidiar eventuais ações que alcance enfrentar tal contexto incômodo presente também na cena escolar. (GOMES; LOBATO, 2021, p. 564).

A nova ordem mundial que esprou circundando continentes, os avanços tecnológicos, o aviltante crescimento da informática, a evolução da robótica, dentre outras transformações não foram suficientes para que a humanidade desenvolvesse-se, a ponto de se evitar a proliferação do novo Coronavírus que já dizimou milhões de pessoas ao redor do planeta. Nessa direção, os avanços tecnológicos, a computação gráfica, a era da robótica, a era digital, a invenção do supercomputador, dentre outros não estão sendo suficientes para eliminar pestes, misérias, pandemias, vírus avassaladores capazes de dizimar milhões de pessoas. (LELLIS; FLORENTINO; COSTA, 2021, p. 582).

[...] é preciso atentar para os fins que mobilizam as ações humanas, ou seja, as reflexões precisam ser transparentes em sua finalidade humana. Por sua vez, “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1998, p. 57).⁷¹² Daí ser fundamental na formação de professores se voltar à desbarbarização, pois a humanidade não deu conta de enfrentar e superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres

711 BARBOSA, M. C. S. et al. **Contribuição para a Consulta Pública do CNE sobre o Parecer que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de Atividades Pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID19.** [S. l.: s. n.], 2020.

712 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

humanos é justamente nossa diferença. Logo, ‘conhecer a si mesmo’ é reconhecer no outro um semelhante! (LEME; SILVA; CARMO, 2021, p. 105).

[...] o desenvolvimento do homem está relacionado à *educação*, já que ele precisa ser humanizado, entendendo que “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264),⁷¹³ mas é a “apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (idem, p. 266), isto é, a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade que pode levar ao desenvolvimento das suas aptidões motoras e intelectuais e isso é dado a partir da educação. (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 27).

Poucos acontecimentos históricos podem ser comparados à situação da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), pelo menos na escala das últimas décadas, e que não deixa de ser uma certa tragédia, que agora se afigura como um grandioso teste para toda a humanidade. Para Butler (2020),⁷¹⁴ o vírus por si só não discrimina, mas nós, humanos, certamente o fazemos, moldados e movidos como somos pelos poderes casados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo. Nesse sentido, a autora afirma que parece provável que passaremos a ver, no próximo ano, um cenário doloroso no qual algumas criaturas humanas afirmam seu direito de viver ao custo de outras, reinscrevendo a distinção espúria entre vidas passíveis e não passíveis de luto [...]. (MARCELINO; GALLINA; SILVA, 2021, p. 705).

As formas culturais (objetos e significações) nas artes e literaturas, nas ciências e tecnologias constituíam um acervo de conhecimentos acumulados na história da humanidade e esse universo produzia uma sensação de domínio e saber na qual o sentido de devir expressava a ideia de ‘progresso’. O choque provocado pela paralisia geral decorrente da Pandemia colocou em xeque crenças profundamente arraigadas em nossa consciência e aqueles horizontes tradicionalmente estabilizados num contínuum lógico de passado, presente e futuro foram profundamente abalados [...]. Em tais momentos de incertezas que circundam as profundas crises estruturais, imersos no caos social é frequente a perda do sentido de comunidade. (MERCURI, 2021, p. 5).

De acordo com as considerações feitas por Foucault e Deleuze, podemos concluir que a humanidade é delineada por transformações que ocorrem ao longo da história. Nas últimas décadas, essas mudanças parecem estar ocorrendo de forma mais rápida, trazendo alterações consideráveis aos nossos hábitos e costumes. Para Bauman (2001),⁷¹⁵ a sociedade se transformou de um estado sólido, de ordem, rigidez e imposição, para uma sociedade em estado líquido, que é fluida, leve, que se molda

713 LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

714 BUTLER, Judith. **O capitalismo tem seus limites**. Trad. Artur Renzo. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/20/judith-butler-sobre-o-covid-19-capitalismo-tem-seus-limites/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

715 BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

mais facilmente aos valores pós-modernos, em que o conceito de liberdade é imperativo. (MOREIRA, RP, 2021, p. 81).

A Humanidade partilhada chama-nos a atenção para a diversidade cultural, para as diferentes maneiras de ver e de agir. Hoje, não é possível pensar a educação fora dos debates sobre a importância de distintas epistemologias, sobre a necessidade de conhecer e reconhecer o papel de grupos e culturas que a história dominante foi empurrando para as margens, sem se ter apercebido que, como diz Jean-Luc Godard (2004),⁷¹⁶ “são as margens que definem a página”. Não se trata de unir, artificialmente, o que é diferente, mas de criar os ambientes que permitam trabalhar em comum, pensar em conjunto, partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetos e, em particular, sobre os objetos do conhecimento. (NÓVOA; ALVIM, 2021a, p. 14).

[...] o maior problema que enfrentaremos não está na emergência de novos movimentos educativos, mas nas precárias condições sociais, económicas e culturais historicamente arrastadas, diante do acesso aos bens materiais e imateriais da humanidade. Isso, sim, nos parece ser um motivo de nossas lutas e resistências e não tentar estancar um fluxo que segue independentemente do nosso esforço em querer controlá-lo, como está acontecendo com as novas práticas curriculares. É, portanto, desse lugar que afirmamos uma pluralidade de normais e de novos normais, o que requer perspectivarmos pedagogias ainda mais diferenciadas, política, ética e esteticamente comprometidas com a justiça e a equidade social. (RAIC; SÁ, 2021, p. 26-27).

O que fica em evidência neste momento de pandemia é o quanto a vida é frágil e isso se apresenta apesar de toda a tecnologia. Temos que reconhecer a dificuldade de enfrentar um vírus que se constitui num simples microorganismo em sua estrutura que coloca em xeque toda a sofisticada maquinaria e economia do planeta. Isso se apresenta como um ataque inesperado para o conjunto de pressupostos tecnológicos e que coloca sem respostas e sem saber por onde caminhar com a ciência. Espera-se da ciência uma nova vacina e penso como intelectual que se deveria esperar da humanidade um novo estilo de vida. (RODRIGUES, R, 2021, p. 358-359).

Conforme grafado por Saviani (2003, p. 13),⁷¹⁷ “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O que difere a educação escolar das demais formas de apreensão de humanidade é sua intencionalidade e as características do conhecimento que ela aborda. Ou seja, a educação escolar trata de um saber sistematizado, a partir de

716 GODARD, Jean-Luc **Entrevista a Inrockuptibles**. 2004. Disponível em: <https://www.lesinrocks.com/2004/05/05/cinema/actualite-cinema/jeanluc-godard-cest-notre-musique-cest-notre-adn-cest-nous/>. Acesso em: 14 nov.2020.

717 SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

princípios das diversas ciências, ensinado de forma intencional e planejada (SAVIANI, 2003). (SILVA, EG et al., 2021, p. 1094).

Freire (2005)⁷¹⁸ permite-nos entender que o mundo não é somente suporte natural para a vida, mas o lugar onde a humanidade desenha e constrói sua história e cultura. E, nesse contexto, o mundo é lugar da existência das relações, das interdependências, das intersubjetividades, tanto entre os seres humanos como destes com o mundo. Freire (2005) entende o ser humano como ser relacional, intimamente ligado com o mundo, e o coloca como consciência do mundo e de si, o que implica a sua responsabilidade ética para com a realidade-ambiente. (SOUZA, 2021, p. 10).

[...] é possível ser humano sem acesso ao patrimônio cultural da humanidade, sem acesso aos bens que nos humanizam? Seremos humanos sem acesso ao que garante a vida digna? Seremos humanos sem acesso ao que desenvolve nossas funções psíquicas superiores? Para responder as estas questões, precisamos explicitar o que é o patrimônio cultural da humanidade. Este patrimônio é composto por bens, desde os que vem da natureza como água, ar, terra, até os bens produzidos pelo trabalho, como a comida, o abrigo, as roupas e calçados que nos protegem, até os demais bens culturais de segunda ordem que temos necessidade. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE; PRATES, 2021, p. 3).

Se no passado, houve o surgimento de pandemias provocadas por ações virais e/ou por bactérias, na atualidade sofremos com mais uma; logo, não é difícil intuir que, no futuro, a humanidade será de novo, alvo de outras. O curto intervalo do aparecimento de diferentes tipos de vírus, nos alerta sobre tal probabilidade. Parece que a humanidade está ameaçada! [...] é insuficiente apenas diagnosticar, noticiar e certificar-se da alta probabilidade de recorrência do surgimento de outros vírus letais; então, torna-se urgente a capacitação, o preparo, a precaução e investimentos em pesquisas e ciência. Afinal, não se vence uma pandemia pela lábia, pelo discurso de natureza política ou religiosa, ficando inertes ou passivos e sem o uso de investimentos. (TAMANINI; MORAIS, 2021, p. 346).

A construção do conhecimento por meio de processos de ensino e aprendizado em diferentes contextos e frente a diferentes desafios faz parte da humanidade desde sua constituição. No contexto educacional, esses processos estão relacionados aos objetivos e necessidades de transformação da humanidade e da sociedade e envolvem diversos aspectos da vida comum como escolaridade, cultura, economia, religião e mais recentemente, questões de economia, política e saúde pública face à pandemia do Covid-19. (TYLER; FINARDI, 2021, p. 119).

718 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

Uma outra dimensão capaz de ultrapassar a pandemia e apontar novos rumos é o desafio da governança planetária, uma vez que, conforme Sousa Santos (2020),⁷¹⁹ a humanidade está mergulhada em outras quarentenas anteriores à quarentena da Covid-19, na medida em que vem negligenciando a natureza e a consciência planetária, em prol de interesses e demandas da quarentena do capitalismo. Assim, futuramente, estaremos mais preparados das quarentenas provocadas por pandemias quando a humanidade superar a quarentena do capitalismo, revertendo tal lógica em função de nossa condição humana de dependência ao planeta Terra. (UTSUMI, 2021, p. 213).

719 SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Recurso digital. ISBN: 978-972-40-8496-1 Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf Acesso em: 10.09.2021

IDEOLOGIA



É porque amamos o mundo que nos indignamos e sentimos raiva da injustiça, da desigualdade, mas certos da nossa presença, vivemos praticando o esperar, como tempo do fazer acontecer, na luta pela concretização de nossos “sonhos possíveis”. E o desejo maior que nos move é que a “nuvem acinzentada”, que segundo Freire (2000)⁷²⁰ é a ideologia fatalista presente no discurso neoliberal, não aniquile nosso sonho, tampouco nossa utopia. É no exercício do fazer docente que não se restringe ao cumprimento de tarefas sem sentido que, como professores/as, vamos materializando nossos sonhos. É na tensão entre denúncia e anúncio que o novo surge como possibilidade. (BERNAR; ECKHARDT; MOREIRA, 2021, p. 23).

Guimarães (1999, p. 47)⁷²¹ ressalta que as pessoas são classificadas de acordo com grupos de cor quando há uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais. Ao destacar a cor como um marcador, encontram-se subjacentes ideologias raciais que perduram deste o período da escravidão, apesar da resignificação do termo, que já não é percebido como uma atribuição negativa. Santos (2018)⁷²² indica que nas sociedades de classe, a cor e suas graduações tornam-se decisivas para a ascensão social dos sujeitos por meio de ideologias de cor que constroem classificações e categorias para as pessoas, implicando, inclusive, preconceito, discriminação e racismo. (CHAVES; PEREIRA, 2021, p. 15).

[...] para Gramsci (1999),⁷²³ a superação do senso comum e da religião somente é possível a partir da filosofia, não uma filosofia qualquer, mas, uma filosofia que se comporte como crítica e autocrítica da realidade. Em síntese, o que o autor infere como filosofia pode ser compreendido como uma concepção de mundo, isto é, uma ideologia. É importante salientar que, em Gramsci (1999), o conceito de ideologia não expressa somente uma falsa consciência da realidade, mas sim, um conjunto de pen-

720 FREIRE, Ana Maria (org.) **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

721 GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os Estudos de Relações Raciais No Brasil. **Novos Estudos**. CEBRAP Nº 54, julho 1999.

722 SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr. 2018.

723 GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

samentos, ideias, valores e atitudes diante do mundo que todos temos. “A ideologia são os óculos que usamos para enxergar a realidade” (LIGUORI, 2020, s.p.)⁷²⁴ [...]. (COSTA, HM, 2021, p. 146).

Contreras (2002)⁷²⁵ afirma que o ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é um contexto específico que permite não só a identificação com perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida. Essa abertura tem o potencial de transformar a docência em um lugar privilegiado, uma vez que a própria característica de seu trabalho se encontra em germe ou possibilidade de crítica às imposições ideológicas, podendo possibilitar acesso a visões alternativas do mundo e da vida. (FERREIRA; REBELO; KASSAR, 2021, p. 1320).

O trabalho desenvolvido pelo professor tem aspectos que são comuns em quaisquer circunstâncias, como por exemplo: a formação continuada, o planejamento e o currículo são alguns dos pontos que podemos citar, entretanto, esses aspectos devem observar o local onde esse trabalho é desenvolvido, no sentido de garantir que a educação que ali se propõe seja uma educação libertadora e atenda as especificidades, ou seja, uma educação que os prepare para “trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso de conteúdos jamais se faça de forma fria, e mentirosamente neutra” (Freire, 2000, p. 13).⁷²⁶ (FERREIRA; RODRIGUES; MOREIRA, 2021, p. 13).

[...] embora o discurso seja o da melhoria da qualidade de ensino, não há interesse da classe dominante em investir em uma educação que permita a equidade a esse objetivo. Por esse motivo, apesar de garantir o acesso das camadas populares à educação, isso não significa direito à permanência e nem a um ensino de qualidade (MARCHESI, 2002).⁷²⁷ Dada a importância da educação escolar para a transformação social e superação da sociedade capitalista, devemos refletir sobre como a classe dominante se utiliza desta para implantar sua ideologia, tanto gerando quanto transmitindo e alimentando os valores para a perpetuação de seu domínio. (MÉSZÁROS, 2005).⁷²⁸ (GRACINO et al., 2021, p. 12-13).

Os jovens, adultos e idosos desescolarizados deste país somam mais de 70 milhões de pessoas que já deveriam ter concluído a educação básica e não o fizeram. Não estão matriculados em nenhu-

724 LIGUORI, G. **A originalidade do conceito de ideologia em Gramsci**. 2020. (08m22s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QiXgjY3L4Tk>>. Acesso em 22 dez. 2020.

725 CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

726 FREIRE, P. (2000). **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

727 MARCHESI, Á. Mudanças sociais e mudanças educacionais na América Latina. In: **Educação na América Latina e no Caribe: análise de perspectivas**. Brasília: UNESCO: OREALC, 2002. p. 97-112.

728 MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ma estratégia de escolarização hoje e já não estavam antes da pandemia. Esses são, em sua imensa maioria, pertencentes às camadas populares, subalternizados dentro de um sistema capitalista que se retroalimenta, dentre outras fontes, da ignorância de muitos. Ignorância no sentido de ignorar o valor do conhecimento para descortinar as inúmeras estratégias de controle e dominação que este sistema vem criando para se manter; mas também que se sustenta pela disseminação de uma ideologia individualista, competitiva e da inculcação do mérito, como sendo o único trunfo dos que passam com êxito pelo sistema educacional. (MACHADO; RIBEIRO, 2021, p. 192-193).

A ideologia mercadológica presente na BNCC faz avançar os mecanismos de controle sobre a subjetividade humana; sem embargo, o que se verifica a partir desse parâmetro é a proliferação da formação técnica de sujeitos treinados para fazer avançar o sistema que o explora. Para que isso se concretize, as elites concentram-se em controlar a formação das novas gerações de trabalhadores a partir de aptidões pessoais e individuais, que, por meio das competências e habilidades, idealizam a formação do homem polivalente, eficiente, ágil, flexível, que saiba manusear instrumentos de trabalho e que tenha facilidade de se adaptar a situações impostas. (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 32).

Muitos slogans, apesar de esconderem uma perspectiva reducionista de aprendizagem, carregam a marca da universalização do ensino. A título de exemplo, podemos citar: o “Todos pela Educação”, encampado pelo movimento homônimo e incorporado pelo MEC via Decreto nº.6.094 de 2007 (BRASIL, 2007);⁷²⁹ o “Nenhuma criança a menos”, criado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro em 2009; o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, compromisso do Governo Federal com Estados e Municípios firmado em 2012; ou mesmo a “Pátria Educadora”, slogan instituído em 2015 pelo Governo Federal [...]. A ideia de proporcionar oportunidades mais equitativas está presente ao menos nos nomes dos programas. Muitas dessas frases se associam a políticas embasadas na chamada ideologia da aprendizagem [...]. (NAZARETH; SOUZA, 2021, p. 6).

[...] a revista *Veja*, mesmo ao enfatizar a cautela da OMS nas recomendações da reabertura das escolas, apresentou um conjunto verbo-visual de capa que retratou a realidade da classe privilegiada economicamente, em decorrência, ressaltou ideologia congruente de boa parte dessa classe social ao defender a possibilidade segura de retomada das aulas presenciais, possivelmente buscando aderência interpretativa do seu público leitor, ignorando, todavia, que as condições escolares apresentadas, numa sala escolar de excelente estrutura, com um aluno em trajes de proteção individual novo e completo, não condiz com a realidade de inacessibilidade da maioria dos discentes brasileiros. (NEVES et al., 2021a, p. 15).

729 BRASIL. **Decreto n.6.094 de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 10 jun 2020.

“Suleá-los”: Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, nortear-la, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa “escorrer” o conhecimento que nós do hemisfério Sul “engolimos sem conferir com o contexto local” (CAMPOS, 1991).⁷³⁰ Quem primeiro alertou Freire sobre a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de “civilização” e de “cultura”, bem ao gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre o “criador” e o “imitador” foi o físico supracitado – Márcio Campos. (NUNES; SANTCLAIR; SILVA, 2021, p. 2413).

[...] além das políticas macroeconômica e fiscal, todas as políticas sociais, entre as quais a educação, também foram “ajustadas”. Impulsionada pela instituição [Banco Mundial], a ideologia hipermercada – baseada na oposição entre Estado e mercado – buscou legitimar uma visão de educação como um mercado aberto ao investimento privado. Durante esse período, o ajuste fiscal incidiu fortemente sobre o orçamento da educação e das demais políticas sociais, induzindo uma reestruturação de toda a área social rumo à focalização do gasto público nos mais pobres, por um lado, e à recuperação de custos (cobrança de taxas aos usuários) sempre que possível. (PEREIRA, JMM, 2021, p. 6).

[...] qualquer concepção de currículo estará “impregnada de ideologias, valores e relações de poder, visto que não existe neutralidade no currículo” (COITÉ, 2017, p. 119).⁷³¹ Nessa vertente, as discussões são direcionadas para o currículo como campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder, lugar privilegiado em que se “entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação [...]” (SILVA, 1996, p. 23).⁷³² Assim, as conceituações de currículo emergem envoltas de subjetividade, sentidos, construídas numa relação entre currículo, sociedade e educação. (PIMENTEL; COITÉ, 2021, p. 272).

Assim como Duvivier (2020)⁷³³ compreendemos que a forma como o Presidente trata a pandemia, defendendo a tese da imunidade de rebanho, expressa a ideologia do eugenismo. “Ao defender que o vírus avance mais depressa para salvar a economia para os mais fortes, Bolsonaro, pode nem entender, mas ele está expressando uma ideologia bem conhecida: eugenia, não é uma ideologia nova nem foi Bolsonaro, que inventou (...). (...) Na verdade, eugenia é uma ideologia disfarçada de teoria científica que consiste na ideia de que o ser humano deveria aprimorar intencionalmente a espécie estimulando

730 CAMPOS, Márcio D’Olme. A arte de Sulear-se. In: SCHEIMER, Teresa (Org.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária**. Uni-Rio/Tacnet Cultural, Rio de Janeiro, 1991.

731 COITÉ, Simone Leal Souza. **A dimensão axiológica na formação inicial do professor**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, 2017.

732 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

733 GREGÓRIO, Duvivier. **Greg News/Rebanho**. Brasil, mai, 2020. Disponível em: (232) GREG NEWS | REBANHO – YouTube. Acesso em: 23/07/2020.

a reprodução dos ‘melhores genes’ e eliminando ‘os piores, os mais fracos, os mais feios, os incapazes’. Assim, a ideia é que a humanidade iria eliminar também a pobreza, a violência (ibid.)”. (QUELHAS et al., 2021, p. 4).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, documento homologado em 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, os termos gênero, sexualidade e educação sexual foram suprimidos da última versão publicada, atendendo a uma demanda de setores conservadores sob a alegação do que chamam de “ideologia de gênero”, uma suposta doutrinação realizada por professore(a)s sobre as subjetividades de aluno(a)s, o que significou ainda mais retrocesso para a liberdade de ensino e para o reconhecimento de uma história diversa. (ROVAI; MONTEIRO, 2021, p. 4).

[...] a escola está envolvida como *campo de batalha* onde se desenrola grande parte do conflito entre as atitudes conservadoras de parte da sociedade e as novas formas da juventude vivenciar a partilha dos sexos. A heteronormatividade parece ser um fardo sem utilidade, um empecilho à realização mais plena da sexualidade e da afetividade dos jovens. Uma crescente onda reacionária insurge-se contra o que chamam *Ideologia de gênero*. As críticas baseiam-se na ideia de que há uma ação deliberada para legitimar a noção de variabilidade quanto às identidades de gênero. Acusam a existência de complôs para incitar, sobretudo, as crianças e os jovens a aderirem à *frouxidão identitária* quanto ao gênero a que pertenceriam naturalmente. (SAGGESE, 2021, p. 5-6).

O princípio básico da práxis político-educativa é a constituição “de um processo de compreensão e inserção na realidade, sob o prisma do trabalhador, desenvolvendo uma formação pautada no coletivo e fortalecendo sua formação política, seu engajamento social e sua autoeducação como atuação revolucionária” (SALES, 2018, p. 129).⁷³⁴ É importante destacar que a interpretação da sociedade pelo/a trabalhador/a deve estar associada a sua classe social e não na ideologia capitalista de que “somos todos iguais, temos as mesmas oportunidades e que vença o melhor”. (SALES, 2021, p. 369).

Se muitos de nós ainda desejamos que tudo isso seja apenas um pesadelo, às vezes a realidade mostra-se muito pior que a ficção. *Grosso modo*, o que queremos dizer é que, embora pensemos que o sonho nos diga algo sobre nossa realidade, como desejos reprimidos e impossibilidades, riscos imaginados ou anseios, muitas vezes ocorre o oposto, isto é, acordamos para não continuar sonhando [...]. A essa fuga, em toda a sua ambiguidade, damos o nome de ideologia. Ambos os lados dessa lógica contêm constelativamente elementos ou fragmentos do veritativo, a utopia como projeção e a ignomínia como distorção. Nesse sentido, onde as coisas podem se desnudar e aparecer em seu para si, é também

734 SALES, M. C. D. **O movimento constitutivo do currículo da Educação Profissional integrado à Educação de Jovens e Adultos: uma proposta emancipatória no IFB CAMPUS GAMA.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

o lugar onde o insondável (que até então parecia impossível ou utópico) pode evidenciar-se enquanto realidade. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2021, p. 293).

[...] não se pode esquecer que a educação pode ser utilizada para acobertar situações sociais, desvirtuando a prática educativa. Assim, o discurso educativo prega a liberdade e igualdade, enquanto a prática escolar, em seu currículo oculto, reforça a desigualdade, a diferença e os preconceitos. A escola fornece para a população pobre informações pouco importantes que permitem a revisão da ideologia da sociedade capitalista. Além disso, a própria escola, por não aceitar a cultura do aluno e impor outra, tende a desvalorizar a experiência de vida que os alunos trazem consigo. Esta atitude pode fazer com os alunos não gostem de estar na escola e não absorvam a noção subjetiva que possa resultar do trabalho escolar. (SILVA; MAIA, 2021, p. 539).

[...] a prática pedagógica dos professores, em todos os níveis de ensino, sofre diversas influências no contexto contemporâneo, visto que há a presença de um sistema educativo passível de ser dominado por ideologias das classes dominantes e de preparar tecnicamente a classe trabalhadora para exercer uma função meramente produtiva [...]. As práticas pedagógicas não têm de agir como reprodutoras dos interesses ideológicos. Desse modo, é importante o professor atuar no combate às ideologias, formar cidadãos autônomos e independentes intelectualmente. A ideologia é silenciosa; dessa maneira, é preciso criticidade e reflexão para combatê-la. (TOZETTO; STEFANELLO, 2021, p. 124).

Percebemos reconstruções em tempos de ensino remoto, com novas iniciativas, novos fazeres, fazeres colaborativos com o parar para pensar, escutar, olhar, sentir e ir mais devagar a rascunhos e borrões. Estamos certos de que a atenção ao que prescreve as políticas de inclusão, o alargamento da leitura sobre o conceito de inclusão e a experiência, com base no narrar dos estudantes, são dimensões centrais da receptividade, da disponibilidade, da abertura para vivenciar o ensino remoto com personalização e flexibilização. A alteridade, caminho com argumento da experiência, vivifica, a partir de uma reflexão sobre si para se pensar sobre o outro, uma experiência singular para cada um. (AGUIAR et al., 2021, p. 311).

[...] “não dá para achar que todos os alunos têm um celular à disposição deles. Há casas em que só existe um aparelho, usado pelo pai, por exemplo, que trabalha como motorista de aplicativo. O filho só vai poder acessar a internet à noite, depois do expediente” (TENENTE, 2020, p. 1).⁷³⁵ Isso mostra que o acesso à internet de qualidade e à tecnologia ainda é restrita, pois de acordo com Ferreira (2020),⁷³⁶ vivemos em uma ilusão referente à inclusão digital, já que para algumas pessoas ela se mantém de forma insuficiente, instável e marginalizada, um reflexo de decisões políticas sobre a efetivação de tecnologias, que não garantem o acesso à internet e à informação como um direito essencial para todos. (BARROS; SILVA, 2021, p. 13).

[...] predomina a multiplicidade em que o diferente também muda e está em constante movimento, e o que evidencia isso são os dispositivos legais que asseguram que “todos tem direito à inclusão”, colocando as escolas regulares e especiais em um passado recente na história da educação [...]. A in/exclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar segundo suas capacidades e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas. (BASTA; SAKAUE; SOUZA, 2021, p. 9).

735 TENENTE, Luiza. 30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em 09 dez 2020

736 FERREIRA, Suiane Costa. Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro. **Rev. Interfaces Científicas**. Editora Universitária Tiradentes. Aracaju: vol.10 n.1 2020.

[...] os processos inclusivos em educação especial e atenção psicossocial frequentemente são objeto de incompreensão e estigmatização. No entanto, se essas questões forem abordadas como problema de inclusão e não falha individual, os riscos intelectuais e psicossociais podem ser controlados da mesma maneira que qualquer outro risco em educação e saúde mental. O que difere, sem dúvida, é a necessidade da oferta de processos inclusivos, sua garantia e sua disponibilidade em tempo e lugar que sejam apropriados e possíveis. O direito à inclusão, além de um direito humano fundamental, um direito social e um direito à diversidade, traz no bojo de suas práticas uma exigência de oferta das condições de acesso ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico. (CECCIM; CORREA, 2021, p. 446).

[...] foi e está sendo nas comunidades menos favorecidas, que já enfrentavam escassez de políticas públicas de inclusão, que a situação [pandemia] gerou mais exclusão e ressaltou os efeitos negativos que muitas vezes ficavam latentes. Em um país que romantiza o fato de o aluno ter que subir em árvore para se conectar à internet ou procurar um estabelecimento com conexão aberta para poder estudar, percebe-se que educação não é prioridade e muito menos que ocorre inclusão digital. Muito mais do que uma crise sanitária ou dificuldade em proporcionar o estudo, é o abandono do Estado diante das mazelas sociais o que mais fere. (COLOMBANI, 2021, p. 238).

[...] quando trabalha-se com planejamento e intencionalidade o esporte possibilita uma aprendizagem mais significativa, se distanciando dos conteúdos tradicionais. Em relação à categoria Inclusão, tem-se o esporte como um dispositivo para possibilitar as interações entre as diferentes classes sociais e raciais, com viés de auxiliar a inclusão desses sujeitos, bem como alicerçar aspectos referentes à união desses grupos, em busca de um objetivo em comum. Assim, o esporte vai além de apenas uma prática no componente curricular EF, mas passa a ser visto como uma alternativa de emancipação de sujeitos. Sendo a inclusão diretamente relacionada ao processo de emancipação. (ENCARNAÇÃO; DEUS; COUTINHO, 2021, p. 82).

Segundo Mantoan (2020),⁷³⁷ o verdadeiro sentido da inclusão, em todos os lugares, é deixar claro que não existem alguns diferentes. Todos somos diferentes. Desse modo, do ponto de vista inclusivo, não há atividade especial para o aluno que esteja com algum tipo de limitação. O que existe são barreiras, que podem ser, inclusive, barreiras atitudinais (muitos pais enxergam seus filhos com o olhar voltado mais para a deficiência do que para a pessoa e criam barreiras dentro do próprio lar). A autora questiona, ainda, como os pais irão cuidar dos filhos fazendo lições de que eles não gostam, se os pais e a família enxergam o filho como incapaz, com preconceito. (FERNANDES; SANTANA; BRITO, 2021, p. 9).

737 MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Educação Especial em tempos de pandemia**: como ficam as mulheres/mães? Publicado pelo canal Casa Maria no YouTube, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/31ymkrT>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Pretto, Bonilla e Sena (2020)⁷³⁸ sintetizam a necessidade de a inclusão digital ser pensada a partir da proeminência da pergunta: “inclusão em quê?”. Este questionamento é tão fundamental para a reflexão crítica acerca da integração da linguagem hipermídia no campo da educação quanto foi a reflexão de Paulo Freire – em publicação da Revista Bits de 1984 – quando, ao analisar os primeiros passos do uso de artefatos digitais na escola, questionou: “A máquina está a serviço de quem?” “[...] para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso [...]. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola” (FREIRE, 1984, p. 1).⁷³⁹ (JOAQUIM; OLIVEIRA, 2021, p. 113).

A inclusão escolar na perspectiva do ensino colaborativo não prescinde dos serviços especializados, pelo contrário, sua força está na potência de superação do trabalho isolado, desarticulado e solitário dos professores [...]. Portanto, a inclusão escolar não é só enxergar os educandos com deficiência, mas acolher todos os educandos, uma vez que “as questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo alvo de alunos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).⁷⁴⁰ (LEME; SILVA; CARMO, 2021, p. 101).

A adoção massiva de tecnologias e mecanismos de educação remota coloca (ou recoloca), em nosso entendimento, uma barreira ao incipiente processo de inclusão e democratização do acesso e da permanência/sucesso na educação superior brasileira. Barreira essa que atinge de modo desigual diferentes segmentos de estudantes, e são justamente os mais vulneráveis, aqueles que historicamente precisaram lutar muito para transpor outras barreiras, agora se veem novamente excluídos pela incapacidade de dispor e de poder usar ferramentas virtuais de acesso à aprendizagem. (MENEZES; COSTA, 2021, p. 108-109).

Os discursos e práticas docentes são vários e divergentes, uns favoráveis e outros contrários ao estudo online. A questão inclusiva na escola durante a pandemia ficou ainda mais ausente [...]. Manzotta e D’Antino (2011)⁷⁴¹ ressaltam que o desenvolvimento social, cultural e escolar das pessoas com alguma deficiência deve ser um questionamento primordial da sociedade, que deve se empenhar em inserir e incluir, não apenas permitindo a presença, mas a participação efetiva. As escolas devem

738 PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **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/fi-les/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf Acesso: 29 abr. 2021.

739 FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984.

740 STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

741 MAZZOTTA, M. J. S; D’ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 377-389. 2011.

preparar-se para atender a demanda de alunos com limitações físicas e mentais de forma a criar interações benéficas para todos os envolvidos, promovendo a inclusão social de direito a todos os sujeitos. Para a construção da inclusão escolar, o uso das novas tecnologias digitais contribui e acarreta mudanças socioculturais e educativas durante o processo de ensino. (MOTA; MENEZES; MOURA, 2021, p. 23-24).

[...] apesar da chamada inclusão digital, a democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação ainda não é realidade para toda a população. Do mesmo modo, é importante ressaltar que, no caso de crianças e adolescentes, por mais que tenham acesso à tecnologias digitais precocemente, o uso que fazem desses recursos se volta para o entretenimento e não para práticas da educação formal, sendo, este uso, visto como desprazeroso (ALVES, 2020).⁷⁴² Apesar da tecnologia e recursos materiais possibilitarem o acesso ao ensino online (possuir um computador, *tablet* ou *smartphone* e ter acesso à internet em casa, locais públicos, *lan houses*), sabemos que essa não é a realidade de grande parte dos alunos. (NAKANO; ROZA; OLIVEIRA, 2021, p. 1380-1381).

[...] tal como vem sendo discutida na literatura, particularmente na área tecnológica, a inclusão digital não se restringe apenas ao acesso a equipamentos e ao domínio técnico das tecnologias. Conforme Lemos (2016, p 42),⁷⁴³ “Incluir não deve ser apenas uma simples ação de formação técnica dos aplicativos, [...] mas um trabalho de desenvolvimento das habilidades cognitivas, transformando informação em conhecimento, transformando utilização em apropriação”. Importa lembrar também o fato de que a inclusão digital como um direito fundamental e em suas relações estreitas com a cidadania e a democracia vem sendo discutido há muito, na área do direito [...]. (OLIVEIRA, MRNS, 2021, p. 187).

[...] pode-se considerar que o tema da inclusão digital foi negligenciado em sua importância durante a pandemia. Transferiu-se para as professoras e os professores a responsabilidade com o trabalho educativo pela inclusão digital, sem oferecer viabilidade técnico-financeira para a compreensão, apropriação e criação de soluções de situações pela inserção participativa de estudantes e suas famílias. Ao contrário, as regulamentações do ensino remoto emergencial exigem o cumprimento da carga horária em concomitância com suas demais atividades familiares e sociais, exaurindo as condições psíquico-emocionais no enfrentamento da pandemia. (RODRIGUES, RL, 2021, p. 14).

Docentes ao redor do mundo precisaram utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), com o intento de reduzir os “danos educacionais” durante esse período de quarentena. Tal fato gera outras discussões nesse contexto, como a necessidade da inclusão digital. É importante salientar que as atuais medidas tecnológicas e metodológicas utilizadas no ensino

742 ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v.8, n.3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 15 set. 2021.

743 Sem referência no original.

presencial não compõem a EaD, e sim formas que também são empregadas nessa modalidade. Nesse entremeio, o professor do ensino superior regular precisou se adaptar à nova realidade e, mais do que isso, buscou a autoformação ou vivenciou formações aligeiradas também de forma *on-line*. (SAMPAIO, 2021, p. 1038).

[...] ainda não se alcançou a concreção da inclusão digital em seus diversos aspectos, que não se limita à distribuição de dispositivos eletrônicos, tais como computadores e também o uso das tecnologias de informação e comunicação para a concreção “de todos os direitos fundamentais decorrentes das liberdades de expressão, comunicação, informação, acesso à educação, cultura, novas formas de participação política” (GONÇALVES, 2011, p. 108-109).⁷⁴⁴ Gonçalves (2011) ressalta que existe um consenso sobre a premente universalidade da inclusão digital, [...], mas antes de tudo é necessário capacitar os cidadãos carentes digitalmente. (SILVA, RA, 2021, p. 467-468).

[...] a inclusão escolar reflete uma tomada de decisão no trato do respeito às diferenças, ou em outras palavras, a “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, [enquanto a] educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”. (BUENO, 2008, p. 49).⁷⁴⁵ A atualidade do tema e sua aderência ao desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes, bem como a perspectiva de entendimento dessa proposição política em ação, nos moldes assinalados pelo autor, transversalizam nosso debate. Outrossim, Gaudezin e Ortega (2016)⁷⁴⁶ demarcam a permanência do tema da inclusão escolar até os dias atuais em decorrência das condições (ou a falta destas) para viabilização da participação de pessoas com deficiência na sociedade. (SOARES; SILVA, 2021, p. 68).

[...] sistemas públicos de ensino, quando optam por manter o ensino no modo remoto, devem responsabilizar-se por formas alternativas de acesso universal às condições objetivas de continuidade do processo escolar para todos/as os/as estudantes. Organizações não governamentais e de assistência social ligadas a educação que atuam no fortalecimento dessa concepção de formação, tendem a acolher soluções instrumentais e tecnológicas oferecidas pelos setores privados para substituir o ensino presencial pelo remoto, contanto que se cumpram medidas básicas de inclusão social, entre as quais o acesso a alimentação, aos materiais escolares, as ferramentas tecnológicas, etc. (THIESEN, 2021, p. 64).

744 GONÇALVES, V. H. P. **Inclusão digital como direito fundamental**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-30102012-092412/ptbr.php>. Acesso em: 09 jul. 2020.

745 BUENO, J. G. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G.; MENDES, G.; SANTOS, R. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Junqueira & Marin, 2008, p. 43-63.

746 GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. In: **Ciênc. saúde colet.** 21, out 2016.

Ao analisarmos as peculiaridades do TEA [Transtorno do Espectro Autista], segundo Vieira et al. (2020),⁷⁴⁷ é essencial considerar as limitações específicas do transtorno e a extrema necessidade de promover ações de inclusão que têm como objetivo ampliar as potencialidades do indivíduo com autismo, em diversos âmbitos. Assim, Matos e Freitas (2018)⁷⁴⁸ corroboram expondo que no processo ensino-aprendizagem são desenvolvidos fatores cognitivos, emocionais, sociais e psicomotores da criança e que no caso do TEA tais fatores também estão presentes. (VIEIRA et al., 2021, p. 3).

Nos últimos anos, o campo da inclusão escolar trouxe diversas discussões acerca do que é importante para o exercício da convivência social a fim de lidar com as diferenças e com objetivo de que todos tenham uma educação de qualidade. Nota-se que preocupações mais específicas e avanços diante dessa temática em nosso país, é algo ainda recente e mesmo que os objetivos propostos pela lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estejam bem estabelecidos para que as escolas de modo geral se tornem ambientes inclusivos em suas práticas e estruturas, corroboramos com Monteiro (2020, p.40),⁷⁴⁹ que a burocracia existente principalmente na rede pública de ensino, dificulta por vezes a busca por recursos para adequação de materiais ou estratégias para atender às possíveis necessidades pedagógicas emergentes no ambiente escolar. (VITORINO; SANTOS; GESSER, 2021, p. 5).

747 VIEIRA, D. A.; COSTA, L. S.; MONTEIRO-SANTOS, R. A contribuição do jogo no desenvolvimento motor da criança com Transtorno do Espectro Autista. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 2, p. e2020010, 30 out.2020.

748 MATOS, J. M. F.; FREITAS, M. C. M. A. **Métodos e estratégias de ensino-aprendizagem para crianças com transtornos de espectro autista**. 2018. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/1458>. Acesso em: 11 jan. 2021.

749 MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re) inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237> Acesso em: 30 de nov. 2020.

Subitamente fomos pegos de surpresa e colocados em uma situação desconhecida para muitos: lidar com a tecnologia, custasse o que for, para substituir as aulas e demais atividades antes realizadas presencialmente com um número enorme de indivíduos com diferentes especificidades. Vale salientar que o estado [Mato Grosso do Sul] se constitui de evidentes diferenças “*biogeografias: corpos, espaços e narrativas*” (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 81)⁷⁵⁰ em que as condições de acesso à educação são muito diferentes em contextos normais e tornaram-se ainda maior no enfrentamento à pandemia. Não bastasse sermos o segundo estado com maior população indígena do país, ainda contamos com fronteiras internacionais, quilombolas, ou seja, um fluxo enorme de brasileiros de diferentes estados e de muitos estrangeiros de diferentes países de todos os continentes. (ADAMISKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1113-1114).

[...] as lutas e as buscas pela afirmação de direitos precisam ser aquecidas, pois o país vivencia um momento histórico de retrocessos, de negações que afetam diretamente os povos indígenas. O debate sobre a ampliação de políticas públicas para os indígenas e a reafirmação de direitos conquistados precisa ser ampliado, porquanto os saberes indígenas perpassam todas as áreas, sobretudo aquelas que defendem a vida, a natureza, a educação e a cultura dos povos. Conforme anunciado pelo Cacique Bayara, “*A Educação é ponto chave do país*”. (ANDRADE; FREITAS, 2021, p. 229).

[...] em relação à diversidade de línguas presentes nas salas de aulas da rede municipal de ensino é necessário que se repense as estratégias desse material, de forma a incluir em todo e qualquer processo educativo as crianças brasileiras e imigrantes, indígenas ou não indígenas, visto que as diferenças, sobretudo linguísticas não devem ser vistas nem tratadas como esquisitas ou deslocadas e sim que se privilegie a pluralidade de línguas e culturas sem o prejulgamento e a sobreposição de uma sobre as outras. Assim, destacamos que faltou um olhar mais cuidado e zeloso no tocante à heterogeneidade cultural e linguística de nossas escolas. (ARAÚJO; FERST; SANTOS, 2021, p. 21).

Nas comunidades indígenas, onde as máscaras são produzidas por mulheres, há a permanência de um saber que é transgeracional. Assim, “as meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo, com esta ou aquela especialista

750 Sem referência no original.

em algum tipo de magia ou artesanato” (Brandão, s/a, p. 7).⁷⁵¹ O mesmo ocorre quando o artefato é de responsabilidade homens, ou seja, são sempre as gerações mais velhas que fazem a transmissão do saber. Essa transmissão geracional e a orientação da produção de máscaras de proteção do corpo humano para a manutenção da vida, é a realização de uma boniteza. (AZINARI; TORSI; FERREIRA, 2021, p. 1902).

Em meio a esse pessimismo existencial global, nós povos indígenas, somos testemunhos vivos de que há outras formas de vida e outros modos de habitar o planeta comprovadamente sustentáveis. Nossos testemunhos e exemplos milenares de civilizações altamente sustentáveis deveriam representar uma possibilidade real de ruptura com o atual sistema de vida global a caminho de um apocalipse trágico que se desenha, uma vez que vivemos há pelo menos 15 mil anos nessas terras baixas do nosso continente sem alterar a composição e o funcionamento dos ecossistemas, da biodiversidade e da Natureza-Mãe. Somos testemunhos vivos da capacidade ancestral dos povos indígenas de lidarem com a doença, com a morte e com a dor porque sabemos lidar e nos entender com a natureza. (BANIWA, 2021, p. 15).

Desde que somos introduzidos ao pensamento filosófico constituído ainda hoje no Ocidente, nós não tomamos como referência as construções de conhecimentos dos povos indígenas que já viviam aqui antes da chegada dos europeus e dos africanos, mas também não reconhecemos os conhecimentos trazidos pelos africanos, para continuarmos reforçando, nas mentes dos nossos, a continuidade daquele conhecimento edificado em nossas mentes de tempos que sequer fizemos parte um dia. Quer dizer: toda “nossa” base filosófica de produção de conhecimento é ainda Greco-romana que foi tornada europeia juntamente com o “alijamento” dos conhecimentos ancestrais produzidos pelos povos do hoje reconhecidos como orientais que, de modo perverso e esperto, foram tornados pelo cristianismo ou pela própria filosofia povos europeus. (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1980).

O que podemos analisar nesse novo formato de educação é que as famílias desprovidas do capital mais uma vez são atiradas à margem social, principalmente os povos indígenas, os quais permanecem excluídos e com seus direitos blindados apenas no papel. Assim, como os povos indígenas, nossa sociedade é repleta de exclusões e as políticas educacionais no âmbito do neoliberalismo têm auxiliado a avolumar a esfera da injustiça e da desigualdade social [...]. O ensino remoto no formato proposto não visa a singularidade do aluno nos aspectos, cognitivo, econômico, social e cultural. A população indígena continua refém de uma desigualdade marcada pela barbárie e pelo obscurantismo. (CASTRO; ROSSETTO, 2021, p. 81).

751 BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Verifica-se a necessidade de implementação de uma proposta curricular e pedagógica que garanta o atendimento dos aspectos socioculturais das populações negra e indígena no intuito de possibilitar a inclusão de suas histórias, culturas e memórias (COLARES, GOMES, COLARES, 2010).⁷⁵² Para tanto, a escola precisa ser pensada enquanto um espaço de inclusão, troca de experiências e construção de identidades. A escola, enquanto espaço sociocultural e responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura, deve considerar as diversidades presentes à sua volta para (re)pensar seu currículo, conteúdos e práticas pedagógicas [...]. (CHAVES; PEREIRA, 2021, p. 11).

O crescimento da pandemia foi desigual no país e os números oficiais são muito menores do que os números reais, o que dificulta ações efetivas das autoridades (SILVA et al., 2020;⁷⁵³ CAPONI, 2020⁷⁵⁴). As desigualdades regionais foram evidenciadas de forma dramática [...]. Além disso, as populações indígenas foram alvo de preocupação porque suas condições de vida e permanente luta histórica pela sobrevivência os colocam em locais de difícil acesso e com precarizada estrutura de serviços (incluindo os de saúde), dificultando o atendimento e deslocamento dos casos críticos. (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021, p. 150).

Pesquisas realizadas na região [Mato Grosso do Sul] em que foi desenvolvido este estudo vêm denunciando situações constantes de representações estigmatizadas sobre os bolivianos produzidas no lado brasileiro (COSTA, 2015;⁷⁵⁵ 2016⁷⁵⁶). Essa visão constrói-se duplamente: “Há uma dupla alteridade do boliviano em solo brasileiro: ao mesmo tempo em que é visto como um ‘outro’ nacional (estrangeiro), é representado como um ‘outro’ indígena, duplicando, em grande medida, o estigma social que recai sobre o grupo (COSTA, 2015, p. 38)”. Em interlocução com Bourdieu, Costa (2016, p. 89) também analisa a reprodução social de “relações de poder assimétricas entre brasileiros e bolivianos na fronteira” e a forma como ela se dá [...]. (FERREIRA; REBELO; KASSAR, 2021, p. 1317).

752 COLARES, Anselmo Alencar; GOMES, Marco Antonio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 197-213, 2010.

753 SILVA, L. V.; ABI HARB, M. P. A.; SANTOS, A. M. T. B.; TEIXEIRA, C. A. M.; GOMES, V. H. M.; CARDOSO, E. H. S.; SILVA, M. S.; VIJAYKUMAR, N. L.; CARVALHO, S. V.; VCARVALHO, A. P. L. F.; FRANCES, C. R. L. Covid-19 mortality underreporting in Brazil: analysis of data from government internet portals. **Journal of Medical Internet Research**. v. 22, n. 8, p. 01-14, 2020.

754 CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 209-224, 2020.

755 COSTA, G. V. L. Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 35-63, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n1p035>

756 COSTA, G. V. L. Os filhos da fronteira em Corumbá-MS: os estudantes de origem boliviana nas margens da nação. In: BAHIA, J.; SANTOS, M. (Org.). **Um olhar sobre as diferenças**: a interface entre projetos educativos e migratórios [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Oikos, 2016.

[...] há o novo pensamento indígena, no qual se destacam as figuras de Davi Kopenawa (2015)⁷⁵⁷ e Ailton Krenak (2019)⁷⁵⁸ [...]. Tanto Davi Kopenawa quanto Ailton Krenak são reconhecidos por serem críticos argutos dos brancos ou “povo da mercadoria”, destacando o poder destrutivo do modo relacional com a natureza, a floresta, os rios ou outros seres, para além dos humanos, existentes na terra. “Devíamos admitir a natureza”, adverte Krenak (2019), “como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70 % de água e um monte de outros materiais que nos compõem [...]” (p.69). (FIGUEIREDO; BRAZ; ROMERO, 2021, p. 84).

Mediante o levantamento dos coletivos cibernéticos, foi identificada a presença dos coletivos [...] especialmente em territórios periféricos como favelas, ocupações, comunidades indígenas e quilombolas. As próprias lutas por moradia, pela não violência do Estado nesses territórios e pela demarcação de terras indígenas são pautas que aparecem nas campanhas. [...] há uma articulação entre os povos originários e os periféricos em defesa da demarcação de terras, do acesso à educação e à saúde. Como afirmam, “Historicamente, esses povos e comunidades sofrem com processos de exclusão, opressão e vulnerabilidade, construindo tecnologias criativas e de resistência para preservarem suas vidas e identidades” (Comitê Mineiro de Apoio à Causa Indígena, 2021, s.p.).⁷⁵⁹ (GUEDES; PASSOS, 2021, p. 16).

[...] entendemos a relevância do trabalho de pesquisa e de extensão se pautar na crítica contra tendências colonizadoras, que negam a possibilidades de outras visões de mundo além das construídas pela intelectualidade branca, europeia e que predomina nos círculos acadêmicos. Negamos os epistemicídios dos povos indígenas e dos povos negros, assim como rejeitamos a destruição das respectivas etnias. Na esteira das ideias de Julius Nyerere (2000, p. 187),⁷⁶⁰ “a educação não é uma maneira de escapar à pobreza, é uma maneira de lutar contra ela” [...]. (LEÃO; SILVA, 2021, p. 251).

[...] Fanon (2003)⁷⁶¹ defende que o colonizador no processo de colonização estabeleceu uma compreensão maniqueísta de sociedade, pois não bastou: [...] “A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (FANON, 2003, p. 35-36)”. (MARQUES; CONTE; SILVA, 2021, p. 228).

757 KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**. Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

759 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CRPZho6Lxa4/>. Acesso em 12 de jul. 2021.

760 NYERERE, Julius. **Educação para a Nação Africana**. Angola: Desafio, 2000.

761 FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Negros e indígenas, desde o processo de colonização, não são vistos como humanos, pois a humanidade como uma categoria moderna, universalizou a visão de humanidade, o europeu é o humano por excelência e todos/as àqueles/as que não estivessem de acordo com esta visão eram excluídos da humanidade. Na mesma direção, Zea (2005, p. 358)⁷⁶² nos diz que a filosofia latino-americana “[...] começa assim, com uma polêmica sobre a essência do humano e a relação que pudesse ter esta essência com os raros habitantes do continente descoberto, conquistado, colonizado”. Enquanto, a filosofia para os gregos inicia com a capacidade de admiração, para nós latino-americanos, a filosofia começa na defesa de nossa humanidade. (MENEZES; COSTA, 2021, p. 104).

[...] destacamos questões levantadas por povos indígenas no momento em que fica cada vez mais explícita a relação entre o surgimento da pandemia e o desmatamento. Essa relação é apontada pelos próprios cientistas (CUNNINGHAM, 2020)⁷⁶³ e por povos indígenas, que têm ganhado protagonismo mesmo que partindo de referências bem distintas. Davi Kopenawa (2015),⁷⁶⁴ importante xamã yanomami, tem alertado há tempos para as consequências nocivas da destruição das florestas provocada pelo “povo da mercadoria” (brancos). O xamã afirma que as grandes epidemias – ou xawara – enfrentadas por sua etnia viriam da fumaça proveniente dos garimpos, que seriam espíritos causadores de doenças. No momento atual, essas epidemias parecem se voltar também contra o “povo da mercadoria” que as causa. Para o xamã, não se pode tratar a floresta como vazia, morta ou mero recurso, pois ela está viva, composta por uma relação de espíritos, rios, peixes, chuva, vento. (MOREL, 2021, p. 50-51).

[...] devemos ter evidente que, ao eleger quais vidas importam, estamos agindo contra o nosso próprio interesse, pois legitimamos a possibilidade de outrem dizer que a nossa vida não importa, uma vez que nós nos demos o direito de dizer qual vida importa. Ora, é o que os negros e indígenas, neste país, sofrem desde o século XVI com a invasão dos portugueses às terras outrora denominadas de Vera Cruz e, finalmente, de Brasil em alusão à madeira de cor de brasa que encantava ao papado. Em outras palavras, os invasores europeus agiram conforme um imperativo categórico, uma vez que esse fora estabelecido por alguém que considerava os negros pouco mais evoluídos que os símios (macacos) ou sub-raça e o que diria o senhor Immanuel Kant sobre os indígenas? (MWEWA; GALINDO; LIMA, 2021, p. 189-190).

De maneira geral, observando os documentos curriculares dos cursos de História da maioria das Universidades no Brasil, é possível constatar que a história quadripartite, patriarcal, cishetero-

762 ZEA, L. **Discurso desde a marginalização e a barbárie**: a filosofia latino-americana como filosofia pura e simplesmente. Rio de Janeiro, RJ: GARAMOND, 2005.

763 CUNNINGHAM, A. The bats are not to blame for coronavirus. [Entrevista cedida a] N. P. Walsh. **CNN**, 20 mar. 2020. Disponível em: <<https://edition.cnn.com/2020/03/19/health/coronavirushuman-actions-intl/index.html>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

764 KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

normativa, eurocêntrica, branca e colonial ainda persiste nos programas da maioria das disciplinas, nos eixos teóricos e nas práticas docentes. Mesmo após quase vinte anos de promulgação da lei nº 10.639/2003, ampliada em 2008 com a lei nº 11.645, que tornou obrigatório o ensino de história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas escolas do país – e por isso, forçou, especialmente, nas Universidades a criação das disciplinas que trabalhassem as temáticas – ainda podemos constatar os nichos nos currículos e na personificação daquelas poucas e únicas disciplinas – ou docentes – que trabalhem/lecionem sobre relações étnico-raciais. (ROVAI; MONTEIRO, 2021, p. 3-4).

No caso indígena, a luta pelo reconhecimento e respeito dos territórios que habitam representou uma verdadeira guerra contra invasores e contra um governo federal impregnado pelos interesses econômicos do agronegócio, garimpo e mineração. Enquanto encerramos este texto, ao findar de agosto e início de setembro de 2021, Brasília recebe a maior mobilização indígena do período pós-democracia, com mais de 6.000 indígenas que, a despeito do risco pandêmico, precisam seguir lutando pelo direito de existir e habitar seus territórios ancestrais. Nenhuma capa de jornal foi publicada a respeito. As invisibilidades também são ativamente produzidas no campo social. (SILVEIRA; BRUM; BARBOSA, 2021, p. 217).

Os dados sobre a devastação do ambiente são alarmantes e demonstram o extermínio dos povos indígenas, suas reservas, e o patrimônio da biodiversidade que deveria garantir a soberania do Brasil. As alterações nos marcos regulatórios sobre a demarcação de terras indígenas e da preservação ambiental agravam a situação. Na iminência de uma crise hídrica, o sistema de abastecimento e do setor energético, que ainda são empresas públicas, estão sendo privatizados. (TAFFAREL; HACK; MORSCHBACHER, 2021, p. 3).

Nesta sociedade marcada pela grande quantidade de informações com acesso facilitado, alunos apresentam maior dificuldade em manter a atenção, o que pode prejudicar seu processo de aprendizagem. Segundo o autor espanhol Francisco Mora, um dos principais mecanismos para evocar a atenção “é quando se segue o processo ativo, eficiente, de aprendizagem e memória” (2013, p. 82, tradução nossa).⁷⁶⁵ De acordo com o autor, isso está impulsionando a mudança das metodologias educacionais na busca de métodos e recursos capazes que despertar e manter a atenção dos alunos no processo de aprendizagem. (BOMBANA; TEIXEIRA, 2021, p. 101).

[...] concorda-se com o filósofo Dewey (1979, p. 70),⁷⁶⁶ quando assevera que “as informações, em seu simples caráter de informações, não constituem um meio especial de exercitar-se a capacidade intelectual”. Em convergência, destaca-se que a finalidade da educação não se resume meramente a integrar os indivíduos na chamada sociedade da informação, mas inclui formar espíritos críticos que saibam escolher as informações que precisam para construir significados e conhecimento (PIMENTEL, 2016).⁷⁶⁷ Esse é mais um desafio que decorre da utilização das TDICs e que exige preparação dos agentes educacionais. (BUENO; BORGES; LIMA, 2021, p. 184).

Santos (2019, p. 30)⁷⁶⁸ chama este estágio da cibercultura de “mobilidade ubíqua”, em que os dispositivos móveis promovem “[...] maior fortalecimento da sociedade em rede que ganha com mais autoria dos usuários e mais exploração das vantagens das capacidades interativas do ciberespaço” [...]. A mobilidade é potencializada pela conexão com o ciberespaço em que as informações são acessadas e compartilhadas em vários lugares, enquanto o indivíduo encontra-se em deslocamento. Rompe-se, com isso, a barreira do espaço e do tempo, pois a informação que antes ficava restrita a computadores fixos, agora acompanha o usuário em seu percurso. Assim sendo, é possível criar novas formas de socialização de informações [...]. (CARVALHO, 2021, p. 55).

765 MORA, Francisco. **Neuroeducación: Solo Se Puede Aprender Aquello Que Se Ama**. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

766 DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

767 PIMENTEL, N. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Superior: a utopia da inovação pedagógica e da modernização. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, 2016.

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

Há tempo que a estratégia didática de tão-somente repassar informações aos alunos já não funciona mais [...]. É como se fosse o fim da trilha para o docente cuja compreensão do processo de ensino-aprendizagem encontra respaldo na ideia de que apenas sua participação é ativa em sala de aula e na de que apenas ele detém o conhecimento. Ora, sabemos que isso não representa uma realidade, até porque os estudantes chegam ao ambiente escolar carregados de todo o seu repertório cultural, somado à sua experiência na internet (sites e redes sociais), na qual encontra uma diversidade de culturas, informações e desinformações que, inclusive, não pode ser desconsiderado pela escola. (CRESTANI; RIBEIRO; SAMPAIO, 2021, p. 61).

[...] cada vez mais, os indivíduos compreendem os equipamentos tecnológicos como objetos essenciais para receber, armazenar, interpretar e administrar uma grande quantidade de informações. De acordo com as informações obtidas e em conformidade com o estudo promovido por Aguiar e Cassiani (2007),⁷⁶⁹ observa-se que, mesmo que em baixa incidência, ainda há a necessidade de melhoria nas condições de acesso à Internet por parte dos alunos, não apenas para acompanhar as atividades acadêmicas realizadas no AVA, mas também para a obtenção de informações complementares para a construção de saberes. (DELUNARDO; OLIVEIRA; VILELA, 2021, p. 399).

Sabemos que as redes sociais estão sendo utilizadas massivamente na atualidade, então, um foco essencial é analisar como esse tipo de informações importantes por falar da pandemia estão chegando na população, e sem contar na área de educação onde está atravessando uma etapa diferente como o ensino remoto, onde os alunos estão consumindo a maioria das informações provenientes da internet sem poder ter o contato direto com um professor que possa esclarecer algum conhecimento errado. Assim, é preciso aproximar da sociedade uma noção geral sobre determinados conceitos e temas da ciência, uma noção sobre a natureza da atividade científica e uma consciência do papel da ciência ante os tempos que se está vivendo [...]. (DURÁN; CRUZ; BRICEÑO, 2021, p. 71-72).

Diante de um fluxo cada vez maior de informações no mundo digital, a tendência é de acomodação, de se utilizar de informações prontas. É justo aqui mencionar o ensino fundamentado em competências, em que o estudante se envolve com entusiasmo na aprendizagem e o docente se transforma em um organizador de aprendizagens, incentivador de projetos, gestor de heterogeneidade e regulador de processos formativos (PERRENOUD, 2001 apud DIAS, 2010).⁷⁷⁰ Nesse contexto, a utilização de recursos tecnológicos na área de ensino se faz cada vez mais necessária e importante. (FACIN et al., 2021, p. 4).

769 AGUIAR, R. V.; CASSIANI, S. H. B. Desenvolvimento e avaliação de ambiente virtual de aprendizagem em curso profissionalizante de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, n. 15, v. 6, [s.p.], nov./dez. 2007.

770 DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

Para desenvolver o conceito de saber, mostra-se precípua retomar os escritos de Pimenta (2012),⁷⁷¹ quando esta pesquisadora ressalta a necessária diferenciação entre informação e conhecimento, visto que a informação é apenas um primeiro estágio. O segundo estágio, segundo ela, advém do trabalho de classificação, análise e contextualização das informações, enquanto o terceiro envolve a consciência, a reflexão, ou seja, a elaboração de um modo de compreensão e, consequentemente, a aquisição de um ou diversos conhecimentos. Os saberes consistem, portanto, de um tipo de conhecimento que foi internalizado, transformado e ressignificado pelo sujeito. (FIRMINO et al., 2021, p. 293).

Esse acesso às informações, principalmente na internet, tem provocado uma avalanche informacional como já alertava Lévy (1999)⁷⁷² e, contribuído com a infodemia. Essa expressão é definida pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) como um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico como, por exemplo, a pandemia da COVID-19. Como consequência, a OPAS (2020)⁷⁷³ afirma que surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. (GROSSI; LEAL; SILVA, 2021, p. 180).

[...] a presença e o uso frequente de dispositivos digitais significam, necessariamente, dominar essas tecnologias o suficiente para aprender com elas? Embora seja alta a porcentagem da população que está habituada a usar, principalmente, os sites e aplicativos de redes sociais, a aprendizagem remota exige uma capacidade de se autodirigir que nem sempre está desenvolvida (CARVALHO, 2013).⁷⁷⁴ Uma das principais características da cultura digital é o acesso a uma quantidade infinita de informações; essa possibilidade torna as narrativas descontínuas, fragmentadas e em constante transformação (KENSKI, 2003).⁷⁷⁵ (GUGLIANO; SAINZ, 2021, p. 547-548).

[...] a partir deste novo milênio, em especial pelo advento das tecnologias de informação e comunicação, com as informações chegando em um piscar de olhos, sem o tempo necessário para a análise de todos os fatos em seus contextos, em sua simplicidade ou complexidade, o sentimento de incerteza e insegurança toma nossas vidas, e passa a caminhar lado a lado com as nossas vivências, impulsionando-nos a emitir conceitos de valores sem o devido julgamento. Esse atual mundo tecnológico, de milhões de informações que tramitam em microssegundos, deixaram-nos ainda mais frágeis

771 PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed, São Paulo: Cortez, 2012.

772 LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

773 OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19. 2020**. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=14. Acesso em: 23 set. 2020.

774 CARVALHO, Marie Jane Soares. 2013. Proposições e controvérsias no conectivismo. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, volume 16, no 2, p. 09-31.

775 KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papirus Editora, 2013.

e ansiosos. O conceito do certo pode agora ser o incerto, o incompreensível, tomamos ciência dos acontecimentos de maneira simultânea e não linear. (HONORATO; MARCELINO, 2021, p. 3).

Das aprendizagens, tanto individuais quanto coletivas, observa-se que as estratégias eleitas perpassam por diferentes experiências para compor os procedimentos para acompanhar o ensino remoto. Bondía (2002, p. 21)⁷⁷⁶ nos diz que “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim a cascata de informações que por vezes cai sobre os discentes, sobretudo neste momento do ensino remoto, necessita ser ressignificado para compreender que as vivências individuais e coletivas devem se transformar em conhecimento. (LOPES; FERREIRA; DANTAS, 2021, p. 14).

Muitos professores se viram inaptos e despreparados para assumir essa nova forma e modalidade de ensino não habituais. Em uma sociedade em que a existência de um volume grande de informações ou a centralidade do conhecimento e da valorização social e econômica colocam os professores e professoras diante de tarefas que não podem responder sozinhos por elas. Ao realizar tamanhas tarefas diárias não necessariamente relacionadas ao trabalho pedagógico, o professor perde o sentido do trabalho passando a ser um mero executor de tarefas, aspecto esse que fragiliza a sua afirmação como profissional autônomo e criativo. (MEDEIROS, 2021, p. 1168-1169).

Embora a técnica e a ciência sejam coparticipantes na ‘construção mental’ do humano, no decorrer do último século a relação homem-técnica modificou-se profundamente, tornando-se extremamente visível e imperativa, quando antes era, tão somente, insidiosa. Em consequência, estamos mergulhados num ‘ambiente global’ onde o capital se desloca cada vez mais da produção em direção à virtualidade da informação. Convivemos com progressivas evoluções tecnológicas, sendo a principal e mais recente, a revolução informacional, que remodelou as bases materiais do nosso trabalho intelectual, interligando tempos e espaços [...]. (MERCURI, 2021, p. 13).

[...] os alunos do século XXI abnegaram esse papel passivo de meros receptores de informação, algo que lhes foi atribuído por tantos séculos no âmbito da educação tradicional, para agora assumirem um papel ativo e serem os protagonistas e construtores do próprio processo de aprendizagem [...]. É imensurável a quantidade de informações a que os alunos têm acesso a qualquer hora e em qualquer lugar, desde que haja conexão com a internet; e o que o professor precisa descobrir é como transformar essas informações e potencializá-las em prol da construção do conhecimento. Isso requer integração das TDIC na educação e na própria prática docente, ao mesmo tempo que se exige inovação metodológica, para que os alunos sejam mais proativos diante do processo de ensino e aprendizagem. (SANTOS; FERRETE, 2021, p. 4-5).

776 BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

[...] ter acesso à informação não torna dispensável a mediação realizada pelos professores, imprescindível para a humanização no processo de construção de conhecimento, conforme ensina Larrosa (2002, p. 21-22):⁷⁷⁷ “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informado, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”. (SANTOS; PEREIRA, 2021, p. 196-197).

Em um contexto histórico marcado por profundas desigualdades sociais que tornam a inclusão digital uma utopia e, mais que isso, marcado também pelo individualismo (entendido como desengajamento da esfera pública e não como capacidade individual de ação), pela transformação do saber em pílulas de informações comprimidas para satisfazer consumidores midiáticos que já não se dispõem a pensar a informação, suas fontes e conexões (vide o fenômeno das *fake news*), e pela construção de verdadeiros impérios econômicos com a expansão dos negócios envolvendo serviços de tecnologias educacionais, questionemo-nos sobre: a) Quais as implicações de pensar as tecnologias não mais como recurso à educação escolar e sim como sua base, sua condição *sine qua non*? (SEVERO, 2021, p. 3).

Essa ideia de construção da informação e que, posteriormente, se transformará em cultura, num processo dialógico, também é compartilhada por Flusser (2013, p. 97),⁷⁷⁸ segundo o qual: “Para produzir informação, os homens trocam diferentes informações disponíveis na esperança de sintetizar uma nova informação. Essa é a forma da comunicação dialógica. Para preservar, manter a informação, os homens compartilham informações existentes na esperança de que elas, assim compartilhadas, possam resistir melhor ao efeito entrópico da natureza. Essa é a forma de comunicação discursiva”. (SPINGOLON; SANTOS; SILVA, 2021, p. 4).

[...] a tecnologia nas escolas tem sido pensada no sentido de consumo de informações, mas não de autoria ou produção, como nos aponta Tarouco (2018)⁷⁷⁹ num artigo sobre a competência digital dos professores. Para a autora, a fluência digital se desenvolve a partir de um processo de alfabetização digital, mas a ultrapassa, colocando o professor como um aprendiz, líder, cidadão, colaborador, designer, facilitador e analista, todas habilidades que envolvem não apenas a questão do consumo, mas da exploração e da integração, e nós diríamos ainda da interação, habilidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas nos alunos também. (TEBALDI; LEMES, 2021, p. 2878).

777 LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

778 FLUSSER, Vilém. **Língua e realidade**. São Paulo: Herder, 1963. São Paulo: Annablume, 2013.

779 TAROUCO, L. M. R. Competências Digitais dos Professores. In: **Comitê gestor da internet no Brasil**. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

Esta modalidade [remota] de ensino requer familiaridade com as tecnologias e suporte para que ocorra a interação do aluno com esse sistema. Mészáros (2008, p. 17)⁷⁸⁰ expressa que “vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informação disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuportável de interpretação dos fenômenos”. Logo, é preciso considerar que por vezes a questão não é somente ter o acesso à informação em si, mas saber interpretar, e este é o dilema do ensino remoto, contribuir para que o aluno consiga ter acesso e, principalmente, entender o que se está sendo trabalhado por meio tecnológico, sem a presença do suporte do professor como ocorre no ensino presencial. (VICENTE et al., 2021, p. 394).

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

INOVAÇÃO



O avanço da Tecnologia permitiu que o acesso a informação se tornasse muito mais rápido e fácil e está auxiliando o processo de ensino e aprendizagem trazendo contribuições a educação presencial e a distância. Os desafios do século XXI requer um repensar da Educação, diversificando os métodos de ensino utilizados, oferecendo novas alternativas para os indivíduos interagirem e se expressarem, diversificando as formas de agir ensinar e de aprender. “A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também á maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento” (BEHERENS, 2000).⁷⁸¹ (ALMEIDA; CANTUÁRIA; GOULART, 2021, p. 302).

[...] o atual desenho do movimento que vai do ensino remoto emergencial e flexível, no qual “tudo” é cabível, para o ensino híbrido (*blended*), concebido como uma mistura do ensino presencial com o ensino *on-line* e celebrado como inovação educacional. Fica a indagação: o que cabe nele? Também fica caracterizada a apologia da inovação em si, com o trabalho pedagógico entregue aos interesses empresariais. Os professores ficam capturados entre plataformas e aplicativos que, em última análise, sugerem que sua formação não serve à “nova realidade educacional”. Do ponto de vista discursivo, o adjetivo (novo), já bastante frequente na expressão “novo normal”, serve à naturalização do que quer que seja apresentado como “real”. (BARRETO, 2021, p. 13).

Herdeiros que somos da crença iluminista no progresso – para a qual o passado sempre tende à obsolescência –, propor uma reflexão acerca da inovação educacional a partir de referências tão distantes no tempo pode soar, no mínimo, paradoxal. Esse aparente paradoxo, no entanto, dissipa-se quando abandonamos a noção, bastante reducionista, de que a inovação em educação se vincula necessária e exclusivamente ao desenvolvimento de novas técnicas ou abordagens de ensino ou à transposição para o domínio educativo das últimas vertentes e perspectivas no mundo acadêmico. (CARVALHO; BOTO, 2021, p. 2).

Em muitos momentos, o EC [ensino de ciências] recorre a pressupostos teórico-metodológicos tidos como inovadores, mas que carregam fundamentos trazidos em décadas anteriores (MEGID

781 BEHERENS, Marilda Aparecida, “Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente”, em MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas: Papirus, 2000.

NETO, 1999),⁷⁸² enfatizando um ensino centrado no que os estudantes estão familiarizados (senso comum, conhecimento cotidiano, conhecimento popular, concepções alternativas, conhecimentos prévios, situações problema etc.) primando pelo saber experiencial, não contribuindo, portanto, para a apreensão da realidade objetiva por parte dos alunos [...]. (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021, p. 154).

Muitos docentes carecem de formação para modificar sua didática, além de se deixarem levar pelo total desânimo causado por frágeis políticas públicas educacionais. Há muitas pesquisas que denunciam esse ensino meramente informativo, as quais apontam alternativas de ordens diversas, desde o ensino por projetos com eixos temáticos (HERNÁNDEZ, 2017)⁷⁸³ até uma organização curricular mais flexível em que o professor-mediador tem a colaboração de estudantes tutores de outros em salas por interesses e não por séries. Há também pesquisas que indicam a bandeira da inovação e o uso de tecnologias digitais como proposta mais interessante ao ensino. (CRESTANI; RIBEIRO; SAMPAIO, 2021, p. 62).

Inovar na educação não é apenas fazer algo diferente apenas com a desculpa de que se está tornando a aula mais atrativa. Se fosse assim, qualquer tipo de atividade que foge ao tradicional seria aceitável no âmbito da sala de aula. Entende-se que inovar na educação é criar e estabelecer uma ponte entre o universo do aluno em sua totalidade com o objeto de conhecimento, de forma a permitir que esse objeto de conhecimento transforme positivamente a vida do aluno. A educação inovadora deve oportunizar a compreensão de quem é o aluno, deve levar os docentes a compreenderem quais os melhores recursos e quais os melhores métodos para fazer de um objeto de conhecimento algo mais produtivo intelectualmente e socialmente para a formação de cidadãos plenamente preparados para a vida em sociedade. (DURÃES et al., 2021, p. 19).

Na última versão da avaliação do Pisa, foi considerada a influência das tecnologias digitais, especificamente na proficiência em leitura, com identificação de aumento de acesso à internet em relação a 2015. O relatório apresenta também uma preocupação, pois, apesar de existir a busca pela informação, não há um aprofundamento que atinja um grau de complexidade acerca dos assuntos, o que faz com que as pesquisas permaneçam na superficialidade. A principal crítica do relatório reside no fato de que os participantes, em sua maioria, não sabiam distinguir entre fato e opinião. Diante disso, o Pisa 2018 concluiu que a educação não está conseguindo acompanhar as demandas inovadoras da era digital (OCDE, 2019).⁷⁸⁴ (EYNG et al., 2021, p. 8-9).

782 MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental**. 1999. 364f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 1999.

783 HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2017.

784 ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **PISA 2018: insights and interpretations**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

A sociedade, por sua vez, passa por grandes transformações impulsionadas pelos avanços tecnológicos, o que faz com que a educação também revise seus modelos [...]. As reflexões acerca de inovação na educação remetem a conceitos que procuram trazer um significado de mudança e transformação do que está acontecendo. A palavra “inovação”, geralmente, conduz para uma visão tecnológica; assim, é necessário fazer uma reflexão sobre o que é ser inovador, em se tratando de educação. Para Carbonell (2002),⁷⁸⁵ um conjunto de intervenções, decisões e processos, que tratam de modificar ideias, atitudes, modelos, conteúdos e práticas pedagógicas, define, de forma aceitável, a inovação na educação. (FACIN et al., 2021, p. 3-4).

O conceito de inovação é compreendido de duas maneiras distintas: como processo e como resultado, como um processo criativo de execução de uma nova ideia em produtos, processos, mercados e modelos organizacionais (Serpa, 2017).⁷⁸⁶ Embora as problemáticas sociais citadas instituem um desafio para a sociedade e extrapolem a competência simultânea do Estado e do mercado para atendê-los devidamente, pode-se assegurar que se trata de uma oportunidade para expandir o espaço atual da capacidade de ação em hélice tripla: universidade, empresa, Estado. Uma inovação social é uma combinação ou uma nova forma de práticas sociais em algumas áreas de ação ou contextos sociais induzidos por alguns atores em um foco intencional [...]. (FARIAS et al., 2021, p. 4).

Para o enfrentamento do falso discurso da inovação, Peixoto (2020)⁷⁸⁷ propõe uma postura transgressora e contrária ao imobilismo pessimista diante da estrutura de dominação do capital. É possível, em seu modo de ver, construir uma formação humana emancipadora de resistência, que dê conta de garantir à classe trabalhadora o direito de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado e socialmente legitimado [...]. Neste sentido, a ideia de inovação pode ser apresentada como uma arena de disputa. De um lado, a tese hegemônica de adaptação ao mercado e interesses tomados pela racionalidade tecnológica e econômica. De outro, a proposta emancipadora de inovação como perspectiva de empoderar os sujeitos sociais e de resistir ao projeto economicista neoliberal. (JOAQUIM; OLIVEIRA, 2021, p. 111).

Fica evidente, pelos dados, que é insignificante o uso de TICs na produção coletiva de conhecimento na escola e que a maioria dos professores ainda adota a tecnologia como ferramenta para fazer uma exposição mais performática dos conteúdos. Quer dizer, a inovação na escola está reduzida à presença de tecnologias na mesma pedagogia tradicional, geralmente transmissiva e bancária, seja devido à restrição de infraestrutura (internet de banda larga liberada para os estudantes, por exem-

785 CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

786 SERPA, Bibiana Oliveira. **Extensão universitária como meio para a inovação social: uma abordagem do design**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. 81f. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

787 PEIXOTO, Joana. Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. In: MILL, D. et al (Orgs). **Escritos sobre Educação e Tecnologias: entre provocações, percepções e vivências**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 21-32.

plo), seja devido à formação de professores, focada na capacitação instrumental dos recursos (LAPA; PRETTO, 2019).⁷⁸⁸ (LAPA; COELHO, 2021, p. 10).

[...] a inovação e os processos de mudanças no meio escolar podem ser influenciados por muitos fatores, dentre estes podemos destacar o clima no ambiente escolar, o aparato estrutural da escola, a qualidade das formações oferecidas pela instituição e condições salariais. Com a mudança para o ensino remoto, é interessante considerar em meio aos diversos fatores, como as escolas estão “apoiando” o trabalho dos professores no suporte de favorecer condições de equipamentos e conhecimento técnico de manuseio, de formações, de planejamentos pedagógicos e, criação e utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. (LIMA; FALCÃO; LIMA, 2021, p. 9).

[...] o mundo tecnológico atual modificou o cotidiano acerca da cultura digital, com isso nos tornamos imigrantes digitais, ou seja, aqueles que convivem, aprendem e interagem com as inovações tecnológicas junto com os nativos digitais. (PALFREY; GASSER, 2011).⁷⁸⁹ Desta forma, os impactos das inovações na educação influenciam nosso jeito de pesquisar, estudar, aprender e nos relacionar com/no mundo tecnológico digital [...]. É fato que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIC) diminuem as distâncias geográficas, que por sua vez se desdobram na desterritorialização do conhecimento e, conseqüentemente, na descentralização do saber no ambiente do ciberespaço. (LOPES; FERREIRA; DANTAS, 2021, p. 8-9).

Diante do cenário de um mundo cada vez mais conectado, de imensuráveis possibilidades em suas diversas áreas, a inovação nas formas de ensino e a utilização de aprendizagem ativa tem o potencial de aumentar a flexibilidade cognitiva, ou seja, a capacidade de realização de diversas operações que nos preparam para as diversas situações inesperadas, preparando os estudantes para não se tornarem meros expectadores da sociedade em transformação [...]. percebemos em nosso meio, indivíduos mais atuantes e participativos nas comunidades que moram e convivem, através disso mudam realidades próprias e seu entorno. (MASCARELO et al., 2021, p. 6).

[...] é oportuno tratar a inovação como um momento de mudança criativa. Entendemos que as práticas pedagógicas inovadoras devem romper com o modelo bancário de ensino, constituindo-se aliadas às TIC e às metodologias ativas como um percurso de mudança criativa. Conseqüentemente, essas práticas são assumidas como um processo que transgridem o instituído nas instituições de ensino. Ressaltamos que são ações individuais ou coletivas para lutar contra as discriminações sociais, políticas e culturais. Tratar de práticas pedagógicas inovadoras é valorizar a constituição de estratégias

788 LAPA, Andrea Brandão; PRETTO, Nelson De Luca. Inovar com os hackers na educação. In: DIAS, Paulo; MOREIRA, Darlinda; MENDES, António Quintas. **Inovar para a qualidade na educação digital**. Lisboa: Universidade Aberta de Portugal, 2019. p. 99-116. (Coleção Educação a Distância e eLearning, n. 6). Disponível em: <https://bit.ly/3ASVhpN>. Acesso em: 7 abr. 2021.

789 PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

decoloniais de ensino que visam a insubordinação criativa (D'AMBROSIO; LOPES, 2015),⁷⁹⁰ causando ruptura no *status quo* para garantir ações equitativas, as quais têm a intenção de diminuir ou extirpar as desigualdades socioculturais. (MATTOS; MATTOS, 2021, p. 17).

[...] a concepção de inovação vai ao encontro do alerta de Garcia (1995)⁷⁹¹ para a sua não neutralidade, que fundamentaria a pergunta: a quem interessa a inovação? Dessa forma, na área da educação, numa perspectiva dialética, inovar é mais do que introduzir novidades ou mudanças. Implica substituir algo por algo novo, mas tendo em vista finalidades emancipadoras ligadas à transformação social. Daí a afirmação de que, nessa perspectiva, inovar em educação, caracteriza-se, a rigor, como renovar, reinventar, porquanto transformar na direção, portando, de uma educação de qualidade social. (OLIVEIRA, MRNS, 2021, p. 180).

[...] a autonomia, como fonte de inovação, é um fator decisivo na construção de uma didática mais inclusiva, atenta às singularidades que os padrões tendem a invisibilizar. Essa didática é convidada a guiar-se pela intencionalidade de fazer emergir o humano que vive no(a) estudante; seus anseios, saberes, interesses, desafios e potencialidades, o humano que, mesmo na sala de aula, é invisibilizado pelas pedagogias da “fôrma” escolar e que, por trás da tela fria, pode estar ainda mais oculto. É convidada a estruturar atividades que assumam como contexto as inquietações suscitadas pela pandemia. Isso significa transformá-las em objeto de aprendizagem: aprender a se inquietar e a pensar alternativas às inquietações. Inquietações são pedagógicas: nos deslocam, nos ensinam. (SEVERO, 2021, p. 6-7).

As inovações observadas durante a implementação do ERE nesses municípios não são ações novas na sociedade, mas, por entrarem na educação básica pública nesse contexto, foram consideradas como uma ação transformadora que pode produzir uma renovação para a educação se se mantiverem e forem bem utilizadas no período pós-pandemia. Surge, em muitas das manifestações dos entrevistados, o desejo de que algum tipo de ensino híbrido ou integrado às tecnologias se faça realidade neste porvir, acelerando e concretizando o que se tem ensaiado ao longo de todo este início de século sem muito sucesso no que diz respeito a uma educação básica integrada à tecnologia. (TEBALDI; LEMES, 2021, p. 2882).

A sociedade da informação e do conhecimento consolida suas bases conceituais, de mãos dadas com as novas tecnologias da informação e da comunicação. A inovação, tão anunciada e gestada, tornou-se meio para o enfrentamento dos desafios e das demandas dos dias atuais, em tempos pandêmicos da Covid-19. Nesse contexto de uso intenso das tecnologias, de interação, de comuni-

790 D'AMBROSIO, Beatriz S.; LOPES, Celi E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n51/1980-4415-bolema-29-51-0001.pdf>. Acesso em 16 jan. 2019.

791 GARCIA, W.E. (Org.). 3. ed. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1995.

cação e de construção de diferentes linguagens, há, simultaneamente, a exposição de fragilidades, de preconceitos, de atitudes e comportamentos que beiram a perplexidade do inacreditável... (UTSUMI, 2021, p. 215).

“A volta às aulas presenciais é uma oportunidade para reavaliarmos os princípios que estruturaram o ensino, abriremos mão de uma postura conteudista e perseguirmos objetivos de aprendizagem individualizados, contextualizados e inclusivos” (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 46).⁷⁹² A negação do conteúdo, o ensino individualizado, o uso de tecnologias, a flexibilização curricular pautada no desenvolvimento individual são aspectos centrais dessa suposta “nova escola” que deve surgir após a pandemia, mas que já existe. A proposta de Educação Especial no ensino remoto, ao que tudo indica, não apresenta nenhuma inovação. (VAZ, 2021, p. 125-126).

792 INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais.** [S.l.], 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

INTERNET



A internet trouxe possibilidades de trocas de vários tipos. As informações tornam-se muito mais disponíveis para a sociedade. Os modos diferentes de criar ‘*conhecimentossignificações*’, linguagens, formas de relações interpessoais e coletivas, fez com que pudéssemos usar esse artefato cada vez mais e fazer dele, cada vez mais, nosso instrumento de ‘uso’, também, em processos de pesquisa. [...] seu ‘uso’ pelas pesquisas em Educação tem servido: para ampliar a necessária ‘circulação científica’, intensificando as trocas entre os inúmeros e diferentes ‘*espaçostempos*’ de ‘*prácticasteorias*’ da Educação [...]. (ALVES; OVELHA; MELLO, 2021, p. 7-8).

[...] constatamos que o uso da internet em atividades pedagógicas, antes da pandemia, não era uma prática comum à maioria dos docentes e que, por isso, para muitos professores, o trabalho foi complexo e difícil. No âmbito das tecnologias como ferramentas pedagógicas, o que a pandemia irá provocar posteriormente na prática dos professores ainda é incerto. Todavia, é salutar que as práticas docentes não retrocedam a limitar-se aos livros, quadros, cadernos e atividades impressas. Com isso, abrem-se possibilidades para novos estudos e pesquisas sobre os desafios e práticas de ensino aprendizagem mediadas pelas TIC no pós-pandemia. (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 16).

A popularização da Internet, no limiar do terceiro milênio, possibilitou a interatividade global simultânea, conectando o planeta de ponta a ponta em tempo real, propiciando que milhares de pessoas espalhadas por todo o mundo pudessem interagir, trocar ideias, compartilhar conhecimentos, transcendendo as fronteiras geográficas. No entanto, é importante mencionar que esse processo não ocorre de maneira homogênea, pois as práticas de linguagem em contexto digital, assim como em outros contextos, acompanham condições geopolíticas e históricas específicas de determinada comunidade, o que demanda responsabilidades diferentes em cada momento. (BOMFIM; THEODORO, 2021, p. 92-93).

[...] vale ressaltar a última pesquisa do IBGE que trata das principais finalidades de uso da internet. Essa revela ser a troca de mensagens de texto, voz ou imagem por aplicativos diferentes de e-mail, os recursos mais utilizados, 95,7%. Em seguida, vem como propósito: conversar por chamadas de voz ou vídeo, 88,1%; assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes, 86,1%; e, por último, enviar ou receber e-mail 63,2% (BRASIL, 2018).⁷⁹³ Nenhum dos entrevistados citou como fi-

⁷⁹³ Sem referência no original.

nalidade estudar pela internet, evidenciando que a escola, espaço físico, ainda é vista como principal meio de acesso ao conhecimento. (CRUZ; VIEIRA; FERST, 2021, p. 543).

Como já defendia Serres (2013),⁷⁹⁴ o conhecimento disponibilizado pela Internet faz com que o docente seja subtraído da posição de detentor único do conhecimento. Para o autor da Polegarzinha, “considera ter a própria cabeça nas mãos e à sua frente” (SERRES, 2013, p. 35), em uma alusão à infinidade de informações disponíveis no ciberespaço acessível pelos smartphones. Desta forma, o professor precisa lidar com uma nova realidade, que pressupõe aprender, conhecer e exercitar práticas usando os novos recursos tecnológicos, estimulando a participação do aluno e favorecendo essas interações [...]. (CUNHA; SILVA; MACHADO, 2021, p. 376).

A pandemia da covid-19 veio conferir uma nova dimensão ao uso da internet no ensino. De uma opção educacional, transformou-se em uma necessidade absoluta nos sistemas educacionais do mundo todo (GONZALEZ-DOGA; DOGA, 2020).⁷⁹⁵ Mesmo antes da pandemia, a internet e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) já vinham sendo utilizadas como instrumentos de apoio à educação em diferentes níveis e modalidades educacionais (VALENTE; FREIRE; ARANTES, 2018).⁷⁹⁶ Porém, apesar de sua popularidade, muitas escolas não estavam preparadas quando foram obrigadas a ministrarem suas aulas de forma totalmente on-line, como no contexto de lockdown e isolamento social, decorrentes da pandemia da covid-19. (DAVID et al., 2021, p. 5).

[...] reivindicação por uma internet pública e gratuita que seja dirigida pela classe trabalhadora devendo ser ferramenta para destruição das *fakenews*, do discurso do ódio e do crescimento da extrema-direita e servir como meio para renovação da juventude do tempo presente, rompendo com a lógica do futuro antecipado. O manifesto [*The Public Service Media and Public Service Internet Manifesto*] convida, convida ainda, toda a esquerda mundial a ter como bandeira de luta: *uma outra internet é possível*. Uma internet com privacidade dos dados pessoais garantido, algoritmos transparentes e controlados e no campo educacional, uma alta produção pública e gratuita de materiais para estudantes de todo o mundo, ressignificado mais uma vez, o que entendemos por educação a distância e ensino remoto. (FREITAS; COELHO; OLIVEIRA, 2021, p. 12).

[...] momentos educativos dos assentados passam, também, pelo uso das tecnologias, o que para muitos é naturalmente comum, mas, para o camponês, é algo muito diferente, visto que o acesso às

794 SERRES, M. **A polegarzinha**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2013.

795 GONZALEZ-DOGA, S.; DOGA, B. Together in education, apart from brick and mortar: rapid professional development for online distance learning. In: FERDIG, R. E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. (org.). **Teaching, technology, and teacher education during the covid-19 pandemic: stories from the field**. Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2020. p. 211-218. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216903/>. Acesso em: 5 fev. 2021

796 VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas, SP: Nied/Unicamp, 2018. 406 p.

tecnologias ainda é muito restrito, mesmo que vários assentados já possuam celular e acesso à internet. A manipulação dessas tecnologias trouxe desdobramentos interessantes: descoberta de sites, *youtubers*, vídeos e *lives* sobre plantio, receitas, ciclos da lua e outros. A internet também foi usada por alguns para fazerem *lives*, bem como expor e debater temas atuais. Enfim, essas inovações no campo permitiram que as pessoas não se sentissem totalmente isoladas, apesar do distanciamento físico, e descobrissem outras formas de estabelecer contatos entre si, buscando e divulgando informações. (GOMES; MACHADO, 2021, p. 7).

[...] embora a internet tenha sido criada sob aspirações de ampliação da democracia e tenha-se vislumbrado nela um ambiente sobre o qual a emancipação social poderia ser construída, este espaço é hoje atravessado por múltiplas contradições. Embora seja um importante lugar de articulação de movimentos sociais, é também desenvolvida a partir de estruturas que visam à comercialização de produtos, em que o fluxo de comunicação é atravessado por conteúdo falso, ou artificialmente manipulado para defender ideias de cunho político. Por isso, entendemos que é fundamental ao campo da educação abordar a cultura digital de forma crítica e criativa, pois é também nela que se desenvolve o presente. (LAPA; COELHO, 2021, p. 14-15).

A disciplina digital é fundamental pra qualquer idade, pois contribui para bons resultados, pois para Castells (2015)⁷⁹⁷ um país educado com internet progride. Um país sem educação utiliza a internet para fazer “estupidez”. Isso a internet não pode resolver, isso só pode ser resolvido pelo sistema educacional. Ainda tem a longa estrada a ser percorrida para o aluno desenvolver são as potencialidades da interatividade e afetividade que mesmo no seu âmbito familiar não acarreta a demonstrativos que as diferentes estratégias feitas pelas professoras traz um resultado eficaz para o processo ensino aprendizagem. (LIMA; PAIVA; GOULART, 2021, p. 28).

Como facilitadora no avanço de informações para grande parte da população nos variados segmentos etários, sociais, econômicos e intelectuais, a internet utiliza ferramentas educativas disponibilizadas em blogs como quiz, charges, vídeos, áudios e textos de fontes científicas, têm contribuído para que estudantes, pesquisadores e profissionais se aproximem das tecnologias virtuais, sendo que no contexto da saúde tem contribuição nos serviços de saúde e no auxílio de práticas que envolvam o autocuidado (AGUIAR et al., 2018).⁷⁹⁸ (LOPES, FPRA et al., 2021, p. 12).

797 CASTELLS, M. Manuel Castells: “um país educado com internet progride; um país sem educação usa a internet para fazer estupidez”. *Diário Catarinense*, 30 maio 2015. Disponível em: diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/variedades/noticia/2015/05/manuel-castells-um-pais-educado-cominternet-progride-um-pais-sem-educacao-usa-a-internet-para-fazerestupidez-4762171.html. Acesso em julho/2020.

798 AGUIAR, Ana Caroline Leite et al. Blog como ferramenta educacional: contribuições para o processo interdisciplinar de educação em saúde. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, Fortaleza-CE, v. 12, n. 2, p.220-231, 2018.

[...] as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) proporcionam aproximação nas interações em diferentes dimensões do cotidiano escolar, Dowbor (2001)⁷⁹⁹ nos alerta sobre as transformações na educação por conta das tecnologias de conhecimento, onde o conhecimento da humanidade está “[...] num gigantesco sistema de vasos comunicantes” (p. 23) – a Internet. Com o contexto pandêmico e o isolamento social, a conectividade instantânea promovida pela Internet invadiu nossas residências trazendo o trabalho, os estudos, o lazer, dentre outras situações, muitas vezes de forma simultânea, para interior das nossas casas. (LOPES; FERREIRA; DANTAS, 2021, p. 2).

O uso da internet para o ensino a distância se caracterizou como uma estratégia muito pertinente para a continuidade dos estudos de adolescentes e adultos, não obstante incorra em graves limitações quanto à sua aplicação para crianças em função das dificuldades de se aplicar currículos online (Senhoras, 2020),⁸⁰⁰ especialmente no âmbito das escolas públicas ou mesmo das particulares que atingem a população de baixa renda. Neste sentido, compreende-se que há barreiras que impedem os alunos de se envolverem totalmente com as oportunidades de aprendizagem remota [...]. (LUNARDI et al., 2021, p. 18).

Em relação à imersão da Internet no ambiente escolar, Santos (2003)⁸⁰¹ diz que o fato desta se apresentar como uma importante ferramenta para o trabalho docente, ela traz a necessidade de compreensão de uma nova linguagem para a aquisição e construção de conhecimentos. Dessa maneira, esse recurso tecnológico deve buscar transforma-se em um instrumento de mediação e interação dos saberes, de maneira que o docente busque contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo do educando, diante das transformações e demandas sociais e tecnológicas. (MELO; MELO, 2021, p. 274).

De forma alguma defendemos que a internet substitua os relacionamentos afetivos/sexuais presenciais, mas reconhecemos que as redes sociais hoje constituem-se como mais uma possibilidade de encontro com o outro, ampliando ainda os vínculos sociais e afetivos entre sujeitos geograficamente dispersos. Na quarentena, o tédio pode ser o pior inimigo quando achamos que precisamos, sempre, da presença física do outro. Que possamos experimentar novas práticas de “pegação” tendo a internet como aliada, fazendo da rede nosso porto seguro enquanto a vacina contra o novo coronavírus ainda não estiver disponível para toda a população brasileira. (RUANI; COUTO JUNIOR; AMARO, 2021, p. 230).

799 DOWBOR, Ladislau. **Teorias do Conhecimento**: desafios da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

800 SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e Educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio 2020.

801 SANTOS, G. L. A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores. **Educação e Pesquisa**. Vol.29, n.2. p. 303-312. 2003.

A internet traz em seus espaços virtuais a possibilidade de interação entre os indivíduos aprendizes e seus pares. A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015).⁸⁰² Santaella (2015)⁸⁰³ destaca que são notáveis os avanços trazidos para a educação, em todas as suas formas, pelo desenvolvimento da tecnologia computacional. Com seus dispositivos móveis modifica-se a relação entre os atores principais do processo de ensino aprendizagem, professores e estudantes, e a interação com o conhecimento. (SILVA; GARCIA, 2021, p. 229).

[...] o acesso à internet é um direito primordial em situações adversas como a atual, especialmente para os estudantes mais vulneráveis, garantindo-lhes o direito à aprendizagem e o acompanhamento das atividades educacionais. Para os pesquisadores, o acesso à internet, no século XXI, é um bem necessário, igualmente o acesso a outros direitos sociais como a alimentação, a saúde, a assistência social. Nessa perspectiva, “os meios tecnológicos para interação criativa na internet devem ser popularizados e assegurados para todos os estudantes, especialmente computadores portáteis de qualidade” (COLEMARX, 2020, p. 8).⁸⁰⁴ (SILVA; SANTOS FILHO; SILVA, 2021, p. 4-5).

[...] prevalece a ideia de desencontros nas metodologias que garantam a adaptação das atividades de ensino no ambiente virtual, não indicando um consenso entre as redes públicas educacionais. Enquanto que, insistentemente, defende-se o uso da internet, a parceria com as emissoras de rádio e televisão locais torna-se enfraquecida, cujos instrumentos seriam mais favoráveis a transmissão das atividades, pois, a maioria dispõe destes recursos em casa (PENÍNSULA, 2020),⁸⁰⁵ o que tornaria o acesso mais oportunizado. Curiosamente, os órgãos municipais informam que apoiam o corpo docente, mas tais afirmações não são prováveis mediante um desassistencialismo pedagógico, com a ausência de processos formativos nas novas demandas do ensino. (SOARES; COLARES; COLARES, 2021, p. 92).

De acordo com a UNESCO (2017),⁸⁰⁶ o acesso à internet deve ser compreendido como um pré-requisito para o desenvolvimento da sociedade, todavia, observa-se que seu acesso e sua quali-

802 BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

803 SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

804 COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 22 de abril de 2020. Disponível em: < <http://www.colemarx.com.br/wpcontent/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>>, acesso em 10 de maio de 2020.

805 PENÍNSULA. Instituto. **Relatório de Pesquisa** – Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil. São Paulo: IP, 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_a%C3%A91405-1.pdf Acesso em: 06 nov. 2020.

806 UNESCO. **Sociedade digital: Hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe**. Montevideu: Unesco, 2017. Disponível em: <https://www.cetic.br/publicacao/sociedade-digital-hiatis-e-desafios-da-inclusao-digital-na-america-latina-e-o-caribe/>. Acesso em: 08 out. 2020.

dade estão relacionados ao perfil socioeconômico. Em levantamento realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019),⁸⁰⁷ as conexões mais velozes de internet no país estão localizadas em domicílios e regiões mais elitizadas, com predomínio nas áreas urbanas em detrimento das áreas rurais. Observa-se, dessa forma, a necessidade de se avançar nas discussões de inclusão digital, de forma que todos possam ter acesso à internet de boa qualidade. (SPESSOTO; SPESSOTO, 2021, p. 484).

A chegada da internet 2.0 prenuncia uma nova fase de interações e aprendizado no século XXI (FINARDI; PORCINO, 2014b).⁸⁰⁸ Redes sociais, *blogs*, *wikis*, *smartphones* e seus aplicativos agora podem ser usados em contextos acadêmicos e escolares como importantes recursos pedagógicos. O hipertexto mudou a maneira como processamos informações, escrevemos e lemos. Todas essas mudanças na sociedade e nas formas de comunicação e produção de conhecimento não chegaram às escolas e às universidades com a mesma velocidade que chegaram às casas. Entretanto, o atual cenário de isolamento social obrigou muitos indivíduos a migrarem suas atividades acadêmicas e escolares para o contexto virtual, ainda que nem todos tenham sido preparados para isso. (TYLER; FINARDI, 2021, p. 124).

807 COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC domicílios 2018. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

808 FINARDI, K.; PORCINO, M. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, nº 66, Florianópolis, 2014a. p. 769-281.

A pandemia de Covid-19 modificou totalmente o dia a dia da população, principalmente em termos de privação do convívio social, consequência do medo de contágio da doença, que, aliado à ansiedade, favorecem a insônia e afetam a alimentação e as emoções, impactando diretamente o humor e a concentração das juventudes. O segundo principal motivo dos jovens pesquisados terem parado de estudar, segundo a pesquisa da Conjuve (2021)⁸⁰⁹ foi a dificuldade de se organizar com o ensino remoto, o que pode ter relação com a ansiedade e a falta de acesso a equipamentos digitais e uma conexão de qualidade, até com a incapacidade de prover a própria subsistência ou de conciliar os estudos com trabalhos precários e domésticos, passando por prejuízos, sofrimentos e perdas, que afetam significativamente sua saúde física e mental [...]. (ANDRADE, 2021, p. 11).

A expressiva piora da situação dos trabalhadores por conta própria também contribui para problematizar o empreendedorismo como saída estruturante para a crise da sociedade salarial, ao mesmo tempo em que se torna relevante o olhar para seus sentidos entre os próprios segmentos juvenis. Estudos recentes com jovens empreendedores individuais evidenciam as tensões e os conflitos que emergem nessas experiências: se alguns relatos juvenis destacam a possibilidade de “trabalhar no que gosta” ou de “trabalhar sem patrão”, as inúmeras dificuldades a que estão sujeitos também são cristalinas: fortes restrições financeiras, concorrência, dificuldade de acesso à informação, jornadas extenuantes e a responsabilização individual por seus fracassos [...]. (CORROCHANO; LACZYNSKI, 2021, p. 15).

A desigualdade social também afeta diretamente o ordenamento domiciliar de cada residência, o que dificulta para muitos estudantes o momento de estudo. Tais condições sociais acabam com o conforto desses jovens, mesmo antes de se afrouxarem as restrições sociais, pois a constante ameaça de operações policiais, nada silenciosas, retornou ao cotidiano desses estudantes, conforme apresentado anteriormente por Zaluar e Leal (2001).⁸¹⁰ Se esse fato já era preocupante antes, se torna ainda mais intenso com as dinâmicas do isolamento social. (D'ARROCHELLA; CORREA; SILVA, 2021, p. 17).

809 CONJUVE. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus** – 2ª edição (2021). Relatório Nacional.

810 ZALUAR, A. e LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 16, n. 45, 2001.

Segundo IBGE (2019),⁸¹¹ o insucesso nessa transição do ensino médio para o superior pode dificultar os jovens a atingir outros objetivos inerentes à fase adulta, influenciando seu grau de satisfação com a vida, confiança em outras pessoas e até interesse na política. Sob outro aspecto, segundo dados de Polanczyk (2020),⁸¹² frente a traumas da vida na juventude, aparece um aumento dos índices de impotência que vira transtornos mentais e pode acometer suicídio. [...] se eles não adaptarem ao ERE, muitos estudantes de baixa renda abandonarão a escola, piorando o quadro de que pessoas sem escolaridade recebem 20% menos quando ingressam no mercado de trabalho (IBGE, 2019). (DUARTE, 2021, p. 31).

Segundo Meireles et al. (2020)⁸¹³ os projetos sociais apresentam-se como espaços de proteção social no sentido de democratizar a participação dos sujeitos, especialmente os jovens em situação de vulnerabilidade, sendo uma alternativa para diminuir a desigualdade, manter o bem-estar social, além de promover vivências diferentes e inclusivas. Nesse contexto, compreende-se que é importante discutir os valores sociais do esporte com os estudantes, no intuito de que eles consigam relacionar o contexto social, além da capacidade de desenvolverem-se como sujeitos críticos, compreendendo o esporte como um fenômeno sociocultural. (ENCARNAÇÃO; DEUS; COUTINHO, 2021, p. 81).

No que diz respeito aos fatores relacionados à intenção de abandono dos estudantes em seus cursos, é reconhecido que são índices que já fazem parte do contexto educacional brasileiro e têm sido agravados pela crise atual. A pressão econômica enfrentada por muitas famílias pode incentivar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho precocemente, ocasionando a diminuição no engajamento dos estudantes com seu processo educativo, confirmando, assim, a hipótese de que quanto mais engajados os alunos, menores serão as chances de abandono [...]. (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021, p. 146).

A literatura relacionada mostra que o bloqueio e o isolamento são as principais razões para aumentar o estresse e a ansiedade. Devido ao isolamento, muitas pessoas sofriam de ansiedade. Tem um grande impacto na vida social e nas habilidades mentais dos alunos. Quarentena doméstica e solidão aumentam o nível de depressão em jovens. Além disso, as habilidades sociais dos alunos foram afetadas devido a menos comunicação e nenhuma interação. A maioria dos alunos ficou

811 INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2019 (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 40). Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 315 p.

812 POLANCZYK, Guilherme V. O custo da pandemia sobre a saúde mental de crianças e adolescentes. **Jornal da USP**, São Paulo, 11 maio 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-custo-da-pandemia-sobre-a-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes/?fbclid=IwAR3YHSEXlNXa_alowyTf1c80t727eDSiT5fvj49Plljx7YDsHkX-cm74Khg>. Acesso em: 13 jul. 2020.

813 MEIRELES, et al. Projetos esportivos sociais para adolescentes no Brasil: impactos, implicações e barreiras. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 77-82, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/24020/pdf>. Acesso: 8 mar. 2021.

reprimida em suas casas pelo isolamento e solidão. Isso também afeta suas atividades educacionais e estudos de maneiras notáveis. (GOHAR; CARVALHO; BRANDÃO, 2021, p. 2088).

[...] a cultura de colaboração crescente da internet, que permite ao usuário ser, ao mesmo tempo, espectador e criador de conteúdo, torna a aprendizagem unilateral algo difícil de se manter. Para Don Tapscott (2009),⁸¹⁴ as crianças e adolescentes que cresceram já na era digital tendem a querer participar mais no processo de ensino-aprendizagem, escolhendo o que aprendem, quando e como. Ou seja: são jovens que esperam ter uma conversa e opinar sobre os temas que estão sendo abordados em sala de aula. Desta forma, torna-se difícil, por exemplo, se manter atento muito tempo em um mesmo texto, vídeo ou até mesmo em uma aula por webconferência que não possua interação. (GUGLIANO; SAINZ, 2021, p. 548).

[...] é importante que possamos compreender os jovens como sujeitos socioculturais, ou seja, indivíduos dotados de uma trajetória de vida, percepções sobre o mundo, valores diversos e comportamentos próprios. Para Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p. 406)⁸¹⁵ “[...] partimos do pressuposto de que a juventude é uma categoria que não tem sentido se não for analisada como uma construção histórico-social, permeada por lutas e contradições que movem a sociedade”. Desta forma, a compreensão do conceito de juventude é essencial para o entendimento das razões que fazem do abandono escolar no Ensino Médio um problema tão sério e que precisa ser enfrentado por toda a sociedade, requerendo a escuta e o diálogo com estes atores na condição de sujeitos que são expulsos das escolas. (MACHADO; FRITSCH; PASINATO, 2021, p. 225).

[...] é preciso ofertar atividades culturais e educacionais aos jovens em situação de privação de liberdade, por meio de recursos ainda que on-line, garantindo a continuidade das ações socioeducativas a esses jovens, despertando neles a reflexão de quais são os papéis disponíveis a eles neste conturbado período, quais papéis estão efetivamente experimentando e o que querem assumir como compromisso para suas vidas futuras, com a finalidade de que façam escolhas de forma consciente e atuante, sem se sentirem excluídos mesmo em tempos tão difíceis. A partir dessa compreensão, verifica-se que é papel do Estado atuar para a construção da cidadania do jovem em situação de privação de liberdade. (MIRANDA; BARROS; ALVES, 2021, p. 13).

O impacto educacional, mundialmente falando, é sem precedentes para esta geração. Segundo a UNESCO (2020a),⁸¹⁶ em 22 de maio de 2020, 68,5% dos estudantes de todo o mundo estavam com

814 TAPSCOTT, Don. **Grown up digital**. Boston: McGraw-Hill Education, 2009.

815 SILVA, Mônica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/aop899.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

816 UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **COVID 19 Educational Disruption and Response**, 2020a. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

seus estudos afetados pelo isolamento social [...]. Se o cenário para jovens de baixa renda já é desanimador com dados que antecedem a pandemia, as possibilidades de futuro são ainda piores. Eficácia escolar e variáveis familiares em tempos de pandemia... Em torno de 50% dos alunos possuem mães com escolaridade até o ensino fundamental. A baixa renda familiar não permite acesso a internet e aparelhos tecnológicos. As possibilidades de estudo ficam restritas e a probabilidade de sucesso é pequena. (MORAES; PERES; PEDREIRA, 2021, p. 653-654).

[...] os estudantes, principalmente os mais jovens, não conseguem realizar as atividades da forma esperada: frustrados com as reduções da tela, cansam-se com frequência, não percebem detalhes dos movimentos, mostram-se aborrecidos quando corrigidos. Além disso, há a impossibilidade de contar com espaços maiores, visto que grande parte dos/as estudantes, notadamente os/as das redes públicas, não contam com espaços mais amplos em suas residências. Diante disso, as atividades que envolvem movimento corporal ficam relegadas a pequenas mostras de produções individuais, por parte de poucos estudantes mais previamente envolvidos com essas linguagens, como aqueles que frequentam aulas de teatro ou escolas de dança em espaços extraescolares. (NOGUEIRA, 2021, p. 11).

O grande problema dessa equiparação entre cultura juvenil e cultura digital é a crença de que não se faça necessário dotar a escola de um modus, um fazer pedagógico, capaz de levar os jovens à apropriação da cultura digital para fins da produção de sua formação escolar, porque isto já estaria dado. Tal engano, ao lado das condições objetivas da sociedade da informação que impõem o uso de TDIC no processo pedagógico, alimenta o descaso pela formação para o uso pedagógico das TDIC como política de formação essencial para a escola do século XXI. Não se pode pensar em uso de TDIC na educação dissociado da formação que o torna possível [...]. (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p. 15).

A pandemia tem contribuído com o fato dos adolescentes do campo e da cidade serem cooptados pelo mercado de trabalho informal, nos pequenos municípios isso é facilmente verificado. Eles formam a mão de obra barata, não especializada e carente, pois buscam uma fonte de renda para auxiliar sua família que agora, por exemplo, não pode participar de feiras do produtor para vender o excedente da produção no campo, outros passam a se dedicar aos trabalhos dentro da propriedade, enquanto outros buscam a tão almejada independência financeira. Por esses motivos acabam optando pelo trabalho e não pela escola. O tempo do trabalho tem roubado de muitos jovens que vivem no/do campo o tempo da escola e, portanto, da leitura. (OLIVEIRA; BUFREM; GEHRKE, 2021, p. 18).

Num país como o Brasil, em que a mortalidade por causas externas entre os jovens é bastante elevada devido à alta taxa de homicídios, devemos recorrer a dados epidemiológicos para avaliar o real impacto do suicídio entre os jovens [...]. Em levantamento sobre a demanda de atendimentos no *Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do*

Rio de Janeiro (SPIA/IPUB/UFRJ), a coordenadora do serviço constatou, na faixa entre 11 a 17 anos, um aumento nos casos de autoagressão e tentativas de suicídio (Brasil, 2018).⁸¹⁷ Só no ano de 2018, entre 156 adolescentes que chegaram ao serviço, 18,6% procuravam atendimento por conta de *cutting* [automutilação] e 9,3% por tentativas de suicídio. (SAGGESE, 2021, p. 10).

Nessa etapa [ensino médio], os estudantes se deparam com uma imensidão de ideias, tais como decidir qual rumo profissional seguir ao mesmo tempo que se prepararam para a realização dos exames admissionais [...]. Segundo Guimarães et al. (2015),⁸¹⁸ a ansiedade e o estresse podem vir a trazer consequentes patologias quando são exagerados, descontrolados, desproporcionais em relação ao estímulo, ou até mesmo quando distorcem substancialmente do estado real do indivíduo, podendo prejudicar seu raciocínio e o desempenho de atividades diárias, afetando assim a QV [qualidade de vida] dele. A falta de estratégias de enfrentamento adequadas para lidar com os desafios sociais e acadêmicos, podem levar o jovem a tornar-se um adulto também vulnerável a problemas emocionais e comportamentais (TRICOLI, 2010).⁸¹⁹ (SANTOS, DC et al., 2021, p. 1275).

Devido às inúmeras aulas e atividades, que ocupam aproximadamente oito horas diárias, manter-se on-line em tempo integral é para poucos. Além disso, há que se considerar a condição de estafa a que esses jovens são submetidos. [...] nesse período pandêmico, muitos jovens assumiram a responsabilidade com os cuidados de irmãos mais novos, afazeres domésticos e auxílios para o provimento financeiro da família. Desse modo, a necessidade de sobrevivência se entrelaça à responsabilidade pelo sucesso escolar. O ensino e a aprendizagem foram colocados em tão más circunstâncias, que o processo se torna uma negação do direito à educação, marginalizando, ainda mais, aqueles que mais carecem de acesso ao conhecimento. (SANTOS; DAL RI, 2021, p. 153).

Selwyn (2009)⁸²⁰ revisitou a literatura sobre os jovens e as tecnologias digitais na Educação. O autor alerta para o fato de que há inconsistências e uma visão homogênea sobre o uso das tecnologias pelos jovens. Aponta também que não há pesquisas ou estudos empíricos que possam embasar as características apontadas aos nativos digitais. Além disso, enfatiza que é preciso ter um olhar mais amplo sobre a relação entre as tecnologias e os jovens, considerando “complexas interações e relações com o

817 BRASIL, Heloisa Helena Alves. Demanda de Atendimentos no Ambulatório do Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência do Instituto de Psiquiatria da UFRJ. In: CONFERÊNCIA NO CENTRO DE ESTUDOS DO INSTITUTO DE PSIQUIATRIA DA UFRJ, 2018, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

818 GUIMARÃES, Ana Margarida Voss; SILVA NETO, Antônio Canuto da Silva; VILAR, Aryele Tayna Silva; Almeida, Bárbara Gabrielly da Costa; FERMOSOLI, André Fernando de Oliveira; De Albuquerque, Carla Maria Ferreira. Transtorno de ansiedade: um estudo de prevalência sobre as fobias específicas e a importância da ajuda psicológica. **Ciências Biológicas e da Saúde**, Maceió, v. 3, n. 1, p.115-128. Nov, 2015.

819 TRICOLI, Valquiria. **Stress na adolescência: problema e solução – A possibilidade de jovens estressados se tornarem adultos saudáveis**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

820 SELWYN, Neil. The digital native – myth and reality. **Aslib proceedings: new Information perspectives**, London, v. 61, n. 4, p. 364-379, 2009. Disponível em: <http://tef-kos.comminfo.ru-tgers.edu/Courses/Zadar/Readings/Selwyn%20dig%20natives,%20Aslib%20Proceedings%202009.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

desenvolvimento social, econômico, políticos e culturais nos quais emergem estes usos”. (SELWYN, 2009, p. 371). (SILVA; MARTINEZ, 2021, p. 188-189).

[...] mesmo reconhecendo a enorme habilidade dos(as) jovens e adolescentes no contexto atual, com o manuseio desses aparelhos, sejam eles computadores, celulares, tablets, é possível também constatar que quando se trata de uso para fins educativos, de pesquisa de conteúdo, manuseio de e-mails, devolutivas ao(à) professor(a) por meio das mais variadas ferramentas, como fotos, anexos, uso de algumas plataformas digitais, como o Google Classroom, *sites* do Google e participar de *webconferências* das mais diversas plataformas, estes(as) apresentam certa dificuldade. Tais problemas vão desde falta de conhecimento do manuseio, desmotivação pessoal, falta de autonomia, dificuldades estruturais de acesso a equipamentos e internet de qualidade, até a falta de espaço adequado em casa para a realização das atividades. (SILVA; MOURA; LUZ, 2021, p. 173).

É importante considerar que as grandes adversidades impostas pela pandemia geraram um ambiente ansiogênico entre os indivíduos mais jovens (Padovan-Neto et al., 2021),⁸²¹ incluindo estudantes universitários. No contexto educacional, níveis elevados de ansiedade correlacionam com rupturas no processo de aprendizagem. Contudo, as relações estabelecidas entre discentes e docentes nestas disciplinas evidenciaram que, mesmo diante de condições adversas, considerar a centralidade da autonomia dos estudantes na promoção da aprendizagem pode ser uma alternativa possível e necessária (Maciel & Alliprandini, 2018).⁸²² (VERSUTI et al., 2021, p. 16).

821 PADOVAN-NETO, F. E., LEE, S. A., GUIMARÃES, R. P., GODOY, L. D., COSTA, H. B., ZERBINI, F., & FUKUSIMA, S. S. (2021). Brazilian Adaptation of the Coronavirus Anxiety Scale: A Psychometric Investigation of a Measure of Coronaphobia. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, e30222821991325. <https://doi.org/10.1177/0030222821991325>

822 MACIEL, A. G., & ALLIPRANDINI, P. M. (2018). Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no Ensino Superior. *Revista Cocar*, 12(23), 145-167. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1722>

LIBERDADE



[...] muitos de nós podemos nos questionar se outra forma social seria, de fato, provável. Não temos como ultrapassar barreiras de espaço e tempo para identificar outras formas sociais no futuro, mas a História revela as condições sociais estabelecidas. Desse modo, é plausível entender que o ser social pode criar mudanças a partir de suas necessidades e possibilidades. Marx (1985)⁸²³ deu alguns pressupostos para o alcance de um reino da liberdade, onde o ser social e a natureza se encontrem em total harmonia. Nas palavras do filósofo alemão: “O reino da liberdade só começa, de fato, onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas [...]” (MARX, 1985, p. 273). (ARAUJO; RABELO; CARMO, 2021, p. 25).

[...] Saviani (2019)⁸²⁴ salienta que na Primeira Revolução Industrial os trabalhadores compreenderam que poderiam se libertar dos trabalhos pesados, no entanto, esse processo acirrou-se quando os proprietários das máquinas fizeram o trabalhador seguir o ritmo alucinantes das máquinas, empregando toda sua energia. Nesse sentido, “Atualmente ocorre um processo semelhante. O advento das novas tecnologias acena como possibilidade de libertação de praticamente todo tipo de trabalho material, ampliando sem precedentes a esfera do tempo livre e colocando-nos, portanto, no limiar do ‘reino da liberdade’. No entanto, assim como as máquinas mecânicas, também as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo sob a forma de propriedade privada dos capitalistas” (SAVIANI, 2019, p. 336). (CASTRO; ROSSETTO, 2021, p. 83).

[...] a estrutura não formal que os alunos disseram sentir falta não era um espaço livre de hierarquia constituído exclusivo pelos entendimentos dos alunos, mas sim um espaço que transcorre da estrutura formal, ou seja, também, institucionalizado. Assim, a estrutura não formal que o aluno entende como um espaço que aparenta liberdade ou autonomia, é, na verdade, um ambiente instrumentalizado pela organização. Ou seja, enquanto no espaço formal ele acredita que está cumprindo as regras, no não formal ele acredita estar sendo livre para tomar os rumos de seu próprio processo de ensino aprendido. Assim, no primeiro caso, o aluno publica e faz pesquisa porque “tem que fazer”; no

823 MARX, Karl. **O capital**: o processo global da produção capitalista. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. v. 3, tomo 2.

824 SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

segundo, porque “gosta de fazer”. No fim, todas as regras continuam sendo atendidas. (DIAS; BALOG, 2021, p. 14).

Propomos somar esforços para o exercício intelectual de tensionar linhas coloniais que operam articuladas por discursos igualmente coloniais de saber-poder, na busca por uma unilateralização curricular e na imposição de interdições à liberdade de cátedra docente, atualmente. Dessa maneira, envidar esforços demarca, também, como adentramos no jogo de disputa político-pedagógica, na perspectiva de produzir giros e deslocamentos epistêmicos no que diz respeito ao pensar ensino e pesquisa por meio de um currículo e de uma docência desviantes, em que os conhecimentos e vivências ausentes ou distanciados por modos de pensamentos coloniais se instituem nesse cenário pandêmico (e no porvir pós-pandêmico) [...]. (FREITAS FILHO; SUSSEKIND, 2021, p. 56-57).

[...] na contemporaneidade, de várias maneiras, são criadas populações de “mortos-vivos”, pessoas que apenas sobrevivem, já que o Estado as condiciona a situações de sobrevivência. Assim, “O que liga o terror, a morte e a liberdade é a noção “extática” da temporalidade e da política [...]. O presente em si é apenas um momento de visão – visão da liberdade que ainda não chegou” (Mbembe, 2018, p. 69-70),⁸²⁵ e a ideia de um Estado envolto em razão, democracia e liberdade é contraposto pela realidade de que a soberania é exercida por meio do poder de decidir quem vive e quem morre. (GUEDES; PASSOS, 2021, p. 5).

A ação de alfabetizadora está diretamente ligada às dificuldades de ser professora em um ambiente tão inóspito quanto o vivenciado pelas famílias pobres. A leitura de mundo mistura opressão a ser superada, desencanto com os espaços por onde transitam e esperança em um futuro que parece não chegar. Como acreditar em liberdade em lugares que negam aos indivíduos o direito de assumir sua identidade étnica, sua ancestralidade? A conquista da liberdade e da autonomia no exercício da docência deveria ser sempre dialógica, com superação dos preconceitos e da opressão. (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 344).

A política de encarceramento não se configura, pois, como uma política de privação de liberdade. Essa é, talvez, a maior mentira contada pelo Estado que adota um modelo de governo neoliberal, pois não se pode tirar a liberdade de quem nunca foi, de fato, livre. E a maioria das pessoas presas, hoje, nunca experienciou a liberdade (econômica, política e social) em suas vidas. Elas sempre foram pessoas desprezadas e indesejadas socialmente, vítimas de um modelo de gestão social baseado na “redução do setor do bem-estar social do Estado e o concomitante incremento do seu braço penal” (WACQUANT, 2003, p. 89)⁸²⁶ [...]. (KOHAN; NICODEMOS, 2021, p. 5).

825 MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. 2ª ed. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

826 WACQUANT, Loic. **As duas faces do gueto**. Tradução de Paulo Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2008.

[...] em relação ao panorama atual, nos arriscamos a dizer que a inquietude é, talvez, o termo norteador do real momento em que tudo é incerto. A pandemia do novo Coronavírus afastou dos homens a presença da tranquilidade. Seu sentido em nossas vidas nos parece tão distante, que faz o homem carecer de generosidade verdadeira, de humanização e de liberdade. De acordo com Freire (1987),⁸²⁷, a generosidade advinda dos homens nem sempre é verdadeira e carece de luta por restauração da liberdade contra o poder da opressão e seus produtores [...]. A liberdade a qual Freire (1987) se refere consiste na eliminação das situações opressoras que geram realidades antagônicas, marginalizam e promovem a crescente desigualdade instaurada (LOUREIRO; BARROS, 2021, p. 2260-2261).

[...] pensamos no brincar na Educação Infantil com vínculo profundo com a participação das crianças e com a sua potência criativa, em relação com a liberdade, ou melhor, como “prática da liberdade”, para usar a expressão freireana. A ideia de uma educação conteudista, ou melhor, que antecipa às crianças conteúdos do Ensino Fundamental, foge aos princípios elencados para a Educação Infantil. Todavia, sabemos que ela acontece. E com frequência, via materiais apostilados ou da chamada “didatização da brincadeira”, por exemplo. (MARCOLINO; SANTOS, 2021, p. 301).

Se o avanço da tecnologia sobre o trabalho sob as relações sociais capitalistas, antes de significar liberdade, significa servidão (ANTUNES, 2018),⁸²⁸ o impacto desse processo na educação e sobre os docentes e trabalhadores da educação é de grandes proporções pela especificidade da natureza sócio-histórica desse trabalho. O controle sobre o processo de trabalho docente e a heteronomia no processo educativo são ampliados. A entrada de grandes corporações internacionais nas universidades e escolas, tais como Apple, Amazon, Google e Microsoft, seja na modalidade na oferta de serviços pagos ou supostamente gratuitos, significa irreversível acesso ao processo formativo dessas instituições, às atividades de ensino, de pesquisa e de extensão realizadas. (MIRANDA; RODRIGUES, 2021, p. 20).

[...] o conjunto das técnicas do cuidado de si encerra uma medida alternativa no âmbito do jogo estratégico de forças entre indivíduos livres, ao proporcionar modelos diferentes de constituição e governo de si, denominadas por Foucault (1995)⁸²⁹ como *contracondutas* ou formas de resistência do sujeito. No âmbito especificamente educacional, é importante destacar a relevância da inserção de práticas docentes heterodoxas ou inovadoras, como a retomada das práticas de si na contemporaneidade, pois, embora tal proposta não seja vista com serenidade, é necessário “[...] pensar práticas de liberda-

827 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

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

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

des nos meios escolares e fora deles, em um tempo em que os mecanismos da biopolítica exercem um controle quase absoluto” (GALLO, 2013, p. 356).⁸³⁰ (MOTA; SILVA, 2021, p. 1093).

As perspectivas “individualistas” de educação estão muito visíveis em movimentos recentes no Brasil, como a educação domiciliar ou o Escola sem Partido. A alegada defesa da “liberdade de escolha” das famílias e da “liberdade de aprender” dos estudantes é a base de sustentação de lógicas de desescolarização que, na verdade, transportam uma matriz conservadora de crítica à escola pública. Seja através do confinamento dos alunos no ambiente doméstico, seja pela defesa do primado da “educação moral familiar” sobre a educação escolar, o “desaparecimento da escola” faz-se pela corrosão dos laços sociais e dos vínculos pedagógicos entre professores e alunos. (NÓVOA; ALVIM, 2021a, p. 12-13).

Ao conceber a possibilidade de se pensar a educação como uma prática da liberdade, propõe-se uma pedagogia que foge aos moldes de uma educação bancária, presa aos ditames tradicionais e vinculado à repetição e memorização de conteúdo para o ensino. Dessa perspectiva, a proposta de desenvolver uma obra, como bem o educador salienta, “um ensaio”, foi justamente o problema da “humanização” do ponto de vista axiológico, ou seja, de que forma os sujeitos interagem na prática educativa, quando se percebe a importância fundamental de se levar em conta o contexto em que esses indivíduos eram inseridos [...]. Se, por um lado, a humanização instaura o sujeito na prática de uma pedagogia da liberdade, a sociedade o leva, por assim dizer, a práticas destituídas da própria liberdade, o que confere uma “desumanização [...]”. (NUNES; SANTCLAIR; SILVA, 2021, p. 2405).

[...] uma vez reconhecida a linha tênue entre poder de autoridade e poder autoritário, é possível entender que a liberdade, em suas mais diferentes formas de expressão, não se sobrepõe à autoridade expressa, podendo, inclusive, reafirmá-la por meio da organicidade das relações de poder democrático, constituído e pautado pela ordem e pela disciplina, indispensáveis aos processos de gestão e de organização. Como apontado por Freire (1996),⁸³¹ “na rebeldia da liberdade” não reside sinais de “deterioração da ordem”. Muito pelo contrário, na totalidade alcançável do movimento de ordem e desordem para uma nova ordem, a expressão de autoridade e da liberdade se completam e se realizam [...]. (OLIVEIRA, EC et al., 2021, p. 796-797).

De acordo com os diplomas legais fundamentais que regem as políticas públicas voltadas para jovens em conflito com a lei, os espaços destinados à privação de liberdade têm uma dupla finalidade. Toda a legislação afim deriva da Constituição Cidadã de 1988 e tem um compromisso essencial: “[...] os pilares da ordem constitucional brasileira convergem para uma compreensão da pessoa humana

830 GALLO, Sílvia. Foucault e as “práticas de liberdade”: possibilidades para o campo educativo. In: MUCHAIL, Salma T.; FONSECA, Márcio A. da; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **O mesmo e o outro: 50 anos de História da loucura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 355-364.

831 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

como centro e razão última da ordem jurídica”. (SARMENTO, 2020, p. 74).⁸³² Na letra e no espírito das leis não há margem de dúvida razoável de que a escola precede à cadeia [...]. (PEREIRA, FB, 2021, p. 98).

O ato de paquerar seguindo seus próprios critérios, para homens *gays*, é uma liberdade historicamente nova e relativamente mais fácil hoje, com a emergência e popularização dos aplicativos conectados em rede. Na interface do Grindr, esta paquera pode ser realizada de forma privada por meio de mensagens de textos e voz, tentando chamar a atenção de um homem através do “tap”, uma espécie de “curtida de perfil” que indica interesse no perfil de um usuário. Em tempos de COVID-19, a “curtida” no Grindr pode desencadear novas interações, fazendo com que as conversas ocorram com mais frequência e com maior duração (RUANI; COUTO JUNIOR; AMARO, 2021, p. 224).

Freire (2013)⁸³³ afirma que é tarefa histórica do ser humano sua busca pela liberdade; e que a emancipação ganha significado a partir da superação da contradição do oprimido que nos habita, refletindo sobre o nosso papel social e político, ao transformar sua ação social, pela e com a intervenção no mundo; e, que a emancipação humana não se dá com a aprendizagem de um ofício ou domínio de uma carreira, mas sim por meio de uma educação cuja práxis político-pedagógica seja de base ontológica, ou seja, que seja constituída no processo educativo a *práxis* revolucionária. No cenário atual de corrosão dos direitos sociais do trabalho, no surgimento de infoproletariados e ciberproletariados precisamos construir a resistência e a revolta contra essa exploração, nos obstando contra a ‘escravidão’ digital do século XXI. (SALES, 2021, p. 369).

[...] de acordo com Foucault (1995),⁸³⁴ o poder exerce-se sobre homens livres, numa relação entre parceiros. Trata-se de uma ação que age sobre um campo de ações possíveis, supondo, assim, toda sorte de fugas, sublevações e revoltas. A resistência é coextensiva às relações de poder, é a condição *sine qua non* para a emergência e funcionamento do poder. Vale lembrar ainda que as teorizações foucaultianas não negam a existência de estruturas de dominação. Porém, não se trata de conceber tais estruturas como vinculadas a um lugar ou prática específica, senão constatar a capilaridade de tais relações e, como extensão, a fluidez das possibilidades de resistir, de criar espaços possíveis para o exercício da liberdade. (SILVA, FV, 2021, p. 111).

[...] entre tantas garantias legais conferidas pelas legislações, vamos nos deter ao direito das crianças ao brincar, mormente o direito ao brincar na Educação Infantil. Esse direito, de acordo com o

832 SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana**: conteúdo, trajetórias e metodologia. Belo Horizonte: Fórum, 2020.

833 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

834 FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-250.

ECA (BRASIL, 1990a),⁸³⁵ é um desdobramento da liberdade que as crianças têm, estampada no artigo 16, inciso IV, ou seja, o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV – brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990a). Assim, de acordo com Nucci (2018),⁸³⁶ nada natural do que outorgar às crianças à liberdade com as condutas de brincar. No entanto, ainda segundo o autor, “o difícil, nesse campo, é garantir a consecução de tais direitos decorrentes da sua liberdade” (NUCCI, 2018, p. 59). (SILVA; BARBOSA, 2021, p. 11).

[...] se considerarmos as estruturas cristalizadas na sociedade moderna, no sistema capitalista e na sociedade burguesa como sendo a regra, nunca vamos poder realmente encarar nossa liberdade radical nem atingir nosso potencial. Nisso Adorno é melhor que muitos autores. O essencial nesse sentido para Adorno é deixar que o objeto emergja, isto é, permitir que cada singularidade possa se expressar significa deixar de considerar as normatividades como positivas ou negativas e investir a força libidinal na possibilidade de que todas coexistam. O que nos falta são as condições para trazermos isso para o campo social, para pensarmos juntos de que modo isso pode ser feito na nossa contingência. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2021, p. 297).

835 BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990a**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, de 16 de julho 1990.

836 NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 4ª edição. Grupo GEN, 2018.

MEDO



[...] diversos países, sobretudo na Europa, fecham suas fronteiras, a França declara estado de guerra, a China se utiliza da tecnologia para aprofundar as tramas de sua tele vigilância já instituída, e países como Argentina e Itália se armam com exércitos ou policiamento ostensivo para controlar as ruas. Como no “Estado Leviatã” de Hobbes (1983),⁸³⁷ que governa a vida de todos pelo medo: os indivíduos abdicam de sua liberdade em nome da preservação da vida, e assim, o estado se impõe pelo medo da morte violenta e obediência. No “Leviatã sanitário”, estamos confinados em casa pela ameaça invisível que derruba a vida humana e provoca sofrimento. (ACOM, 2021, p. 45).

Em meio aos medos de se contaminar e de perder entes queridos, encontram-se expressões de esperança, novos sentidos atribuídos à interação medida pelas tecnologias que adentram as vidas pessoais, se misturam com o recôndito dos lares e evidenciam a premência da reflexão crítica sobre a condição existencial na pandemia e a ação apropriada para sobreviver. Desvelam a problemática primordial da vida, os valores, sentimentos e emoções aflorados, que reforçaram minha opção de contemplá-los no desenvolvimento do currículo perpassado pelas tecnologias. (ALMEIDA, 2021, p. 68).

[...] a achatada classe média que tem seus filhos na rede privada de ensino também está sendo afetada por essa disruptividade e tem medos desde manter o emprego e o padrão de vida antes da pandemia até o déficit escolar que seus filhos terão ao fim do distanciamento social, constatados diariamente por meio das aulas remotas. Os professores também reféns dos seus empregadores vivem com medo desde as questões financeiras (cortes de salário, demissões etc.), que será feito quando retornarem as salas de aula e o que fazer nos encontros remotos para assegurar a participação e audiência dos estudantes. (ALVES, L, 2021, p. 487).

[...] o medo de ser contaminado, o medo de adoecer e contaminar, o medo de morrer, o medo de perder pessoas queridas colocaram em pauta o temor da perda. Muito da segurança advinda do que é bem definido – e pode ser facilmente classificável entre ‘o ser’ e o ‘não ser’ – foi irremediavelmente abalado. Em um primeiro momento, um vírus além das pátrias, da moral, das religiões, das teorias e crenças, colocou em xeque planos, expectativas, vaidades, certezas íntimas e autopiedades. E em pouco tempo praticamente tudo passou a dizer respeito à Covid-19, os grupos aos quais pertencemos, o

837 HOBBS, T. **Leviatã**: Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

que sentimos, como nos transportamos, [...] nossos gestos, espirros, suores e perdigotos. (AMORIM; GARCIA, 2021, p. 7).

Passar por uma experiência de uma pandemia, quando se tem minimamente uma noção da realidade, é sentir medo. Nesse momento, temos a história e a memória caminhando juntas numa guerra, uma vez que estamos no olho do furacão. Tudo ainda é incerto, estranho, e sentimentos de toda ordem tomam conta de nós, um misto de ansiedade e nostalgia, na torcida para que a Ciência encontre os meios para nos trazer a saúde de volta. Mas que tipo de saúde tínhamos antes? Física, mental, espiritual? Éramos mais propriamente humanos? (ARAUJO; RABELO; CARMO, 2021, p. 18).

Ainda que com muito sofrimento diante de tantas perdas, com o medo que nos acompanha diariamente, com as desigualdades escancaradas como nunca antes, com falta de recursos acessíveis para todos/as (docentes e discentes), as aulas remotas nas universidades trouxeram a possibilidade de mudanças nas práticas docentes como era desejado há décadas. Esse cenário é, sem dúvida, demarcado por inovações nas aulas que anunciam que o esperar freiriano nos proverá a construção de círculos de cultura com a ousadia e a coragem do inédito-viável. (BRUNO; HESSEL, 2021, p. 70).

O medo passa a ser companheiro diário, os hábitos sociais precisam ser controlados e retraídos; os de higiene, redobrados. As saídas de casa devem ser evitadas ao máximo, mas se necessárias precisam obedecer a regras rígidas de uso de máscaras, de mínimo contato físico com outras pessoas, de higienização e assepsia constantes. A maioria do planeta é submetida a situações de distanciamento e/ou isolamento e/ou restrição social. O cenário descrito poderia estar em um livro ou filme de ficção científica, mas é sim o que vive a humanidade no ano de 2020. (BRUNO; PESCE; HOFFMANN, 2021, p. 2).

Apesar de a humanidade ter vivenciado pandemias em diferentes momentos históricos, quando doenças se espalharam e causaram grandes estragos, a situação instalada causou-nos medo e trouxe-nos inúmeros desafios diante do desconhecido. Em pouco tempo, tivemos de assimilar a imposição de uma nova rotina que não nos deu muitas escolhas sobre os caminhos que deveríamos seguir. De alguma forma, a sociedade buscava chegar a uma organização que tivesse semelhança com a antiga normalidade, o que não tem sido uma tarefa fácil para aqueles que planejam, tampouco para os que a executam. (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021, p. 2).

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 2)⁸³⁸ enfatizam que a Covid-19 “[...] irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana”, o que desencadeia medos como o do desemprego, da fome, da violência, de um devir que se abre sem garantia, da certeza de que não voltaremos a ser o que éramos. Dussel (2020)⁸³⁹ esclarece que o clima afetivo particular se associa à surpresa, à ansiedade

838 SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, ago. 2020.

839 DUSSEL, Inês. A Escola na Pandemia: Reflexões Sobre o Escolar em Tempos Deslocados. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, jul. 2020.

e mistura variáveis de pessimismo e otimismo [...]. Percebeu-se que os docentes, apesar das dificuldades, estavam se adaptando à situação do distanciamento social. (CIPRIANI; MOREIRA; CAIRUS, 2021, p. 9).

Na análise do médico, filósofo e psicanalista Joel Birman (2020),⁸⁴⁰ a pandemia acabou gerando um sentimento de desproteção, despertando angústias primordiais e causando sofrimentos e sintomas psicopatológicos, sobretudo pela ausência de uma percepção objetiva do vírus. Birman observa que, por ser uma entidade microscópica, nosso aparelho psíquico encontra muita dificuldade de lidar com ele, razão pela qual tenta transformá-lo em algo visível e tangível para que possa dele se proteger, converte angústia em medo, visto que contra o medo é possível criar defesas psíquicas. Quadro de angústia que, segundo ele, tende a se agravar pelo descrédito na política pública [...]. (COSSETIN, 2021, p. 1040).

O ambiente de medo e insegurança criado pode comprometer a saúde mental dos docentes. A atividade docente exige concentração, mas com o atual cenário, afeta mentalmente, podendo vir a apresentar “brancos” de memória, dificuldades para processar informações, problemas de concentração nas tarefas, excesso de pensamentos negativos devido a notícias desagradáveis, sentimentos confusos, dificuldade para tomar decisões. Esses fatores podem provocar situações de ansiedade e estresse e, conseqüentemente, apresentar sintomas outros. (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 9).

Libâneo (2013)⁸⁴¹ escreve que diversas estratégias podem ser empregadas pelos professores para favorecer o desenvolvimento da criatividade no estudante em sala de aula. O objetivo maior é de fortalecer os traços de personalidade, autoconfiança, curiosidade, coragem, persistência e independência de pensamento no intuito de explorar novas situações e trabalhar com o que ainda é desconhecido, oportunizando e ajudando os alunos a se desvincular de bloqueios emocionais, como o medo de serem criticados ou o medo de errar, ou ainda sentimentos de inferioridade e insegurança. (HAMMEL; SANTOS; MIYAHARA, 2021, p. 10-11).

Frente a um futuro incerto, somos tomados simultaneamente pelo medo e pela esperança, mas, sobretudo, pela perplexidade. Esse entretempo de suspensão nos faz pensar... Contudo, o mundo natural segue em seu próprio tempo, intocado pelo vírus pandêmico. E há sinais claros que o tempo de suspensão do mundo humano aminorou a destruição desse mundo. A covid-19 não é o fim do mundo. Ao menos não do mundo natural. Talvez, de um mundo humano que chamamos de *civilização* – um nome bonito para uma grande roubada [...]. (KOHAN; NICODEMOS, 2021, p. 2).

840 BIRMAN, Joel. **O impacto da pandemia na saúde mental**. 2020. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2020/06/15/o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental/>. Acesso em: 10 out. 2020.

841 LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

[...] o vírus da Covid-19 ceifou milhões vidas, trazendo medos diversos: de perder a vida, de perder alguém querido, de perder trabalho, de perder a saúde, de perder... Medo de perder é a palavra-chave que identifica esse momento tenebroso para uma quantidade expressiva de pessoas no mundo inteiro. Particularmente no Brasil, sabemos, hoje, que muitas vidas poderiam ter sido salvas se houvesse uma política pública preventiva de saúde, mas não houve. Grupos expressivos no poder político negaram o valor da ciência, incentivaram o contato social, o uso de medicamentos comprovadamente inúteis para o novo coronavírus. (LEÃO; SILVA, 2021, p. 253).

Assumir diferentes papéis sociais nesta sociedade e as responsabilidades por ir na contramão do *status quo* são desafios dependendo de sua realidade social, porém torna-se um ato de coragem caso a mulher consiga ser além de mulher, mãe e profissional, ser protagonista de sua história. Mesmo com a pandemia e os desafios que ela trouxe, identificamos, nas falas dessas mulheres, medo e coragem. O medo se faz necessário para a autopreservação e cuidado com a vida. Paralisa no início, porém estimula uma reação e mudança de atitude, e com isso vem a coragem para encarar as ameaças. (MWEWA; GALINDO; LIMA, 2021, p. 194).

O medo caracteriza-se como uma emoção de antecipação que é acionada diante de um estímulo de potencial risco, tanto para si próprio como para as outras pessoas. O objetivo do medo é preparar o corpo para responder ao perigo, mas uma disfunção no processamento do medo pode desencadear outros distúrbios (GARCIA, 2017).⁸⁴² Prado e Bressan (2016)⁸⁴³ descrevem o medo como uma das emoções básicas que é compreendida como um estado transitório, intenso e desagradável. Certa quantidade de medo pode nos ajudar a realizar tarefas de forma mais eficiente, entretanto, em situações mais excessivas nossa capacidade cognitiva pode ter o seu potencial reduzido. (PONTES; SANTOS; HOLANDA, 2021, p. 352-353).

[...] no início da pandemia, a paralisação das atividades fora de casa, a interrupção das expectativas para o ano, o vazio e a desorganização da rotina, provocaram uma sensação de luto, de ausência de bordas, de completa confusão e caos. No diário de campo, observei que, desde que os primeiros dias de distanciamento social, a imagem de vertigem era uma constante quando eu fechava as pálpebras para explorar a escuridão. Havia também um enrijecimento do corpo e uma sensação de paralisia. Os sentimentos relacionados eram o medo e a incerteza. (SILVEIRA; BRUM; BARBOSA, 2021, p. 215).

O clima de incerteza comum em situações pandêmicas tende a gerar medo na população. O medo, por sua vez, aumenta os níveis de ansiedade e estresse em indivíduos saudáveis e intensifica

842 GARCIA, René. Neurobiology of fear and specific phobias. **Learning & Memory**, v. 24, n.9, p. 462-471, 2017.

843 PRADO, Alessandra Lemes; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. O estigma da mente: transformando o medo em conhecimento. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 103-109, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862016000100012&lng=es&nrm=iso>. Acessado em: 20//01/ 2021.

os sintomas daqueles com transtornos psiquiátricos pré-existentes (ORNELL et al., 2020).⁸⁴⁴ No caso do professor, esse medo ampliou-se com a exposição do seu trabalho de um modo jamais vivenciado, além da situação de vulnerabilidade diante das câmaras, dos pais, dos alunos e dos superiores. Desse modo, não é nenhuma surpresa constatar que a vivência de todas essas dificuldades tenha correlacionado com maiores escores de ansiedade, estresse e depressão em nossa amostra de professores. (SOUZA, JM et al., 2021, p. 153).

Segundo Bauman (2008)⁸⁴⁵ em seu livro “Medo líquido” a sensação de medo aflige o indivíduo da modernidade de três formas possíveis: medo de não conseguir alcançar os objetivos, principalmente para garantir a própria subsistência; medo da vulnerabilidade social; e medo de que sua integridade física seja danificada [...]. Bauman (2008) trata do conceito de medo derivado. Assim, o filósofo discorre que o medo primário seria o próprio medo da morte, e o derivado seria aquele que é inculcado socialmente. (SPINGOLON; SANTOS; SILVA, 2021, p. 14).

Conforme pontuou Sontag (1984),⁸⁴⁶ “a doença é o lado sombrio da vida, uma espécie de cidadania mais onerosa. Todas as pessoas vivas têm dupla cidadania, uma no reino da saúde e outra no reino da doença”. Ainda que sabedores de nossa fragilidade, quando a ameaça à vida se torna uma possibilidade real, a preocupação se instaura, o instinto por sobrevivência grita, fazendo, por vezes, acordar em nós mecanismos nada ortodoxos para poder proteger a vida. Se o COVID-19 tem se mostrado devastador ceifando a muitos, instalando medo e a incerteza em todos, também escancarou que a sonhada solidariedade e fraternidade entre nós, talvez precise sair do papel, dos acordos, das campanhas e ganhar carne e pulso. (TAMANINI; MORAIS, 2021, p. 335-336).

844 ORNELL, Felipe; SCHUCH, Jaqueline B.; SORDI, Anne O.; KESSLER, Felix Henrique Paim. “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, São Paulo, SP, v. 42, n. 3, p. 232-235, 2020. DOI: 10.1590/1516-4446-2020-0008

845 BAUMAN, Zygmunt. *Medo líquido*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

846 SONTAG, Susan. *A doença como metáfora*. Trad. Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

“[...] a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado de empregos e das posições sociais” [CHARLOT, 2013, p. 60-61]⁸⁴⁷ [...]. Enfim, subordina-se a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento de dualização e polarização social que caracteriza o projeto neoliberal no país, caminhando numa direção contrária aos direitos sociais inscritos na Constituição Brasileira de 1988. O discurso mercantilizado do acesso à educação foi assumindo uma retórica neoconservadora e antidemocrática no Brasil, favorecendo o desenvolvimento de esquemas de avaliação no sistema educacional brasileiro, onde os que mais têm, mais terão, e os que menos têm, menos terão. (ANDRADE, 2021, p. 5).

[...] a escola tem desenvolvido, em crianças e jovens, principalmente as competências consideradas necessárias para as demandas de mercado, buscando adaptar os sujeitos à sociedade. Muitas coisas que até então feitas na escola eram totalmente objetivadas. Até mesmo as brincadeiras são entendidas, por vezes, como uma “ferramenta pedagogizante”, usada para ensinar algo e possibilitada principalmente quando havia uma finalidade específica, como se não fosse uma forma de as crianças interagirem com o mundo. (BARBOSA; GARCIA; FROTA, 2021, p. 7).

[...] as políticas sociais, que são destinadas a atender, especificamente, às demandas sociais. Por um lado, as políticas sociais são foco de recorrentes questionamentos por parte dos governantes porque demandam recursos financeiros para serem efetivadas; por outro lado, as políticas sociais carregam a ideia de apaziguar os ânimos da população, resolvem problemas pontuais e não atrapalham as relações de produção capitalista do mercado; nesse sentido, “a articulação do econômico e do político através das políticas sociais é um processo complexo que se relaciona com a produção, com o consumo, com o capital financeiro” (Faleiros, 2006, p. 42),⁸⁴⁸ entretanto, com os interesses do mercado. (BARROS; MATIAS, 2021, p. 5).

Vários sites dedicados a “apoiar” os/as professores/as nestes tempos de crise, contam com subsídios de gigantescas empresas multinacionais do ramo do empreendedorismo digital, como é o caso do Google que liberou o acesso ao *meet*, ao *Google Classroom* e a outras ferramentas on-line, voltadas a “um jeito diferente de ensinar e aprender”. Tudo isso integra a engrenagem das novas filantropias

847 CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

848 FALEIROS, V. de P. (2006). **O que é política social**. Brasiliense.

apontadas por Ball (2004),⁸⁴⁹ onde a racionalidade do mercado interfere na esfera pública tornando a educação um produto mercadológico a ser adquirido pelos sujeitos consumidores: professores/as e estudantes. (BRITO; CARMO, 2021, p. 837).

Afinal qual é o tesouro a descobrir que o Relatório Delors anuncia e cujo anúncio ecoa mais fortemente passados mais de vinte anos? [...] Não é ocioso demonstrar como essa formulação se insere na lógica do capital humano. Esse capital humano como um tesouro ainda não suficiente conhecido e explorado para um mundo essencialmente competitivo. Não basta descobrir e potencializar esse tesouro em cada estudante. É necessário que o estudante também se conscientize de que é seu dever conhecer e explorar ao máximo os talentos individuais para que se tenha um lugar no século XXI. Ele precisa fazer um constante e infundável investimento em si mesmo, com um *ethos* a ser seguido e com os riscos inerentes, como a lógica que impera no mercado financeiro [...]. (FREIRE; DELGADO; BATISTA, 2021, p. 10).

[...] imediatamente após o advento da pandemia, as plataformas e ferramentas digitais, particularmente de empresas como Google e Microsoft, apresentaram-se no “mercado educacional” com pacote de produtos, serviços e soluções para o ensino. Essa situação acontece em uma sociedade marcada por uma nova ordem educacional mundial, que vem sendo gestada pelo neoliberalismo escolar, pela escola neoliberal e pela racionalidade do capital transformada em lei social geral (LAVAL, 2019).⁸⁵⁰ Cabe mencionar, ainda, que as condições de cada país são diferentes. No Brasil, nas últimas décadas, tal projeto de sociedade vem se concretizando por meio de práticas sociais e reformas de transmutação da educação como direito social para serviço e, conseqüentemente, mercadoria privatizada e justificada pelo discurso recorrente e intencional de ineficácia e custo da escola pública. (FRITSCH et al., 2021, p. 1481).

[...] a abordagem por competências é acolhida para reforçar o vínculo entre o quadro educacional e o mercado de trabalho, uma vez que articula formação humana com os interesses do capital para potencializar o aparelho produtivo. Por subsunção, essa linha tem reproduzido processos de competitividade entre empresas e trabalhadores, principalmente para a ocupação em determinados postos de trabalho. É nesse sentido que a abordagem por competências atua em prol dos interesses do capital em detrimento dos direitos e interesses da classe trabalhadora. (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 33).

Na rede pública, apesar de as famílias não terem o poder de pressão das mensalidades, os governantes sentem a necessidade de dar satisfação à opinião pública, ou ainda, pelo fato de estarem ligados

849 BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004

850 LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

a grupos empresariais com interesse no “mercado da educação básica”, aproveitam para expandir a proposta de educação *online*, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelo alunado atendido pelas escolas públicas. Assistimos, então, ao crescimento da oferta de aulas por meio de plataformas digitais, pertencentes a grupos tais como Microsoft, Google, Zoom e Facebook, que, juntos com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), participaram de uma coalizão global para a educação, sob o lema “#AprendizagemNuncaPara”. (MARTINS; SCHMITT; ALVES, 2021, p. 511).

A rapidez com que são transplantadas para outras realidades as políticas apregoadas pelos países centrais, via OIs [organizações internacionais] e *think tanks*, sinaliza o que Akkari (2011)⁸⁵¹ chama de movimentos planetários, tal a abrangência que alcançam e a adesão que recebem nas diferentes partes do mundo. Cria-se um *marché scolaire* (LESSARD; MEIRIEU, 2005),⁸⁵² no qual tudo se vende em matéria de educação e tudo se compra, sob a rubrica de “boas práticas”, de “ensino baseado em evidências”, de “professores eficazes” e se vai vendendo a mercadoria educação em um mercado que está ávido por novidades que apresentem, com segurança, resultados. (MAUES, 2021, p. 195).

O conhecimento, convertido em conteúdo escolar pelo processo pedagógico, não poderia constituir-se em uma “mercadoria”, tampouco pode ser pensado para “agregar valor” ao trabalhador (aumentando suas chances na disputa concorrencial no mercado de trabalho); anuir com isso seria endossar a conversão do ser humano, operada pelo sistema produtivo vigente, em mero insumo [...]. É, pois, uma perspectiva que esvazia o currículo escolar, reduzindo-o aos conhecimentos necessários para desempenhar atividades produtivas imediatas, definidas ao sabor dos interesses do mercado (a partir do paradigma da empregabilidade) e, por conseguinte, do capital. (MORAES; DALVI, 2021, p. 6).

[...] nas últimas décadas, não apenas no Brasil, mas na América Latina, a mercantilização, a falta de investimentos e a privatização da educação, bem como a degradação dos direitos do servidor público impactam o trabalho docente, por acarretar perda de estabilidade trabalhista, detrimento das carreiras e decréscimo remuneratórios (OLIVEIRA, 2018).⁸⁵³ Nessa situação, o processo educativo, como força-mercadoria, subjugado ao capital, traz consigo a tendência histórica burguesa que cumpre a função de fornecer ao mercado professores treinados à maquinaria segundo a lógica da produtividade. Com esses contornos, a *mercadorização* da educação se expressa pelo controle

851 AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

852 LESSARD, Claude; MEIRIEU, Philippe. **L'obligation de résultats em éducation**. Quebec: De Boeck, 2005.

853 OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5660/3606>. Acesso em: 10 ago. 2021.

das classes dominantes sobre conteúdos e as formas da educação escolar [...]. (NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021b, p. 9).

Sabemos que o grande “mercado global da educação” vai continuar a crescer nos próximos anos. O que fazer? Pela nossa parte, o mais importante é reforçar a esfera pública digital, desenvolver respostas públicas na organização e na “curadoria” do digital, criar alternativas sólidas ao “modelo de negócios” que domina a Internet, e promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo. É com base nesses princípios que podemos imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, sem cairmos no disparate de reproduzir “à distância” as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções “prontas-a-usar”. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 3).

Ressalta-se ainda a prioridade atribuída a um conjunto de conteúdos baseados nas chamadas competências que atendam aos interesses econômicos, políticos e empresariais visando preparar as novas gerações para os novos mercados de trabalho, nos quais o que prevalece, além do desemprego, é o aumento da informalidade e a ascensão de uma nova classe de trabalhadores, os “precarizados”. Essas propostas, desconhecidas por muitos educadores, geralmente são apresentadas por representantes de instituições, como institutos, fundações e associações vinculadas às grandes empresas e bancos, que resolveram interferir na educação em busca de novos mercados. (OLIVEIRA; SILVA; CARVALHO, 2021, p. 2).

A partir de 1990, embalado pela transição acelerada das sociedades do Leste ao capitalismo neoliberal – batizada então de “terapia de choque” –, o Banco Mundial ampliou bastante a sua agenda política para além da ênfase no ajuste macroeconômico, visando à reestruturação não apenas das economias, mas também das sociedades [...]. A visão hipermercadista da década anterior – quanto mais Estado, menos mercado – cedeu lugar à noção de complementariedade entre Estado e mercado, segundo a qual o Estado “eficaz” é aquele que atua como “parceiro” do capital, devendo criar e garantir as condições ótimas para a maximização do lucro privado (BANCO MUNDIAL, 1991,⁸⁵⁴ 1997⁸⁵⁵). (PEREIRA, JMM, 2021, p. 6-7).

Nas instituições públicas, abrem-se as portas para que as empresas possam testar suas plataformas digitais, aprimorá-las e, posteriormente, vendê-las para o próprio Estado, aprofundando, assim, o sucateamento do trabalho e da formação docente. Nas instituições privadas, aproveita-se o “mercado consumidor” que as instituições públicas “não atendem”, criando, por um lado, formações aligeiradas, muito comumente concentradas na formação de professores, e para o chamado mercado *premium*, formações mais especializadas. Neste contexto, o ERE não pode ser entendido como uma resposta

854 Sem referência no original.

855 Sem referência no original.

rápida para uma demanda que simplesmente apareceu devido à pandemia. Pelo contrário, para os paladinos do “ensino híbrido”, ele [o ensino remoto] já era uma tendência e, hoje, uma realidade, um “novo normal” [...]. (PUCCINELLI et al., 2021, p. 262).

[...] os discursos que buscam desqualificar a docência e práticas escolares, notadamente das escolas públicas e seus sujeitos, acusando-as de serem ineficientes e tendenciosas, apontam os “pacotes” como solução para os problemas enfrentados pela educação, algo que têm se mostrado um mercado muito lucrativo. Isso que chamamos de pacotes compreendem materiais didáticos, formações continuadas e avaliações, tudo sempre formulado de fora da escola, tomando a padronização e controle do chão da escola como receita de sucesso. Cabe ressaltar que, embora nas políticas públicas e discursos midiáticos este pensamento herdado da lógica empresarial tenha muito espaço, o pensamento curricular há muito já discute a não neutralidade dos currículos [...]. (REIS; CAMPOS; MARTINS, 2021, p. 1061).

Para Marx (2013),⁸⁵⁶ o mercado funciona como um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais em que os ricos ficam cada vez mais ricos, e os pobres tornam-se mais pobres. Fica sem perspectiva, na ordem do capital, reduzir qualquer distanciamento entre estes dois polos, pois a miséria é utilizada como um instrumento pelas classes dominantes para continuar dominando, explorando cada vez mais a classe trabalhadora. Ou seja, o fator “desenvolvimento” no capitalismo não promove maior distribuição de riqueza mas, sim, uma maior concentração de capital, portanto, maior empobrecimento (absoluto e relativo). (SILVA, JVS et al., 2021, p. 1002).

[...] a gestão do tempo é um desafio que impera na sociedade atual, visto que uma unidade de tempo não equivale a uma unidade de sentido, de acontecimentos ordenados e previstos pois se trata da imprevisibilidade, do por vir (SKLIAR, 2014).⁸⁵⁷ [...] a corrida desenfreada contra o tempo em busca da realização de desejos e necessidades tornou-se primordial no cotidiano do ser humano, sem exercer juízo de valor entre certo e errado. Trata-se de uma realidade do presente no contexto atual. Tudo deve ser rápido, de fácil acesso, às vezes, sem muita interação social, sem diálogo. Muitas ações devem ser práticas e pontuais, porque o mercado de trabalho e a sociedade solicitam das pessoas este tipo de ajustamento. (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021, p. 408-409).

[...] o fechamento das escolas para o enfrentamento do novo coronavírus é o momento propício das grandes corporações mundiais – notadamente Google, Microsoft e Facebook – para capturar o debate e no futuro garantir melhor aceitação de suas plataformas no campo educacional. Denomina este fenômeno de *fidelização*, ou seja, o assédio às escolas que visa colocar lá dentro suas “marcas” para acostumar as novas gerações ao uso delas e fidelizá-las. Um grande exemplo de que

856 MARX, K. **O capital**: a crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

857 SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: educar. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

isso já ocorreu foi a hegemonia do Windows perante os demais sistemas operacionais. É possível perspectivar o que significa esse movimento quando consideramos que há no Brasil, de acordo com o censo escolar de 2019, 180 mil escolas de educação básica, ou seja, um mercado a se conquistar. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE; PRATES, 2021, p. 11).

Leher (2020)⁸⁵⁸ aponta que a maioria das plataformas educacionais utilizadas pelas redes públicas é comandada por cinco grandes corporações (*Amazon, Microsoft, Facebook, Apple, Alphabet/Google*), as quais possuem objetivos estratégicos para a edificação de um mercado mundial de educação. Neste sentido, a pandemia alavancou a ampliação de mercados. Pichetti (2020, p. 1)⁸⁵⁹ afirma: “o ensino remoto não é, de fato, emergencial, mas emergente”. Segundo a autora, o ensino híbrido, que combina práticas presenciais e remotas, já vinha sendo anunciado como um modelo a ser perseguido pelas universidades. (THIENGO et al., 2021, p. 9).

858 LEHER, Roberto. **Universidades públicas, aulas remotas e os desafios da ameaça neofascista no Brasil**. Carta Maior [online], 2020. Disponível em: <https://www.cartamai-or.com.br/?/Editoria/Educacao/Universidades-publicas-aulasremotas-e-os-desafios-da-ameaca-neofascista-no-Brasil/54/47699>. Acesso em: 15 de out. 2020.

859 PICHETTI, Caroline. A metamorfose da excepcionalidade. **Universidade à Esquerda** [online], 2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/a-metamorfose-da-excepcionalidade-por-carolina-pichetti-nascimento/>. Acesso em: 10. dez. 2020.

METODOLOGIAS ATIVAS



[...] [os cursistas] pontuam que o trabalho em sala de aula com textos e com mídias da cultura digital contribui para motivar o docente a buscar novas formas de ensinar e aprender; favorece um maior desempenho dos alunos no processo de construção do conhecimento; possibilita aos próprios docentes um maior desenvolvimento de sua competência comunicativa; promove a realização de trabalhos interativos (em grupo), sob a orientação do professor, colocando em prática a concepção de metodologias ativas. As metodologias ativas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (MORAN, 2018, p. 4).⁸⁶⁰ (ANECLETO, 2021, p. 1087).

Essa valorização dos saberes que os estudantes trazem consigo é um dos pontos centrais das metodologias ativas, porque é perceber que não há apenas um método para se chegar ao conhecimento, mas vários. As metodologias ativas são uma maneira de democratização da educação, pois com elas os sujeitos estão abertos a novas ferramentas, tecnologias, estratégias e abordagens, podendo flexibilizar e adaptar o processo de ensino-aprendizagem as suas condições físicas, aos seus conhecimentos e as suas necessidades. Nesse sentido, percebe-se as metodologias ativas como concordantes da abordagem socio-cultural da educação, portanto, elas podem ser aliadas do processo de ensino-aprendizagem que objetiva desenvolver sujeitos críticos, autônomos, criativos e conscientes de seu papel no mundo. (AZEVEDO; MELO, 2021, p. 5).

Metodologias Ativas de Aprendizagem, de acordo com Bacich e Moran, “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida [...] expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações” (2018, p. 4).⁸⁶¹ Tais metodologias, consideram uma perspectiva de aprendizagem ativa e são norteadas pelos seguintes princípios: o aluno como centro o processo de aprendizagem; o professor como mediador, facilitador, ativador; autonomia; reflexão; problematização da realidade, trabalho em equipe e inovação. O desenvolvimento das Metodologias Ativas de

860 MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-práticas**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

Aprendizagem pode ser auxiliado por Tecnologias Digitais, para facilitar a aproximação da realidade em que os alunos estão imersos [...]. (BOMBANA; TEIXEIRA, 2021, p. 103-104).

Esses docentes também demonstraram a utilização de Metodologias Ativas em suas estratégias pedagógicas, com explanação de discussões, estudos de casos, por exemplo. A utilização de ferramentas digitais foi referida de maneira eficaz e a diversidade da utilização dessas ferramentas em suas atividades educacionais corrobora para o entendimento e o avanço dessas questões no meio acadêmico. Incontestavelmente, os resultados demonstraram que esses docentes estão dispostos a implementar e a conhecer outras propostas no contexto educacional, em que proporcionem aos envolvidos do processo de ensino e de aprendizagem potencializar positivamente os conhecimentos. (BUENO; RODRIGUES; MOREIRA, 2021, p. 682).

O método *Problem Based Learning* (PBL) trata-se de uma metodologia ativa que parte de uma situação motivadora que se assemelha bastante com a realidade instigando o aprofundamento da temática proposta, capaz de promover o desenvolvimento do raciocínio clínico integrado, destacando as habilidades cognitivas de diagnóstico e resolução de problemas (ALVES et al., 2017).⁸⁶² Trata-se de uma ferramenta de ensino bastante eficaz, inserida dentro das metodologias ativas, desenvolvido por meio da formação de pequenos grupos de trabalhos que buscam solucionar problemas, sob orientação de um tutor, a partir das etapas [...]. (CAVALCANTE et al., 2021, p. 4).

As metodologias ativas são essenciais para que os alunos possam aprender entre pares, pesquisar, realizar projetos, diversificar seus modos de aprender e, neste momento de distanciamento social físico, se mostra extremamente relevante o uso da tecnologia. A metodologia invertida também se mostra uma possibilidade viável para as aulas remotas, mas demanda envolvimento dos estudantes no processo, autonomia e interesse. Na metodologia invertida, o aluno tem acesso aos conteúdos em casa, via internet, e pode levar as dúvidas e resolver os exercícios na escola, contando com o auxílio e a intermediação do professor, por isso é importante que o aluno tenha envolvimento com o processo, participe e interaja. (CUNHA; SILVA; MACHADO, 2021, p. 374).

Segundo Bacich e Moran (2018, p. 23),⁸⁶³ as “metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem”, e, assim, valoriza as diferentes formas que os estudantes envolvidos nesse processo utilizam para aprender melhor, considerando o seu próprio tempo, ritmo e estilo [...]. *Storytelling* é considerado uma metodologia ativa, pois faz o aluno sair da passividade a partir do momento que ele precisa se informar mais sobre o assunto que é sugerido para iniciar e desenvolver a história, precisa de

862 ALVES, Maria Nizete Tavares; MARX, Miguel; BEZERRA, Martha Maria Macedo; LANDIM, José Marcondes Macêdo. Metodologias Pedagógicas Ativas na Educação em Saúde. *Id on Line Rev Psic.*, v.10, n.33, supl. 2, p. 339-346, 2017.

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

argumentos, relatos estruturados para que consiga escrever de maneira adequada e detenha de forma satisfatória o conhecimento adquirido (CAMARGO; DAROS, 2018).⁸⁶⁴ (DURÃES et al., 2021, p. 7).

A aprendizagem formalizada com o uso de metodologias ativas, tendo o estudante como protagonista do processo, é flexível e compartilha diferentes espaços, tempos, atividades e técnicas em seu acontecimento [...]. Entende-se, portanto, que o uso de metodologias ativas permite novas possibilidades de construção do conhecimento, integrando o mundo físico com o mundo virtual e aumentando os métodos de aprendizagem. Os papéis desempenhados por professores e alunos são diferentes em relação ao ensino tradicional, sendo que as configurações das aulas beneficiam momentos interativos, colaborativos e que envolvem as tecnologias digitais da informação. (FACIN et al., 2021, p. 6).

A pandemia da COVID-19 foi responsável por numerosos desafios para a educação, a migração imediata para a educação à distância trouxe desconforto para os professores. O uso da aprendizagem invertida no ensino de informática durante a pandemia tornou-se ainda mais desafiante, uma vez que o ensino à distância levou a dúvidas e dificuldades. Contudo, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem e de estratégias de ensino apropriadas pode ajudar significativamente os processos de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES; FERREIRA; GRACIANO NETO, 2021, p. 1835).⁸⁶⁵

Sobre a implementação das metodologias ativas nas graduações, Simon e Franco (2015)⁸⁶⁶ apontam que não são exigidas grandes mudanças físicas ou materiais, pois a maior mudança está na organização das disciplinas e na postura do educador, que passa de informante para facilitador e estimulador da produção do conhecimento pelo aluno. Nesse ínterim, diversas técnicas de ensino em didática podem ser utilizadas nas metodologias ativas, como atividades individuais e em grupos, pesquisas de campo, painel integrado, projetos de extensão, entre outras. Perspectivando essa compreensão, ocupou-se o lugar da professora pesquisadora e extensionista para prover as condições favoráveis para o desenvolvimento do projeto. (GUEDES; VIEIRA, 2021, p. 113-114).

De acordo com Bacich e Moran (2018),⁸⁶⁷ as metodologias ativas suportam uma educação inovadora que possibilita transformar aulas em experiências de aprendizagem mais significativas. Dentro desse panorama, a aula invertida é um dos métodos ativos de aprendizagem, onde o aluno possui contato prévio com o conteúdo e a aula torna-se o lugar de aprendizagem aberta, com perguntas, discussões e soluções de problemas em grupos. Assim, o professor se comporta como um orientador

864 CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

865 Traduzido do original em inglês.

866 SIMON, Fabiano Colla; FRANCO, Laura Ferreira de Rezende. Estudo das metodologias ativas no ensino superior: revisão sistemática. **B. Têc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 24-35, jan./abr. 2015.

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

do aprendizado, visto que este é cocriado a partir dele e dos alunos (LIPOMI, 2020).⁸⁶⁸ (LAGO et al., 2021, p. 395).

Sabe-se que as metodologias ativas atualmente são recomendadas a estar inseridas nas práticas pedagógicas em todos os níveis da educação, pois [...] “apontam a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cuja expectativas em relação ao ensino, a aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores (BACICH E MORAN, 2018, p. 10)”⁸⁶⁹ Dessa forma, as metodologias ativas promovem formas de alcançar a aprendizagem significativa, e faz com que os sujeitos se tornem protagonistas, nos momentos de diálogos, nas práticas e trocas enriquecedores para que sejam construtores do processo de aprendizagem. (LOPES; FERREIRA; DANTAS, 2021, p. 13).

Quando falamos em metodologias ativas, estamos falando em educação problematizadora, a qual se vivencia uma ruptura no processo de ensino aprendizagem tradicional, o que quer mensurar a participação do aluno como essencial, diversas vezes como protagonista do processo, assim, o professor exerce o papel de suporte e de incentivador a participação, um facilitador da busca pelo conhecimento. Como resultados da utilização das metodologias ativas, evidencia-se a remoção dos alunos da estagnação, tornando-os mais colaborativos, engajados, com facilidade na resolução dos conflitos e ampliação das habilidades socioemocionais. (MASCARELO et al., 2021, p. 7).

As escolas precisam oferecer os recursos necessários para possibilitar essa modalidade de aprendizagem, para que os professores consigam elaborar um plano de aula que contemple as ferramentas e técnicas destinadas a trabalhar as metodologias ativas no ensino remoto. Considerando que, para ensinar as novas gerações, as escolas precisam inovar e se adaptar à realidade dos alunos, essas metodologias devem fazer parte da sua cultura, tornando-se indispensável inserir a tecnologia educacional a seu serviço. Mesmo antes do isolamento social, as modalidades de ensino que priorizam a autonomia e o uso de recursos digitais para tornar a participação dos alunos mais ativa já são consideradas essenciais para gerar uma aprendizagem mais significativa e eficaz. (MORAES; AZEVEDO, 2021, p. 133-134).

O estado de pandemia, ao longo da história, delibera a necessidade de reformulações na Educação, como é o caso da adoção de metodologias ativas e do uso de ferramentas digitais [...]. Um sistema de maravilhas computacionais expôs o docente a um macro universo de dados e informações e a imprevistos que podem surgir na montagem de atividade remotas (Ministério da Saúde, 2020).⁸⁷⁰ Ao ter

868 LIPOMI, D. J. Video for active and remote learning. *Trends in Chemistry*, v. 2, n. 6, p. 483-485, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.trechm.2020.03.003>

869 BACICH Lilian, MORAN José. **Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

870 MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2020). **Protocolo de manejo clínico da COVID-19 na atenção especializada**. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

seu trabalho diretamente assistido e avaliado sucintamente, o professor pode perder um pouco do seu espaço de silêncio e do anonimato e, possivelmente, se veja forçado a se acostumar com ‘a sociedade do espetáculo’, como proposto por Lipovetsky (2012),⁸⁷¹ quando, por exemplo, prepara aulas com recursos que pouco domina, controla uma sala on-line e precisa preparar videoaulas [...]. (RONDINA et al., 2021, p. 3).

[...] os professores devem estar em constante formação, priorizando as metodologias ativas, as quais estimulam os indivíduos e motivam os mesmos, tomando a tecnologia como fonte de aprendizado. Porém, ao olhar para a atual realidade, nota-se que o “reinventar”, muitas vezes, pode ser sufocante ao docente, pois este tem que estar sempre aprimorando sua prática, ainda mais agora, em um tempo totalmente inovador. A angústia e a pressão já ocorrem por conta da situação vivida no momento, em decorrência do risco que a pandemia traz a todos. Essa pressão se multiplica, quando o educador reflete sobre suas metodologias. Será ultrapassada? Será tradicional demais? Afetará o ensino-aprendizagem dos alunos? Em tempos de incertezas, surgem os questionamentos e as tentativas de acertos. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2021, p. 295).

É importante destacar que a aprendizagem móvel relaciona-se às metodologias ativas, principalmente em função da forma como são exploradas em ambientes educacionais. Os princípios das metodologias ativas visam a abrir espaço para o desempenho protagonista do estudante, na medida em que este é orientado a desenvolver atividades de modo participativo, reflexivo, participando de uma experiência ou de um projeto, de forma a poder desenhar, co-criar, usar sua criatividade, com acompanhamento do professor, cujas ações são, preferencialmente, negociadas, dinamizadas, contextualizadas e reconfiguradas socialmente [...]. (SILVA; GARCIA, 2021, p. 228).

[...] alia-se TDIC com o uso de metodologias ativas, no sentido de entender como aquelas potencializam essas. Conforme atestam Ferrarini, Saheb e Torres (2019),⁸⁷² embora as metodologias ativas não dependam das TDIC, [...] elas podem potencializar os processos metodológicos, principalmente os de produção de conhecimento pelos alunos. Entende-se metodologias ativas como aquelas que colocam o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem para que produza seus conhecimentos, em que “aprender de forma ativa envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu. Muito diferente da atitude passiva de apenas ouvir e repetir os modelos prontos” (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 21). (TORRES; KOWALSKI; FERRARINI, 2021, p. 39-40).

871 LIPOVETSKY, G. (2012). **O império do efêmero**. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

872 FERRARINI, R; SAHEB, D; TORRES, P. L. Metodologias ativas e TDIC: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoem-questao/article/view/15762>. Acesso em: 28 jun. 2021.

[...] o cenário educacional atual, frente ao exposto anteriormente, encontra-se apoiado no uso de recursos que possam aproximar os indivíduos (mesmo que remotamente) e possibilitar que os objetivos de ensino e aprendizagem sejam alcançados, em uma união de ferramenta e estratégia de uso, na qual os agentes educacionais atuam como facilitadores e os recursos tecnológicos mediam processos de aprendizagem. Neste sentido, o uso de metodologias ativas surge como fator fundamental no sentido de favorecer as práticas de ensino (Fonseca & Neto, 2017;⁸⁷³ Arruda & Siqueira, 2021⁸⁷⁴). Entende-se metodologia ativa como um conjunto de ações educacionais organizadas e planejadas por um agente educacional, na qual o(a) discente abstrai de uma relação vertical para uma horizontal. (VERSUTI et al., 2021, p. 3).

No Ensino Superior também há uma forte sinalização ao uso de metodologias ativas, acompanhadas de uma série de outras terminologias (sempre em inglês), de ferramentas tecnológicas que estariam acima da “ultrapassada” docência. Tais metodologias aparecem desligadas de suas bases teóricas, como se elas pertencessem ao aplicativo de *software*, e não de um longo processo de desenvolvimento e amadurecimento de ideias educacionais, colocadas em prática e testadas por professores na história. Assim são apresentadas como inovadoras, mas o que há de inovador numa metodologia de classe invertida, quando Pestalozzi, há mais de duzentos anos, já ensinava por meio das “lições de coisas”? Ou quando John Dewey propõe a aprendizagem por projetos na década de 1920? Ou quando Decroly propõe seu método global? (ZANLORENZI; LIEBEL; CARVALHO, 2021, p. 130-131).

873 FONSECA, S. M., & NETO, J. A. M. (2017). Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. *Revista EDaPECI*, 17(2), 185-197. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2017.17.26509.185-197>

874 ARRUDA, J. S., & SIQUEIRA, L. M. R. C. (2021). Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.4292>

As mídias de todo tipo (televisivas, digitais, redes sociais) nos alimentaram com as cenas de ruas vazias, monumentos mascarados, colapsos hospitalares e escoltas fúnebres. “A ordem mudou, do mesmo modo que a natureza dos conceitos ou que os problemas aos quais se supõe que eles respondam” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 28).⁸⁷⁵ A pedagogia dessas imagens trouxe significados morbos, entre o imaginário cinematográfico e a memória virtual, apreendemos informações sobre o tempo de vida de um vírus em diferentes superfícies e divagações sobre equipamentos de proteção individual: a moda tornou-se a indumentária da sobrevivência, o figurino futurista tornou-se tétrico e vestir máscaras uma normalidade. (ACOM, 2021, p. 50-51).

Os meios de comunicação, instituições ligadas à cultura e à educação bem como os movimentos sociais têm lançado diferentes projetos fazendo uso do podcast. A distribuição das informações nas indústrias de mídia ocorre, atualmente, através dos portais (de acesso interno) para os diferentes veículos que compõem os conglomerados. Nas escolas e nos movimentos sociais, o podcast vem sendo bastante utilizado para movimentar processos curriculares, nas primeiras, e para dar visibilidade às pautas de reivindicações, nos segundos. Outro fator importante para sua criação, em todos esses ‘espaçotempos’ de comunicação, está em sua viabilidade financeira de produção, assim como a sua disponibilização *on-line* não ter custos. (ALVES; OVELHA; MELLO, 2021, p. 7).

Paiva et al (2021)⁸⁷⁶ mostraram que embora a mídia tenha frequentemente disseminado mensagens dos ‘genéricos de prevenção’ com base científica sobre uso de máscaras, “distanciamento social” e higienização, fez o desfavor de reintroduzir a noção de “grupo de risco”, produtora de prejuízos e estigmas aos grupos que inicialmente haviam sido mais afetados na primeira década de respostas à aids. Além de ter induzido à crença falsa de que só os idosos corriam risco e os jovens não, pois não estão no “grupo de risco”; desconsiderou áreas urbanas e/ou periféricas com vida cotidiana aglomerada e os limites para a garantia do tal “distanciamento social” preconizado, na vida dos jovens dessas áreas, que enfrentam maior risco de serem infectados pelo ‘corona’. (AMORIM; GARCIA, 2021, p. 9).

875 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.

876 PAIVA, Vera Silvia Facciolla et al. Youth and the COVID-19 crisis: aiming at human-rights based responses in Brazil, **Global Public Health**, v. 16, n. 8-9, p. 1457-1467, London, 2021.

[...] os aprendizes do século XXI estão muito habituados a interagir socialmente por meio das mídias sociais digitais, transitando constantemente por diversos contextos e deparando-se com diversos textos/discursos constituídos a partir de múltiplas linguagens, possibilitando a construção de identidades sociais dos atores envolvidos nesses processos comunicacionais. Essa realidade tem, por um lado, uma rica cacofonia de vozes, uma vez que os locutores e interlocutores podem criar suas próprias vozes, sendo não apenas receptores ou consumidores de informação/conhecimento, mas também produtores. Por outro lado, sabe-se que as relações sociais não ocorrem de maneira harmônica, pelo contrário, ocorrem muito mais por meio dos conflitos, das tensões, das relações de poder. (BOMFIM; THEODORO, 2021, p. 93).

Tem sido crescente o número de reportagens e textos que circulam nas diferentes mídias discutindo a chamada educação pós-pandemia. Nesse conjunto discursivo, as preocupações com o possível retorno das atividades presenciais nas escolas das redes públicas e com seus protocolos de segurança, bem como com o bem-estar das pessoas que, direta ou indiretamente, estão sofrendo as consequências da suspensão das aulas, têm sido a tônica. Embora o discurso sobre os cuidados de si e dos outros (em especial, da família) esteja fortemente disseminado nessa discursividade, as “dicas” voltadas à superação da ansiedade, do medo, da angústia e do estresse por parte dos profissionais da educação passam pela necessidade de ter um planejamento no qual a organização do tempo e do espaço destinados aos processos de ensino-aprendizagens deva estar bem delineada. (BRITO, 2021, p. 6).

[...] se por um lado, de um momento para outro, todos estavam diante de plataformas digitais de ensino e aprendizagem, para seu processo formal de educação. Por outro lado, esse momento da educação formal era atravessado por mensagens de WhatsApp, vídeos de YouTube, figurinhas e “memes” diversos que foram formatando formas de se agir e pensar durante o processo. As mídias há muito tempo vêm socializando os indivíduos, essa já era uma preocupação dos estudiosos da Escola de Frankfurt. Setton (2012, p. 146)⁸⁷⁷ acreditou que o estudante brasileiro se socializa “com base na interdependência entre sistemas de referências híbridos, forjados pelas instâncias tradicionais da educação, e também em sistema difuso de conhecimento e informações veiculados pelas mídias”. (BUENO; BUENO, 2021, p. 205-206).

[...] nota-se que tais direcionamentos [Parecer CNE/CP nº 5/2020] jogam, de certa forma, a responsabilidade para escolas para cumprir um currículo que tenha como base a carga horária. Nesse sentido, apontamos que tal carga horária é fictícia, pois as culturas e os sujeitos são diversos. As mídias jornalísticas apresentaram, por diversas vezes, ao longo do período da pandemia, alguns cenários dos estados referentes à Educação. Podemos perceber que a ideia de “garantir” uma carga horária mínima para os processos da Educação não foi possível, na verdade. (CARDOSO et al., 2021, p. 1592).

877 SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Socialização e Cultura**: ensaios teóricos. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.

[...] também há o discurso, muitas vezes veiculado pelas mídias e por setores educacionais via organizações sociais, que reforça a ideia de que o professor precisa ser formado para estar alinhado às demandas do século XXI, às competências socioemocionais, a aprender a aprender e à inovação, para dar conta das necessidades da sociedade neoliberal e, não necessariamente, para uma qualidade da educação em si, de forma desinteressada. Pesquisas no âmbito da política educacional sobre o trabalho docente já apontam para essas questões que se apresentam à prática pedagógica numa perspectiva mais ampla, estrutural e não apenas focada no praticismo pedagógico, colocando o professor como protagonista e obstáculo para a implementação das reformas educacionais e suas “inovações” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).⁸⁷⁸ (CZECH; SOUZA; MARCOCCIA, 2021, p. 580-581).

[...] principalmente o ambiente web tornou-se fértil em notícias falsas, um dos motivos é que a livre manifestação de opiniões nas redes sociais, plataformas digitais, entre outras, não traz a necessidade do debate que pode ocorrer de maneira esporádica e, muitas vezes quando acontece, é carregado de expressões menosprezo e ofensas. Posicionar-se diante do computador e poder contar com uma comunidade que apresente fontes confiáveis e científicas torna-se cada vez mais difícil. Diante disso, é necessário fazer maior divulgação de fontes confiáveis nas plataformas e mídias digitais de forma que possam as pessoas ter melhor contato com as informações com embasamento científico. (DURÁN; CRUZ; BRICEÑO, 2021, p. 71).

A emergência da pandemia obrigou a suspensão das aulas presenciais, sendo adotadas atividades mediadas por tecnologias, conforme as possibilidades e disponibilidades dos sistemas, instituições, educadores, educandos e condições familiares, incluindo desde plataformas *on-line*, acessadas por computadores e celulares conectados à internet, até aulas por televisão, rádios comunitárias e uso de materiais impressos. A brusca e intensa mudança produziu grande debate na mídia, em eventos e reuniões *on-line*, *lives*, entre outros, gerando também grande produção bibliográfica [...]. (EYNG et al., 2021, p. 4).

[...] é inteiramente possível trabalhar os conteúdos das mais diversas disciplinas abordando de forma concomitante a educação para as mídias. As mídias estão inseridas no contexto de vida de crianças e jovens, e o uso dessas tecnologias se tornou ainda mais urgentes e presentes no contexto da pandemia. É papel da escola fomentar uma discussão que leve os alunos à reflexão quanto ao uso das mídias em diversos contextos, incluindo as escolares, tanto no papel de receptor, quanto no papel de produtor, para se comunicarem, disseminarem informações, resolverem problemas, e assim, se tornarem protagonistas e autores da vida individual e coletiva. (GROSSI; LEAL; SILVA, 2021, p. 187).

878 EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

Reiterar e resistir às formas hegemônicas de viver a masculinidade e a feminilidade, bem como desnaturalizar aspectos, funções e atividades relacionadas a elas, certamente pode trazer efeitos importantes para as relações sociais. Ampliar a visibilidade dos homens e pais como cuidadores amorosos que acompanham cotidianamente as vidas de seus filhos e filhas também se torna um exemplo disso. Por isso, consideramos muito importante posicionar a própria mídia como produtora de sentidos, implicada na reiteração e veiculação de um modo de exercer a maternidade e a paternidade que precisamos colocar sob suspeita. (KLEIN; DAL'IGNA; SCHWENGBER, 2021, p. 27).

Outro ponto a discutir relacionado com a permanência das crianças no confinamento domiciliar diz respeito à relação das crianças com o mundo digital. Quem dispõe de condições para tal, estão tendo um maior acesso aos aparatos tecnológicos como a televisão, o celular, os *tablets*, os videogames, mas isoladas têm suas possibilidades de socialização restritas às telas, que servem para acompanhar as tarefas escolares e preencher o tempo ocioso. Fischer (1997)⁸⁷⁹ considera a mídia como dispositivo pedagógico educativo, ensina coisas nem sempre adequadas à faixa etária. Mesmo antes da pandemia, mas num processo acelerado e intensificado com ela, temos acompanhado o crescente fenômeno segundo o qual a criança apropria-se desses aparatos e seu conteúdo de modo a convertê-los em brinquedo, a 'brinquedorização' (segundo as palavras de Schor, 2009).⁸⁸⁰ (LIRA et al., 2021, p. 68).

No exercício de busca pela compreensão sobre o sentido ético e político do “ser” e do “estar” no mundo, docentes e discentes, em grande parte, encontram-se expostos e bombardeados por ideologias e por mecanismos diversos de controle social, promovidos pelas elites dominantes por meio da grande mídia, em especial nas redes sociais. Uma histórica dominação de classe que se afirma de forma veemente e intensificada por meio das mídias, das seitas neopentecostais, entre outros mecanismos de dominação e alienação. Essas constatações têm colocado em cheque os valores democráticos e, de forma concomitante, também promovem a naturalização da barbárie no âmbito das relações interpessoais, cada vez mais latente na nossa sociedade. (REZENDE; OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p. 87).

Em razão da pandemia, as tecnologias digitais e de comunicação como Internet, computadores, as mídias sociais *Whatsapp*, *e-mail*, *Instagram*, *Facebook* têm sido utilizadas para a oferta educacional, visando garantir o direito à educação e, conseqüentemente, manter o distanciamento social e a segurança da saúde. Nesse sentido, compreende-se que tais tecnologias se constituem em ferramentas importantes a serem adotadas nesse contexto pandêmico, o qual exige maior flexibilização,

879 FISCHER, R. M. B. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2. p. 1-21, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71363>. Acesso em: 20 jun. 2020.

880 SCHOR, J. **Nascidos para comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. São Paulo: Gente, 2009.

tendo em vista os protocolos sanitários necessários de serem seguidos para o combate à Covid-19. (RODRIGUES, RS et al., 2021, p. 9).

[...] o professor deve buscar aperfeiçoamento profissional e proporcionar aos alunos uma formação crítica e emancipatória para utilizar os recursos tecnológicos. Conforme Moraes “Não há como negar que o estudo das mídias no campo da educação precisa ser intensificado mediante um estreitamento do diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática” (MORAES, 2013, p. 25).⁸⁸¹ Por mais que os professores apresentem resistência ao seu uso, durante o ensino remoto as mídias foram recursos tecnológicos indispensáveis. (SANTOS; ANDRADE, 2021, p. 1204).

[...] conhecer as diferentes mídias e compreender seu potencial didático-pedagógico possibilita impactar o processo de ensino e aprendizagem. O emprego de mídias diversas pode atender ao processo educacional de múltiplos perfis de estudantes (MOORE, 2009).⁸⁸² A experiência mostra que as melhores mídias e tecnologias podem variar de aluno para aluno. Nesse caso, a mescla de mídias é mais eficaz para oferecer instrução expressiva a um diversificado conjunto de alunos, pois permite que diferentes tipos de alunos identifiquem a combinação mais adequada a eles (MOORE, 2009). (SANTOS; SILVA; SILVA, 2021, p. 7).

Antes da chegada do computador na escola, era comum o termo “recurso audiovisual” para o cinema, a rádio e a televisão. Usamos, também, o termo “recursos de ensino” para todo e qualquer artefato ou equipamento tecnológico, quer seja o mimeógrafo, a cartolina ou o livro didático. Passamos a interagir com as “TICs”, as antigas tecnologias, e adotamos a sigla “NTICs” para denominar as novas tecnologias da informação e da comunicação. Logo percebemos que, com a digitalização, tanto a televisão, a rádio, o jornal e mesmo o livro perderam a característica de “analógicos” e passaram a incorporar as tecnologias digitais que, ao adentrarmos os anos 2000, passamos a denominar “mídias”. (SARTORI, 2021, p. 67).

Consideramos mister continuar acompanhando as ações futuras desse sujeito Coletivo [Todos pela Educação], que atua como representante da classe empresarial e de seu projeto educacional, que ganhou maior visibilidade junto à opinião da pública em 2020 e construiu consensos em torno da política do novo Fundeb e do ensino remoto na pandemia, amplamente divulgados na mídia. Essas políticas, destacamos, terão desdobramentos num futuro próximo, tanto na manutenção e avanço do ensino remoto quanto na disputa pelos recursos públicos para educação. (UCZAK; BERNARDI, 2021, p. 18).

881 MORAES, D. R. S. **O Programa Mídias na Educação E Na Formação De Professores/As**: Limites E Possibilidades. 222p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, PR, 2013.

882 Sem referência no original.

Tomczyk (2019),⁸⁸³ em uma pesquisa realizada com professores poloneses, constatou que, embora eles tenham conhecimentos sobre temáticas contemporâneas associadas à literacia digital, como o *cyberbullying* e direitos autorais na Internet, ainda têm poucas informações sobre como utilizar adequadamente conteúdos com restrições ou como encontrar conteúdos de livre acesso e utilização. Problemas semelhantes a esses podem se tornar evidentes diante do uso das mídias sociais para a realização de determinadas atividades escolares. Por esse motivo, são imprescindíveis a atenção e o cuidado por parte do docente em relação aos tipos de conteúdo que serão compartilhados com o público de determinada rede social e se há permissão dos pais dos menores para o compartilhamento de suas imagens e produções. (VIANA; LUCAS; MOITA, 2021, p. 1122).

883 TOMCZYK, L. What Do Teachers Know About Digital Safety?. **Computers in the Schools**, v. 36, n. 3, p.167-187, ago. 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07380569.2019.1642728>. Acessado em: 14 jan. 2021.

MUDANÇAS



Estamos vivenciando uma mudança jamais vista, um fenômeno social que provoca ressignificações de ações no que se refere a educação, a saúde, a justiça, a economia, à política etc. Todos estão sendo afetados e apesar da resistência e/ou defesa a mudança é real e aponta para um novo cenário onde aqueles que estiverem vivenciando esse momento farão parte enquanto protagonistas, pois estamos transitando por um momento histórico. Os impactos causados por essa mudança exigem que todos se adaptem às novas realidades que surgem a cada momento, nos conceitos e nas práticas já estabelecidos e em toda multiplicidade de contextos. Podemos afirmar que estamos atravessando por uma mudança de paradigma [...]. (BARRETO; GUEDES, 2021, p. 3).

O mundo vem passando por várias transformações ao longo dos anos, é visto que ultimamente estas transformações estão acontecendo em curtos períodos de tempo. O cenário educacional também passa por constantes mudanças, como por exemplo as plataformas midiáticas têm atuado de forma permanente e cotidiana na vida das crianças que compõem o cenário da Educação Infantil, socializando-as paralelamente às instituições de ensino, podendo, assim, ampliar as suas habilidades e visão de mundo. Nesse sentido, muitos são os questionamentos quanto à práxis pedagógica para atender a essa nova geração. (CUNHA; FERST; BEZERRA, 2021, p. 574-575).

Efetivamente, o cenário da educação escolarizada, rearranjado pelo advento da pandemia, foi essencial no questionamento acerca do que a escola vinha fazendo, ou de como ela estava organizada. O grande questionamento, em um olhar mais superficial, repousou sobre a forma como os conteúdos escolares seriam trabalhados: da então forma presencial para a forma remota ou híbrida. Todavia, parece que há um olhar mais profundo a ser direcionado sobre o assunto, um olhar que recaia sobre a essência – e não a aparência – da mudança que se espera da escola. (ESQUINSANI, 2021, p. 10).

[...] diante dessas perspectivas da necessidade de mudanças e, como elas devem ou podem acontecer, recorreremos a uma reflexão sobre “Mudando o modo de mudar” a partir de um editorial do Jornal Brasil Seikyo (2006),⁸⁸⁴ época em que a globalização impunha mudanças no modo de pensar e agir da população, tanto global quanto local, podendo ser, nas devidas proporções, pertinentes para esse momento, não só em tempos de pandemia, mas para o enfrentamento do pós-pandemia. Mudar, mudanças, significam partir do pessoal para o social, uma grande transformação na atitude ou no modo

884 JORNAL BRASIL SEIKYO. Edição 1843 – 13/05/2006 – p. A2 – Editorial.

de pensar, causando mudança com reflexos em seus ambientes. No editorial, destacamos que “quando nosso modo de pensar fundamental muda, nós próprios mudamos, e que quando isso acontece, o ambiente e o mundo também mudam”. (FERREIRA et al., 2021, p. 123).

Guerra (2019)⁸⁸⁵ aponta que de acordo com as redes sociais temos presenciado mudanças significativas, como o fato de que os professores se tornaram youtubers, os pais se transformaram em professores e ainda pensam algumas escolas em só dar conta de um conteúdo que muitas vezes não está revertido para a realidade das crianças e suas famílias. Ainda de acordo com a autora acima citada, há também crianças que possuem transtornos de aprendizagem, são público-alvo da Educação Especial, dentre outras dificuldades que, se antes, presencialmente, já ocorriam obstáculos à inclusão, atualmente está muito difícil de acompanhar o ensino e a aprendizagem no modo online. (FLEXA; SÁ, 2021, p. 448).

Refletindo sobre o processo de mudança docente, Nóvoa (1995, p. 27)⁸⁸⁶ ressalta que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. Notamos que Nóvoa (1995) reporta a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico do professor como estratégia que pode implicar na mudança da prática docente para quando se deparar com diversas situações. É preciso que o professor possa refletir criticamente sobre sua prática em relação ao ensino remoto, que essa reflexão permita aprimorar condutas e desenvolver competências para encarar a realidade vivida, mas acima de tudo compreender as circunstâncias de adoção do referido ensino e ser ciente de suas falhas. (LIMA; FALCÃO; LIMA, 2021, p. 8).

Sobre as TIC, estas vêm causando mudanças nas relações com o conhecimento e no Bates (2016, p. 55)⁸⁸⁷ processo formativo nas ações docentes e nas aprendizagens dos discentes. afirma que “[...] a tecnologia está levando a grandes mudanças na economia, na nossa forma de nos comunicarmos e relacionarmos com os outros”. Sendo assim, há uma mudança de paradigma incorrendo no campo educacional, onde os processos de experiências estão nos fazendo reestruturar e incorporar novos conceitos e outras estratégias de ensino e aprendizagem, também no contexto da/para EJA no ensino remoto. (LOPES; FERREIRA; DANTAS, 2021, p. 6).

885 GUERRA, G. R. O desafio... e a beleza de educar em tempos de pandemia. **Aventura de Construir**, 2019. Disponível em: <https://aventuradeconstruir.org.br/o-desafio-e-abeleza-de-educar-em-tempos-depandemia/#:~:text=Ap%C3%B3s%20a%20suspens%C3%A3o%20das%20aulas,institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20e%20alunos>. Acesso em: 17 maio 2021.

886 NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed., Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

887 BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016. (Coleção tecnologia educacional; 7).

Com o advento do trabalho remoto na Educação Básica, de forma evidente, houve mudanças no processo de ensino. Foi preciso adotar o uso de metodologias alternativas, até então, sequer cogitadas por muitos professores em suas estratégias para ensinar. Tais demandas desafiam os professores, estudantes e família, pois introduzem mudanças não somente em suas rotinas profissionais, mas também em seus cotidianos pessoais. Sobre isto, Ochôa (2020, n. p.)⁸⁸⁸ afirma que “estamos todos vivendo uma situação inusitada no país e no mundo. É grave. Os professores também estão abalados e tendo que se adaptar à realidade, assim como os estudantes e suas famílias”. (MARQUES; FRAGUAS; CAMPOS, 2021, p. 780).

Silva et al (2020)⁸⁸⁹ destacam que neste contexto de abruptas mudanças, o papel do processo educativo passou a ser analisado sob um olhar diferente, inicialmente pelo fato de seu espaço formativo ser “sua casa”, fato que traz a necessidade do desenvolvimento da autonomia de estudar. Por outro lado, diante da inegável realidade de desigualdades vivenciada no nosso país, a implementação das atividades remotas em domicílios traz como primeiro dilema a falta de estrutura física e social vivenciada por muitos alunos principalmente da rede pública. (MELO; MELO, 2021, p. 275).

A mudança ocorrida no mundo nas últimas décadas, com a evolução tecnológica, já tinha alterado a maneira como nos relacionamos, como compramos e como agimos diariamente. A escola, entretanto, continua, de forma geral, muito parecida com a de décadas atrás. Curiosamente, neste momento há a necessidade dos alunos aprenderem fora de sala de aula. Educadores têm recorrido à utilização de softwares que permitem aula a distância e a maior interatividade possível com seus alunos. Este processo, que não sabemos quanto tempo durará, provavelmente acarretará em mudanças definitivas em muitas instituições. (MORAES; PERES; PEDREIRA, 2021, p. 643-644).

[...] o ritmo e a natureza das mudanças que estão ocorrendo podem reduzir a visão da professora e do professor como consumidores, youtubers e blogueiros e de estudantes como usuários. Além disso, essas mudanças influenciam, cada vez mais, a já mencionada precarização do trabalho docente pelo qual cada professora, cada professor passa a ser chamada ou chamado a realizar um sobretrabalho na construção de videoaulas e aulas *on-line* para um grande contingente de alunas e alunos. Novamente, esses aspectos colocam em risco a qualidade social da educação. (OLIVEIRA, MRNS, 2021, p. 186).

888 OCHÔA, Valéria. **Quarentena impõe teletrabalho na educação básica**. SINPRO/RS, Porto Alegre, 11 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/04/quarentena-impoe-teletrabalho-naeducacao-basica/>>. Acesso em: 20/08/2020.

889 SILVA, V. M. A. et al. **ESTRATÉGIAS E MECANISMOS DE INTERAÇÃO NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA**. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Maceió-AL, 2020.

[...] mesmo sendo uma exigência que vem se colocando há alguns anos para o exercício da docência, muitos educadores ainda se sentem despreparados [para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação]. Esta crise explicitou de forma mais incisiva essa necessidade de adequação as exigências advindas das mudanças estruturais, políticas e sociais que nossa organização societária vem vivenciando, revelando um ponto positivo em meio a esse contexto, o fato de que instituições, gestores, educadores e famílias precisaram se reinventar e buscar soluções criativas para que o ensino aconteça. (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2021, p. 8).

No contexto de mudanças sociais aceleradas, conflitos quanto às questões de gênero, trabalho, educação e família devem ser levados em conta se quisermos falar da saúde mental na adolescência. Antes de ser um período etário ou de uma crise do curso da vida, a juventude é hoje o campo privilegiado de experimento e sofrimento por encontrar-se num mundo onde as marcas que poderiam orientar o percurso do sujeito foram apagadas. O que isso quer dizer? Com a modernidade das sociedades ocidentais, foram perdidos as demarcações e os ritos que indicavam um lugar no mundo para o indivíduo. (SAGGESE, 2021, p. 4).

Uma pandemia obrigou todos a adotarem medidas de isolamento social, o que exigiu mudanças na maneira de relacionar, interagir, comunicar, ensinar e aprender. Todos foram obrigados a modificar “as regras no meio do jogo”, causando incertezas e insegurança, o que nos leva a pensar possibilidades e limites no contexto educacional, gerando novas aprendizagens e com experiências de como fazer e ser escola em pleno século XXI. O contato humano tão importante para todos e principalmente para as crianças foi substituído por uma tela que até então era o refúgio de tantos, se torna o único caminho para a vivência e socialização. O que era antes uma forma de distração passa a ser uma obrigação. (SANCHEZ JÚNIOR; MONTEIRO; CALAZANS, 2021, p. 57).

O que se constata é que a mudança não é de tecnologias analógicas para digitais, tampouco uma questão de velhas ou novas, mas de tecnologias de portabilidade e transmissão da informação para tecnologias que proporcionam conectividade, ubiquidade, coletividade e aprendizagem em rede. Trata-se da mudança do paradigma epistemológico da aprendizagem. Aqui a escola encontra duas dificuldades: a primeira é compreender como as dinâmicas comunicacionais se modificaram e quais suas implicações para a sociedade, a segunda é compreender essas dinâmicas dentro do contexto das concepções educacionais. (SARTORI, 2021, p. 67-68).

A transformação é constante e tende a se intensificar na medida em que as tecnologias se fazem cada vez mais presentes em nosso cotidiano, em seus diferentes usos e constantes inovações. Isso é um fator importante quando pensamos na educação escolar atual, pois a escola, como espaço formativo, deve considerar, em suas práticas, as mudanças nas formas de aprender e significar o mundo pelas quais passa o seu aluno, independente do teor de tais mudanças [...]. Estamos falando

de um campo em construção, mas que não isenta a escola de se posicionar e agir sobre esse momento, objetivando a formação crítica e humana do seu aluno. (SILVA; MARTINEZ, 2021, p. 185-186).

No Brasil, constata-se que todas as mudanças sociais ainda não transformaram o modelo patriarcal vigente na sociedade, pois ainda são responsabilidades das mulheres as atividades domésticas, além do cuidado parental com idosos e filhos. Dessa forma, as mulheres têm sempre a necessidade de articular o papel profissional para o seu desempenho no mercado de trabalho e o papel familiar (Moschkovich & Almeida, 2015;⁸⁹⁰ Barros & Mourão, 2018⁸⁹¹). Por isso, faz-se necessário que se avance cada vez mais nas discussões, no enfrentamento sério e urgente da questão de gênero na ciência e na consolidação de estratégias de superação de modelos retrógrados historicamente cristalizados. (SOARES; NAEGELE, 2021, p. 15).

[...] concordamos com Souza et al. (2020),⁸⁹² pois é preciso compreender que mudanças na postura do professor demandam novos modelos de formação que oportunizam articulações e diálogos entre teoria e prática, afinal, os professores não estavam preparados para vivenciar o ensino remoto emergencial. destaca-se a importância da construção de vínculos oportunizados a partir das redes de aprendizagem [...]. Para Nóvoa (2016),⁸⁹³ em seu âmago, essas ações ressignificam o trabalho docente e refutam a premissa de uma abordagem tecnicista e burocrática, tornando o professor um sujeito autônomo, ativo e produtor do seu desenvolvimento profissional, resvalando em mudanças educativas [...]. (SOUZA, DC et al., 2021, p. 14).

A mudança significativa não é estrutural, não diz respeito ao formato e ao espaço da sala de aula, mas nas relações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. “[...] A chave de qualquer processo educativo está sempre na relação humana entre um aluno e um professor, mas é evidente que, daqui para frente, o papel dos professores vai sofrer alterações profundas” (NÓVOA, 2020, p. 10),⁸⁹⁴ uma vez que padrões seculares que sedimentaram a compreensão acerca da concepção de aula, estão perdendo espaço e sendo alterados. Para este autor, essas alterações, extremamente necessárias, já estavam em curso e foram aceleradas pela pandemia. (TEIXEIRA et al., 2021, p. 971).

890 MOSCHKOVICH, M., & ALMEIDA, A. M. F. (2015). Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, 58(3), 749-789.

891 BARROS, S. C., & MOURÃO, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, 30, 1-11.

892 SOUZA, Danilo do Carmo de; LIRA, Arianny de Sousa; BARBOSA, Francisco Ellivelton; CASTRO, Juscileide Braga de. Tecnologias Digitais e Geometria Espacial: contribuições de uma formação de professores na perspectiva do ensino remoto. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 31., 2020, Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 272-281. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.272>.

893 NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2016.

894 NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

O contexto escolar passou por profundas mudanças, com momentos sofridos e complexos, até alcançar uma nova maneira de se pensar o processo de ensino-aprendizagem para o contexto remoto [...]. Se internamente a pandemia acarretou o isolamento social, gerou estresse e/ou conflitos, isso parece ter uma relação profunda com a necessidade de mudanças quanto às rotinas de cada um. Especificamente no caso das relações de ensino-aprendizagem, os entrevistados revelam que se tornou um processo muito intenso e carregado, uma vez que as mudanças exigiram esforços redobrados da instituição escolar e também da instituição familiar. (TUBOITI et al., 2021, p. 1155).

Entendemos o processo de participação social das mulheres como um campo em disputa. A esfera pública historicamente relegada aos homens, brancos e burgueses negligenciava o acesso das mulheres aos espaços públicos, sobretudo, de poder. No entanto, com o surgimento do movimento feminista crítico que vem se reinventando ao longo dos tempos, as mulheres têm alcançados os diversos espaços (Matos; Paradis, 2014).⁸⁹⁵ As intenções têm sido avançar no debate da crítica feminista dentro e fora da Universidade com processos que envolvem a esfera social, econômica, emocional, psicológica, educacional, cultural e política. Todo processo é aprendizagem. Inclusive para nós professoras. (AZINARI; TORSI; FERREIRA, 2021, p. 1895).

[...] as medidas e estratégias adotadas não consideraram as necessidades e limitações, tanto das escolas, como das famílias dos alunos no que se refere, por exemplo, à falta de equipamentos e/ou às dificuldades de conexão com a internet, às limitações dos pais ou responsáveis para darem atenção e orientarem as crianças nas tarefas em casa, à intensificação do trabalho, principalmente das mulheres (mães e professoras), entre outras inúmeras dificuldades que impossibilitaram que o “ensino remoto” ocorresse em igualdade de condições para todos. (CAMMARANO; ROSA, 2021, p. 74).

Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021)⁸⁹⁶ denunciam as condições precárias do trabalho dos profissionais da educação, em especial na educação infantil, que apresenta inúmeras contradições históricas de desvalorização e precarização [...]. Adicionalmente, os relatos levantados indicam que as profissionais da educação infantil realizam o trabalho remoto no ambiente doméstico. Claramente perdeu-se o limite do público no privado e conseqüentemente, a jornada de trabalho soma-se a jornada doméstica na qual, muitas mulheres estão em jornada tripla [...]. (CARBONIERI; MAGALHÃES, 2021, p. 183).

Um contraponto a esta condição da mulher dona de casa pode ser feito com hooks (2018, p. 70),⁸⁹⁷ pois, segundo a autora, “quando as mulheres, em casa, dedicam todo o tempo a atender

895 Sem referência no original.

896 MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucineia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregheer. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021.

897 hooks, b. (2018). *O feminismo é para todo mundo*: políticas arrebatadoras. Rosa dos Tempos.

às necessidades dos outros, o lar é local de trabalho para ela, não é local de relaxamento, conforto e prazer”. Entretanto, o atual quadro, no qual o trabalho no Brasil está caracterizado, não confere atenção às tarefas não remuneradas do espaço doméstico. Mais: nem mesmo problematiza a condição de dona de casa na composição de um índice que inclua a mulher como desempregada. (CASTRO, 2021, p. 5).

Já é sabido que uma leitura universal para tratar a condição feminina não consegue incluir as particularidades das experiências de vida de todas as mulheres. No entanto, em contexto de pandemia, o retorno a uma imposição destinada às mulheres parece, tendenciosamente, colocá-las em uma igualdade desvantajosa. Poderíamos expressar, por meio de um raciocínio que nos leva a afirmar que, no contexto da pandemia, as mulheres estão mais vulneráveis e impostas com mais intensidade às obrigações domésticas, familiares e sexuais. (CRUSOÉ et al., 2021, p. 9-10).

A sociedade patriarcal definiu os modos de “ser mulher” através da constituição dos papéis de gênero. O casamento e a maternidade são praticamente o destino para essa “mulher ideal” o que vem acarretando em uma série de dificuldades para as mulheres [...] mitos, como o amor materno, que entre outras formas de controle, as impõem uma dura rotina de atenção e cuidados que a leva a negligenciar a si mesma e às suas relações, sob o apelo da perfeição da mulher mãe; cansaço, culpa e sensação de insatisfação e não pertencimento nos ambientes de trabalho, estudo, pesquisa, locais esses que não acolhem suas demandas, exigindo performances inatingíveis e desumanas. (FELDENS; BACKES, 2021, p. 3).

Conforme Satler (2019)⁸⁹⁸ e Louro (2004),⁸⁹⁹ as mulheres estão diretamente relacionadas com funções à reprodução da vida, ou seja, concentradas em setores como educação, saúde, serviços sociais, alimentação, atividades domésticas remuneradas, entre outras. Porém, a ida dessas mulheres ao mercado de trabalho transforma-se no contexto de pandemia, pois a sobrecarga de trabalho e aspectos emocionais reverberam ao conciliar trabalho com cuidados da família e alunos. A sala de aula ficou dentro de suas casas. (GOTARDO; RAPOSO; STENTZLER, 2021, p. 148).

[...] as atividades em que as mães deveriam estar presentes acontecem exatamente no horário em que muitas delas estão trabalhando. As mães não obtêm de seus empregadores licença para se ausentar, e a escola não faz esses encontros em horários e dias em que as mães possam comparecer. O conceito de interseccionalidade mais uma vez se aplica: enquanto cuidam dos filhos das mulheres brancas para que elas participem das reuniões dos seus grupos de pesquisa e reflexão, as mulheres

898 SATLER, Carla. Professora, você trabalha ou só dá aula? ESTACHESKI, Dulceli Tonet; DELONG, Silvia (org.) In: **Mulheres Fazedoras**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2019.

899 LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In BASSANEZI, Carla (coord. De textos); DEL PRIORE, Mary (org.). In: **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

pretas faltam às reuniões de seus próprios filhos na escola. E ainda são rotuladas como pessoas que não se preocupam com os avanços pedagógicos e dificuldades escolares das filhas e filhos. (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 339).

[...] as mulheres têm sido uma importante força no crescimento econômico, mas ainda encontram inúmeras dificuldades em lidar tanto com as organizações tradicionais do trabalho, quanto com as familiares, situação posta antes mesmo da pandemia da Covid-19, como já referimos. De modo particular, a pandemia tem conferido outros contornos para a maternidade exercida por mulheres que conciliam o trabalho doméstico com o trabalho profissional. Foi e é preciso, hoje, sobrepor as atividades escolares remotas das crianças e jovens, seus cuidados cotidianos e as tarefas domésticas, tudo isso aliado a longos períodos de trabalho online dentro de casa e acentuado pelo controle dessas tarefas e pela exigência de manter a qualidade e a produtividade em tempos de pandemia. (KLEIN; DAL'IGNA; SCHWENGBER, 2021, p. 12-13).

Destaca-se [...] o protagonismo das mães na educação dos filhos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. As mulheres são as principais responsáveis pelos cuidados e educação dos filhos com deficiência, o que também tem se mostrado durante a pandemia (BORGES et al., 2021).⁹⁰⁰ Embora não haja dados confiáveis no Brasil sobre abandono paterno face ao nascimento de um filho com deficiência, há dados que apontam o crescimento de famílias chefiadas por mulheres no Brasil nos últimos anos (BORGES et al., 2021). É importante evidenciar que as dificuldades com as atividades e aulas remotas marcam o cotidiano dos professores, dos estudantes e das famílias. (LIMA; SILVA; REBELO, 2021, p. 12-13).

Assim, o atual contexto pandêmico e de distanciamento social parece contribuir para a manutenção da desigualdade de gênero, refletida na divisão sexual dos afazeres domésticos [...]. Se refletirmos que, devido à pandemia, instituições de apoio a mulheres com filhos, como escolas e creches, foram fechadas, e que há impossibilidade de contratar domésticas justamente para conter a transmissibilidade da doença, o cuidado para com a família, historicamente dado às mulheres, passou mais ainda a ser de responsabilidade dessas docentes mães, gerando renúncias de outras esferas da vida. (MACÊDO; AMORIM; SOUZA, 2021, p. 11).

Outra consideração refere-se à mulher branca, também oprimida pelo homem, senhor e marido, em menor escala, se comparada às mulheres negras. Nas classes dominantes, o seu papel era o de procriadora legal e a sua vida restringe-se a administração do lar (limpo por mãos negras) reproduzindo, muitas vezes, os valores patriarcais tanto em relação a si própria, quanto na sua relação com as demais pessoas. Isso não significa a inexistência de uma resistência concretizada na luta individual de mulheres, que assumiam (inclusive nos períodos colonial e im-

900 BORGES, Adriana Araújo Pereira. et al. **Impacto da Covid-19 na educação de alunos com deficiência**: o que dizem os familiares. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

perial) uma postura dissidente às normas sociais estabelecidas. Também não as isenta de ações de violência contra pessoas escravizadas e da exploração trabalhista das empregadas domésticas, como relação naturalizada no século XX. (MALACHIAS, 2021, p. 4).

[...] como demonstrado por Fiocruz (2020),⁹⁰¹ o vírus [SARS-Cov-2] deparou-se não só com mulheres do ciclo gravídico puerperal amedrontadas e inseguras, mas também mulheres de níveis sociais desfavorecidos, e, principalmente, carecedoras de suporte econômico para tomar as devidas medidas de proteção estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde. Assim, tal situação faz com que, além dos fatores fisiológicos e emocionais supracitados, as brasileiras se tornem o alvo mais propenso para a infecção pelo vírus simplesmente devido a questões socioeconômicas e de negligência de poder público. (MARTINS; SANTOS; FAUSTINO, 2021, p. 327-328).

As tarefas da reprodução social, de cuidados e reposição geracional da força de trabalho, sempre estiveram, no capitalismo, desigualmente distribuídas, cabendo quase exclusivamente às mulheres a sua realização. Cabe destacar que, na educação, a força de trabalho é majoritariamente feminina, o perfil do professor da educação básica no Brasil demonstrou que 81% são mulheres e que menos da metade, 42%, declaram-se como brancos/brancas, com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. (MIRANDA; RODRIGUES, 2021, p. 21-22).

[...] em 2019, a cada quatro pessoas ocupadas uma perdeu o emprego; em 2020, 36% desse conjunto conseguiu trabalho, mas 23% desistiram de procurar trabalho [...]. As mulheres são desfavorecidas no mercado de trabalho estando representadas no aumento do desemprego com maior incidência no trabalho informal e na renda inferior em relação aos homens. De certo modo, historicamente, a mulher é discriminada no mercado de trabalho, mas essa situação foi agravada ainda mais com pandemia, ratificando a desigualdade quando se compara com dados de 2019. A parcela de mulheres que conseguiu se manter empregada em 2020 é muito menor que a parcela de homens (SEADE, 2021).⁹⁰² (MIRANDA; TEODORO, 2021, p. 7).

Patrícia McFadden, no discurso proferido na abertura da Conferência Mundial da Mulher em Maputo, em dezembro de 2019, reivindica e motiva as mulheres a lutarem e construir um mundo a partir de uma perspectiva feminista em detrimento da construção patriarcal [...]. Ao feminismo, Patrícia alerta a necessidade de autocrítica ou da crítica imanente, mas sem abrir mão das concepções feministas de mundo, pois essas são radicalmente diferentes e devem engendrar uma nova humani-

901 Sem referência no original.

902 FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). **Trajetória ocupacionais**. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/produtos2/trajetorias-ocupacionais/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

dade mais agregadora e contra todo e qualquer tipo de exclusão desde que esteja pautada na visão feminista do mundo. (MWEWA; GALINDO; LIMA, 2021, p. 193).

[...] levando em consideração o contexto histórico e social do nosso país e os posicionamentos das estudantes, ficou expresso, na rotina dessas mulheres, o fluxo e sobrecarga de atividades particulares, além dos compromissos universitários, o que implica na produção de atividades acadêmicas. Nessa perspectiva, cabe refletir que é preciso exigir de cada um o que é possível desenvolver, pois enquanto uns têm a oportunidade de produção devido à rotina menos atarefada, outras pessoas, especialmente as mulheres que historicamente enfrentam muitos desafios devido às atividades rotineiras excessivas, ficam impossibilitadas de dedicarem maior tempo às elaborações universitárias. (SILVA; SANTOS FILHO; SILVA, 2021, p. 10).

Na situação de pandemia, a responsabilidade feminina com a família foi intensificada pelo isolamento social e pelo fechamento das escolas. Para as mulheres mães, acarretou o aumento das demandas do trabalho doméstico não remunerado e o acompanhamento a tarefas escolares de filhos(as) (UNESCO, 2020b).⁹⁰³ A especificidade da maternidade – com seus dilemas, cuidados e preocupações – intercepta as trajetórias dessas mulheres, mas elas insistem na escola e, mesmo no contexto da pandemia, no ensino remoto, são protagonistas e mostram a correlação identitária na configuração das práticas de letramento [...]. (SILVA; SOUZA; MENDES NETTO, 2021, p. 16).

[...] mesmo que aproximadamente 40% das famílias brasileiras sejam chefiadas por mulheres (Barros & Mourão, 2018),⁹⁰⁴ as desigualdades econômicas arraigadas histórica e culturalmente na sociedade permitiam às professoras a possibilidade de poder contar com empregadas domésticas, babás, auxiliares de enfermagem e/ ou cuidadores de idosos para auxiliar com os cuidados parentais, com a família estendida e com a manutenção da casa e do núcleo familiar (Moschkovich & Almeida, 2015).⁹⁰⁵ [...] Contudo, é observado que, mesmo com a facilidade de acesso a esse enorme exército de reserva de mão de obra barata e de baixa qualificação a divisão social e sexual tradicional persiste [...]. (SOARES; NAEGELE, 2021, p. 12).

Conforme o Censo Escolar, as mulheres são maioria no corpo docente (INEP, 2019)⁹⁰⁶ e a pandemia as atingiu de forma mais contundente. A pesquisa “Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres

903 UNESCO. **Abordar as dimensões de gênero da ED/2020/IN3.1 COVID-19 no fechamento das escolas**. Nota informativa n. 3.1. 2020b. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-e-covid-19-notas-informativas-educacao>. Acesso em: 6 fev. 2021.

904 BARROS, S. C., & MOURÃO, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, 30, 1-11.

905 MOSCHKOVICH, M., & ALMEIDA, A. M. F. (2015). Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, 58(3), 749-789.

906 INEP. **Censo Escolar de 2019: sinopses estatísticas da Educação Básica**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10 nov.2020.

na pandemia” (SEMPREVIVA, 2020)⁹⁰⁷ alerta que 50% das brasileiras passaram a se responsabilizar pelo cuidado de alguém neste período e, das que seguiram trabalhando de forma remunerada, 41% relataram intensificação do trabalho, “[...] com sobreposições de responsabilidades do trabalho remunerado, do trabalho doméstico e de cuidados, uma realidade que, de acordo com 61,5% das mulheres, dificulta o trabalho remunerado” (SEMPREVIVA, 2020, p. 27). Para perscrutar o trabalho das professoras que se dedicaram ao ERE esta realidade precisa ser considerada. (THIENGO et al., 2021, p. 11-12).

907 SEMPREVIVA. **Sem parar**: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. São Paulo: Gênero e Número; Sempreviva Organização Feminista, 2020. Disponível em: http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wpcontent/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf. Acesso em 17 jan. 2021.

NEGROS/PRETOS



A desigualdade de rendimentos entre as populações branca e preta ou parda advém, dentre outros fatores, da histórica segregação racial no mercado de trabalho. Convém ainda ressaltar que pessoas pretas ou pardos permanecem em sua maioria em atividades com rendimentos inferiores à média, enquanto pessoas brancas ocupam funções com rendimentos superiores à média. Nessa direção, os dados do IBGE (2020)⁹⁰⁸ retratam que: “[...] Todavia, a comparação por atividades econômicas revela uma característica importante na segmentação das ocupações e a persistência, ainda hoje, da segregação racial no mercado de trabalho. A presença dos pretos ou pardos é mais acentuada nas atividades de Agropecuária (62,7%), na Construção (65,2%) e nos Serviços domésticos (66,6%), atividades que possuíam rendimentos inferiores à média em 2019 [...]”. (ANDRADE, 2021, p. 7).

Perguntas recorrentes relacionadas à higiene dos cabelos de pretos, não por cor, mas por etnia, jamais foram questionadas se tratando de cabelos de brancos. É verdade que trança é o referencial de cabelo de preto caído e não para o alto. Ainda assim, a trança não é só o penteado. Encantar-se pela cultura da sua origem também é algo construído. Tudo que é de preto se convencionou ser apresentado como algo ruim, demoníaco, marginal e tantos outros adjetivos que poderíamos citar. Entender-se como preto e preta na sociedade brasileira, sociedade esta que a todo momento mina a tentativa de ascensão do povo preto, é militância, é resistência, é entendimento. É conhecimento: de si e do outro. (BARONI; SANTOS, 2021, p. 58).

Na realidade brasileira, enquanto as ciências buscam, obstinadamente, um antídoto ao vírus, as atuais políticas neoliberais de cunho racista e elitista colocam a vida das pessoas pobres, negras, indígenas e moradoras das periferias, em situação de mais vulnerabilidade comparativamente às pessoas brancas, residentes em centros urbanos e pertencentes às classes médias e altas. A taxa de mortalidade de pessoas negras pela Covid-19 é 60% maior à de pessoas brancas. Mesmo diante dos fatos, o governo brasileiro insiste em potencializar a lógica do “necroliberalismo”, sacrificando o que pode ser descar-

908 IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 148 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso em: 01 de fev. de 2021

tado, o que não possui valor de mercado e que, invariavelmente, “afeta as mesmas raças, as mesmas classes sociais e os mesmos gêneros” (MBEMBE, 2020).⁹⁰⁹ (BRITO, 2021, p. 3).

[...] abordar a temática das relações étnico-raciais é mais que a inclusão de um conteúdo nas propostas curriculares; é uma ação que integra o campo de políticas públicas em prol da promoção da igualdade racial, garantia de direitos e da cidadania da população negra brasileira (MUNANGA, 2004;⁹¹⁰ GOMES, 2012⁹¹¹) [...]. Logo, para que os cursos de formação de professores e as escolas públicas desenvolvam ações em prol de uma educação para as relações étnico-raciais, são necessários maiores investimentos em políticas públicas educacionais que provoquem mudanças estruturais nas propostas curriculares dessas instituições. (CHAVES; PEREIRA, 2021, p. 7).

[...] o Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS) divulgou a informação de que o número de mortes de pessoas negras é superior ao de pessoas brancas: “Pessoas brancas e sem escolaridade têm uma proporção de óbitos de 47% na enfermaria e 71% na UTI, enquanto negros e pardos, com a mesma escolaridade, têm 69% e 87%, respectivamente” (2020, s.p.).⁹¹² Já para aqueles com ensino superior, “[...] a diferença é ainda maior: o percentual de óbitos de pretos e pardos é maior que o dobro do de brancos na enfermaria (16% contra 7%) e quase 60% maior na UTI (64% contra 40%).” (2020, s.p.). Tais dados revelam evidências das desigualdades históricas a que o povo negro foi submetido e da urgência, ainda hoje, de políticas públicas que possam defender as suas vidas, em todas as frentes. (GUEDES; PASSOS, 2021, p. 4).

[...] trazer as memórias de nossas e nossos ancestrais pretos e pretas, como referência para explicar e explicitar as lutas que o povo preto tem enfrentado e travado, é também remexer em lutas que nunca deixam de existir: o dia 14 de maio de 1888 nos trouxe uma “liberdade” estruturada nas regras de um colonialismo perverso que teve como herdeiro direto o capitalismo selvagem: não veio acompanhada de terras, emprego, profissionalização e letramento que permitissem entender e interpretar as palavras do novo continente para ler e organizar o “novo” mundo. Parafraseando Sueli Carneiro, para o povo preto sequestrado na África não houve “terra nostra”: houve uma aculturação desumana que incluiu tortura, violação dos corpos, aniquilamento, apagamento, silenciamento e construção de uma autoimagem estereotipada. (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 335).

909 MBEMBE, A. Pandemia democratizou poder de matar. Entrevista concedida a Diogo Bercito. **Folha de S. Paulo**, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemiademocratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em: 7 maio 2020.

910 MUNANGA, Kabengele (Org.). **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares; Ministério da Cultura, 2004.

911 GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2012.

912 NOIS. Núcleo de operações e inteligência em Saúde. **Nota técnica 11**: Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil. [online]. Disponível em: <https://sites.google.com/view/nois-pucurio/publica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 07 de jul. de 2021.

A população carcerária no Brasil, hoje, é de aproximadamente 750 mil pessoas presas. A maioria tem entre 18 e 29 anos, é negra, tem ensino fundamental incompleto e foi parar no cárcere pelos crimes de roubo, furto ou tráfico. Para entender melhor a trajetória de vida dessas pessoas vamos considerar os dados de uma pesquisa realizada pela ONG Observatório das Favelas. A maioria desses jovens, negros e sem educação básica formal completa abandonou os estudos devido a dificuldades econômicas – precisava “ganhar dinheiro para ajudar e sustentar a família”, ou seja, abandonou os estudos porque é pobre e precisou optar entre dedicar seu tempo para estudar ou dedicar seu tempo para trabalhar pela sua própria subsistência e de suas famílias. (KOHAN; NICODEMOS, 2021, p. 6-7).

A educação escolar tem sido prioridade para as lideranças do quilombo. Embora o terreiro de candomblé seja um fator agregador, não é apenas o aspecto religioso que permanece em tela, mas a melhoria das condições de vida da população que lá reside, incluindo a educação e o desenvolvimento da cultura oriunda da história dos povos negros e que é incentivada, motivada e valorizada, enquanto uma expressão estética presente na história dos descendentes da pátria África. A valorização da educação está presente nas ações políticas do quilombo, pois as oportunidades para cursar a escola pública não acontece da mesma forma para brancos e negros. (LEÃO; SILVA, 2021, p. 249).

Nossos trabalhos não esclarecem; nem clareiam situações, mas escurecem e visibilizam personagens (negras); não norteiam, mas suleam/africanizam e circundam perspectivas ancestrais, apreendidas e vivenciadas politicamente na resistência cultural cotidiana, em geral considerada inadequada e incompreensível. Sabemos que no Brasil, a participação das mulheres negras como protagonistas de epistemologias ainda é algo novo. As metodologias consideram os saberes pedagógicos propondo diálogos interculturais e políticos na educação, sempre considerando suas interfaces com gênero, religiosidade, comunicação, inclusão e direitos humanos. (MALACHIAS, 2021, p. 12).

A questão das relações raciais ou da educação das relações étnico-raciais assume um papel de relevância, até porque desde 2003 há leis para a área de educação que insistem na questão (lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008), e, mesmo antes da legislação, movimentos sociais (como o movimento negro), durante todo século XX, notadamente em sua segunda metade, dão-nos elementos para compreender essa distinção. Ao mesmo tempo que observamos docentes indicarem que as crianças levam bonecas e bonecos negros, além de literatura que reflete representação e autoafirmação negra (além da indígena), ainda há situações de rejeição entre crianças por conta da cor da pele, com insinuações que expressam nojo, constrangimento ou ainda uma “defesa” da criança negra (como se fosse branca). (MARCOLINO; SANTOS, 2021, p. 307).

[...] cabe destacar que inserção da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar representa uma longa trajetória de enfrentamento e luta dos movimentos negros e indígenas por direito à visibilidade, ao reconhecimento e à resignificação e desconstrução da herança colonial.

Representa, também, a luta dos movimentos sociais que pressionam e garantem espaços dentro do campo legal em relação à consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais. (MARQUES; CONTE; SILVA, 2021, p. 240).

[...] um dos motes da atuação da UNEGRO [União de negros e negras pela igualdade] tem sido os processos de formação política, tendo a preocupação de produzir o debate entre seus membros e convidados. A política de formação está pautada na discussão de temas que são do interesse da população negra e tem como objetivo principal a análise da racialização da sociedade brasileira, bem como os processos que podem levar à sua superação [...]. Estudar sobre cultura negra, seja ela africana ou na diáspora, é inevitavelmente, retomar o passado, tanto para compreender nosso momento atual, como consequência de todo um contexto de violência gerado pelo processo de colonização, como para nos fazer entender a formação cultural do Brasil. (MENEGON; ALVES, 2021, p. 158).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018),⁹¹³ a taxa de analfabetismo entre negros a partir de 15 anos continua sendo mais que o dobro em relação aos brancos: 9,1% contra 3,9%. Também em 2018, o IBGE identificou que 15,4% dos brancos viviam na linha da pobreza, enquanto o percentual de pretos e pardos chegava a 32,9% da população. Já os níveis mais severos de vulnerabilidade econômica atingem 8,8% dos negros e 3,6%, dos brancos [...]. Entre os grupos periféricos, mais pobres, também marcados pela sua etnia, observou-se um menor acesso aos serviços públicos de bem-estar social, afetando até na sua chance de sobrevivência neste período. (MOREIRA, AD et al., 2021, p. 4).

Agora, para quem nós estamos a dizer, por exemplo, que “Vidas negras” importam? Ou a vida das mulheres, dos homossexuais, das travestis, dos pobres, das crianças, dos deficientes ou de toda comunidade LGBTQI+ IMPORTAM? Respondemos: aos mesmos senhores brancos, homens que outrora invadiram as terras de onde falamos e escravizaram, estupraram, mataram, roubaram, espoliaram os que agora tentam reivindicar a sua própria vida. Diante dessa situação, diríamos que estamos a pedir às pessoas erradas. Devemos pedir a nós mesmos a importância das nossas vidas para que elas tenham valor agregado por nós mesmos e assim lutar contra quem quer que seja que ouse diminuir o valor das vidas negras [...]. (MWEWA; GALINDO; LIMA, 2021, p. 189).

No que tange ao mercado editorial, às editoras “étnicas”, às vozes das escritoras entrevistadas e às obras analisadas, Daniela G. Nascimento (2019),⁹¹⁴ em sua tese de doutorado também nos deixa valioso legado para nossas reflexões na área em tela. Do cenário social à sua recriação nas páginas dos livros editados no Brasil, nas obras literárias editadas na era Lobato, o negro correspondia ao papel secun-

913 Sem referência no original.

914 NASCIMENTO, Daniela G. **O Terceiro Espaço**: confluências entre a literatura infanto-juvenil e a Lei 10.639/03. 2019. 356 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos). Universidade Federal da Bahia, Centro de Estudos Afro-Orientais, Salvador, 2019.

dário do cenário descrito no Sítio do Pica Pau Amarelo (OLIVEIRA, 2003).⁹¹⁵ Essas obras exprimiram pontos de vistas dos grupos dominantes e racistas do país, portanto. (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 24).

Segundo o Mapa do Encarceramento de 2015, à medida que os anos passam e as políticas de encarceramento em massa se intensificam, cresce a proporção de negros nos sistemas. Diante dos dados sobre cor/raça verifica-se que, em todo o período analisado, existiram mais negros presos no Brasil do que brancos. Em números absolutos: em 2005 havia 92.052 negros presos e 62.569 brancos, ou seja, considerando-se a parcela da população carcerária para a qual havia informação sobre cor disponível, 58,4% era negra. Já em 2012 havia 292.242 negros presos e 175.536 brancos, ou seja, 60,8% da população prisional era negra. Consta-se assim que quanto mais cresce a população prisional no país, mais cresce o número de negros encarcerados. O crescimento do encarceramento é mais impulsionado pela prisão de pessoas negras do que brancas (BRASIL, 2015, p. 33).⁹¹⁶ (PEREIRA, FB, 2021, p. 103).

[...] nota-se que há exclusão da população negra dos espaços intelectuais, além disso, após a libertação dos povos escravizados o Estado permaneceu omissivo com relação a esse grupo. Desse modo, ressalta-se o papel da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Movimento Negro Unificado (MNU), fundados respectivamente em 1931 e 1978. Ambos foram criados em São Paulo e em períodos ditatoriais, com o intuito de defender a comunidade afro-brasileira em oposição a exploração racial, bem como conquistar posições para o negro em todos os setores da sociedade brasileira. São movimentos importantes e de referências para a educação dos sujeitos racializados. (SANTOS; MARQUES; NASCIMENTO, 2021, p. 7).

Usaremos essa terminologia por compreendermos que a terminologia “negros” não se configura uma terminologia correta, visto que, essa terminologia provém do colonialismo. Optamos pela terminologia “preto/a’s” por entendermos que esta ressignifica o sentido da originalidade afrodescendente (Achile Mbembe). Negro é como está referenciado nas políticas públicas e foi determinado pelo colonizador. Nos Estados Unidos dizer negro é ofensivo porque remete a escravidão. No Brasil Lélia Gonzales é uma das precursoras quanto ao uso dessa terminologia (HILÁRIO, 2019).⁹¹⁷ (SANTOS; SILVA, 2021, p. 255).

[...] apresentamos a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros, objeto de estudo da professora Luane Bento. Para a pesquisadora, “o cabelo não passa despercebido nas relações sociais, a

915 OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.

916 BRASIL. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil**. Brasília: Presidência da República. Secretaria Geral e Secretaria de Juventude 2015.

917 HILÁRIO, Rosângela Aparecida. O Feminismo Negro como estratégia para assunção de direitos as Mulheres Pretas e Periféricas. **Revista Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 40-57, dez. 2019. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo20/00_Revista_Ensaio_Filosoficos_Volume_XX.pdf. Acesso em: 10 de set. 2020.

ausência ou presença do cabelo representa algum sentido e tem suas relevâncias” (SANTOS, 2013, p. 26).⁹¹⁸ Em seu estudo, a prática de trançar cabelos é entendida como uma memória mantida na cultura negra brasileira. A experiência de mulheres negras trançadeiras e seus fazeres e saberes são invisibilizadas, por exemplo, como forma de conhecimento matemático na sociedade brasileira, segundo a autora. (SILVA; MELLO; NEVES, 2021, p. 580).

Enquanto artista-pesquisadora e facilitadora do curso, dancei para libertar, para existir, para criar e para educar. Dancei para me lembrar que estou viva. Como Coletivo, falamos de um lugar formativo que entrecruza as práticas artístico-culturais negras com a atuação política coletiva, de forma que se desdobra em processos identitários e tensões sociais. Nilma Lino Gomes (2018),⁹¹⁹ em seus estudos sobre o movimento negro universitário, aponta o caráter formativo e emancipatório desses grupos, e, na esteira do que propõe a autora, debruço-me na perspectiva de um “movimento negro educador”. (SILVEIRA; BRUM; BARBOSA, 2021, p. 221).

918 SANTOS, Luane. **Para além da estética:** uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. 2013. Dissertação (Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ.2013.

919 GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NEOLIBERALISMO



No caso do Brasil, houve sério agravante do período pandêmico: o negacionismo assumido pelo governo federal, do qual se esperavam as devidas medidas de cuidado e preservação da vida [...]. Essa situação demonstrou deliberadamente a posição do governo federal e de seus seguidores de assumir a razão neoliberal. Frigotto (1996, p. 9)⁹²⁰ afirma que a ideia-força de efeito letal da avassaladora ideologia neoliberal “é a de fazer crer que não há outra saída para a humanidade senão curvar-se à férrea lógica do mercado [...]”, desse modo, ao assumir o negacionismo, o governo federal, em vez de planejar o enfrentamento da situação com medidas já adotadas com efetividade por outros países, preocupou-se, ao contrário, em minimizar a gravidade da pandemia e eximir as responsabilidades do estado com as políticas sociais. (BARBOSA; GARCIA; FROTA, 2021, p. 3-4).

Estamos nos tornando outros e outras, enquanto empurramos a pedra – avolumada hoje pela pandemia – colina acima. Porém, o cansaço causado pelo esforço físico somado à preocupação de não deixá-la escapar, nos esgota física e mentalmente. Olhamos para o lado, e sem encontrar outras mãos para substituir as nossas quando já estão encharcadas de suor ou machucadas, é o desespero que surge – hoje, nomeado por um estrangeirismo pomposo que dá ares de novidade, “Burnout”. A Síndrome de Burnout nos parece ser o drama de Sísifo redivivo, “repaginado” para o século XXI. Assim, vemos o tempo da espera como o tempo do desespero – Chronos devorando nossas esperanças. Segundo Freire (2001)⁹²¹ não há como sequer começar a pensar a educação sem esperança. Percebemos, portanto, que esse tempo da espera que vivemos hoje é o tempo neoliberal. (BERNAR; ECKHARDT; MOREIRA, 2021, p. 21).

Não por acaso recorremos aqui à tradição dos povos da floresta! Em tempos pandêmicos, tomados pelo medo e pela insegurança generalizados, por um lado, sentimo-nos imobilizados e, por outro, em estado permanente de vertigem. Embora, hipoteticamente “suspensos”, não são desprezíveis os movimentos acelerados do neoliberalismo e suas capturas maquínicas sobre cada um(a) de nós. Enquanto as pessoas adoecem, sofrem, morrem, ironicamente a sociedade passa a ter à disposição um *fast-food* de *lives* para todos os tipos e para os mais variados gostos e necessidades do momento. (BRITO, 2021, p. 3).

920 FRIGOTTO, G. Prefácio. In: BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 9-15.

921 FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Desde a década de 1980, o neoliberalismo como modelo econômico e ideologia pauta as agendas políticas pelo mundo todo, ampliando a precarização da vida e a destruição ambiental. Neste aspecto, “a luta ideológica para convencimento de toda a população de que a única forma de organização social que preserva a liberdade individual é a da sociedade comandada pela economia de mercado” (DUARTE, SANTOS, DUARTE, 2020, p. 04)⁹²² é acirrada. Segundo os autores, ainda existe um movimento de despolitização – originado pelo neoliberalismo – que partidariza as discussões entre direita e esquerda, voltando-se “mais para aspectos da superestrutura sociocultural do que para a questão da base econômica” (*idem*, p. 07). (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021, p. 151).

No campo da educação escolar, o antídoto pós-moderno e neoliberal revestiu-se do discurso neopragmatista da “pedagogia das competências”, presente em autores como o sociólogo Philippe Perrenoud (2000),⁹²³ assim como também, da ideia de “sociedade do conhecimento”, do, entre outros, economista Jacques Lucien Jean Delors (2003).⁹²⁴ É sintomático que os postulados de tais autores tenham se inserido hegemonicamente ao longo das décadas de 1990 e 2000 no debate educacional em várias partes do mundo, isso porque, as teorias educacionais que gravitaram em torno da “pedagogia das competências” e da “sociedade do conhecimento” compuseram parte significativa das diretrizes educacionais que emergiram do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). (COSTA, HM, 2021, p. 141).

[...] [a pandemia] se configura como um agravamento da situação de crise, desencadeada pelas imposições financeiras provocadas pelo neoliberalismo, que tem causado cortes significativos nas políticas sociais e trabalhistas, tais como desemprego, aumento do trabalho informal, redução de investimentos na educação e saúde (SANTOS, 2020).⁹²⁵ Neste âmbito, não podemos ignorar as consequências que a pandemia da Covid-19 tem causado na educação mundial e, especialmente, na brasileira, visto a atual conjuntura em que nos encontramos, com cortes significativos na pasta do Ministério da Educação (MEC), a desvalorização dos profissionais do ensino e os diversos ataques às instituições de ensino e pesquisa. (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 2).

No momento atual, nem mesmo com o vírus que, a princípio, não escolhe quem atinge e quem mata, não há uma democratização das condições de enfrentamento da pandemia. Com circula nas redes sociais “não estamos todos no mesmo barco”. E como bem ressaltou Achille Mbembe, em en-

922 DUARTE, N.; SANTOS, S. A.; DUARTE, E. C. M. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 01-18, 2020.

923 PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e Cristina Dias Alessandrini. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2000.

924 DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

925 SANTOS, B. S. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2020.

trevista a Diogo Bercito (2020),⁹²⁶ mais uma vez está em jogo a lógica de sacrifício da necropolítica que sempre esteve no “coração do neoliberalismo que deveríamos chamar de necroliberalismo”. Uma lógica que opera com a ideia de que uns valem mais que outros e que quem não tem valor pode ser descartado. Esse valor é sempre medido por raça, classe e gênero. (FRAZÃO; STEFENSON; SILVA, 2021, p. 83-84).

[...] a noção de competências encontra parceria ideal no modelo neoliberal, não como ideologia ou política econômica, como lembram Dardot e Laval (2016),⁹²⁷ mas como fundamentalmente uma racionalidade que, como tal, “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (p. 17). O estudante bem desenvolvido em suas competências socioemocionais é aquele que bem incorporou o sujeito empresarial. (FREIRE; DELGADO; BATISTA, 2021, p. 19).

Nancy Fraser (2019)⁹²⁸ denominou as últimas tentativas de recomposição da hegemonia burguesa, a partir do colapso do neoliberalismo, como “neoliberalismo progressista” (ou de cooptação) e, em seguida, como “populismo reacionário”. Esta última forma do neoliberalismo, acentuado em sua face anticientífica, misógina, xenofóbica, racista e autoritária teve lugar em vários países, como EUA e Brasil, desde 2016, e significou a radicalização dos pressupostos neoliberais. Quando fomos assolados pela pandemia no Brasil, já enfrentávamos duros ataques à educação pública, sem dúvida, as maiores tentativas de desmonte da estrutura existente e de ataque aos trabalhadores da educação e de seus processos de trabalho e de sua relativa autonomia. (FREITAS; COELHO; OLIVEIRA, 2021, p. 10).

Saviani (2009, p. 153)⁹²⁹ alerta para as condições de trabalho docente “[...] condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados”. Em um contexto extraordinário como o que vivemos, a formação, o acesso à tecnologia e o tempo para dedicação ao estudo e trabalho são fundamentais, pois, muita coisa mudou na educação e na vida das pessoas. Contudo, políticas e práticas do sistema educacional brasileiro, segundo Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 108)⁹³⁰ “encontram-se orientadas pelos valores do neoliberalismo, que reafirmam os

926 BERCITO, D. **Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da “necropolítica”** (entrevista com Achille Mbembe). 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matardiz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em: 29 jun. 2020.

927 DARDOT, P. & LAVAL, C. (2016). **A Nova Razão do Mundo** – Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p.

928 FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. (E-book).

929 SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

930 BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**. n.42. Campinas: HISTEDBR, p. 94-112. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868> Acesso

preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva”. (GOTARDO; RAPOSO; STENTZLER, 2021, p. 141).

[...] a expansão superlativa da globalização, da metade do século XX para cá, deveu-se à expansão de mercado requerida e imposta pelo capitalismo, com suas modificações estruturais na produção e nos processos de trabalho, além do desenvolvimento das inovações tecnológicas. Nesse ambiente, foi sendo construído um discurso de crise do Estado de Bem-estar Social e uma recuperação do neoliberalismo como política econômica de sobrevivência do capitalismo (HARVEY, 1992;⁹³¹ 2008⁹³²). É sabido que o neoliberalismo não é tão somente uma política econômica, mas uma racionalidade discursiva que permeia nossa produção política, econômica, social e cultural. Nesses anos recentes ficou muito evidente a importância que o neoliberalismo exerceu nas políticas públicas de educação e nos sistemas públicos de educação. (HYPOLITO, 2021, p. 38).

O avanço do neoliberalismo, responsável pela redução do papel do Estado e dos direitos sociais, vem orientando a inserção de uma racionalidade econômica em todas as esferas da vida pública e promovendo uma perversa reconfiguração do conceito de educação ao longo da vida. Diante da crise do Estado de bem-estar social, “o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global” (LIMA, 2007, p. 14).⁹³³ O novo modelo de gestão estatal, pautado na preocupação com a eficiência e a modernização, apoia-se no discurso que relaciona o subdesenvolvimento, as desigualdades, a pobreza e o desemprego à baixa produtividade do campo educacional. (JOAQUIM; OLIVEIRA, 2021, p. 115).

[...] [Foucault realiza] uma problematização das racionalidades políticas presentes no liberalismo e em suas formas de neoliberalismo. A análise empreendida pelo filósofo ajuda a compreender a racionalidade política em que vivemos hoje que, a partir do uso do termo foucaultiano, é conhecida como governamentalidade neoliberal. Uma forma de vida que, dentre suas características, destacam-se a concorrência, o investimento em capital humano e a constituição de subjetividades que se percebem empreendedoras, livres e responsáveis por suas escolhas, e que colocam o Estado a serviço do capital. Uma racionalidade que faz uso amplo das mídias, dos discursos das expertises e da produção e gerenciamento dos riscos. (MACHADO; BORTOLAZZO; SILVA, 2021, p. 269).

O neoliberalismo, corolário da globalização, exerce pressão transnacional no sentido de liberar a atividade econômica da regulação do Estado [...]. Para atingir esses objetivos, o mercado e o Estado

em: 07 ago. 2020.

931 HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5a. ed., São Paulo: Edições Loyola, 1992.

932 HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

933 LIMA, Licínio. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

firmam parcerias que funcionam como redes que impulsionam o estabelecimento de políticas e o desenvolvimento de ações que atendam à lógica mercantilista. Nessa cadeia de ações, a educação, na perspectiva da Teoria do Capital Humano, representa um elo importante que deve ser dirigido para formação de uma mão de obra baseada em competências e habilidades que permitam a movimentação da cadeia produtiva, a produção de mais valor, sem as garantias ao trabalhador de políticas de segurança e proteção aos direitos básicos e fundamentais do ser humano, que vão além da reprodução da força produtiva. (MAUES, 2021, p. 209).

[...] o neoliberalismo é um conceito polêmico e assimétrico, cujos registros iniciais remontam a 1938, constituindo-se termo designador de fenômenos diversos, como reformas das políticas econômicas, modelos desenvolvimentistas, ideologias e paradigmas acadêmicos (ANDRADE, 2019).⁹³⁴ [...] as divergências teóricas e políticas que o neoliberalismo alberga manifestam-se em formatos sociais heterogêneos e representam um regime de acumulação por espoliação e pela concentração das decisões em grupos privilegiados (ANDRADE, 2019) em desfavor dos diversos grupos socialmente vulneráveis que merecem receber certas prestações positivas estatais com a finalidade de diminuir as desigualdades que lhes afetam. (NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021b, p. 8).

Atualmente, segundo Le Blanc (2011),⁹³⁵ existem duas opções normativas paradoxais para o enfrentamento da vulnerabilidade e exclusão: cuidado de um lado e empoderamento de outro. Essas duas opções funcionam, majoritariamente, a serviço da lógica neoliberal. Isso porque o processo de cooptação do neoliberalismo se expande também na disseminação dos valores de mercado à política social, sob o mote da inclusão. O grande desafio do neoliberalismo hoje é fazer da política social uma peça central do mercado econômico, tornando controláveis os indivíduos que antes não eram passíveis de controle. (RESENDE; MONTEIRO, 2021, p. 10).

[...] estamos vivenciando uma evolução de reações diárias contra o modelo neoliberal e a sua insustentabilidade e injustiça, que reforça o preconceito racial, a subordinação da mulher, a recolonização dos negros e indígenas, bem como a aversão aos imigrantes e ao movimento LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais). A democracia representativa apresenta claramente suas contradições e lacunas, exigindo uma virada para a democracia participativa. O neoliberalismo questionado pela minimização do Estado, precarizando o sistema de saúde e retirando investimentos, precisa ser analisado lucidamente e profundamente, para que seja superado, pois não atende os interesses da maioria do povo brasileiro e em lugar nenhum do mundo. (SALES, 2021, p. 366).

934 ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas Ciências Sociais. **Sociedade & Estado**, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-69922019000100211&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 abr. 2021.

935 LE BLANC, G. (2011). **Que faire de notre vulnérabilité?** Le temps d'une question. Montrouge: bayard.

Considerada a racionalidade do neoliberalismo nos aspectos de homogeneização das identidades e inclusão como imperativo é razoável dizer que a ação individual se desdobra como instrumento mais promissor dessa lógica, contudo, analisando-se a partir do direito à educação e entendendo o currículo escolar como seu principal reflexo, é possível observar a tênue ligação entre tais práticas e o acesso ao currículo. Sem as condições pré-pandemia marcadamente hierarquizadas em espaços e práticas de ensino relacionadas às pessoas com deficiência como supassumo do que se veicula como inclusão escolar, o ensino remoto viu emergir sem cerimônia as diferenças desiguais como salvo-conduto para justificar as exclusões. (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2021, p. 168).

Embora o neoliberalismo tenha o seu lugar no nosso horizonte contemporâneo, os germes das suas ações e desenvolvimentos têm estado latentes na nossa sociedade há muito tempo. Em relação ao sistema de ensino, especialmente com relação aos professores e suas atribuições (seu papel ambíguo e potencialmente transformador), o contexto atual não fez muito mais do que contribuir para um processo contínuo e consistente de precarização, empobrecimento e indigência intelectual. O maior crédito da pandemia talvez tenha sido escancarar as nossas veias abertas, mostrar as feridas e destacar o caráter global do colapso de um sistema doente. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2021, p. 292).

As medidas devastadoras, próprias do ultra neoliberalismo, que impõem um Estado, que em sua forma jurídica pode ser designado de Estado de Exceção (VALIM, 2017),⁹³⁶ têm consequências – instituir um *ethos geocultural*, em conformidade com o *ethos geopolítico* do ultra neoliberalismo, do imperialismo, fase superior do capitalismo, em todo o planeta (FREITAS, 2018).⁹³⁷ Uma cultura da exploração e opressão humana e destruição da natureza. Uma cultura onde prevalecem as ideias da classe dominante, a ética e a moral próprios dos burgueses capitalistas, exploradora e opressora, da lógica privatista, mercantilista, empresarial, parasitária, militarista, disciplinadora, subserviente, entreguista, obscurantista, negacionista, a-científica, a-histórica e acrítica. (TAFFAREL; HACK; MORSCHBACHER, 2021, p. 14).

936 VALIM, R. **Estado de exceção**: a forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Contracorrente, 2017.

937 FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

São as chamadas *edtechs*, forma contraída inscrita como inovação, que sugere uma espécie de fusão de educação e tecnologia. Entretanto, sua origem na língua inglesa não deixa margem a dúvidas: o substantivo é tecnologia, enquanto educação funciona como adjetivo, como o filão mais destacado de uma produção empresarial que, assumindo simplificações como “boas práticas”, teria as respostas para os problemas enfrentados. Novidade mesmo é o contexto flexível no qual se pretende operar: não mais as salas de aula nas escolas, mas a educação identificada a “conhecimento aberto”, isto é, não protegido por leis de propriedade intelectual. (BARRETO, 2021, p. 11).

Com a pandemia fora de controle no país, a continuação dos estudos dos/as acadêmicos/as, especialmente os/as que se encontravam em período de estágio supervisionado, parecia cada vez mais distante. Corroborando com isso, a novidade absoluta do tema, paralisava e, porque não dizer, ame-drontava em alguma medida a todos/as. Como condição imprescindível e experiência necessária à formação inicial de licenciandos/as, o estágio precisava de algum modo continuar. Muito mais que prerrogativa legal, a prática se torna locus de formação indispensável no decorrer da licenciatura, pois possibilita adentrar na escola básica, com instrumentais teóricos capazes de promover a reflexão. (CANDIA; BUSS; HENTGES, 2021, p. 118).

O elevado número de professores se referindo ao uso de ferramentas tecnológicas como a principal aprendizagem de um processo formativo, antes mesmo de se referirem às aprendizagens dos conteúdos das formações, indica certo ar de novidade entre eles, pois, se já estivessem habituados ao uso pedagógico desses recursos, provavelmente, não os apontariam de imediato como a principal aprendizagem da formação vivenciada. Fato que nos leva a questionar, conseqüentemente, a efetividade com que o uso pedagógico das TE vem sendo trabalhado nos cursos de formação inicial e nas formações continuadas das quais participaram [...]. (CASTRO; SILVA, 2021, p. 19).

Sabe-se que o Ensino remoto é mais desafiador para o docente, inclusive, porque nessa modalidade não é possível replicar os horários do Ensino presencial. A dinâmica de aprendizado é mais complexa, e tal novidade causa, primeiro, resistência, e, em seguida, negação, porque, o que ocorre é que os docentes, em sua maioria, têm pouca intimidade com as TICs, necessitando, portanto, de capacitação. Entretanto, é mais fácil criticar, opor resistência e apontar dificuldades do que propor soluções concretas. (CAVALCANTI; GUERRA, 2021, p. 16-17).

Evidencia-se a necessidade de políticas públicas que invistam em tecnologia, por exemplo, mas também em pessoal e recursos pedagógicos de longo prazo. Se os problemas de infraestrutura, formação de professores e salários não são novidades na educação pública brasileira, constata-se a falta de equipamentos tecnológicos e de acesso à internet pela maioria dos estudantes brasileiros. Nesse momento de enfrentando da pandemia, crianças de todos os níveis escolares estão afastadas fisicamente da escola, mas também das tecnologias compensatórias da distância. (CECCIM; CORREA, 2021, p. 460).

Fomos nos deparando rapidamente com a realidade que já não podíamos mais desligar e que, principalmente, aquelas cenas de pânico nos colocavam como atores principais de um roteiro de mal gosto improvisado que nos tirou a curiosidade e a expectativa de querer saber o que vem nos próximos capítulos. Nós não queríamos estas cenas não planejadas. Não queríamos esta novidade. As próximas horas ou o próximo dia assistindo a este filme que insistia em passar se tornou algo desesperador. Nem o profeta apocalíptico mais desanimador poderia imaginar o que estávamos vivendo. O sentimento de angústia, incerteza, medo e preocupação tomavam conta de todos no espaço da Universidade. (COLOMBANI, 2021, p. 241).

A educação não presencial não é uma novidade. Desde o século XIX, é possível identificar registros em jornais sobre cursos que se propunham a transmitir informações e instruções por meio de cartas às pessoas que não tinham acesso ao ensino regular. Na década de 1930, houve diferentes iniciativas de educação por meio do rádio. Nos anos 1960, a televisão foi utilizada com o propósito de educar populações que viviam em regiões isoladas ou trabalhadores que por conta de sua rotina não dispunham de tempo para frequentar escolas regulares. A tecnologia digital, em especial, a internet, aumentou as possibilidades de acesso à educação. (COSTA, PC; TEIXEIRA, LAC, 2021, p. 27).

Vale ressaltar que usar TD [tecnologias digitais] como recurso nas aulas não implica em inovar processos educativos, favorecer a aprendizagem dos alunos nem oportunizar discussões críticas sobre o uso de determinadas tecnologias. Por vezes, ao se usar TD na escola se mantêm os modelos de transmissão de informações, com movimentos que reproduzem o que se faz com lápis e papel. O que também observamos em algumas propostas de aulas em tempos de pandemia, quando alunos têm acesso à TD e aulas são transmitidas por meio de algum recurso de webconferência, a novidade está apenas no ambiente usado, pouco potencializando inovações curriculares em um processo de integração de TD ao currículo. (FERREIRA; BRITO; SCHERER, 2021, p. 94).

[...] basta considerarmos como válidas, por exemplo, as referências à Educação feitas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal para entender que o trabalho do professorado se destina ao “pleno desenvolvimento”. Isso quer dizer, portanto, que a essência do ofício apenas tangencia os conteúdos curriculares a partir dos quais se prepara a preleção e as consequentes atividades que demandam correção. Mas, o eixo do trabalho é a preparação para vida,

indicando caminhos, apresentando desafios e, principalmente, aprendendo e ensinando, ao mesmo tempo, saberes e habilidades, afetos e emoções, transformando o estudante em alguém que deseja se tornar. Nada disso deveria ser novidade [...]. (FORTUNATO, 2021, p. 1056-1057).

[...] ano de 2020 parecia ser um ano cheio de novidades, de realizações, de sonhos, de entusiasmo e de muitas expectativas, pois se tratava do ano em que a minha turma de Pedagogia iniciaria seu estágio curricular obrigatório em Educação Infantil. No entanto, a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) que assolou o mundo afetou também o Brasil, seus referidos Estados e Municípios. Por consequência, todas as instituições municipais, estaduais, federais e particulares de ensino suspenderam as aulas presenciais e implantaram medidas para manter as aulas de forma remota, seguindo os moldes da educação a distância. Por esse motivo, o estágio também ficou inviabilizado. (FRASSETO, 2021, p. 158).

Tem sido interessante prestar atenção e refletir como esse processo de educação tem ganhado forma, diante das possibilidades e restrições na atualidade. Toda essa experiência tem sido desafiadora e, ao mesmo tempo, nutritiva para nós, educadoras, que, a cada dia, nos reinventamos na busca por novas maneiras de descobrir o mundo com as crianças. É difícil encontrar “novidades” quando mal estamos saindo de casa, pois muitas vezes parece que paramos no tempo, mas é aí que percebemos que temos muito dentro de nós. Não podemos descartar a nossa bagagem de histórias vividas, que deixam diferentes memórias afetivas marcadas em nossos corpos. (GAMA; CERQUEIRA; ZAMPIER, 2021, p. 545).

[...] as *fake news* produzem nos indivíduos pensamentos errôneos sobre determinado assunto, causam difamação, guerra de opiniões, polarização de ideias, acirramentos ideológicos, violência, intolerância e sobretudo desinformação. Entretanto, Frias Filho (2020)⁹³⁸ lembra que essas notícias falsas não são um fenômeno novo, elas sempre existiram. Para o autor, o que é novidade é que “[...] a novidade não está nas *fake news* em si, mas na aparição de um instrumento capaz de reproduzi-las e disseminá-las com amplitude e velocidade inauditas” (p. 42). Desta maneira, as *fake news* são um tipo de subproduto da comunicação de massa, capaz de se espalhar e se multiplicar numa velocidade surpreendente, interferindo diretamente na formação dos indivíduos para a cidadania e para a democracia. (GROSSI; LEAL; SILVA, 2021, p. 184).

[...] as relações educacionais acabaram sendo marcadas pela possibilidade de ligação entre pessoas de diferentes espaços geográficos, mas que por meio da comunicação digital e utilização de dispositivos móveis foi possível estabelecer novas e diferentes formas de ligação e troca de informações. O ERE trouxe ao campo educativo novidades e desafios que permitiram também novas formas de interação, principalmente entre professores e alunos, para além do espaço físico da sala de aula. Assim,

938 FRIAS FILHO, Otávio. O que é falso sobre fake news. *Revista USP*, São Paulo, n. 116, p.39-44, 2018.

as tecnologias digitais educacionais propiciaram novos suportes e ferramentas que, incorporados às práticas pedagógicas, auxiliam as atividades de alunos e mudam a dinâmica de trabalho dos professores. (HALLWASS; BREDOW, 2021, p. 79-80).

Bates e Khasawneh (2007),⁹³⁹ ao pesquisarem a autoeficácia dos estudantes frente ao uso de ambientes online de aprendizagem, referem-se que a novidade de se deparar pela primeira vez com esse tipo de experiência gera avaliações naturais mais frequentes sobre as tarefas demandadas, sendo preditoras de comportamentos, níveis motivacionais, de desempenho e de estresse, por exemplo [...]. Um indicador desse aspecto no âmbito coletivo eram os constantes questionamentos produzidos por múltiplos atores sociais à época: “Será que vai dar certo? Como será que vou dar conta?”. (IRALA et al., 2021, p. 851-852).

É bastante interessante reconhecer, também, que a lógica que organiza as atuais plataformas educativas, a despeito da altíssima sofisticação tecnológica, reedita a mesma lógica de aprendizagem presente nas “máquinas de ensinar” de Skinner (1972, pp. 21-23).⁹⁴⁰ [...] O que hoje se apresenta como grande novidade e sinal de “modernidade” na educação tem, como uma de suas raízes epistemológicas, formulações de aprendizagem e educação pautadas na busca de controle e eficácia dos processos de aprendizagem com base em uma concepção pragmatista de conhecimento. Essa perspectiva, conhecida como behaviorista, fundamentou o que ficou conhecido como tecnicismo na educação (Saviani, 1997)⁹⁴¹ [...]. (NASCIMENTO, 2021, p. 14-15).

A Covid-19 deu um grande impulso a essas tendências, que se apresentam, agora, como uma “inevitabilidade” para o futuro. Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, nega-se a herança histórica da escola e procura-se fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico”. Muitos, seduzidos pelo canto dessas sereias, aderem acriticamente a modas e a um *pathos* da novidade que é tudo menos transformação. Outros, assustados, recusam qualquer debate, e querem imaginar o presente como um parêntesis até que as coisas voltem a um “normal” que imaginam feliz. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 3).

Pode-se dizer que não foram poucas as novidades, aparentemente desconhecidas, que nesse período, chegaram às escolas e, conseqüentemente, aos professores da educação básica, sob o argumento de contribuir com o ensino durante a pandemia. Essas propostas chegam na forma de políticas públicas, com a promessa de resolver os problemas da educação, ou sob a alegação que se tratam de

939 BATES, Reid; KHASAWNEH, Samer. Self-efficacy and college students’ perceptions and use of online learning systems. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 175–191, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.04.004>. Acesso em: 9 jun. 2021.

940 SKINNER, B. F. (1972). **Tecnologia do Ensino**. EDUSP.

941 SAVIANI, D. (1997). **Escola e democracia**. Autores Associados.

tendências de futuro ou que vão ajudar a escola a alcançar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nas últimas décadas, observa-se o surgimento de diversas propostas tentadoras, de “receitas” educacionais com base em teorias refundadas, geralmente acompanhadas de materiais apostilados, uso de plataformas, formações continuadas e palestras, mas que na essência pretendem criar uma ambiência para um mercado educacional. (OLIVEIRA; SILVA; CARVALHO, 2021, p. 2).

Hoje lidamos com um volume gigantesco de informações diárias e cotidianas que não somos mais capazes de absorver plenamente e ainda menos de acompanhar todas as novidades que surgem. Com isso, repassar informações desconectadas do mundo real em que os jovens estão tentando sobreviver também já se mostra ineficaz e irrelevante. E mais, a escola pública brasileira atual tem buscado adotar o modelo pedagógico de influência neoliberal, descaracterizando-se enquanto difusora e socializadora da produção do conhecimento humano e histórico. (RAASCH; BRAATZ; KRAEMER, 2021, p. 3).

Nesse contexto, treinados para vivenciar a educação como um processo industrial como qualquer outro, os professores são duplamente atingidos – por um lado, as dinâmicas da práxis pedagógica inerentes ao sistema de ensino e suas limitações; por outro, a formação precária que, para dizer pouco, estraçalha o espírito crítico, toda forma de curiosidade e qualquer ímpeto epistêmico autônomo por meio de infinitas fragmentações dos saberes e por um contínuo empanzinamento de novidades insípidas. Esse contínuo de sempre novos teóricos da moda que regurgitam infinitamente comentários dos comentários e exegéticas hermenêuticas, que, além de não terem lugar fora da sua própria justificação pobremente arrazoada, não levam realmente a lugar nenhum. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2021, p. 293).

Devido a suas fragilidades, incluindo a desigualdade social, o processo de ensino-aprendizagem pós-pandêmico tende a voltar aos antigos moldes, não absorvendo características do Ensino Remoto Emergencial, o que pode ocorrer devido a “um desgaste diante do enorme emprego de tempo e energia que a novidade exige, vislumbrando, assim, resultados menos expressivos que a modalidade presencial e, até mesmo, a precarização do ensino”. Por isso, as verbalizações destes professores [pesquisados] refletem a não credulidade quanto a possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem após a pandemia. (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020, p. 34).⁹⁴² (TEIXEIRA et al., 2021, p. 978).

942 CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

NOVO NORMAL



Assim, ao retornarmos “ao normal”, que este seja um “novo normal”, mais humano, mais coerente, mais respeitoso com o outro, com a natureza, com tudo e todos que nos cercam. Com tal característica, que venha um “novo normal” em que a educação consiga cumprir o seu papel de formação em detrimento da deformação que muitos vêm incorporando às salas de aulas por meio de políticas que melhor controlam corpos que precisam de libertação para conviver. Em outras palavras, a ideia é que a educação possa vir a ser um lugar de constituição de conhecimentos e saberes em diálogo para fortalecer a escola como espaço social de produção de conhecimento, não coercitiva de políticas, direitos, religiões, gêneros, culturas [...]. (ADAMISKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1109).

[...] não nos encontramos diante do “novo normal”, mas, antes, sob a lógica histórica do mercado capitalista, em que dizer a sua palavra, a sua existência, as suas ideias significa correr o risco do silenciamento e da eminência da morte. Certamente, os “barcos” pedagógicos usados foram os mais diversos e resultaram em variados aprendizados. Nosso barco foi constituído da escuta sensível, da oportunidade de aprender a dizer sua palavra, da abertura à família chegar mais perto da universidade na participação das aulas e no esforço da práxis humana como prática da liberdade. (ANDRADE; FREITAS, 2021, p. 221).

O conceito de “novo normal” foi criado a partir das informações de órgãos oficiais sobre as novas rotinas necessárias para manter pessoas e instituições, como a escola, em segurança. Entretanto, o “novo normal” prescinde de se imaginar que houve um “velho normal” no qual, por exemplo, as necessidades básicas de higienização de mãos, espaços, cuidado com a segurança sanitária não eram levadas em consideração na rotina das pessoas. Pressupõe também acreditar que em tempos de avanços da tecnologia da informação e comunicação ela esteja ausente de processos para potencializar avanços pedagógicos e aprendizagem. Então, o “novo normal” não seria o normal? (BISPO; SILVA, 2021, p. 139).

Há de se pensar que a análise do nosso tempo e, em especial, o contexto da pandemia mudando os rumos da educação no nosso país não sejam entendidos como uma “nova rotina” acadêmica única e exclusivamente porque não podemos ocupar presencialmente o espaço físico das Universidades. Os impactos deste “novo normal”, como vem sendo chamado o período que estamos vivendo, precisa ser melhor e permanentemente discutido. Trata-se de não produzir, sobremaneira, novas modalidades de falta de investimento na construção de um processo formativo que está, via de regra, preocupado

com as estatísticas quanto às condições de acesso à informação – redes sociais de maneira geral –, mas que, infelizmente, se distanciam das discussões voltadas à qualidade da formação enquanto produção coletiva do conhecimento. (COLOMBANI, 2021, p. 246).

[...] agora é preciso atentar para os entrelaçamentos das práticas sociais mediadas pelo digital em rede para compreender o novo normal da reconfiguração dos sentidos da vida. Neste sentido, a questão da inclusão digital retorna para a mesa de discussões com ainda mais potência, uma vez que o acesso à Internet é um direito humano. Por seu turno, a alienação a esse direito em situações de pandemia pode levar não somente à supressão dos mecanismos mais básicos de existência social, como também da própria manutenção da vida. (COSTA; ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 165).

Mesmo o “novo normal”, terminologia bastante utilizada em nosso vocabulário pandêmico, precisaria ser inventado enquanto futuro. Sem as aulas, e sobretudo sem a experiência presencial da aula, o que restaria a professores e docentes? Que presente acadêmico restaria estando todas e todos em situação de distanciamento social? Diz-nos Agamben que perceber o escuro de nosso tempo é sermos dele contemporâneo, em uma atividade de neutralizar as luzes que provém de nossa época para descobrir, nas trevas, seu escuro especial, que não é, alerta, “separável daquelas luzes” (AGAMBEN, 2009, p. 63),⁹⁴³ numa abertura de descontinuidades. Parece-nos que esta terminologia, tão usada no léxico pandêmico, ‘novo normal’, estaria vortejando parte das fraturas das vértebras deste tempo. (COSTA; VENTRE, 2021, p. 557).

A realidade que é conhecida como “novo normal” proporcionou aos educadores o desafio de utilizar ferramentas tecnológicas, no sentido de favorecer as invocações do ensino e de oportunizar espaços cada vez mais apropriados para o desenvolvimento da aprendizagem. Uma aprendizagem que se ampara no intuito de assegurar aos alunos uma formação baseada em uma aprendizagem plural, além de fortalecer, diante de toda comunidade acadêmica, a percepção de que é inevitável a incorporação das TIC nas ações pedagógicas. Almeja-se que esta pesquisa venha a contribuir para que o AVA venha a ser cada vez mais discutido pela comunidade acadêmica como um contributo, para que, diante desse que é considerado o “novo normal”, as necessidades acadêmicas de alunos e instituições educacionais venham a ser contempladas em sua integralidade. (DELUNARDO; OLIVEIRA; VILELA, 2021, p. 408-409).

[...] se imagina uma volta à normalidade ou, como se observa com bastante frequência, uma premissa de um “novo normal”. Ora, não há nada de normal numa vida exclusivamente cibernética, muito menos nessa coisa de doença altamente contagiosa, afastando as pessoas. Aqui se torna evidente a encruzilhada mencionada por Chomsky: ou mudamos, ou estamos fadados a um retorno que irá produzir, em breve, outro vírus ou alguma guerra ou alguma maneira de sermos contrários a nós mesmos...

943 AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009, p. 55-73.

nem que seja apenas a produção excessiva de estresse e ansiedade. Por isso, não podemos ignorar as palavras de Alexander Neill (1978),⁹⁴⁴ ao desejar que a educação sirva para orientar cada um a descobrir o seu melhor – não no sentido de competências para o trabalho, mas para o que gosta e sente bem fazendo. (FORTUNATO, 2021, p. 1067).

Enquanto pode parecer simples e fácil “ficar em casa para dar aulas”, cotidianamente a coisa vivida é outra. Há excesso de trabalho para preparação das aulas e a configuração dos ambientes, as cobranças por relatórios e outros documentos retratando as estratégias adotadas, as mudanças constantes de resoluções institucionais etc., além da frustração de ver todo o esforço físico e mental para sustentar tudo isso, quase sempre, ressoar no vazio. Ah, mas dizem por aí que esse é o “novo normal”, e que mesmo a pandemia sendo superada, com a vacinação de toda população e voltando a nos aglomerar nas instituições de ensino, grande parte do processo de ensino e de aprendizagem será virtual. (FORTUNATO; RODRIGUEZ; ARAÚJO, 2021, p. 358).

Uma certeza permanece e se fortalece a cada dia que passa: a pandemia não acabou e, infelizmente, não temos uma previsão de término e, portanto, não sabemos quando a escola poderá voltar a atuar da forma como era antes ou se essas condições serão o nosso “novo normal”. Há muito ainda para lutar e conquistar. Os relatos mostraram que o brincar físico, social e intelectual pode fornecer recursos para o desenvolvimento integral da criança, por isso, permaneceremos defendendo o direito das crianças ao brincar e continuaremos a nos reinventar, para garantir que ainda mais possibilidades possam assegurar esse direito. (MACIEL; GIACOMIN; CORSO, 2021, p. 19).

O discurso saudosista do *novo normal* tem classe, tem cor e tem gênero. Aqueles que não o adotam, impactam-se com as desigualdades e buscam lutar pelas igualdades e direitos às diferenças. Ambas as opções estão imersas em interesses e emergirão de um campo de lutas por diferentes projetos de sociedade. Não se trata de buscar o retorno ao normal ou ao *novo normal*, mas de constituir uma nova forma de convivência social e de compreensão do mundo, que tenha como paradigma a busca incessante pela superação das desigualdades que emanam do capitalismo, do patriarcado e do colonialismo (SANTOS, 2018)⁹⁴⁵ de modo a construir uma democracia de alta intensidade [...]. (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 1435).

No momento atual, existem inúmeros problemas sociais e econômicos afligindo a população, tais como: medo da morte, desemprego, aumento de violência doméstica, suspensão de aulas presenciais, crise financeira e sobrecarga pelo aumento da demanda de trabalhos remotos. Todas essas circunstâncias tornam-se uma constante incógnita que não apresenta previsão de ser solucionada e, dessa forma, corroboram para a criação de uma ambiência preocupante pela falta de controle da situação. Além

944 NEILL, A. S. **Um mestre contra o mundo**: o fracasso que floriu numa nova escola. São Paulo, SP: IBRASA, 1978.

945 SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

desses problemas, existe o medo e a incerteza acerca do novo normal que fazem com que as pessoas não saibam o que esperar e, principalmente, como se preparar para o que possivelmente esteja por vir. (PONTES; SANTOS; HOLANDA, 2021, p. 346).

Evidencia-se que o “novo normal” é um pesado ataque mercadológico de empresas que durante este período de pandemia estão utilizando todos os meios para vender (a governos municipais, estaduais e federais e às escolas, incluídas as da esfera pública) modelos pré-fabricados de EaD, sob o eufemismo do “ensino remoto” e com forte tendência de substituição dos trabalhadores docentes. A síntese desse processo educativo “excepcional” é: ajoelhem-nos aos desígnios do capital e reproduzamos as relações capitalistas de produção no âmbito das consciências que estamos formando. Aparece-nos, portanto, uma tendência inescapável indicada na ideia do “legado da pandemia”: o ensino híbrido. (PUCCINELLI et al., 2021, p. 274-275).

A expressão “novo normal” se firmou, se alastrou para outros campos, passou a ser quase que de uso corrente. Incorporamos a expressão “novo normal” em nossas práticas discursivas, mas, falamos mais de comportamentos e menos de desejos, de intensidades, de contemplação. Tomando como referência a etimologia da palavra normal, estaríamos realmente produzindo um novo normal? Se afirmarmos que ‘sim’, o novo normal só se daria no sentido da adequação do tempo atual às novas medidas, ou seja, sustentado pelos padrões, pelas regularidades. Nesse sentido, falar de um novo normal é correlato a dizer de um mesmo modo de existir, subjugado a novas regras. Todavia, quando pensamos na ideia de retorno ao normal, nos parece que a discussão segue em outra direção [...]. (RAIC; SÁ, 2021, p. 22-23).

A partir de Huws (2020)⁹⁴⁶ e Antunes (2018),⁹⁴⁷ pode-se considerar que a implantação do ensino remoto emergencial como “novo normal” na educação escolar pública brasileira respaldou o uso de plataformas privadas, potencializando o controle do trabalho educativo pela exposição dos dados de professoras (es), estudantes e seus responsáveis. Além disso, foi conduzida sob a égide de decisões ideopolíticas, de orientações normativas, de processos institucionais que, alinhados aos interesses empresariais, isentaram-se do debate de plataformas públicas e livres que busca estabelecer a articulação necessária da ciência e da tecnologia em favor da natureza do trabalho educativo. (RODRIGUES, RL, 2021, p. 7).

[...] de um modo geral, as instituições escolares, as universidades, os professores, os alunos e os familiares tiveram que se adaptar a esse “novo normal”. Em síntese, um novo jeito de construir e desenvolver o ato educativo em tempos de pandemia e isolamento social. Isso posto, pouco foi ques-

946 HUWS, Úrsula. **Desmercantilizar as plataformas**. Entrevista com Úrsula Huws. 2020. Disponível em file: <///C:/Diversos/Desmercantilizar%20as%20plataformas%20-%20entrevista%20com%20Ursula%20Huws%20%E2%80%93%20DMT%20%E2%80%93%20Democracia%20e%20Mundo%20do%20Trabalho%20em%20Debate.html>. Acesso em 03/12/2020.

947 ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. SP: Boitempo, 2018.

tionado aos professores sobre os sentidos que eles atribuem ao saber e ao fazer docente neste tempo de isolamento social, ou seja, o que perpassa a prática pedagógica docente inserida no contexto da pandemia da covid-19; em particular, para os acadêmicos em formação para a docência nos cursos de licenciatura. (SOARES, 2021, p. 34).

A definição de Boutinet (2002)⁹⁴⁸ nos faz refletir sobre o fato oposto, ter que lidar com o imprevisível, algo que não foi pensado para um projeto inicial. Assim compreendido, afirmamos que nesta pandemia fomos impelidos para pensar “FORA DA CAIXA” e construirmos o “novo normal”, num desafio constante de, sem desconsiderar o projeto inicial de gestão, contribuir para efetivar as atividades acadêmicas em meio a pandemia da Covid19. A referida situação nos trouxe profundas transformações e possibilidades de abertura para olharmos em outras direções, visando novas construções de sentido para a prática profissional. (SOARES; MEDEIROS; ARAÚJO, 2021, p. 978).

A sala de aula, hoje, não tem paredes limítrofes; o quadro negro foi substituído pela tela e cursor; os textos estão dentro de *links*; as carteiras enfileiradas foram substituídas pelo sofá e cama dos estudantes. Neste “novo normal” não há lugar para compartimentos de disciplinas e seus tempos estipulados, uma vez que o estudante escolhe quando e como estudar; “menos é mais” é a frase da vez; minimalismo é alta moda. Enfim, uma mudança de emergência, denominada Ensino Remoto Emergencial. À porta está a inevitável e célere necessidade de mudanças. Não há tempo de idealizar; a palavra de ordem é ação. (TEIXEIRA et al., 2021, p. 969).

As instituições também investiram em rápidos e intensos processos de capacitação de seus professores para uso de tecnologias. Todos tiveram que se adaptar ao “novo normal”. Todos aprenderam muito [...]. Aprender a aprender, aprender a se adaptar e a se reinventar passou a fazer parte de nossa rotina. Professores e alunos ficaram próximos, solidários uns aos outros, criou-se uma cumplicidade de trabalho conjunto na busca de novas possibilidades de aprendizagem, de colaboração, já que enfrentar as dificuldades impostas pela situação de pandemia tem sido o grande desafio do momento. Essa rede de interação criada pelas circunstâncias, focada na ajuda mútua possibilita novas aprendizagens próprias do grupo. (TORRES; COSME; SANTOS, 2021, p. 3).

Normalmente, uma situação que já é ruim tende a se agravar quando aparece o inesperado. No caso atual, a pandemia de Covid-19 fez com que a realidade fosse repensada em âmbito mundial. Cunhou-se a expressão “novo normal”, que passou a fazer parte da linguagem corrente para designar o novo modo de viver no período pós-pandemia. Além disso, sentimentos e necessidades que estavam latentes vieram à tona; mudanças que não ocorreriam senão daqui a vários anos passaram a ser cogitadas em caráter de urgência. A novidade da pandemia alterou até o comportamento das pessoas e das instituições. (TREZZI, 2021, p. 2).

948 BOUTINET, J. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

A realidade assustadora que gerou tantas perdas e ainda continua com muitas incertezas, fez com que os professores utilizassem realmente a tecnologia, e percebesse a sua importância e eficácia na utilização para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Essas ferramentas tiveram e ainda tem um papel fundamental na relação dos pais com os professores. À medida que a residência dos estudantes virou sala de aula, estreitou-se a comunicação entre as escolas e as famílias. Mais que nunca, os pais viraram aliados dos professores para fazer avançar a aprendizagem dos filhos. (ALMEIDA; CANTUÁRIA; GOULART, 2021, p. 319).

Estes pais pagam pela educação recebida nas escolas/faculdades que escolheram para seus filhos e muitas vezes cobram pela continuidade das atividades apesar do contexto em que estamos inseridos. Ressaltamos que os pais dos alunos da rede pública, também pagam pela educação dos seus filhos por meio dos altos impostos que oneram os brasileiros, com pouca visibilidade do seu retorno, são principalmente assalariados e recebem pelo menos um salário-mínimo. Contudo, a educação pública não é compreendida pelos pesquisadores e professores como um negócio e nem pais e alunos são clientes. (ALVES, L, 2021, p. 480).

[...] a adoção do ensino presencial transfere de certo modo, sobretudo no Ensino Básico, a responsabilidade pelos processos pedagógicos para as escolas e instituições de ensino com o intermédio dos professores. Com a adoção forçada do ensino a distância, os pais que antes não participavam de todo o processo de aprendizagem acabam sendo obrigados a supervisionar e realizar tarefas que antes eram responsabilidade dos professores. Deve ser somado a esse cenário o fato de muitas vezes o acompanhamento necessário dos filhos menores ser requisitado em meio ao trabalho remoto executado pelos pais. (CELESTINO; VIANA, 2021, p. 16).

Os pais estavam despreparados para esse momento atípico. Uma vez que os estudantes passaram a receber as atividades on-line e, assim, os adultos responsáveis possuíam o compromisso de auxiliar no processo de realização e compreensão dos conteúdos disponibilizados pelos professores. Dessa forma, muitas famílias não possuíam conhecimento necessário para proporcionar o suporte exigido por não possuir ensino básico completo, assim, muitas crianças e jovens não tiveram apoio adequado durante o desenvolvimento. Ao longo desse período, houve o aumento das atividades home office,

entretanto alguns pais ainda necessitavam sair de casa para trabalhar, pois dependiam da presencialidade no local de trabalho. (CHERUTTI; ZUCCHETTI, 2021, p. 267).

[...] Koellreutter comenta que “A educação musical continua a ser, no Brasil, o mais sério problema do terreno da música. [...] os pais e educadores desconhecem ainda o inestimável valor educacional e socializante das disciplinas musicais” (KOELLREUTTER, 1977, p. 109, apud BRITO, 2001, p. 28).⁹⁴⁹ O referido excerto faz parte de um artigo que foi escrito entre os anos de 1944 e 1945, período em que o autor já identificava a necessidade de parceria dos pais no processo de aprendizagem de seus filhos, independente de quem direciona a atividade na sua origem, a cooperação dos pais na sua execução, ou até mesmo apenas no acompanhamento, produzia resultados significativos [...]. (CRUZ; LEITE, 2021, p. 12).

Cia, Borges e Christovan (2013)⁹⁵⁰ explicitam a importância da escola valorizar o papel da família na formação intelectual da criança, deixando claro que os responsáveis devem ser agentes ativos nesse processo. Na pandemia, esse envolvimento ativo e constante dos pais/responsáveis tornou-se uma demanda necessária, o principal ponto na relação escola e aluno. As famílias ou responsáveis com os quais as professoras estabeleceram os contatos foram solícitas e estão conseguindo manter uma rotina de estudos junto aos alunos, apesar das dificuldades, mostrando comportamentos de adaptação às novas realidades. (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 161-162).

Tomando as vezes do Ministério da Educação, a ministra [Damares Alves] defende que “O pai que senta com o aluno duas, três horas por dia, pode estar aplicando mais conteúdo que a escola durante quatro, cinco horas por dia” (SADI, 2019, s.p.)⁹⁵¹ Vejamos, então, se a proposta terá apoio popular no Brasil pós-pandemia, depois de muitos pais passarem pela experiência de estarem mais presentes na educação dos filhos, além dos meros auxílios com as “tarefas de casa”. [...] não se deve relativizar a importância da educação na formação de pessoas e atribuir a função aos pais, que, mesmo bem-intencionados, não possuem bases instrutivas ou acadêmicas para desempenhar o papel. (FERNANDES; SANTANA; BRITO, 2021, p. 7).

A participação dos pais em conselhos escolares ou organização de eventos na escola ajudam a criança a obter motivação para agregar experiências e aproximar-se deste contexto. Assim a família assume o papel de suporte para a criança e identifica-se que a ausência dos pais pode acarretar problemas na alfabetização e na aprendizagem. A questão da recusa da inclusão tecnológica (celular)

949 BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2001.

950 CIA, F., BORGES, L. CHRISTOVAM, A.C.C. Relação família e escola na educação infantil de crianças público alvo da educação especial: possibilidades e desafios. In: CARNEIRO, R.U.C.; DALL’ACQUA, M.J.C.; CARAMORI, P.M. (orgs.). **Educação especial e inclusiva**: mudanças para a escola e sociedade. Paco Editorial, 2014.

951 SADI, Andréia. Damares: educação domiciliar permite a pais ensinar ‘mais conteúdo que a escola’. **Portal G1**. 2019. Disponível em: <https://glo.bo/3f1J3jS>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ficou evidente nas falas dos pais das crianças pois precisavam auxiliarem seus filhos nas atividades propostas, tudo era feito com o uso do celular na sala WhatsApp. (FREDIANI; COSTA, 2021, p. 406).

Para as famílias capazes de restringir suas atividades econômicas e sociais, esse momento pode propiciar o estreitamento dos laços familiares, dos vínculos afetivos e do diálogo. Mas, mesmo nessas condições motivadoras do estar junto pode ocorrer turbulências nesses vínculos, fragilizados frente à infinidade de exigências escolares e obrigações familiares. Em contrapartida, para uma significativa parcela da sociedade em que os pais precisam ausentar-se das casas, o cuidado e a educação dos filhos são delegados a terceiros. Como historicamente o cuidado das crianças é tarefa das mães e na ausência de condições de pagar alguém para estar com elas, uma parcela delas obriga-se a levar seus filhos para o trabalho, com consequências diversas e por vezes catastróficas que violentam a vida infantil. (LIRA et al., 2021, p. 71).

Segundo Arruda e Lima (2013),⁹⁵² o envolvimento afetivo dos pais no acompanhamento dos filhos, além de fortalecer o vínculo, beneficia e favorece a criança em seu desenvolvimento, bem como beneficia também os pais na construção da aprendizagem do seu filho e no seu desenvolvimento enquanto sujeito. Neste contexto, os pais tiveram, de improviso, que aprender a ensinar e acompanhar os filhos, tanto no que tange ao pedagógico quanto à tecnologia [...]. No cotidiano destes pais diante da pandemia, houve grandes transformações, bem como na forma de ensinar e aprender num momento em que a vida em rede rompia a barreira da distância e a comunicação nunca mais seria como antes. (LUNARDI et al., 2021, p. 2).

A educação domiciliar é um modelo pedagógico de aprendizagem em que o aluno desenvolve as suas habilidades, sejam cognitivas ou físicas, por intermédio dos pais ou responsáveis, sem a intervenção de uma instituição regular de ensino. No entanto, mesmo que a educação seja oferecida pelos pais em casa, nada impede que as crianças sejam inseridas em escolas de idiomas, de esportes, de artes ou que sejam auxiliadas por professores particulares ou tutores. [...] a Carta Magna diz ser dever do Estado e da família a educação de seus filhos. Porém, ao pesquisarmos o que prevê a legislação infra-constitucional dentre as diretrizes e bases da educação nacional, por meio da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, não há nenhuma alusão a formas de educação em casa. (MELO; FRANÇA, 2021, p. 1197-1198).

São frequentes as queixas dos professores de que alguns pais são ausentes e que criticam o trabalho dos docentes. Com o fechamento das escolas e início das aulas remotas, houve uma maior demanda para que os pais acompanhem os filhos na realização das atividades, vivenciando desafios do ensinar. Essa reorganização fez reforçar laços familiares, além de provocar uma aproximação entre os pais e a escola, uma vez que eles agora entendem melhor o desafio que os professores enfrentam

952 ARRUDA, Sérgio Luiz Saboya; LIMA, Manuela Caroline Ferreira. The New Place of the Father as Caregiver of the Child. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 4, n. 2, p. 201-216, dez. 2013.

no dia a dia, no trabalho com classes lotadas. Entretanto, ainda existem lacunas nesta relação e, como comentado por um dos docentes, talvez não seja uma mudança duradoura. (MOREIRA, AD et al., 2021, p. 9).

[...] quando se trata do Ensino Fundamental, os pais se veem obrigados a se envolverem, diretamente. Seja para auxílio em tarefas mais técnicas (fazer o *login* na plataforma, baixar tarefas, gerenciar a transmissão de dados) ou em tarefas de ensino (substituindo, muitas vezes, o professor na tarefa de ler instruções, tirar dúvidas), os pais têm se esforçado para dividir suas tarefas de casa, trabalho e educação dos filhos. A situação fica ainda mais complicada para aqueles que têm mais de um filho, em séries escolares diferentes. Muitos pais estão, nesse período, realizando trabalhos home office, precisando dar conta de suas demandas profissionais e, ao mesmo tempo, realizar um acompanhamento sistemático e contínuo das atividades remotas que as escolas têm oferecido (ALVES, 2020).⁹⁵³ (NAKANO; ROZA; OLIVEIRA, 2021, p. 1382-1383).

Com relação à participação dos pais ou responsáveis pelos alunos, muitos professores afirmaram que a maioria não acompanha as atividades, seja por não reconhecer a importância da aula online nesse momento, seja por não disponibilizar de tempo e conhecimento para dar suporte às crianças. Essa situação já é muito vivenciada no cotidiano escolar, mas a situação de pandemia pode ter acelerado mais esse processo pois, muitas famílias viveram ou vivem o drama da perda de seus familiares e amigos, enfrentando grandes dificuldades econômicas e muitas vezes o aumento da violência doméstica que afeta todos os membros da família. (NOGUEIRA et al., 2021, p. 42).

[...] é preciso registrar que, ao transportar toda a atividade profissional para dentro de suas próprias casas (antes eram parte na escola e parte em casa), o que se observou foi o acúmulo ou sobreposição de demandas oriundas do exercício profissional e do ambiente doméstico que passa a se configurar como um único contexto. Importante destacar, ainda, que muitos dos professores são, também, pais/mães de alunos. Nesse sentido, também acumulam a função de acompanhar a agenda de estudos e de vida dos filhos. Esse registro se faz necessário tendo em vista que a escola sempre reivindicou a participação efetiva dos pais e responsáveis pelos estudantes no que concerne ao andamento da qualidade da escolarização ofertada pelas instituições educativas [...]. (NUNES; RAIC; SOUZA, 2021, p. 7).

Existe assim entre ambas [família e escola] a corresponsabilidade pela formação cognitiva, afetiva, social e da personalidade das crianças e adolescentes. Dessa forma, para que a educação dada no lar seja satisfatória é fundamental a integração entre a escola, pois, é a partir dessa parceria que a criança se torna um adulto capaz de contribuir positivamente com a sociedade em que está inserido. Há uma confusão de papéis da maioria dos pais onde eles acreditam que a escola é a continuação do seu lar e cobra dela o que é de sua função, é nesse período que acontece o confronto, pois a partir

953 ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v.8, n.3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 15 set. 2021.

da entrada do filho na escola, o sistema familiar tem seus valores colocados à prova e são expostos. (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 73).

Como contraponto à onda reacionária, as novas gerações de pais liberais pensam que podem evitar que seus filhos passem por todos os percalços pelos quais gerações anteriores passaram. Existe, no mundo contemporâneo, a exigência suplementar de ser politicamente correto, educar os filhos livres dos preconceitos e limitações que atingiram os pais. O sucesso e bem-estar também são obrigatórios e as crianças devem ser preparadas para alcançá-los. Os adolescentes devem passar incólumes por todos os riscos da descoberta, de um mundo mais vasto do que aquele que conheceram sob a supervisão dos pais. (SAGGESE, 2021, p. 6).

[...] pais, mães e responsáveis vêm apresentando estranhamentos em relação à implementação do ERE, haja vista ter modificado a rotina de muitas famílias acostumadas a verem seus filhos no espaço escolar por um ou dois turnos. Além dessa mudança, que idealiza um certo padrão familiar, muito aproximado das propriedades privadas de pessoas de classe média no País e que não representa boa parte das famílias brasileiras de baixa renda, algumas pessoas passaram a ter contato direto com a rotina escolar dos seus filhos, ao mesmo tempo em que foram obrigadas a readequarem as suas rotinas de trabalho para dar mais atenção aos estudos deles (OLIVEIRA et al., 2020).⁹⁵⁴ (SANTOS; GÓES NETO; COELHO, 2021, p. 420).

Os dados revelam que a rotina das famílias teve que ser reorganizada por conta da pandemia; os pais, muitas vezes, tiveram que fazer o papel de professor de seus filhos, realizando a organização dos horários, do local de estudo, dos materiais – tudo teve que ser repensado [...]. Nos registros dos pais e responsáveis aparecem, principalmente, o desafio e a dificuldade de desenvolver o papel do professor, aquele que motiva, apresenta conteúdos, proporciona aos estudantes a criação de hipóteses e realiza atividades e tarefas com maestria e intencionalidade. (SCHLCKMANN; FELISBINO; CARDOSO, 2021, p. 339).

O fluxo de encaminhamento desequilibrados de atividades para os alunos realizarem foi outro fator que agravou o processo na pandemia COVID-19. A família precisou interceder, em especial, junto as crianças menores e adolescentes que precisaram ser ajudados. Muitas mães e pais acabaram confessando que não tinham tempo, nem competência ou não tinham vontade de explicar as atividades aos filhos gerando angústia e desgaste familiar. Este enfrentamento foi agravado porque muitos pais e mães estavam em *homeoffice* e ao mesmo tempo atendendo os filhos nas aulas e atividades remotas. (TORRES; COSME; SANTOS, 2021, p. 19).

954 OLIVEIRA, Eleilde de Souza et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

[...] proponho uma “pedagogia da imagem” (VASCONCELLOS, 2008)⁹⁵⁵ para falar da imagem-tempo 2020, composta de imagens do vazio, valas mortuárias, indumentárias futuristas e máscaras cirúrgicas. Deleuze (1990)⁹⁵⁶ apresenta o conceito imagem-tempo no livro *Cinema II* para dizer como o cinema pensa, o cinema como modo extraordinário de pensamento. O exercício aqui é pensar o tempo hoje por conceitos cinematográficos, na ausência de novos conceitos, tentamos traduzir, transcriar o presente pelo imaginário do cinema. O estudo das imagens contemporâneas, assim como dos conceitos do cinema, constitui possibilidades criadoras para a pesquisa em educação. (ACOM, 2021, p. 39-40).

Ao evocarmos a pedagogia da presença, não nos remetemos apenas à dimensão física, afinal, é possível estar presente estando distante e estar ausente estando próximo fisicamente. Nosso enfoque chama atenção para a complexidade da escola enquanto espaço de produção de saberes e de interações cotidianas. Nesse sentido, não nos referimos apenas ao estar dentro da escola, mas àquilo que ocorre a partir dela, visto que a educação não se resume ao que é construído no seu espaço físico, mas também nas relações estabelecidas com o contexto na qual ela está inserida, transformando a presença em convivência e o estar no contexto num estar com ele (FREIRE, 2018).⁹⁵⁷ (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 3).

Ao longo de sua existência de quase quatro décadas, a questão educacional sempre se fez presente no MST. Inicialmente, como necessidade de dar respostas à presença de crianças nos acampamentos e, com o desenrolar das experiências educacionais, construindo uma concepção educacional, denominada de Pedagogia do Movimento. Segundo Caldart (2015),⁹⁵⁸ essa concepção possui como fontes constitutivas: a Pedagogia Socialista – em especial as experiências da Revolução Russa e Cubana; juntamente com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e o próprio Movimento em seu jeito de

955 VASCONCELLOS, J. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6692> Acesso: 3 maio 2020.

956 DELEUZE, G. **Cinema II: a imagem-tempo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

957 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

958 CALDART, Roseli. Pedagogia do movimento e complexos de estudos. In: SAPELLI, Marlene; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli (orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico das escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 19-66.

realizar a luta pela terra. O MST, por meio do seu Setor de Educação, constituído local e nacionalmente, atua realizando diversas ações em frentes distintas [...]. (BAHNIUK, 2021, p. 251).

[...] a BNCC advoga fundamentos perfeitamente alinhados ao que Saviani (2012)⁹⁵⁹ caracteriza como pedagogias derivadas do neoprodutivismo: neoescolanovismo, com a retomada do “aprender a aprender”; neoconstrutivismo, com a consolidação de que o aprendizado se dá pela construção do aluno; e neotecnicismo, que tem como máxima a operacionalização da educação por meio da “pedagogia corporativa”. Especificamente no EC [ensino de ciências], verifica-se um retorno ao ecletismo da área neste início do século XXI. Isso se mostra pela retomada das pedagogias do aprender a aprender, pelo retorno aos pressupostos tecnicistas de educação (disfarçados pelo neotecnicismo), pela elucidação das pedagogias das competências [...]. (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021, p. 158).

Apoiados em uma pedagogia das macumbas, Araújo e Santos (Prelo)⁹⁶⁰ apostam em uma educação pelo dendezeiro, uma proposta educativa que vai na direção contrária do projeto colonizador, monocultural e de razão metonímica. A educação pelo dendezeiro apostaria nas possibilidades criativas e transformadoras existentes no corriqueiro, no precário, no limitado. Seria, portanto, carregada de axé, entendido como energia de restituição, troca e transformação diante da morte da vida, diante do desencantamento. Compreendemos que essa perspectiva dialoga bem com uma democracia radical que olhe para a escola em suas potências e possibilidades. Uma ocupação do espaço público pelas margens, produzindo experiências educativas democráticas em meio a tendências de individualização e esvaziamento das escolas públicas. (FRAZÃO; STEFENSON; SILVA, 2021, p. 101-102).

O empreendedorismo, abordagem calcada nas *soft skills* e nas noções de criatividade e inovação, é das principais vertentes da abordagem da pedagogia das competências, especialmente quando observadas as orientações da política internacional para a EPT [educação profissional e tecnológica] preconizadas pela Unesco e *Unevoc* [*International Project on Technical and Vocational Education*]. O aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*), com a necessidade de aprendizado perene, é outra dimensão de natureza comportamental que se espera dos jovens alunos da EPT. (FREIRE; DELGADO; BATISTA, 2021, p. 14).

Essas práticas procuram enfatizar a pedagogia da terra, concebendo a terra como meio de vida, de produção e de sustentabilidade, chamando atenção para a necessidade de as pessoas agirem como guardiãs da terra; envolvem, também, as simbologias – a mística, a bandeira, o hino do MST –, que se caracterizam como marcas fortes do Movimento e instrumentos de cultivo da memória e dos valores

959 SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

960 ARAÚJO, Cinthia Monteiro. & SANTOS, Pedro Vitor Coutinho dos. **Ensino de história e camponagem: o ProfHistória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro**. Prelo. 2021.

dos sujeitos sem terra (GOMES, 2019),⁹⁶¹ sem desconsiderar a bandeira e o Hino Nacional Brasileiro. Os símbolos alimentam a luta e fortalecem a identidade sem terra e reforçam os valores coletivos e solidários [...]. (GOMES; MACHADO, 2021, p. 4).

[...] a pedagogia decolonial é um instrumento pedagógico que nos provoca a questionar qual o lugar que os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas ocupam no currículo escolar, considerando que as teorias tradicionais não podem ser vistas de forma ingênua, pois o currículo é compreendido como: “uma trajetória, relação de poder, documento de identidade” (SILVA, 2002, p. 150).⁹⁶² Tal se constitui no aspecto fundamental da análise ao se compreender quais intenções estão presentes na forma de organização escolar, no trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento no contexto da educação escolar brasileira. (MARQUES; CONTE; SILVA, 2021, p. 222).

Pressupõe-se que cabe à escola e aos docentes medirem com precisão, ao final de um recorte temporal preestabelecido, a quantidade de aprendizagem adquirida pelos estudantes. A preocupação com o que vale a pena avaliar desloca-se para a defesa de avaliar apenas o que pode ser medido, reatualizando assim o que na literatura sobre avaliação é comumente chamado de “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2008).⁹⁶³ [...] A pedagogia do exame (LUCKESI, 2008), com seu forte viés de mensuração e classificação, vale-se da elaboração e de usos de instrumentos que privilegiam a perspectiva “aquisicionista” de aprendizagem que reverberam em propostas de exercícios avaliativos cujos resultados esperados do aluno é repetir a palavra de outrem. (MARTINS; GABRIEL, 2021, p. 7).

Antônio Carlos Gomes da Costa (1999⁹⁶⁴, 2004⁹⁶⁵), foi um educador com vasta experiência no trabalho com jovens autores de ato infracional, propôs a Pedagogia da Presença como instrumento do fazer educativo junto aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A pedagogia defendida por Costa (1999) entende o vínculo como um processo motivado que tem direção e sentido. Trata-se, pois, de uma interação de significado profundo, facilitadora de todo o processo, um canal aberto para aproximação, fornecimento de modelos e aprendizagem e transformações almejadas pelo processo socioeducativo. (MIRANDA; BARROS; ALVES, 2021, p. 3).

Desde meados da década de 1990 observamos que o Brasil tem intensificado a reconfiguração de políticas públicas alinhadas aos interesses da hegemonia (organismos multilaterais). Como rei-

961 GOMES, M. J. de S. **Práticas educativas da educação do campo na escola estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes**, 2019, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2019.

962 SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11ª REIMP. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

963 LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

964 COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

965 COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Secretaria Especial de Direitos humanos. Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, abr. 2004.

tera Gomide (2010, p. 109)⁹⁶⁶ “na perspectiva econômica, o Brasil, estabeleceu uma nova configuração societária, ancorada no ideário capitalista”, ganhou força à “pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005),⁹⁶⁷ um processo que tem fomentado uma educação para o consenso social, quer seja, a-crítica e a-histórica. Portanto, é com esse retrato, de uma sociedade desigual, que buscamos discutir neste texto, o trabalho docente na Universidade no contexto da COVID-19. (OLIVEIRA NETO; ROSA; OLIVEIRA, 2021, p. 3).

A formação que contempla a complexidade e a transdisciplinaridade busca a superação do ensino conservador, ficou evidente na descrição dos alunos que a prática educativa, nessa perspectiva, precisa refletir sobre a necessidade de contrapor a educação mecanicista que visa apenas a reprodução, ou seja, o produto, trilhando novos caminhos rumo à pedagogia da complexidade em que o professor deixa de ser um facilitador e passa a ser um mediador no processo de aprendizagem (BEHRENS, 2005).⁹⁶⁸ A transdisciplinaridade abriga um nível de integração, interconexão e inter-relacionamento disciplinar tomando como base o pensamento complexo. (PINHO; QUEIROZ; SANTOS, 2021, p. 165).

A autora [VENCO, 2020⁹⁶⁹] ainda destaca algo que já era uma tendência, mas hoje se torna mais nítido no cotidiano dos profissionais da educação no país, que é a pedagogia do improviso. Ou seja, os professores de caráter eventual já eram convocados não por suas áreas de formação, mas pela disponibilidade de horário, fazendo com que uma professora formada em educação física ministre aulas de matemática, por exemplo. O improviso, no ensino remoto, deixa de ser uma tendência e se configura como o “novo normal” em que professores precisam improvisar desde as próprias condições de trabalho – utilizando de seu salário para tentar montar um espaço minimamente adequado para trabalhar – até o improviso no sentido pedagógico [...]. (PUCCINELLI et al., 2021, p. 271).

[...] enquanto as escolas de samba contavam seus enredos, abordando aspectos da história oficial, os tambores das baterias, tocando em batida específica que remete aos seus respectivos orixás, narravam o mito dos deuses africanos [...]. As escolas de samba e os terreiros seriam, assim, extensões de uma mesma ação social, capazes de transmitir e perpetuar outras formas de conhecimento. “Os tambores rituais possuem gramáticas próprias. Eles, afinal, contam histórias, conversam com as mulheres, homens e crianças, modelam condutas e ampliam os horizontes do mundo [...]. Há, portanto, uma pedagogia do tambor, feita dos silêncios das falas e da resposta dos corpos e fundamentada

966 GOMIDE, A. G. V. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de pesquisa**, n. 11, v. 7, 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

967 NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

968 BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

969 VENCO, Selma. Há um processo de quase-uberização dos docentes. **Contrapoder**, 30 de junho de 2020. Disponível em <https://contrapoder.net/entrevista/ha-um-processo-de-quasi-uberizacao-dosdocentes-afirma-selma-venco/> acesso em 28 ago. 2021.

nas maneiras de ler o mundo sugeridas pelos mitos primordiais” (SIMAS, 2015).⁹⁷⁰ (REIS; REZENDE, 2021, p. 207).

Quando vivenciamos espaços democráticos de fala, oportunizamos a dimensão do entendimento do outro. Quando abandonamos o paradigma tecnicista, abrimos espaço para a validação do conhecimento através do debate de ideias, ou seja, menos formatos pedagógicos que buscam respostas e mais propostas que criam perguntas, como afirma Assmann (2012, p. 33).⁹⁷¹ “É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do “acessamento” de informações. Em suma, por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisto [grifos no original]”. (ROSA; SANTOS, 2021, p. 69-70).

O que se está chamando de Pedagogia da Ruptura não é um método nem uma matriz de pensamento educativo. É, na verdade, uma ideia que captura criticamente a possibilidade de questionar e problematizar a normalidade regida pela continuidade de práticas didático-curriculares que se dão sob a influência de políticas neoliberais, verdadeiros vírus que acometem nossas escolas. Para isso, primeiro precisamos considerar que esses vírus produzem uma espécie de “pandemia pedagógica” dentro da pandemia, expressa na redução do ato didático à transmissão de conteúdos cujo critério de utilidade é o valor mercadológico agregado; da docência ao cumprimento de scripts curriculares não apenas definidos sem os(as) professores(as), mas também contra eles(as), suas lutas e reivindicações por uma educação pública de qualidade (ARROYO, 2011).⁹⁷² (SEVERO, 2021, p. 6).

[...] a sobrecarga de funções, as dificuldades de organização de rotinas e ambientes de aprendizagem, que sempre foram questões importantes no cotidiano de quem se dedica à pesquisa em educação e/ou ao ensino, acentuam-se ainda mais, exigindo uma análise atenta no contexto de pandemia e ensino remoto e, por partes das instituições, uma pedagogia do acolhimento e de solidariedade. O ofício do/da estudante, conforme aponta Coloun (2017),⁹⁷³ implicado na compreensão das regras, dinâmicas e códigos institucionais, ao ser deslocado para o contexto pandêmico, exige desses/as discentes uma maior atenção, organização e engajamento nas suas demandas de aprendizagem e participação na vida acadêmica. (SEVERO; BRITO; CARREIRO, 2021, p. 18).

970 SIMAS, Luiz Antonio. **A gramática dos tambores**. Disponível em: www.predomigao.com.br/ourodetolo/2015/07/a-gramatica-dos-tambores/. Acesso em: 08 jul. 2015.

971 ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo a sociedade aprendente. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

972 ARROYO, Miguel. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011.

973 COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954> Acesso em: 30 jul. 2020

De acordo com Ghiraldelli (1992),⁹⁷⁴ os escritos de Freire dos anos 1950 e 1960 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora. Tal concepção afirmava ter o homem vocação para sujeito da história, e não para objeto, mas que, no caso brasileiro, essa vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondentes à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravocrata. A educação libertadora traça para a formação da alfabetizadora um caminho para a transformação do sujeito em cidadão consciente, ético e humano. No Brasil sua pedagogia não prospera, infelizmente, porque temos na formação da professora, especialmente a alfabetizadora um entrave histórico [...]. (SOUZA; SOUZA; GUIMARÃES, 2021, p. 301).

O segundo aspecto a considerar, referido como pedagogia de mercado, indica uma formação aligeirada e direcionada para a formação da classe trabalhadora, a fim de atender as necessidades do mercado de trabalho. Essa proposta vem sendo a alternativa recomendada pelos organismos internacionais como uma medida segura para enfrentamento às recorrentes crises do capitalismo no mundo ocidental. A pedagogia de mercado visa a uma formação pragmática, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades para a resolução de problemas de modo ágil e rápido. Isso significa a formação do trabalhador útil e necessário em detrimento da formação do ser social, em uma perspectiva ontológica, prevista nas diretrizes curriculares para a educação básica. (UCZAK; BERNARDI, 2021, p. 7).

A Pedagogia da Alternância, que nasceu como uma reação dos agricultores e líderes comunitários a essa educação homogeneizadora, tem como intuito propiciar, aos agricultores, educação e formação centradas na vida, na realidade cotidiana – familiar, social, profissional – vivida pelos jovens em contato com os adultos (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010).⁹⁷⁵ Foi criada, portanto, com o propósito de dar uma resposta à angustiante situação de histórica marginalização do agricultor nas políticas públicas, visto que as pessoas que moram no campo e outras camadas subalternizadas da população, historicamente “[...] são esmagadas enquanto pensantes, enquanto sujeitos de conhecimentos e de cultura [...]” (ARROYO, 2011, p. 185).⁹⁷⁶ (VALADÃO, 2021, p. 3).

974 GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

975 GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local**. O movimento educado dos CEFFA no mundo. Tradução: Luiz da Silva Peixoto e Outros. Belo Horizonte: O Lutador, 2010 (Coleção AIDEFA).

976 ARROYO, M. G. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida de Miranda. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação, 5).

PAULO FREIRE



Autor nacional reconhecido no mundo todo, do campo da educação e que confrontou o mero saber de autoridade Freire (2005)⁹⁷⁷ enfrentou dicotomias, se debruçou sobre o diálogo, seus elementos constitutivos e suas derivações na transformação do mundo. Percebeu a “palavra oca”, esgotada de sua dimensão de ação, ‘palavreria’, ‘verbalismo’ e ‘blablabá’, e ao mesmo tempo desconfiou do ativismo que impossibilita o diálogo, aquele da “ação pela ação”. Freire (2005) estava atento à ‘pronúncia de mundo’ por todos que quisessem o diálogo e a reconquista de dizer suas palavras. Em seus termos ‘as práticas de dominação’ e o ‘oprimir’ são incompatíveis com as práticas de liberdade. (AMORIM; GARCIA, 2021, p. 11).

[...] Freire (2020a, p. 94),⁹⁷⁸ em suas lembranças, percebe se “[...] menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe”. A dimensão política da prática docente defendida pelo educador revela assim suas raízes na existência encarnada. Retomando o diálogo com os tempos atuais, importante reafirmarmos que, embora direitos tenham sido conquistados em relação às injustiças contra as quais Freire se debatia desde a adolescência, tais como as questões de classe, de raça, de gênero, dentre outras, em função das lutas dos grupos sociais, hoje, além da pandemia, o mundo está atravessado por uma onda ultraconservadora de valores e de ideologias que buscam reafirmar a negação dos direitos das chamadas minorias, que estão à margem do poder. (ARAUJO et al., 2021a, p. 6).

Freire, em suas obras, e de modo especial na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005),⁹⁷⁹ traz à tona a realidade de opressão em que os seres humanos estavam imersos, no contexto brasileiro de sua época [...]. O autor destaca que a desumanização a que a classe oprimida tem se submetido é distorção de sua vocação de ser mais provocada por processos históricos de exploração pela classe opressora e não por destino dado ou vontade divina. Análogo ao contexto de exploração dos oprimidos do seu tempo, Freire nos conclama nestes tempos atuais ao diálogo permanente com os oprimidos, precisamos problematizar a realidade pandêmica, precisamos descortinar as condições estruturais e conjunturais que provocaram essa crise econômica, sanitária, política e ética. A sociedade precisa avançar daquilo

977 FREIRE, Paulo. A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. In: **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 89-91.

978 FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

979 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

que o autor chamou de uma consciência ingênua para uma consciência crítica [...]. (BRANDÃO; GOMES; BORGES, 2021, p. 2308-2309).

Paulo Freire, trata em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” o processo de ensinar como um ato teatral (p. 21).⁹⁸⁰ Tal associação também nos liberta, na medida em que podemos romper com a ‘4ª parede’ e coconstruir uma sala de aula interativa, integrada, em que todos assumam a corresponsabilidade por ela. Constitui-se, portanto, como ambiência formativa que tem nos seus protagonistas, a saber professores e estudantes, os desenvolvedores daquele círculo de cultura, cuja compreensão humana tem lugar central. Tal cenário promove neste círculo de cultura movimentos em redes em conexão. Hoje falamos sobre trabalhar em redes, ou seja, por meio de conexões abertas, plásticas e colaborativas. As redes, compreendidas nessa perspectiva, promovem a construção do conhecimento por meio de relações plurais. (BRUNO; HESSEL, 2021, p. 64).

Freire tem muito a nos ensinar com seu modo peculiar de ver a vida, de ver o homem/mulher, de conceber a educação, de mostrar o caminho de transformação social pela educação. Freire trouxe leveza em seus escritos, trouxe mensagem de fé para momentos sombrios. Outro aspecto a considerar, Freire (2007)⁹⁸¹ nos mostra que para adentrar no campo da docência tem exigências, no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ele diz que, ensinar exige coragem, dedicação, criatividade, amorosidade, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos educandos, ética, consciência do inacabamento, autonomia, bom senso, curiosidade, competência profissional, entre outras mais. (CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021, p. 176).

[...] se torna exaustivo precisar explicar novamente que a educação faz sentido – e funciona – quando não se segue um currículo imposto de fora, quando o professor não faz preleções, mas, aprende junto com seus alunos, especialmente quando as tecnologias digitais, analógicas, mecânicas etc. estão disponíveis para colaborar com o ensino da forma como foi idealizado, dentre outros, pelo patrono da nossa educação, Paulo Freire (2009, p. 23):⁹⁸² “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Mesmo assim, apesar de cansativo e redundante, o momento exige retornar a alguns predicados já expostos, que são contrários à listagem anterior. (FORTUNATO, 2021, p. 1056).

Todos temos muito o que aprender no encontro com o outro, independentemente de idade, cultura e condições sociais. Segundo Paulo Freire: “*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende*

980 FREIRE Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

981 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

982 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2009.

ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).⁹⁸³ Da mesma forma acontece entre as próprias crianças. A criança mais nova experimenta grandes aprendizados ao estar ao lado de crianças mais velhas, mas os “pequenos” também trazem muitos desafios, provocando os de maior idade a repensarem, levantarem hipóteses e ampliarem cada vez mais o repertório de saberes, de maneira que aprendam a lidar com situações adversas e agucem as curiosidades pelo mundo ao redor. (GAMA; CERQUEIRA; ZAMPIER, 2021, p. 527).

[...] os conhecimentos acadêmicos e instrumentais são fundamentais aos jovens para que tenham acesso à participação na vida em sociedade, ao mundo do trabalho [...]. Para Freire (2020, p. 116),⁹⁸⁴ portanto, uma das tarefas centrais do educador é “apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto”. A criação de sentido nasce do reconhecimento de que, como sujeitos históricos e sociais, somos condicionados, mas não nos resumimos e nem somos determinados pelo nosso tempo. Somos sujeitos de possibilidades. Sendo assim, as aprendizagens, partindo da interação, das demandas e necessidades de cada, criam dimensões e sentidos. (GONTIJO; MATIAS, 2021, p. 1166).

[...] Assim como em outros momentos vividos no Brasil, as ideias de Freire voltam a ser alvo de ataques no país neste momento de crise sanitária e econômica, sobretudo pelo atual governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), conservador e seus seguidores “incomodados” pelo pensamento de Paulo Freire, buscando “expurgar” suas ideias. Mas por que eles têm e reafirmam o medo do pensamento de Paulo Freire? A sua obra, as suas ideias e a sua força emancipadora os assustam, pois seguem no lado oposto aos que defendem a desumanização: notadamente ao construir uma obra carregada de humanidade, de conscientização e de compromisso ético pela vida que as resistências se fazem! (LAFFIN; MACHADO; MARTINS, 2021, p. 202).

Quando se refere à condição necessária da humanidade perceber-se sujeito da sua própria história, Freire o faz chamando atenção para o que está no processo de humanização, no contexto por ele vivido e teorizado, que se expressa na relação opressor-oprimido. Chamando a atenção para a condição de subalternização dos oprimidos e para o papel dominante dos opressores, ressalta que a superação destes papéis não se dará pela ocupação dos oprimidos do lugar dos opressores, mas pela superação desta relação desigual entre humanos que devem ser vistos e devem se ver como iguais. Este pensamento adensado por Freire (1987),⁹⁸⁵ em *Pedagogia do Oprimido*, vai ficando mais compreensível na medida em que se pauta a busca pela libertação, como sendo a principal luta sob a qual toda a humanidade deveria estar engajada. (MACHADO; RIBEIRO, 2021, p. 189-190).

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

984 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 63 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2020.

985 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

De acordo com Freire (1985),⁹⁸⁶ o diálogo é a forma mais segura para a educação e libertação de todos os homens e mulheres, opressores e oprimidos, apontando que será, a partir da arte do diálogo e da contraposição de opiniões, que se alcança novas ideias. Em sua teoria, fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas em uma relação. Assim, com o propósito de vencer a situação de desumanização dos indivíduos, torna-se fundamental o processo de educação deles de tal maneira que possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e buscarem alcançar sua humanização. Sob esse viés, apresenta-se o processo de conscientização e diálogo por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade. (MIRANDA; BARROS; ALVES, 2021, p. 7).

Falar do legado deixado por Paulo Freire é direcionar-se à prática da liberdade, liberdade essa cerceada por movimentos discriminatórios de não preservação da identidade do outro, ao mesmo tempo, é o de perceber-se no processo da humanização de etnias, raças, gênero, entre outras práticas desumanizadoras presentes na sociedade. A luta pelos direitos aos “oprimidos” é uma opção de estudos para melhor conceber a possibilidade de denunciar as mazelas da sociedade que insistia e ainda insiste na não preservação identitária dentro de uma perspectiva ideológica de supremacia do poder. (NUNES; SANTCLAIR; SILVA, 2021, p. 2399).

[...] desde as primeiras inserções de Freire na vida nacional, suas preocupações voltaram-se para um fazer educativo, capaz de envolver o povo no estudo e no debate dos problemas da sociedade brasileira, que afetavam a vida de milhares de pessoas e impediam o desenvolvimento da nação. Sua preocupação com os déficits da educação no país, em meados do século passado, (FREIRE, 1967),⁹⁸⁷ com o número de crianças fora da escola e com o analfabetismo, que atingia 16 milhões de pessoas de 14 anos de idade ou mais, é atualizada e acrescida quando remete-se “à luta [...] contra os alarmantes índices de reprovação de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitas(os) educadoras(es) chamam de evasão escolar” (FREIRE, 2013, p. 146).⁹⁸⁸ (OLIVEIRA, EC et al., 2021, p. 793).

Agora, mais do que nunca, essa frase de Paulo Freire [“Fala com outros, para que não enlouqueças!”] em conversa com Sérgio Guimarães (2011)⁹⁸⁹ tem ecoado entre nós. E como precisamos falar... Paulo Freire dizia “orar”, não no sentido religioso, mas no sentido da oralidade. Ao narrar sobre a oralidade e a escrita em conversa com Sérgio Guimarães, Freire nos faz refletir também sobre a necessidade de falarmos, como possibilidade de invenção da vida: Mas você dizia ontem, nesse papo informal, alguma coisa muito interessante, muito forte, sobre a questão da morte, por exemplo. O silêncio, o enclausuramento de um ser dentro dele mesmo, a incomunicabilidade como morte, a co-

986 FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

987 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

988 FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

989 FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

municabilidade como uma possibilidade de expressão da vida, e de invenção da vida, e de criação da vida. (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 28). (PEIXOTO; VIEIRA, 2021, p. 188).

Freire (2000)⁹⁹⁰ filosofa que, ao romper com a alienação de si e do outro, o sujeito consegue mover-se no mundo em direção ao que não se viveu, mas ainda pode ser criado. Em análise da episteme das ações humanas, Freire (2014)⁹⁹¹ defende que, em momentos de crise, as pessoas enfrentam “situações limites” que podem desencadear a busca por novas alternativas para viver nessas situações. Para o novo, criado nesses momentos, o autor denomina de “inédito viável” (FREIRE, 2014). Com essa visão, o professor diz que em tempos difíceis “deve-se reinventar a forma de lutar, mas jamais parar de lutar” (FREIRE, 2000, p. 55). Em tempos atuais, usando “lutar” como metáfora de “viver”, parafraseamos o filósofo com a consciência de que *podemos reinventar formas de viver sem parar de viver!* (RODRIGUES; CARRIJO; MODESTO-SARRA, 2021, p. 124).

Conforme sinaliza Freire (1996a),⁹⁹² o bom professor é o que consegue trazer o estudante para o movimento do pensar, estabelecendo uma reciprocidade proveitosa para a construção do conhecimento. Na dimensão humanizadora, o futuro professor descobre elementos que não só dizem respeito a sua própria condição, mas compreende o lugar do estudante com quem se encontrará no futuro, promovendo a atenção e a sensibilidade para a condição concreta de vida de cada um. A humanização da educação e do professor em sua formação é um princípio não só importante, mas fundamentalmente necessário em tempos como o vivenciado. (SANTOS; PEREIRA, 2021, p. 194).

Os movimentos sociais que se mobilizaram em prol de uma educação pública e gratuita, foram influenciados pelo pensamento de Paulo Freire. Sua concepção de educação chamou atenção de políticos e de educadores, principalmente a partir da década de 1950 através da sua contribuição ao idealizar uma educação popular contextualizada [...]. Dentre as contribuições de Freire, podemos citar sua ênfase na valorização do diálogo e da participação, pontos fundamentais para que os educandos possam se educar criticamente. Freire defendia uma educação e prática pedagógica que estimulassem o senso crítico dos educandos, contrariando a educação burguesa que ele denominou de educação bancária. Este tipo de educação criou uma escola que aliena e que tem apenas a intenção de manter a ordem social. (SILVA, TB, 2021, p. 38-39).

Por educação entendemos um processo de conhecimento que envolve a formação política, manifestação ética e a procura da boniteza (FREIRE, 2001).⁹⁹³ Defendida por Paulo Freire em *Pedagogia*

990 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

991 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

992 FREIRE, Paulo. **Não há docência sem discência**. In.: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996a (Coleção Leitura). Disponível em: <https://cpers.com.br/wpcontent/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

993 FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

da Esperança, a educação assim concebida é a ação imprescindível na humanização do mundo e das relações sociais. Compreende a curiosidade e necessidade humanas em aprender mais e ampliar saberes e possibilidades de atuar no mundo. Considera a esperança de uma sociedade melhor e mais justa, alicerçada na boa convivência, na defesa dos direitos e na participação social de todos. A apreciação da vida, em busca da beleza, na qual encontramos-nos na integralidade de ser, é também pressuposto. (SILVA; MELLO; NEVES, 2021, p. 573).

O pensamento pedagógico de Freire (2018)⁹⁹⁴ demonstra que a dimensão política está intrínseca ao processo educativo. Para ele, ensinar vai muito além da mera transmissão de conhecimentos, pois a prática pedagógica necessita estar pautada em criar possibilidades para a construção e a produção do conhecimento (FREIRE, 2019, p. 47).⁹⁹⁵ Freire (2019) aponta que a reflexão é uma atividade concretizada entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Assim, é a partir da curiosidade sobre a prática que surge a reflexão, a qual é ingênua inicialmente, mas, quando se torna constante, se transforma em crítica e aprendizado. (TOZETTO; STEFANELLO, 2021, p. 120).

Paulo Freire nos alerta para a necessidade de nos pormos em relação de organicidade com nossa realidade, a fim de que possamos equacionar nossos problemas de forma crítica e consciente, haja vista que somente na medida em que nos fizemos íntimos de nossos problemas, sobretudo de suas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles. Como se verifica, para Freire, tal relação de organicidade com uma realidade específica é fundamental, na medida em que nos mune de critérios e fundamentos para, antes de apresentar soluções, identificar uma experiência/vivência problematizadora. (UTSUMI, 2021, p. 196).

994 FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 2018.

995 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA



Chama-se a atenção para o que prescreve a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015, no Art. 10, do capítulo do Direito à Vida: compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida. O parágrafo único do referido artigo sinaliza que, em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência seja considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança. Consta ainda sobre os direitos fundamentais da pessoa humana que a educação é um direito fundamental, como determina o Art. 27, da LBI, que afirma ser a educação um direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]. (AGUIAR et al., 2021, p. 305).

As instituições de ensino se tornam inclusivas (não separando a exclusão) quando reconhece as diferenças dos alunos buscando a participação e progresso dos mesmos a partir de novas práticas pedagógicas. Denota-se, então, que as normativas que irão repercutir nas práticas pedagógicas escolares são decorrentes de uma evolução do processo de inclusão das pessoas com deficiência. Esse processo é político, social e histórico e vai repercutir as diferentes formas que a sociedade tem percebido e entendido a deficiência (MONTEIRO; RIBEIRO, 2019).⁹⁹⁶ (BASTA; SAKAUE; SOUZA, 2021, p. 9).

[...] estamos pensando no pós-pandemia para os estudantes com deficiência inseridos na rede escolar, para quem períodos de adaptação escolar são quase sempre difíceis e por vezes dolorosos, em alguns casos sem êxito. Logo, considerar que na grande maioria dos casos, os estudantes com deficiência não estão apenas afastados de atividades escolares, que são, por vezes, o único local de socialização desses alunos além do núcleo familiar, mas estão também afastados de suas terapias, de suas consultas, fisioterapias etc, o isolamento para a maioria dos estudantes com deficiência significa também estar afastado de seus tratamentos/ acompanhamentos, esse fator por si só já nos remete a um maior grau de dificuldade no período pós-pandemia. (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021, p. 516).

A concepção de educar para inclusão, com forte cunho educacional evidenciado pelo modelo social da deficiência, passa a ganhar força a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca. No Brasil

996 MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 730-745, 2019.

identificamos na LDBN um capítulo específico para Educação Especial, em que é sinalizada a ampliação e a responsabilidade do ensino público, a garantia do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, e o estabelecimento de que a educação é direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência, que podem ter atendimento educacional especializado, preferencialmente na escola comum (BRASIL, 1996).⁹⁹⁷ (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 156).

Historicamente o processo de inclusão da pessoa com deficiência e, de maneira geral, do público-alvo da educação especial, no ensino regular apresenta-se, ainda, como um desafio para a educação, em que muitos problemas não foram solucionados, problemas que vão desde questões estruturais do sistema de ensino a barreiras atitudinais existentes no processo educativo. O distanciamento social imposto pela pandemia da doença COVID-19 (causada pelo vírus SARS-COV-2) expõe as falhas do processo de inclusão [...]. (FERNANDES; SANTANA; BRITO, 2021, p. 2).

Quando se trata da pessoa com deficiência, percebe-se que esta sofre mais efeitos adversos decorrentes da pandemia da Covid-19. O estudo de Shakespeare, Ndagire e Seketi (2021)⁹⁹⁸ aponta que as pessoas com deficiência têm dificuldade de acessar os serviços de saúde e reabilitação imprescindíveis para seu tratamento. Isso corrobora com o risco de agravamento da sua condição de saúde, além dos impactos sociais advindos dos esforços em mitigar a pandemia. Os autores ressaltam também que os alunos com deficiência têm dificuldade no retorno à escola, visto que a situação gera insegurança das escolas e das famílias. (GIVIGI et al., 2021, p. 2921).

[...] os professores em formação constroem os conhecimentos teórico-práticos e de realidade social a partir das questões que emergem cotidianamente nos contextos da escola. Todavia, me diante o distanciamento social, esse contexto modifica-se, e esses docentes são convidados a refletir, a buscar conhecimento e a transformar seu fazer pedagógico, a fim de permitir a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, assim como o apoio e orientação às famílias desses alunos e aos professores de sala de aula regular, mesmo diante dos desafios da realidade atual. (GOMES, RVB et al., 2021, p. 142).

Destacamos para exame, a partir deste estudo, uma discursividade associada à moralidade que responsabiliza as mulheres pelo cuidado das crianças com deficiências, por tempo integral e indefinido, o que reduz e/ou inviabiliza suas possibilidades de conciliar esse cuidado com o trabalho remunerado e de traçar metas e projetos ligados à realização pessoal, causando impacto nos recursos familiares. Tornam-se evidentes, assim, o silenciamento da dimensão do cuidado paterno e a falta de políticas públicas direcionadas à ampliação de redes de apoio para inclusão de pessoas com deficiência. Mais

997 BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. p. 27833, col. 1, 23 dezembro 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 14 de setembro de 2020.

998 SHAKESPEARE, T.; NDAGIRE, F.; SEKETI, Q. E. Triple jeopardy: disabled people and the COVID-19 pandemic. **The Lancet**, v. 397, n. 10282, p. 1331-1333, 2021. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00625-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00625-5)

ainda, salta aos olhos a naturalização do sacrifício materno, exemplificado pelas rotinas diárias intensas e solitárias para dar conta dos cuidados e agendas médicas das crianças. (KLEIN; DAL'IGNA; SCHWENGBER, 2021, p. 22).

Para a inclusão de pessoas com deficiência em qualquer âmbito, seja no trabalho, na vida acadêmica, no meio digital é necessário que sejam empreendidos esforços que tenham como ponto de partida a alteridade da pessoa com deficiência. Não há como se pensar na produção de recursos tecnológicos sem o reconhecimento daquele que irá utilizá-lo. Essa pessoa possui uma história e experiências que, por sua vez, influenciarão na forma como o recurso em questão é significado. Ou seja, se tal recurso tecnológico não leva em conta essas nuances, se tornará um objeto inoperante, obsoleto, incapaz de mobilizar no sujeito interesse, identificação, tampouco mediar a apropriação do conhecimento, o estabelecimento de redes de significação. (LOPES; FREITAS; CABRAL, 2021, p. 117-118).

Downing (1993),⁹⁹⁹ assim como Chen e Dote-Kwan (1995),¹⁰⁰⁰ ressalta que as crianças com deficiência múltipla sensorial visual têm acesso limitado às informações, e isso diminui a motivação para explorarem, interagirem e participarem ativamente das atividades diárias. Uma vez que a aquisição da linguagem e o aprendizado de conceitos dependem fortemente de informações sensoriais confiáveis, o impacto de qualquer perda visual e auditiva acarreta danos significativos no desenvolvimento global da criança. Não obstante, a combinação da perda visual ou auditiva com uma deficiência intelectual ou física mostra claramente o impacto da deficiência múltipla sensorial quanto à aquisição da linguagem funcional e da compreensão de conceitos. Como resultado, as expectativas para essas crianças podem ser reduzidas. (MOREIRA, FDS, 2021, p. 732).

O papel social da escola é extremamente importante para a formação humana, ao voltar nossa atenção para questões referentes às pessoas com deficiência, é certo que o ensino remoto não pode ser equiparado ao ensino regular pelas condições de vida dos estudantes e professores. Por outro lado, este ensino tem viabilizado a presença da escola na vida dos estudantes que têm condições de acesso (SOUZA; DAINEZ, 2020).¹⁰⁰¹ As possibilidades de ensino-aprendizagem através do ensino remoto tornam-se ainda mais escassas para estudantes com deficiência e em vulnerabilidade social [...]. A realidade concreta vivenciada pela população brasileira sem e com deficiência em tempos de pandemia causada pela COVID-19 anuncia desafios que, certamente, impactarão no período pós-pandemia [...]. (ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021, p. 12-13).

999 DOWNING, J. E. (1993). Communication intervention for individuals with dual sensory and intellectual impairments. *Clinics in Communication Disorders*, 3(2), 31-42.

1000 CHEN, D., & DOTE-KWAN, J. (1995). **Starting points:** instructional practices for young children whose multiple disabilities include visual impairment. Blind Children's Center.

1001 SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 17 out. 2020.

[...] 60,8% dos professores comentaram ter que adaptar o material didático pedagógico para os estudantes com deficiência, ou seja, alguns materiais estavam acessíveis e outros não, ou, possuíam algum recurso de acessibilidade como legenda ou interpretação de LIBRAS, mas, não possuíam descrição ou vice-versa, bem como a adaptação de texto para o estudante com deficiência intelectual, que, por vezes, precisa ser mais individualizada, de acordo com suas características de aprendizagem. De acordo com o expresso pelos professores, as adaptações realizadas foram: transformar o texto para letra bastão, adequação de linguagem, acréscimo de figuras ou marcação de palavras-chave, para auxiliar a compreensão de texto enviado ao estudante. (QUEIROZ; MELO, 2021, p. 15).

[...] o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, apontou que quase 46 milhões de brasileiros declararam possuir algum tipo de deficiência, cerca de 24% da população. Ou seja, com as informações citadas acima, fica evidente que uma grande parcela da população com algum tipo de deficiência tem uma elevada chance de ser proveniente da classe baixa nestes países emergentes, não tendo acesso, muitas vezes, a educação, cerca de 90% nem saúde, como citado anteriormente (ONU, 2016).¹⁰⁰² A ONU (2016) afirma ainda que a falta de estatísticas sobre pessoas com deficiência contribui para a invisibilidade dessas pessoas, isso representa um obstáculo para planejar e implementar políticas de desenvolvimento que melhoram as vidas destes indivíduos. (RAIOL; ORLANDO; THOMZINI, 2021, p. 4).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) alerta sobre a pessoa com deficiência, o quanto sofrerá ainda mais com esse processo de ensino remoto e isolamento social. Professores e estudantes não estavam preparados para a educação online e as dificuldades de adaptação são inúmeras. As pessoas com algum tipo de deficiência ainda enfrentam nos dias atuais o preconceito. Quais são as consequências do isolamento social para o estudante público-alvo da educação especial? Aqueles que há tempos já vivem isolados devido à falta de acesso urbanístico, estrutura física, dificuldade de comunicação, falta de tecnologia assistiva, infelizmente percebe-se que novamente essas pessoas foram mais prejudicadas e estão à mercê dessa situação (CURY et al., 2020).¹⁰⁰³ (ROCHA; VIEIRA, 2021, p. 5).

[...] as práticas de ensino envolvem uma matriz de vivência fluida dos processos de inclusão e se configuram, nas palavras de Sen (2004),¹⁰⁰⁴ como as “políticas do sapo do poço”. As propostas compensatórias desenhadas pelos governos não pirateiam, porém aprofundam as carências e desigualdades, ainda que busquem melhorar a qualidade de vida dos grupos vulneráveis e eliminar ou reduzir as condições de exclusão que vivem diariamente. Em suma, ainda que elaborados esquemas

1002 Sem referência no original.

1003 CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://freemind.com.br/blog/wpcontent/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf>. Acesso em 05/06/2021.

1004 SEN, Amartya. **Nuevo examen de la desigualdade**. Barcelona: Alianza, 2004.

e políticas que conceituam um sujeito com deficiência e que sejam universais, homogêneos e baseados nele, “diversos dispositivos biopolíticos são implantados que sustentam e aumentam, repetidamente, as ferocidades da fome, pandemias e exclusões de todo tipo em vastas regiões do planeta” (FERNANDEZ, 2009, p. 25, tradução nossa).¹⁰⁰⁵ (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2021, p. 165).

Em seu Manifesto, o Movimento Web Para Todos (MWPT)¹⁰⁰⁶ defende que: “milhões de pessoas com deficiência têm dificuldades em usar a web [...] E mais: quando a web não é acessível, as definições de inclusão, igualdade e autonomia são diretamente impactadas pelas barreiras de acesso que elas encontram. Sites acessíveis tornam a web mais funcional e fácil e trazem benefícios para todas as pessoas. E os principais beneficiados são as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, além dos leigos no uso do computador, idosos e pessoas com baixo letramento”. (SILVA, RA, 2021, p. 474).

[...] muitos direitos sociais não chegam a toda população, deixando a parte um contingente significativo de brasileiros, incluindo, nesse contexto, o direito à educação pública de boa qualidade. Para Borba et al. (2020),¹⁰⁰⁷ é necessário considerar as diversas vulnerabilidades sociais que se sobrepõem às questões tecnológicas, isso porque há diferentes dimensões que impactam na realização das atividades acadêmicas pelos estudantes [...]. Outra questão que merece atenção é a acessibilidade dos “estudantes com deficiência, e o ambiente, que se espera adequado, com certo isolamento e silêncio que permita a concentração. Ainda, há que se considerar a situação familiar, a renda para as necessidades mais básicas, jornadas de trabalho e/ou de cuidado com o lar, entre outros” (BORBA et al., 2020, p. 12). (SILVA; SANTOS FILHO; SILVA, 2021, p. 13-14).

[...] alunos com deficiência, imbricados nesse contexto [pandemia] e necessitando de um planejamento com flexibilidade e atenção às suas necessidades especiais, podem ter prejuízos na sua aprendizagem. Nesse panorama, o ensino remoto passou a requerer o apoio crucial das famílias. Destaca-se que as famílias de pessoas com deficiência vivem, desde o nascimento desses integrantes, uma rotina de cuidados e terapias intensas, sempre de acordo com as necessidades e características de cada pessoa. Porém, não seria correto afirmar que, por essa razão, estariam essas famílias aptas a lidarem com o cancelamento abrupto de todos os atendimentos, inclusive o escolar, ocorridos durante a pandemia e, a despeito de todas as mudanças, manterem as atividades escolares em andamento. (VIANNA; PAVÃO; CÁ, 2021, p. 2).

1005 FERNÁNDEZ, Ana María. Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones, políticas y transdisciplinas. *Nómadas*, Bogotá, n. 30, p. 22-33, 2009.

1006 MWPT. Movimento Web Para Todos. **Manifesto**. Disponível em <https://mwpt.com.br/movimento/manifesto/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

1007 BORBA, P. L. O. et al. Desafios ‘práticos e reflexivos’ para os cursos de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 28, n. 2, p. 1-18, junho de 2020. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/790>>, acesso em 16 jun. 2020.

Em relação aos estudantes com deficiência, em especial os que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), tema central deste estudo, com a adoção das aulas remotas, segundo Konda (2020),¹⁰⁰⁸ os professores e alunos ficaram impedidos de se encontrarem numa sala de aula regular, sala de recurso ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por isso, o educador teria que utilizar de sua atenção e criatividade, se apropriando de ferramentas da realidade do aluno para que o seu conhecimento pudesse ser edificado e contemplado pela maior quantidade de habilidades. Tais problemas emanam em meio a um mundo que está passando por uma experiência sem precedentes na educação e com um déficit grande de referencial para enfrentar esse transtorno. (VIEIRA et al., 2021, p. 3).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, entende que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, e busca até hoje trazer uma perspectiva inclusiva e um entendimento diferente destas pessoas (BRASIL, 2015).¹⁰⁰⁹ A LBI se aproxima do campo da educação, ao incluí-la como um dos principais direitos pertencentes as pessoas com deficiência. (VITORINO; SANTOS; GESSER, 2021, p. 5).

1008 KONDA, R. O. **Ensino Remoto na Perspectiva Inclusiva**. 2020. Disponível em: <<https://www.revistaacademicaonline.com/products/ensino-remoto-naperspectiva-inclusiva/>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

1009 BRASIL. Lei nº 13.146, de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1-74, 077 de jul. 2015.

POLÍTICA EDUCACIONAL



A década de 1990 trouxe mudanças estruturais à educação, com a implantação de reformas econômicas mundiais que impactaram diretamente nas políticas educacionais brasileiras, aumentando as exigências em torno da formação e da profissionalização docente [...]. Os organismos internacionais têm definido e monitorado o modelo educacional brasileiro com o intuito de garantir seus próprios interesses, alterando significativamente o processo de formação docente, que passou a ser fundamentado na mentalidade da produção. Pelo viés da lógica capitalista, as políticas neoliberais propuseram uma formação superficial, difusa, competitiva e dispersa. (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021, p. 1588-1589).

Para Leher (2018, p. 46),¹⁰¹⁰ [...] “as ecléticas medidas educacionais do governo do PT (2003-2014) foram harmônicas com a agenda do capital”. Nesse período há um crescimento da interferência da classe empresarial organizada nas políticas educacionais. O exemplo mais emblemático refere-se ao Movimento Todos pela Educação (TPE). Esse movimento consiste num conglomerado de grupos empresariais que ocultam seu caráter de classe por meio da filantropia e da responsabilidade social, apresentando-se como um movimento “apartidário” e “plural”, com a finalidade de cobrar e efetivar melhorias na qualidade da educação pública brasileira, incidindo fortemente nas políticas públicas. (BAHNIUK, 2021, p. 248).

Anjos, Silva e Silva (2019)¹⁰¹¹ destacam que a política educacional como instrumento de materialização do direito à educação repercute um conjunto de fatores que são advindos de conjunturas políticas, sociais, econômicas e culturais. Essas conjunturas, por sua vez, também determinam a compreensão e as condições para a implementação de uma política, permitindo, assim que, sejam mais ou menos permeáveis quanto a sua efetividade. Dessa forma, considerando as políticas de educação especial significa compreender que no campo macro o discurso normativo pode-se afirmar inclusivo, mas uma série de ações de implementação precisam ser planejadas e executadas para que se consolide. (BASTA; SAKAUE; SOUZA, 2021, p. 8).

1010 LEHER, Roberto. 25 anos de Educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Catia (org.). **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 29-72.

1011 ANJOS, C. I. dos; SILVA, S.; SILVA, C. N. de O. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 641-655, 2019.

A política educacional que vem sendo implementada visa a nota como elemento capaz de representar a aprendizagem e, para isso, as orientações são no sentido de não permitir notas abaixo da média. Parece que na sede de buscar resultados significativos no ranking escolar apresentado por números, a escola abre mão do conhecimento científico e deixa de lado o trabalho que visa a humanização do sujeito, uma vez que não é qualquer conteúdo que transforma o homem em gênero humano. Assim, a escola na pretensão de fechar suas metas vem reforçando a desigualdade social que é histórica na educação (CASTRO; ROSSETTO, 2021, p. 72).

De acordo com Saviani (2009)¹⁰¹² é necessário eleger a educação como prioridade no país, se assim fosse atacaria problemas como saúde, desemprego, pobreza, entre outros. Porém, o autor afirma que, infelizmente o país caminha na contramão dessa proposta ocorrendo a redução de investimento em educação. Percebe-se que há ausência de medidas coordenadas nas políticas educacionais, responsabilizando a docente frente a este processo onde dissemina-se que o mesmo deverá ser criativo para conduzir de forma eficaz as atividades pedagógicas. (GOTARDO; RAPOSO; STENTZLER, 2021, p. 153).

[...] as políticas educacionais passaram a sofrer forte influência de dados quantitativos, formulados a partir de avaliações em larga escala, criação de índices, exames padronizados, que devem ser a base de dados e de indicadores para mostrar que a aceitação do uso dessas “evidências” servirão, sem dúvida e questionamentos, para garantir uma suposta melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, experiências que “dão certo”, pois perseguiram os indicadores e avaliações do que pode ser “contado”, mas que nem sempre “conta”, e obtiveram sucesso, melhoraram o IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], criaram sistemas próprios de avaliação, contrataram consultorias privadas, assumiram a lógica gerencialista de administração e, por tudo isso, tornam-se um bom exemplo a ser seguido. (HYPOLITO, 2021, p. 36-37).

A advertência contida na hashtag [#NãoSãoFérias] reverbera sentidos de diretividade sobre os estudantes em relação ao controle das atividades escolares em relação ao tempo, num domínio de memória de enunciados que são comuns ao modelo empresarial, conforme preconizado por Deleuze (2006).¹⁰¹³ Assim, a nomeação do período como remoto se dá pela negação. Quer dizer, não são férias, ainda que a ida à escola esteja interdita. Mesmo assim, é preciso “manter o foco” num formato diferente e cumprir com as exigências das tarefas escolares. Nessa medida, tem-se o delinear de políticas educacionais com a agenda econômica, marca do neoliberalismo, “[...] um sistema de normas que

1012 SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

1013 DELEUZE, G. Pós-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, p. 219-226, 2006.

hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30).¹⁰¹⁴ (LIMA NETO; SILVA, 2021, p. 365).

Quando se trata da política educacional brasileira, pode-se assistir, antes da pandemia, a todo um discurso em defesa da educação a distância veiculado pelo Ministério da Educação. Políticas de educação são lançadas de forma vertical, autoritárias, direcionadas para fins escusos, por vezes, obscuros e tendo, como consequência, a descontinuidade e descabros de uma política traçada anteriormente. O desmonte e cortes compõem uma leva de ações justificadas como saída possível para amenizar a crise econômica do país. Cresce, assim, a insatisfação com uma proposta de educação remota voltada para o controle, a dominação e a formação em massa. (LIMA; NASCIMENTO; SOARES, 2021, p. 1193).

Por influência da lógica do capital, a ideia de que o conhecimento transmitido há cinco anos atrás de nada serve é preservada, com a justificativa de que este já não contribui para compor o quadro de aprendizagens essenciais voltados para a concretização e sucesso dos projetos de vida dos alunos. Nessa propositura, firma-se a ideia de que o aluno deve estar em contínua busca pela atualização de conhecimentos técnicos e imediatos, entretanto, o que verificamos é que essa forma de atualização é, na verdade, uma forma de adaptação célere dos sujeitos às demandas do capital. É sob esses moldes que as políticas educacionais têm sido planejadas, principalmente no ensino médio. (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 33-34).

O cenário mudou nos anos iniciais do século XXI, com a política educacional de ampliação dos espaços formativos e de universalização do ensino básico, inclusive do ensino médio [...]. Prova disso é o Decreto n. 5.478 (BRASIL, 2005b),¹⁰¹⁵ que instituiu 10% do total de vagas de ingresso na educação profissional técnica de nível médio para jovens e adultos fora da idade escolar. Essa mudança de rumo, que culminará na lei de criação dos institutos federais, refletiu uma mudança de concepção pedagógica sobre a integração entre cursos técnicos e ensino médio. A consolidação desse projeto inclusivo de redução das desigualdades sociais pode ser vista no público a que se destinam os institutos federais e na forma diversificada como eles instituem os seus processos de admissão atualmente. (MARTINS; COSTA, 2021, p. 15).

A despeito do foco nos conteúdos per se, é possível reconhecer também uma articulação discursiva que privilegia a organização educacional a partir de habilidades e competências. Tais elementos têm consistido na principal aposta das políticas educacionais contemporâneas, dado seu potencial de subsidiar aspectos mensuráveis dos processos educacionais. Enredam-se em uma mesma teia discursiva

1014 DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

1015 BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Projeja. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 4, 27 jun. 2005b.

significantes como “conteúdos”, “habilidades”, “competências”, “objetos de aprendizagem”, “objetivos de aprendizagem”, “direitos de aprendizagem”, “expectativas de aprendizagem”, com o objetivo de garantir bons índices em avaliações de larga escala aplicadas em níveis nacional (municipal e estadual, em muitos casos) e internacional, produzidas a partir de tecnologias estatísticas como a Teoria da Resposta ao Item (TRI). (MARTINS; GABRIEL, 2021, p. 16).

Laval e Webber (2002)¹⁰¹⁶ anunciam que a globalização ou mundialização se caracteriza pelo domínio de um novo modelo de educação que é inspirado pela lógica econômica do tipo liberal, constituindo-se em uma “nova ordem educacional mundial” [...]. Para esses autores, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o BM [Banco Mundial], a OCDE e a Comissão Europeia (CE) são alguns *think tanks* que, de forma direta, definem as políticas educacionais [...]. Tanto a OCDE, quanto o BM orientam as políticas educacionais no sentido da promoção de um ensino sob uma ótica econômica, aplicando os princípios da gestão empresarial e do financiamento, reduzindo o papel do Estado e ampliando a esfera do mercado [...]. (MAUES, 2021, p. 193-194).

[...] as políticas educacionais tendem a compreender o conhecimento como algo que pode ser aferido por meio dos atuais exames em larga escala, quando os mesmos apenas são capazes de estimar o desempenho dos sujeitos testados. Desse ponto de vista, o conhecimento escolar deve ser guiado por uma base nacional curricular e organizado de forma linear e padronizada. Acreditamos que a tentativa de homogeneizar aprendizagens já não faz sentido com as escolas abertas e tem gerado fracasso escolar e exclusão. Na situação da pandemia de COVID-19 com o fechamento das escolas e com os estudantes em suas casas, padronizar aprendizagens é ainda mais incoerente. (NAZARETH; SOUZA, 2021, p. 11-12).

A definição do que poderíamos chamar de “políticas educacionais emergenciais” acontece em um novo contexto, onde o espaço escolar foi virtualmente ampliado, assim como as relações entre educadores e alunos e a própria relação ensino-aprendizagem, mediadas pelas tecnologias da informação e do conhecimento, largamente difundidas e utilizadas durante a pandemia [...]. Como não houve tempo para se construir estratégias que vinculassem e articulassem os profissionais da educação que atuam na linha de frente – os burocratas de rua, entendemos que a adesão desses atores é bastante heterogênea. Ao implementar um programa de educação ancorado no uso das tecnologias, as Secretarias potencializam a discricionariedade desses atores, além de induzir níveis distintos de comprometimento e motivação [...]. (OLIVEIRA, BR et al., 2021, p. 89).

1016 LAVAL, Christian; WEBER, Louis (coord.). **Le nouvel ordre éducatif mondial OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne**. Paris: Syllepse, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44829166_Le_Nouvel_ordre_educatif_mondial_OMC_Banque_mondiale_OCDE_Commission_europeenne/link/5d5ff962458515d6101e2387/download. Acesso em: 28 fev. 2021.

A circulação de políticas educacionais em âmbito global é caracterizada como um movimento de transferência de conhecimentos. Os quais são objetivados em modelos e orientações estratégicas de organização dos sistemas de ensino e de gestão de política a partir de determinados centros difusores e sob a perspectiva de que o conhecimento especializado deve ajudar a resolver as crises educacionais, indiferentemente de onde elas se situam. Esse movimento, às vezes tratado como empréstimo de políticas (STEINER-KHAMSI, 2016),¹⁰¹⁷ transita por meio de agentes individuais – políticos e consultores – ou, agências – como as fundações privadas e *think tanks*, atores não governamentais e organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas – ONU. (OLIVEIRA, DA, 2021, p. 721).

É digno de nota que, dos quinze projetos para educação financiados pelo Banco [Mundial] desde 1989, treze tenham sido acordados por governos liderados por partidos de centro e de direita. Em catorze anos de governos do PT (Partido dos Trabalhadores), a União não contratou nenhum empréstimo para educação. Isto não exclui a priori a possível influência do Banco sobre a política educacional federal por outros meios (aconselhamento, assessoria técnica e pesquisa), mas sinaliza concretamente uma inflexão em relação aos governos anteriores. A agenda educacional do Banco Mundial está ligada e subordinada a um programa político mais amplo, centrado na primazia normativa do ajuste fiscal e num rol de reformas econômicas de matiz neoliberal. (PEREIRA, JMM, 2021, p. 13).

[...] é preciso lançar luz sobre os problemas, os enfrentamentos e a luta de classe que se estabelece no campo das políticas educacionais, debatendo e buscando ampliar mecanismos que assegurem a efetiva implementação dos Fóruns Permanentes de Educação, nos âmbitos municipal, estadual e nacional. Partimos do entendimento de que os Fóruns Educação são mecanismos/espços plurais de manifestação da sociedade civil junto ao campo político, capaz de promover uma articulação do setor da educação, com base social, estimulando o funcionamento e a participação popular em todos os espaços/mecanismos de gestão democrática da educação, em todas as esferas federativas. (REIS; PARENTE, 2021, p. 14).

O esvaziamento da pedagogia por políticas educacionais desenhadas por economistas e outros profissionais, cujos fundamentos são bem diferentes dos do campo educacional, e informados por um pragmatismo focado exclusivamente na aquisição de habilidades, competências e atitudes, supostamente compatíveis com uma lógica adaptativa ao mercado, converte a instituição escola num lugar que olha para professores e gestores como meros executores de tarefas e os estudantes como aqueles que precisam aprender o mínimo para se integrar à sociedade, de forma meramente adaptativa. (ROGGERO; KUBO; ALMEIDA, 2021, p. 39).

É visível no contexto educacional, especificamente no contexto das escolas básicas do campo, a falta de investimento e de uma política educacional que atenda à realidade da educação dos cam-

1017 STEINER-KHAMSI, Gita. New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Educ. Rev.*, Singapura, v.17, p.381–390, 2016.

poneses. Nesse sentido, o que se tem é a ausência de políticas e ações governamentais voltadas para os povos do meio rural, enfraquecendo o sentido de que a educação é direito de todos, uma vez que nem todas as pessoas podem gozar de um direito adquirido. Diante dessa realidade, ainda se propaga a narrativa que o campo é lugar de atraso e que o desenvolvimento econômico e educacional do país está alicerçado na produção científica eurocêntrica, desconsiderando os conhecimentos populares das pessoas que vivem do campo e inferiorizando seu papel como agentes transformadores de sua realidade e da transformação econômica e social. (SILVA; CUNHA; SANTOS, 2021, p. 429).

Embora as conquistas de políticas educacionais tenham sido um salto para definição de alguns programas para educação dos povos campestres estamos longe de resolver todos os problemas educacionais que historicamente os sujeitos do campo vivenciam. Neste momento pandêmico a desigualdade social e educacional tem sido avassaladora para os povos do campo. Já era previsível a gravidade da situação educacional das crianças, adolescentes e jovens do campo em relação a implantação do ensino remoto devido ao baixo acesso às tecnologias de comunicação, a infraestrutura e equipamentos nos territórios do campo e a precariedade dos processos formativos que são submetidos. (SOUZA; SOUZA; SANTOS, 2021, p. 466-467).

PÓS-PANDEMIA



Acredita-se e espera-se que, na educação pós-pandemia, as aulas tradicionais e mais expositivas diminuam, que os estudantes tenham seus espaços garantidos como protagonistas da aprendizagem, tornando-os mais ativos na busca pelo conhecimento, sejam ouvidos, acolhidos e tratados em suas individualidades [...]. Aquela máxima do pensamento descolonial – *aprender a desaprender, a fim de voltar a aprender* – talvez seja a premissa primeira de uma educação pós-pandemia que primará pelos conhecimentos dos estudantes como a base para a formação de uma educação de qualidade com equidade para todos da/na educação. (ADAMISKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1120).

As aulas remotas provocaram aprendizagens e dificuldades no desenvolvimento das crianças. Apesar de todo o empenho, notamos as dificuldades de realização de muitas das aulas e, ao mesmo tempo, da participação dos/as estudantes, advinda da falta de recursos ou mesmo de tempo de pais/mães ou outros responsáveis, quando há a existência do recurso [...]. Dessa forma, a busca por alternativas que possibilitem formações conectadas com as problemáticas atuais, aquisições de equipamentos e acesso das pessoas mais pobres às tecnologias, faz-se urgente não só durante a pandemia, mas também no futuro pós-pandemia. (BRITO; MOURA, 2021, p. 413).

Os participantes [da pesquisa] ressaltaram que algumas mudanças permanecerão e que estas se fazem necessárias à inovação na dinâmica da docência. Entretanto, afirmaram que será preciso um tempo para uma (re)adaptação, que estão apreensivos com os impactos emocionais, com a saúde mental dos alunos e professores pós-pandemia. Eles também se preocupam com o acolhimento na volta às aulas nas escolas. Nesse sentido, salientaram a importância da escuta e do diálogo, até mesmo porque acreditam que haverá uma grande diferença e defasagem entre os níveis de aprendizagem [...]. Percebe-se que novos tempos, espaços e relações escolares tendem a ser desvendados na reorganização das aulas presenciais para que os sujeitos da comunidade escolar possam se (re)adaptarem de forma segura e efetiva. (CIPRIANI; MOREIRA; CAIRUS, 2021, p. 20).

Ao que tudo indica, a pandemia da Covid-19 terá efeitos duradouros na humanidade. Quando sairmos dela, tornando-a mais um registro lamentável na história, as coisas não poderão voltar a ser como eram em 2019 e nos primeiros dois meses de 2020. Mas, não é suficiente dizer que estamos construindo um “novo normal”, no qual é preciso reinventar-se virtualizando-se. A educação pós-pandemia, principalmente, não pode ceder às pressões neoliberais que demandam redução de custos

e padronização. Pelo contrário: deve resistir à sua automação e ter como prioridade a humanização. Nada de contato inerte mediado pelas telas, seus *gadgets* e fibra-ótica, mas pela presença e pelos afetos que mobilizam os sentimentos e emoções, ou seja, a humanidade em cada um de nós. Eis a utopia. (FORTUNATO; RODRIGUEZ; ARAÚJO, 2021, p. 359).

[...] é preciso entender melhor as concepções e as implicações da noção de competências e questionar se ainda ela é capaz de dar conta dos desafios e sequelas de um mundo pós-pandemia. O próprio ensino técnico e tecnológico sofreu nesse período, dado que o isolamento impossibilitou uma de suas maiores características que é contato direto com a materialidade da técnica e do fazer tecnológico em muitas áreas de formação. Estaria uma educação profissional e tecnológica ainda progressivamente moldada por competências socioemocionais, as chamadas *soft skills*, preparada para realizar seu tão propagado caráter estratégico para o mundo do trabalho? (FREIRE; DELGADO; BATISTA, 2021, p. 5).

[..] a pandemia do Coronavírus – Covid19 – explicitou cenários de realidades estruturais graves no Brasil: miséria, fome, medo, carências múltiplas, insegurança, imprevisibilidade, vulnerabilidade (social, psicológica, econômica), etc. Nada é certo e definitivo quanto ao que será o pós-pandemia. Há mais dúvidas que certezas, mais perguntas que respostas. Mas os momentos de crise são potencialmente promissores de mudanças e o desafio está posto. Contudo, pode-se afirmar diante do cenário projetivo posto, com a abertura das escolas no pós-pandemia, as relações entre alunos, professores e entre pares, dentro do universo escolar, voltará a acontecer. Talvez não do mesmo modo, ou quiçá sim, pois tudo é incerto e indefinido quanto ao futuro. (GOMES; LOBATO, 2021, p. 558-559).

[...] um novo perfil docente certamente será instituído no pós-pandemia, pois o aprendizado adquirido e as exigências por novas reformulações no seu trabalho neste período de ensino remoto podem ter levado muitos professores a novas vivências com sua atividade de ensino e com seus alunos. Foi preciso coadunar o uso das tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, que busca a formação de um aluno crítico e participativo, um desafio constante da profissão agravado pelo momento pandêmico. Cada instituição de ensino, da educação básica ao ensino superior, teve que encontrar sua maneira de atuar, por meio de estratégias e alternativas mediadas pelo uso de ferramentas digitais e recursos variados. (IVASHITA; MERETT; BELEZE, 2021, p. 546-547).

Precisamos refletir, mais do que nunca, sobre o retorno das crianças às escolas num contexto pós-pandemia. Reafirmar os fazeres da educação infantil a fim de que não tenhamos uma antecipação dos conteúdos do ensino fundamental é premissa inegociável, tendo em vista que, anteriormente ao contexto da pandemia, já tínhamos um cenário de desafios no campo da educação infantil e sua possível subalternização ao campo da alfabetização. Esse desafio pode ser ainda maior e mais delicado em função da suspensão das atividades presenciais. Além disso, precisamos estar atentos às experiências que serão

oferecidas às crianças, no sentido de compensar qualquer tipo de “deficiência” causada pelo isolamento social. (LOUZADA; AMANCIO; ROSSATO, 2021, p. 17).

[...] a escola pós-pandemia trará as marcas da experiência traumática da Pandemia da COVID-19, nem todas, porém, necessariamente negativas (DANIEL, 2020).¹⁰¹⁸ Um novo lugar para a cultura digital na vida escolar, um novo modo de compreender o potencial das TDIC para a otimização dos processos educativos e uma nova compreensão de presencialidade e de virtualidade no que tange aos processos pedagógicos parecem se insinuar no horizonte da escola, embora isto não seja uma garantia de que o árduo e complexo trabalho de articulação entre essas dimensões e os processos educativos será bem sucedido. Neste ponto, ergue-se o desafio da construção da escola pós-pandemia. (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p. 29).

Estamos diante de um desafio e de uma oportunidade de recriar a escola pós-pandemia, o que abrange colocar em questão as tradicionais noções de currículo e avaliação. O desafio é tornar realidade a organização do trabalho escolar sob novas bases. Implica, além de condições objetivas, uma profunda transformação no modo como a escola usualmente concebe e realiza o seu trabalho, supondo o confronto com valores há muito dominantes na cultura escolar. A oportunidade é a de desencadear mudanças nas concepções de ensino e de aprendizagem, de currículo e de avaliação, que se expressem em novos modos de ocupação do espaço e do tempo escolar. (PIMENTA; SOUSA, 2021, p. 19-20).

Acreditamos que o momento pós-pandemia será um momento de reflexão sobre a vida do homem no planeta e sobre novas formas de socializar, de trabalhar, de brincar, de estudar, de ensinar, etc. O homem deverá buscar um modelo de saída deste capitalismo feroz e neoliberal que subjuga-nos a todos [...]. Esperemos, assim, que o homem mude sua forma de pensar e que os nossos encontros virtuais via videoconferências ajudem-nos a ressignificar o valor que damos às relações físicas em comunidade. Pois, para um povo tão dado ao toque como nós brasileiros, a interação através do espaço virtual chega a ser quase que desumana. (RODRIGUES, W, 2021, p. 320-321).

Mesmo que a percepção dos professores reconheça a efetiva participação de suas redes de ensino para que não ocorra interrupção das atividades com os alunos e que essas mesmas redes tenham, de alguma forma, contribuído com capacitação em EaD para a formação continuada de seus profissionais, encontramos um contexto de atividades suspensas e atividades autônomas, possivelmente sem direcionamento, beirando uma falta de controle, de planejamento e de ações coordenadas que deixam suas marcas hoje e poderão deixar sequelas no futuro pós-pandemia. [...] devemos levar em consideração que um possível hiato na formação dos professores para trabalhar com os recursos de TDIC ficou transparente, situação que se refletiu sobremaneira no percentual dos profissionais que interromperam totalmente suas atividades. (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 20).

1018 DANIEL, John. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, n. 49, p. 91-96, abr.,2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09464-3>. Acesso em: 13 out. 2020.

[...] pensamos no período pós-pandemia, no trabalho dos sistemas de ensino e das escolas, na reorganização pedagógica e curricular para cada série/ano/modalidade. Não sobram dúvidas que o trabalho será árduo e deve ser humanamente repensado, com vistas a suprir essas deficiências ou problemas provocados pelo ensino desenvolvido no contexto da pandemia. As instituições devem se organizar de modo que não prejudiquem, ainda mais, o alunado e os profissionais da educação, sobretudo os professores, com sobrecarga da jornada, de conteúdos e atividades escolares. O momento será de organização e desenvolvimento de um trabalho voltado ao desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões, considerando o nível e condições cognitivas e psicológicas de cada um, com foco na superação das desigualdades desencadeadas e a construção do conhecimento científico. (SILVA, FT; SILVA, AP, 2021, p. 1622).

O contexto pós-pandemia acentuou as “fragilidades” quanto à efetividade do ensino na promoção de aprendizagens, pois, com o isolamento social e a adesão das universidades por ferramentas do ensino a distância, sem uma formação para o uso dessas tecnologias e conhecimentos didáticos para planejar uma aula a distância, compromete-se a qualidade dessa aprendizagem. Torna-se urgente, com isso, a ressignificação deste lugar de formação do docente universitário. Faz-se necessário investir nessa formação, nas concepções que possuem sobre o ensino, a avaliação da aprendizagem, o currículo, para que, dessa maneira, venham a contribuir para uma prática de qualidade. (SILVA; AGUIAR, 2021, p. 391).

Precisamos reconhecer o esforço de fazer com que a escola não desapareça da vida das crianças, especialmente das mais vulneráveis. As iniciativas pedagógicas, individuais e coletivas, que afloraram e ainda persistem em todo território nacional, ratificam o compromisso político de muitos profissionais com a tarefa educativa. Mesmo que não haja evidências da eficiência e efetividade do que vem sendo feito, assim como nenhuma garantia de que no futuro as práticas “pré-pandêmicas” voltem a assombrar a escola, precisamos estar atentos a esse mundo novo e transitório e somar forças para reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia (GATTI, 2020).¹⁰¹⁹ (SOUTO; SILVA; SILVA, 2021, p. 122).

Em relação à configuração do processo de ensino-aprendizagem no contexto pós-pandemia, os resultados e análises apontam que 67% das professoras e dos professores consideram a existência de mudanças ocasionadas pelo Ensino Remoto Emergencial, embora reconheçam que há problemas neste, principalmente, relacionados ao acesso dos estudantes. Estes docentes avaliam que o processo de ensino-aprendizagem sofrerá uma reformulação favorável e promissora. Segundo eles, houve ganhos relativos aos avanços tecnológicos para a reorganização do trabalho pedagógico devido ao uso e à apropriação das ferramentas digitais. (TEIXEIRA et al., 2021, p. 985-986).

1019 GATTI, Bernadete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2021.

[...] como afirma Pichetti (2020),¹⁰²⁰ o professor não seria mais o responsável por ensinar, mas aquele que acompanha aprendizagens. Trata-se de uma “[...] lógica de transformação do trabalho vivo docente por trabalho morto (a aula transforma-se em ‘vídeo-aula’; o ensino transforma-se em ‘atividade assíncrona’) [...]”. São exemplos desta lógica: a diminuição do tempo de aulas, a redução da quantidade de leituras e conteúdos, das expectativas docentes sobre as aprendizagens dos estudantes e a busca por “soluções” para problemas que possivelmente aparecerão no pós-pandemia (especialmente em um cenário de redução de financiamento e de autonomia). (THIENGO et al., 2021, p. 12).

[...] é fundamental que sejam preservadas, no pós-pandemia, as formas presenciais de ensino e aprendizagem, sustentadas por processos pedagógicos cientificamente reconhecidos e atendidas as condições básicas para sua efetivação com relativa autonomia didática e de concepção pedagógica aos professores e instituições. Que a experiência desse tempo emergencial não sirva como mais um sutil mecanismo de aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais tão fortemente marcadas na sociedade brasileira. É, pois, no sentido dessa defesa que associações científicas e instituições de ensino vêm manifestando seus posicionamentos [...]. (THIESEN, 2021, p. 67).

A busca por uma escola justa parece ser a única opção para a educação no momento pós-pandemia [...]. O impacto e as sequelas deixados pela pandemia de Covid-19 revelam que se a escola continuar se deixando contaminar por ideologias que levam à exclusão, como a falsa ideia de meritocracia, nos próximos anos continuaremos com os mesmos problemas. Antes de pensar em alternativas que mexam na estrutura da escola, é preciso pensar a própria identidade da escola. E, pensando a identidade da escola, pensar na humanização da mesma. Uma escola justa é uma escola humanizada. Ou a educação pós-pandemia segue esse rumo, ou continuará reforçando a desigualdade e a exclusão. (TREZZI, 2021, p. 12).

Assim como Pessoa (2020)¹⁰²¹ descreve que, apesar de todo obscurantismo e negacionismo, é preciso entender a importância da educação, para que se pense em uma transformação social pós-pandemia, e adverte sobre a necessidade de formar jovens com valores éticos, altruístas, colaborativos, propondo uma sociedade mais justa, baseada na igualdade democrática e inclusiva [...]. Uma sociedade que considera a educação como principal mecanismo de desenvolvimento pessoal, cultural, histórico e econômico torna-se um coletivo de pessoas com valores éticos e morais que, em momentos atípicos, como em uma pandemia, disseminam respeito, cooperação, responsabilidades mútuas e empatia. (URT; FREIRE; RODRIGUES, 2021, p. 1082-1083).

1020 PICHETTI, Caroline. **A metamorfose da excepcionalidade**. Universidade à Esquerda [online], 2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/a-metamorfose-da-excepcionalidade-por-carolina-pichetti-nascimento/>. Acesso em: 10. dez. 2020.

1021 PESSOA, Romualdo. **Os desafios dos docentes em tempos de pandemia e de novas tecnologias de ensino**. Ascom Adufg-Sindicato. Publicado em: 03 jul. 2020. Disponível em: <https://www.adufgorg.br/noticias/2-noticias/8696-artigo-os-desafios-dos-docentes-em-tempos-de-pandemia-e-de-novas-tecnologias-de-ensino>. Acesso em: 05 out. 2020.

PRÁTICA DOCENTE/PEDAGÓGICA

Segundo a educação progressista proposta por Freire, a prática pedagógica precisa ser dialógica. A educação não deve ocorrer em apenas um sentido, do professor para o aluno, porém deve ser um ciclo, do docente para o estudante e deste para aquele. O papel do processo de ensino não é somente transmitir informações, mas desafiar os sujeitos a produzirem seu próprio conhecimento sobre aquilo que lhes é comunicado. Uma metodologia conscientizadora possibilita aos estudantes pensar o mundo criticamente (FREIRE, 2019).¹⁰²² Como visto, é preciso repensar as práticas pedagógicas a fim de superar as metodologias transmissivas, abrindo espaço para a troca entre professores e estudantes e para a construção do conhecimento de forma colaborativa (AZEVEDO; MELO, 2021, p. 8).

A mudança na prática pedagógica dos professores é percebida nos meios educacionais e mesmo com a situação imposta, não por uma instituição, por uma política ou por qualquer outro motivo plausível, mas pela doença provocada pela infecção humana decorrente do Covid-19, esses docentes ainda enfrentam dificuldades, mas atestadas nesta pesquisa de muito empenho para provar a superação. As relações estabelecidas em sala de aula presencial no que tange à pertença ao grupo, à comunicação, ao feedback do professor são essenciais também na modalidade a distância. (BACILA, 2021, p. 954).

Quando se trata das tecnologias para o trabalho com alunos/as, o repertório de conhecimento do/a professor/a é baseado nas ciências humanas, possuem saberes não formais, instáveis, problemáticos e plurais (TARDIF, 2011).¹⁰²³ A prática docente integra dois saberes estruturantes da profissão, são eles os pedagógicos e os didáticos. De acordo D'Ávila (2016),¹⁰²⁴ os saberes pedagógicos e os saberes didáticos são a base para a profissão docente. Enquanto o primeiro é um saber primordial teórico-prático, está relacionado a pedagogia; o segundo trata do ensino. A autora ressalta que, “[...] são esses conhecimentos que sustentam a prática docente” (D'ÁVILA, 2016, p. 109). (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021, p. 1009).

A estreita relação entre educação e sociedade, no decorrer da história, vem mostrando que fatos sociais, políticos e econômicos impactam de forma significativa nas tendências pedagógicas,

1022 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

1023 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

1024 D'ÁVILA, Cristina. **Razão e sensibilidade na docência universitária**. Em Aberto. Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 103-118, set. 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2969>. Acesso em: 03 jun. 2020.

evidenciando que a prática pedagógica ora prioriza a figura do professor, ora a do aluno, ou ainda os aspectos metodológicos nesse processo. Com a revolução tecnológica do final do século XX, tem se manifestado, nas práticas pedagógicas de todos os segmentos de ensino, uma maior preocupação com a formação de um sujeito mais proativo e consciente de sua condição humana face às necessidades emergentes no contexto globalizado. (D'AVILA; MACHADO; RADEL, 2021, p. 4-5).

Pensar em uma prática docente que forma, que considera, verdadeiramente, o currículo em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, requer a escuta qualitativa dos profissionais docentes; requer considerá-los sujeitos de sua própria prática pedagógica. Assim, importa levarmos em conta a reflexão de Nóvoa (2009)¹⁰²⁵ sobre o discurso oficial, que sempre parecer ir por um caminho da emancipação ao se construir com o uso de termos que integram uma práxis reflexiva, mas, na verdade, apenas usa essa fala para fazer disso mais um mecanismo de controle das forças de poder vigentes. (DANTAS; MUSTAFA; SILVA, 2021, p. 1614).

A prática do professor em relação ao uso de TD [tecnologias digitais] no processo de ensino “necessita ir além da ação instrumental de ensinar a utilizar as tecnologias. É necessário que os docentes entendam a sua utilização de forma crítica e integrada, no cotidiano da sua prática pedagógica, de maneira indissociável ao currículo e à proposta pedagógica” (FERREIRA, 2020, p. 5).¹⁰²⁶ Em tempos de pandemia, ainda percebemos que professores e professoras precisam aprender a integrar as TD ao currículo. Nos planos de aula analisados ainda temos muita digitalização, uso de TD e pouca inovação nas aulas, mesmo que as aulas estejam acontecendo a distância e, por vezes, em ambientes virtuais. (FERREIRA; BRITO; SCHERER, 2021, p. 103).

Com efeito, através da mediação de conflitos tem-se a possibilidade de oportunizar a oferta de espaços de escuta, expressão e construção do diálogo entre os alunos, para a franca expressão da palavra dos sujeitos envolvidos. É o (re)encontro dos ‘eus’ e dos ‘outros’ que se aceitam e se reconhecem com direitos e deveres. Não busca o castigo ou a reprimenda, mas a alteridade, propondo restaurar a harmonia perdida e recomposição de laços. É o fomento de uma prática pedagógica e educacional que ajuda, subsidiariamente, no cotidiano e clima escolar. (GOMES; LOBATO, 2021, p. 575).

Os desafios enfrentados pela sociedade, no cenário pandêmico, foram catalisados na escola e também na prática docente, a qual precisou ser reinventada completamente, transformando a maneira como os educadores veem o processo de ensino-aprendizagem, com o agravante de ter que realizar tudo isso em um curto espaço de tempo, já que a pandemia da Covid-19 assolou o mundo em uma velocidade descontrolada. Os desafios docentes são inúmeros e foi necessário um preparo para alcan-

1025 NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

1026 FERREIRA, Jacques de Lima. Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75857>. Acesso em: 10 abr. 2021.

çar o(a) aluno(a) de forma virtual, considerando todas as dificuldades de acesso, e isso se refletiu no entendimento do processo de ensino-aprendizagem em tempos de isolamento social. (IVASHITA; MERETT; BELEZE, 2021, p. 537).

[...] julga-se – diversas vezes – que a equipe gestora de uma instituição tende a considerar esse lugar, da prática docente, um espaço de uso restrito e solitário do professor. De acordo com Sordi e Lüdke (2009, p. 315),¹⁰²⁷ “[...] esta mentalidade se incorpora de tal forma que começa a se naturalizar a ideia de que o trabalho pedagógico pertence apenas ao professor”; indo mais a fundo, as autoras relatam que “[...] isso interdita a proposição de ações restauradoras quando este trabalho não revela eficácia social e, subtrai das crianças, o direito de aprender”. (LOUZADA; AMANCIO; ROSSATO, 2021, p. 8).

[...] a prática docente decolonial move-se pela mistura dos saberes disciplinares, curriculares, didáticos, experienciais ou profissionais com a cultura da qual os estudantes fazem parte e da qual se apropriam dos saberes e fazeres inerentes à mesma. Por conseguinte, aderir a práticas docentes decoloniais envolve conscientizar para politizar. Entendendo práticas docentes decoloniais com essas características, construímo-la a partir da temática que abrange os conteúdos de nossa área e que faz parte do nosso objeto de ensino, favorecendo a prática cognoscitiva dos nossos estudantes e revelando a ideologia imposta pelos currículos e materiais didáticos. (MATTOS; MATTOS, 2021, p. 17-18).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997)¹⁰²⁸ nos convida a refletir acerca da prática pedagógica do professor no que concerne à autonomia do ser e do saber do educando. Esse convite reporta-se à formação docente, às condições de trabalho e, acima de tudo, a tarefa de ensinar, tarefa essa alicerçada em saberes necessários à prática educativa e crítica, fundamentada em uma ética pedagógica e visão de mundo. Essa prática remete-se à rigurosidade, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, generosidade, disponibilidade, regadas de “esperança”. (NUNES; SANTCLAIR; SILVA, 2021, p. 2409).

O movimento de olhar para as dúvidas, as dificuldades, os problemas, os dilemas e as incertezas dos professores torna-se, assim, necessário para refletir e intervir criticamente sobre a prática docente, reconstruindo sentidos e reinterpretando experiências, com vistas à construção da identidade de professor na contemporaneidade (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016).¹⁰²⁹ O processo de desenvolvimento profissional docente é favorecido quando os professores podem refletir e pesquisar sobre

1027 SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000200005-&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2021.

1028 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

1029 CARDOSO, Maria Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Rev. Bras. Educação**; v. 21 n. 65 abr.; 371-390; jun. 2016.

suas práticas para construir saberes e competências, através de processo amplo, dinâmico, flexível de etapas pessoais e coletivas de construção da profissão [...]. (PENTEADO; COSTA, 2021, p. 15).

A substituição do ensino presencial pelo ensino remoto exigiu uma renovação na prática docente, pois para que o aluno tivesse acesso aos conteúdos, os professores tiveram que utilizar uma diversidade de ferramentas tecnológicas. Por mais que o aluno tivesse sua atividade impressa, ele necessitava de uma explicação dos conteúdos e exercícios. Não se pode negar que as ferramentas como *Meet*, *WhatsApp*, *Telegram*, *Youtube*, entre outras, foram essenciais no processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto. Vale ressaltar que nem todos os professores tiveram uma formação direcionada para uso de ferramentas digitais e precisaram se reinventar. (SANTOS; ANDRADE, 2021, p. 1204).

A prática pedagógica pode ser entendida como “[...] sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos” (FRANCO, 2016, p. 538),¹⁰³⁰ ou seja, a prática pedagógica é um campo flexível em que o sujeito ativo dessa prática, neste caso o professor, necessita se adaptar às mudanças do percurso do ensinar e também do aprender. No caso aqui abordado, trata-se de aprender uma nova maneira de executar a sua prática docente, uma nova prática de desenvolver o currículo visto a realidade do ERE. (SANTOS; SILVA, 2021, p. 253).

[...] este processo de criação e recriação [pedagógicas] dialoga com a dimensão de inacabamento proposta por Paulo Freire (2007).¹⁰³¹ Trata-se, portanto, de refletir a prática docente e a prática pedagógica não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico, onde prática e teoria se fazem e se refazem. Efetivamente, o momento de pandemia nos colocou frente a um constante fazer e refazer das nossas práticas dentro da “sala de aula virtual”, no contexto de desenvolvimento de pesquisas e estudos e no processo de construção das práticas extensionistas. (SILVA, FPA, 2021, p. 82).

[...] os saberes que proporcionam maior sentido à prática docente são os saberes da experiência, construídos na ação profissional individual e coletiva. Estes, quando associado a outros saberes, são capazes de formar o ser e o fazer docente, devido a sua dinamicidade e pluralidade. A partir dessa compreensão, os saberes da experiência ainda encontram-se elencados pelos docentes, sujeitos das pesquisas, como saberes que formam a prática, a identidade e profissionalidade desse professor. Tais saberes são construídos no decorrer da formação acadêmica, no exercício da profissão específica e no contexto da docência, nas relações com os pares, ou seja, outros professores e estudantes também, no momento em que percebem a relação entre esses como compósita dessa docência. (SILVA; AGUIAR, 2021, p. 384).

1030 FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2020.

1031 FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

[...] sob a perspectiva de Franco (2012, p. 160),¹⁰³² evidenciamos que: “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. A prática do professor consiste na ação intencional de ensinar e intervir criticamente em todo o processo de aprendizagem. Ao tentar articular essas práticas com a proposta de ensino remoto observamos que, para concretização do ensino remoto, são necessários o diálogo e a concretização das referidas práticas, uma vez que ensinar não é apenas ministrar aulas remotas, envolve a concretização intencional de um conjunto de ações educativas, pedagógicas e docentes. (SILVA; CUNHA; SANTOS, 2021, p. 420).

[...] o professor precisa corrigir atividades, enviar o celular para manutenção, fazer download de arquivos, criar grupo com os pais, realizar a elaboração de frequência, preparar os alunos para os exames externos, como o Enem, configurar fotos em formato JPEG para postar, conhecer os códigos linguísticos das redes sociais (*Instagram, Facebook e Tiktok*) e salvar *gifs* para incentivar os estudantes. O docente precisa mandar recados para os estudantes faltantes, participar de cursos, assistir a *lives*, criar grupos pelo *WhatsApp*, há ausência de oferta de serviços de telefonia móvel de qualidade, dentre outras ações, que vão surgindo no processo da prática pedagógica, nesse tempo de incertezas educacionais. (SOARES, 2021, p. 32).

[...] a prática pedagógica exige do docente uma constante ação-reflexão e ação da sua prática docente, portanto, estes encontros são fundamentais no enfrentamento dos desafios pedagógicos em tempos de pandemia. São através desses encontros que os docentes de forma crítica e reflexiva, coletivamente problematizam a dinâmica da prática docente e estão contribuindo com a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem nesse cenário desafiador. Nos relatos de alguns docentes são evidenciados desabafos que consideram ser este o pior momento de suas carreiras. (SOUZA; SOUZA; SANTOS, 2021, p. 460).

O termo “prática pedagógica” vai além de um mero roteiro didático de realização de uma aula. Seu significado é amplo e supera aquilo que é visível no trabalho docente, pois ela pode ocorrer em diferentes espaços, não se limitando apenas ao ambiente escolar [...]. Ao enfatizar que a prática pedagógica é sempre uma ação consciente e participativa, que emerge da cotidianidade que cerca o ato educativo, a aula constitui-se como uma prática pedagógica quando está organizada de forma intencional, tem significado e é consequência de reflexões e de problematizações. Da mesma forma, a prática pedagógica sofre influência de diversos fatores sociais, políticos e econômicos que se tornam determinantes no sucesso da atividade docente. (TOZETTO; STEFANELLO, 2021, p. 119).

1032 FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

PRECARIZAÇÃO



Na era do gerontariado, é inaceitável para o capital, “sustentar” improdutivos e inúteis. É o que verificamos com as políticas de desmonte da previdência social pública e a imposição do trabalho estranhado para toda vida. Este é um importante aspecto da precarização estrutural do trabalho, sendo manifestação do movimento estrutural da relação-valor que reduz tempo de vida a tempo de trabalho. Na verdade, o gerontariado está condenado a trabalhar até a morte. O envelhecimento como processo biológico faz parte da evolução do organismo vivo que nasce, cresce, envelhece e morre. O verdadeiro problema *não* é o envelhecimento humano em si como fenômeno natural do organismo vivo, mas sim, o envelhecimento humano nas condições históricas da nova precariedade salarial [...]. (ALVES, GAP, 2021, p. 5).

[...] certamente, um dos principais motivos para o não retorno à escola tem sido a necessidade de os jovens trabalharem para complementar a renda familiar, em especial os jovens pertencentes às famílias em situação vulnerável. Importa considerar ainda que a precarização do mundo do trabalho, cada vez mais incerto e voraz no consumo da força laboral, com exacerbação das condições de exploração, conduz a escola a perder a sua eficácia, de maneira a tornar-se menos atrativa para os jovens, na medida em que não atende com efetividade às perspectivas juvenis. (ANDRADE, 2021, p. 10).

O Estado, maior mediador e agente do sistema de reprodução do capital, assume estratégias genocidas, de necroeconomia e necropolítica. A classe trabalhadora sofre com as mais diversas formas de precarização ocasionadas pela crise estrutural assente ao sistema capitalista, que reverbera no desemprego estrutural; nos crimes ambientais, que produzem epidemias e pandemias; na precarização, desregulamentação e flexibilização do (sub)emprego; na desigualdade extrema; no aumento da taxa de exploração, etc. Para a classe trabalhadora, à margem, “não tem sentido o mais belo espetáculo”. O efeito catártico produzido pela autêntica obra de arte é indiferente. (ARAUJO; RABELO; CARMO, 2021, p. 24).

Indiscutivelmente, o cenário de pandemia exige um profissional docente que assuma uma postura de luta política para romper com a precarização do seu trabalho, pois a situação de emergência sanitária reverbera um cenário de intensa jornada de trabalho, bem como, a escassez de recursos tecnológicos, insuficiência ou ineficiência do sistema de saúde, o que reflete negativamente na atuação profissional. Cabe assinalar, neste caso, que o contexto requer políticas públicas educacionais ime-

diatas para subverter o descaso, no qual estão imersos os/as docentes e os/as discentes brasileiros/as. (CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021, p. 1134).

A educação brasileira já marcada por um longo processo histórico de desigualdade social, reforça suas características através do ensino remoto, uma vez que não há acesso de todos. Nesse modelo educacional, a história de vida concreta do sujeito não justifica sua não possibilidade de acesso as atividades escolares. A desigualdade social passa a ser naturalizada e nos parece, pelo que se apresenta, tornando a educação num imenso faz de conta. O professor faz de conta que ensina, porque diante da precarização do seu trabalho isso não é mais possível, e o aluno faz de conta que aprende. (CASTRO; ROSSETTO, 2021, p. 82).

[...] a intensificação e sobrecarga de trabalho que conduz a precarização, acaba por gerar um sentimento contraditório sobre o trabalho, como por exemplo, angústias e dúvidas decorrentes do movimento de inovações sociais que vão repercutir no seu fazer pedagógico. Afinal, não se pode esquecer, que o professor como agente mediador do conhecimento sistematizado possibilita o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos (SOUZA, 2017).¹⁰³³ Como então, poderá contribuir com esse processo de humanização, se diante de suas condições de trabalho, que sobrecarregam sua função precípua de ensinar, torna-o suscetível ao desconforto, denominada por Esteve (1999)¹⁰³⁴ de “mal-estar docente”. (FRANÇA; SILVA; FEITOSA, 2021, p. 144).

Consideramos que essas reformas educacionais em curso se inserem numa lógica neoliberal e neoconservadora própria da acumulação flexível como modelo de organização e regulação socioeconômica. Nessa lógica, “todas as pessoas devem agir de maneira que maximizem seus benefícios pessoais” (Apple, 2004, p. 46),¹⁰³⁵ o que significa, pela lógica do alinhamento, maximizar a produtividade da empresa, principalmente se consideramos o contexto de precarização do trabalho e de escassez de empregos formais. Aos que ainda se mantém no mundo do trabalho, investindo-se constantemente, resta a intensificação das atividades em busca de atingir as metas de produtividade sempre mais altas que se impõem em nome da competitividade. (FREIRE; DELGADO; BATISTA, 2021, p. 19).

[...] a distância física corroborou a precarização das relações de interação entre professores e alunos durante a pandemia, ora pela falta de mecanismos e instrumentos virtuais que pudessem garantir maior

1033 SOUZA, T.M.S. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: Assédio Moral e adoecimento. In: FACCI, M.G.D.; URT, S.M. (Org.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Terezina: EDUPFI, 2017. p. 165-198.

1034 ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e formação docente. In: NÓVOA, A.; HAMELINE, D.; SACRISTAN, J. G.; ESTEVE, J. M.; WOODS, P.; CAVACO, M. H. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.

1035 APPLE, M. (2004). Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

interatividade, ora pela tentativa errônea de importar acriticamente a tradicional interação de sala de aula no ambiente digital. A utilização de recursos visuais, redes sociais, jogos interativos, questionários, produções escritas, apresentação de seminários e aplicativos poderiam contribuir para a superação desse obstáculo relativo às interações sociais e à relação entre docente e discentes (OLIVEIRA; MERCADO, 2013).¹⁰³⁶ (JESUS, 2021, p. 56).

A precariedade do ensino é escancarada, mas também normalizada e até romantizada pelos que contam o heroísmo de alunos que dividem o mesmo celular, realizam a atividade somente após os pais chegarem do trabalho ou ainda recebem as atividades uma vez por semana, pelo esforço próprio de pais e professores em percorrer longas distâncias para entregar e receber as atividades dos estudantes. Nesses relatos, não há heroísmos, mas sim o retrato profundo da normalização das desigualdades e abandono dos mais vulneráveis à própria sorte. A exaustão, cansaço e medo atravessam as discussões na sala de aula. “Os quadradinhos” das imagens na videochamada dão a sensação de abandono. (LIMA; NASCIMENTO; SOARES, 2021, p. 1202).

A exaustão relatada pelos Pis [professores iniciantes] é recorrente da desvalorização oculta no discurso romantizado de que devem superar e se sujeitar a tudo que lhes é imposto em nome do amor à profissão, visão enraizada na sociedade para mascarar a desvalorização para com a profissão docente. Pinho et al. (2021)¹⁰³⁷ apontam que a precarização do trabalho docente não é recente, mas parece se intensificar em situações inéditas e desafiadoras, como a vivenciada pela covid-19, o que incide na saúde do professor. Para as autoras, “a vivência da situação de pandemia, na qual emergem novas demandas e exigências, soma-se a esse contexto prévio de vulnerabilidades na condição de saúde docente” (Pinho et al., 2021, p. 3). (MARTINEZ; SILVA; COSTA, 2021, p. 15).

Como ficará, então, esse “direito à aprendizagem”, diante da objetividade da Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016),¹⁰³⁸ que reduz as possibilidades de ampliação dos gastos públicos em saúde, educação e serviço social nos próximos 18 anos? Mais uma vez, nota-se que aquilo que é exigido hoje como “adaptações” por parte de professores e estudantes transforma-se em caminhos para intensificar a precarização dos processos de ensino e de aprendizagem na educação pública brasileira, o que significa negligenciar a formação de 80% das crianças e dos jovens brasileiros – mais de 38 milhões de

1036 OLIVEIRA, Carloney Alves de; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **As redes sociais como espaço de comunicação e interação entre professores e alunos na educação superior**. Setor educacional: Educação Superior. Maceió, 2013.

1037 PINHO, P. S., FREITAS, A. M. C., CARDOSO, M. C. B., SILVA, J. S., REIS, L. F., MUNIZ, C. F. D., & ARAÚJO, T. M. (2021). Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, 19, 1-21. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325>

1038 BRASIL. (2016). **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro**. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

estudantes, como revela o Inep (2019),¹⁰³⁹ que estão regularmente matriculados na rede pública de ensino. (NASCIMENTO, 2021, p. 7).

Paes e Freitas (2020)¹⁰⁴⁰ investigaram os docentes acerca do trabalho segundo esse modelo, constatando que o ambiente domiciliar foi invadido pelo trabalho remoto, que o rol de afazeres cresceu em número e em complexidade e que a falta de estrutura avultou as tensões, inclusive demandando que os professores se submetessem ao letramento digital. [...] a *youtuberização* é mais um dos elementos que aumentam a precarização do trabalho, porque, quando se hospedam as aulas na plataforma de vídeos YouTube, o conteúdo pode ser *hackeado*. Além disso, poderá se apresentar como um processo forçado, advindo do trabalho remoto, que “[...] remodela a sua relação com a escola num processo que vem para aumentar a alienação e a expropriação do trabalho docente” (SILVA, 2020, p. 603)¹⁰⁴¹. (NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021b, p. 11-12).

É notório, na atualidade, o intencional movimento de precarização e despolitização da educação escolar pública, além da crescente onda de avanço dos fundamentalismos políticos e religiosos, circunscritos à propalada negação dos pressupostos científicos, assim como do ascendente movimento de desqualificação do papel das(dos) intelectuais, em especial da(os) educadoras(es). O desafio de pensar a educação pública nos impulsiona quando se constatam, no âmbito da gestão educacional, as flagrantes condutas de profissionais da educação que expressam a autoridade assentada em bases autoritárias de exercício do poder. (OLIVEIRA, EC et al., 2021, p. 796).

Butler (2018)¹⁰⁴² nos questiona: “De quem são as vidas que não importam como vidas, não são reconhecidas como vivíveis ou contam apenas ambigualmente como vivas”? (BUTLER, 2018, p. 216). Essa problematização da filósofa nos leva a pensar sobre a política nefasta bolsonarista. As vidas não passíveis de serem enlutadas permanecem vítimas da necropolítica contemporânea, que se materializa na ineficiência do Estado, na divulgação das notícias falsas por parte de grupos ligados a Bolsonaro e na precarização de suas existências, que ocasiona um verdadeiro genocídio de grupos específicos da população que, mesmo em tempos de pandemia, sofre com outras intempéries, estas provocadas, em

1039 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). (2019). **Censo da Educação Básica. Resumo Técnico (notas estatísticas)**. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf

1040 PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. DOI 10.46230/2674-8266-12-4050. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 1º abr. 2021.

1041 SILVA, Amanda Moreira da. Uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Moquetá, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020. Disponível em: <http://costa-lima.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/698>. Acesso em: 2 abr. 2021.

1042 BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

grande medida, pelo próprio Estado e sua ausência de políticas públicas. (OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 206).

De forma paulatina, assistimos ao avanço da política de precarização da escola pública brasileira, por meio das iniciativas voltadas para a adoção de plataformas virtuais e de videoaulas, quase sempre veiculando conteúdos encomendados por empresas privadas. Tais aparatos tecnológicos passaram a fazer dos docentes meros repassadores de atividades nos moldes da produção “*home office*”. Esses profissionais transformaram suas residências em salas de aula e se viram, cada vez mais, envolvidos nas exaustivas tarefas de produzir vídeos, realizar encontros virtuais, criar e monitorar grupos de estudantes, via *whatsapps* e *e-mails*, além de efetuar ligações telefônicas com a finalidade de motivar, orientar e atender educandos. (REZENDE; OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p. 81).

O aumento da carga de trabalho no preparo das atividades para o formato de ensino não presencial realizado por meio de plataformas digitais está atrelado a uma série de fatores que potencializam ainda mais a precarização do trabalho dos professores: a preocupação com a própria saúde física e mental; medo de perder o emprego ou renda; pressão constante para usar e se adaptar às ferramentas virtuais; a ansiedade causada pela necessidade de manter os alunos estimulados, mesmo sem contato direto com eles; dar assistência aos alunos que não conseguiram acompanhar as atividades propostas; mudança radical das rotinas pessoais e profissionais, pois tornou-se comum os professores tomarem o espaço e o tempo de casa para resolver questões de trabalho; prestar atendimento aos alunos e suas famílias via WhatsApp em qualquer horário [...]. (SILVA, JVS et al., 2021, p. 1007).

O que se segue à eleição de Jair Bolsonaro, para além do conservadorismo, foi uma política deliberada de precarização do ensino, da ciência e da função professor/ pesquisador. As universidades, assim como pesquisadores e intelectuais, formam o campo que historicamente está relacionado com a autoridade do conhecimento e com a verdade. Para além da precariedade material imposta à educação, falamos de uma precariedade social e moral, de uma desautorização do “falar verdadeiro”, condição para que outras narrativas, como as relacionadas à pós-verdade, possam emergir com êxito. (SILVA; ROSA, 2021, p. 594).

Para o Colemarx (2020, p. 18),¹⁰⁴³ o processo de precarização docente não é uma ação recente que surgiu junto com a pandemia, mas “antes mesmo do isolamento social já estava em curso a precarização do trabalho dos professores, seja por conta da terceirização, seja pela expansão do mercado educacional que a tecnologização do setor favorece”. Em um cenário mais amplo, as condições de trabalho dos profissionais da educação, no contexto da pandemia, intensificaram-se e estão fazendo

1043 COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social:** porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 22 de abril de 2020. Disponível em: < <http://www.colemarx.com.br/wpcontent/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>>, acesso em 10 de maio de 2020.

com que aumente a sobrecarga de trabalho, sem levar em consideração as condições de gênero, de responsabilidade social e familiar, bem como a estrutura de saúde em seu sentido pleno. (SILVA; SANTOS FILHO; SILVA, 2021, p. 4-5).

A precarização da vida é uma condição histórica, produzida a partir e com as operações do poder, não está nas pessoas, mas as atravessam ditando e orientando a vida. A produção da precariedade diz muito sobre os projetos de Estado, concepções de vida, sobre a forma como alimentamos e reproduzimos o cotidiano. Se vivemos precariamente, ainda assim vivemos; se a escola está aquém do desejado e necessário, ela ainda assim existe e insurge. Butler (2019)¹⁰⁴⁴ vai nos chamar a atenção, que quando analisamos a precarização da vida, podemos incorrer da proteção ao destroçamento da vida viva, aquela vivida no cotidiano das práticas sociais até então negligenciadas. (VIEIRA; MELGAR JUNIOR; CAETANO, 2021, p. 149).

Essa nova forma [remota] de exercer a profissão gerou reflexões acerca dos direitos fundamentais da vida privada e da imagem, assegurados constitucionalmente, mas questionáveis quando se observam a solicitação da gravação dos encontros síncronos virtuais, a exposição da imagem do docente e o acesso das salas de aulas virtuais por estranhos. Esses são alguns dos acontecimentos que não apresentam respostas nem ações tomadas pelas instâncias administrativas para garantir a segurança e a preservação dos direitos dos docentes, dos discentes e dos conteúdos produzidos (ANGELUCCI et al., 2021, p. 2).¹⁰⁴⁵ A inércia do governo federal na elaboração de políticas educacionais para atender as formas como o ensino deveria acontecer no âmbito das universidades acirrou a precarização do trabalho docente. (ZANLORENZI; LIEBEL; CARVALHO, 2021, p. 128).

1044 BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

1045 ANGELUCCI, Carla Biancha; NEIRA, Marcos Garcia; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; OLIVEIRA, Rose-nilton de; PRIETO, Rosângela Gavioli; SANTOS, Vinício de Macedo. Ensino (superior) remoto emergencial: questões éticas. **Jornal da USP**. São Paulo, 10 de jun. de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/ensinosuperior-remoto-emergencial-questoes-eticas/>. Acesso em: 13 de jul. de 2021.

PRIVATIZAÇÃO



[...] não resta dúvidas de que o repasse de recursos públicos para instituições privadas de ensino caracteriza-se como a privatização da educação pública. Na dimensão da oferta, essa privatização pode ocorrer por meio do financiamento público, aumento das matrículas em estabelecimentos privados e através de políticas ou programas de escolha parental, levados à cabo através de mecanismos que introduzem sistemas de bolsas, realizam convênios/contratos entre entes federados e o setor privado e mecanismos que permitem deduções de impostos e renúncias fiscais (ADRIÃO, 2018, p. 11).¹⁰⁴⁶ É comum que na privatização da oferta haja a transferência de recursos públicos por meio de *charter schools*, *voucher* ou *homeschooling* [...]. (ARAUJO; ADRIÃO, 2021, p. 780).

[...] a situação no Brasil se agravou nos últimos anos com a ampliação expressiva de movimentos políticos de extrema direita. As organizações e proposições alinhadas a esses grupos resultaram na ascensão de Jair Bolsonaro (Sem Partido) ao governo federal, alinhado a essa concepção. Desses movimentos se destacam, segundo Lamosa (2018),¹⁰⁴⁷ Estudantes pela liberdade (EPL) e o Movimento Brasil Livre (MBL), entidades brasileiras ligadas a redes internacionais como Atlas Network e Rede Liberdade. No campo educacional, essa vertente compartilha em grande medida da reforma empresarial da educação, em particular na privatização da educação pública, no controle do processo pedagógico da escola, por meio da formação dos professores e estudantes, sintonizada às habilidades e competências do mercado de trabalho. (BAHNIUK, 2021, p. 249).

Esse cenário [pandêmico] exigiu dos professores conhecimento e aprendizagens sobre o uso de novas tecnologias, novas formas de ensinar, novas maneiras de interagir com os (as) estudantes, algo para além da formação inicial ou continuada que até então recebiam. Uma situação perigosa, pois, enquanto buscamos uma forma de continuidade do atendimento a crianças e jovens utilizando esses recursos, também podemos estar, mesmo que ingenuamente, abrindo precedentes que possibilitem a validação dos projetos de mercantilização das escolas e privatização da educação o que, de fato, não queremos, pois defendemos a escola pública, gratuita para todos, em condições dignas e adequadas, “uma

1046 ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, online, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

1047 LAMOSA, Rodrigo. Todos pela educação? A ofensiva empresarial no interior do Estado ampliado. In: SIMPÓSIO ESTADO E PODER, 10., 2018, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF, 2018. Tema: Estado Ampliado. p. 91-108.

escola em que vale a pena continuar caminhando” (Morales, 2018, p. 165).¹⁰⁴⁸ (BARBOSA; GARCIA; FROTA, 2021, p. 5).

Se há um consenso entre os embates na pandemia, ele diz respeito ao acesso às tecnologias da informação e da comunicação. Afinal, está aí um passo importante para tentar deter os mecanismos de exclusão especialmente dos alunos das escolas públicas (ADRIÃO; DOMICIANO, 2020).¹⁰⁴⁹ Todavia, esse consenso acaba restrito ao plano nocional, considerando as desigualdades de acesso e as diferenças de modos de acesso às tecnologias. Nem mesmo o FUST (Fundo de Universalização dos Serviços das Telecomunicações), compromisso assumido quando da sua privatização nos anos 1990, tem sido aplicado de modo a viabilizar a construção de uma necessária rede. (BARRETO, 2021, p. 12).

[...] a oferta do ‘ensino’ remoto sem formação condigna somente aprofundou a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização, que implica sempre a busca pela redução dos custos, visando ao aumento, muitas vezes, dos lucros dos sistemas privados de ensino. Os autores ainda afirmam que “a docência ‘uberizada’ terá na experiência do ‘ensino’ remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma ‘saída’ para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).¹⁰⁵⁰ (BRANDT; NASCIMENTO; VANZUITA, 2021, p. 13).

[...] a venda ou a doação dos produtos educacionais se constituem em políticas curriculares que disputam sentidos com todo um conjunto de dispositivos legais colocados a serviço das escolas e de seus sujeitos. No limite, as iniciativas privadas direcionam e controlam as práticas escolares das instituições públicas, acelerando o processo de privatização da educação. Por óbvio, em tempos tão cruéis como o que estamos vivendo, em função da crise sanitária, escancarada pela pandemia, acrescidas do negacionismo liberal, a pressão pelo atendimento aos preceitos neoliberais e reacionários que corporificam a BNCC, se constituem em desafios diários aos/às professores/as que atuam na educação básica brasileira. (BRITO; CARMO, 2021, p. 841).

Apple (2011)¹⁰⁵¹ caracteriza a atual conjuntura de avanço de um discurso conservador aliado a uma política econômica neoliberal como uma “restauração conservadora”. Essa aliança seria marcada

1048 MORALES, Raul. Dons, encargos, lugares, correções e tédio. In: Larrosa, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 162-170.

1049 ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 668-684, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1223>

1050 SAVIANI, Dermeval; GALVÃO Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade** ANDES-SN, Brasília, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49. jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3gWw00K>. Acesso em: 2 fev. 2021.

1051 APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antontio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.) **Currículo, Cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

por um ativismo conservador que passa a disputar uma agenda educacional a partir da privatização da educação. Um esvaziamento do espaço público a partir da imposição de uma moralidade branca, cristã, heteronormativa. Podemos observar esse cenário descrito por Apple em boa parte do mundo ocidental, com o crescimento dos partidos de direita assumindo o poder, como a eleição de Trump, nos Estados Unidos, de Macri, na Argentina, e do fortalecimento do partido Frente Nacional na França. (FRAZÃO; STEFENSON; SILVA, 2021, p. 78).

[...] questiona-se e/ou problematiza-se a tentativa de desqualificar o docente enquanto profissional, quando pensamos sobre projetos, como: o Escola sem Partido (entre outras coisas dispõe de vetos e punições aos professores), sobre a política governamental de militarização de escolas em implementação (trata da mudança de escolas públicas em escolas cívico-militares) e sobre a Medida Provisória (MP) da Educação Domiciliar (versa a respeito do esvaziamento da escola ou sobre a não escolarização por meio do *homeschooling*). Além de tudo isso, vemos a desorganização proposital do Ministério da Educação (MEC), que nos coloca diante de uma pauta de costumes e de privatização da educação pública (SÜSSEKIND, 2020e).¹⁰⁵² Essas investidas contra a educação e a pauta de privatização e militarização da educação pública se tornam ainda mais evidentes durante a pandemia, a qual esgarçou o tecido social já fragilizado. (FREITAS FILHO; SUSSEKIND, 2021, p. 63).

O governo federal, representado pelo MEC, e o governo estadual, representado pela Secretaria da Educação, estabeleceram diretrizes e normativas de forma vertical, autoritária e insuficiente, autorizando e regulando o ensino remoto mediado por tecnologias digitais. No entanto, isso aconteceu sem contrapartidas e responsabilidades pelas condições da execução desse ensino, conforme estabelece o Regime de Colaboração previsto constitucionalmente. Exemplo disso foi a adoção, por parte do governo, da estratégia de privatização, sem discussão com os atores envolvidos, quando, no decorrer do processo, firmou uma parceria com o Google para oferecer uma plataforma de ensino remoto, desconsiderando a materialidade das condições das escolas e da comunidade escolar. (FRITSCH et al., 2021, p. 1499-1500).

[...] a pandemia agravou um quadro que vinha sendo operacionalizado no âmbito educacional no país. A medida tomada por meio das atividades remotas fortaleceu o projeto de implementação da Educação a Distância e o Ensino Híbrido no viés da privatização da educação brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, especialmente os cursos das Ciências Humanas e Sociais, como é o caso dos cursos de formação de professores. Ao mesmo tempo em que estamos vivenciando, em pleno século XXI, de forma escancarada, o projeto dos setores empresariais de privatização e sucateamento da educação e formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora, presenciamos, por outro lado, as

1052 SÜSSEKIND, M. L. et al. **JORNADA PEDAGÓGICA 2021 – AS PERSPECTIVAS, DESAFIOS, O DIREITO E O FAZER EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA**. Canal MOC – UEFS – Youtube, 2020e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MOFBHZ6aA4c&t=5131s>. Acesso em: 14 de junho 2021.

funções atribuídas aos professores que intensificam a precarização do trabalho docente, o adoecimento do professor e a sua descaracterização. (GRACINO et al., 2021, p. 15).

[...] há o acirramento das teses neoliberais mais conservadores nutrindo a agenda pós-moderna e liberal, resgatando e formulando políticas que dão atenção especial aos interesses do capital. A educação nessa propositura passa por processos de ajustes que firmam as ambições do capital pela manutenção do *status quo*, que segue indicando a necessidade do desenvolvimento tecnológico, cultural, social e econômico para atender às demandas da lógica produtivista e do consumo. Ademais, observa-se, na atualidade, o grande esforço do empresariado em disseminar entre as massas a falaciosa ideia da necessidade de manter a escola pública sob o arcabouço da escola privada. Reverbera-se, de modo oportuno, um discurso persuasivo indicando medidas de preparação do território da escola pública para a chegada da privatização [...]. (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 23).

Há 150 anos que não vivíamos um tempo tão decisivo na história da educação. Mais do que numa crise estamos numa encruzilhada. Temos vários caminhos pela frente. Qual ou quais vamos seguir? A decisão é nossa. Se quisermos simplificar, quiçá em demasia, diremos que uma via nos conduz à privatização da educação, não no sentido tradicional do termo, mas na perspectiva de um fechamento da educação em ambientes de proximidade, familiares ou comunitários, com o recurso a estratégias de personalização das aprendizagens, cada vez mais sofisticadas, através do uso das tecnologias e da inteligência artificial. Talvez este “admirável futuro” seja o mais provável. (NÓVOA; ALVIM, 2021a, p. 16-17).

Diante da realidade concreta, observa-se que o ensino híbrido se distingue mediante às escolas privadas e públicas, como parte de um projeto dominante de educação escolar, os dirigentes da sociedade burguesa sempre fizeram questão de dividir a educação dada para os filhos da classe dominante e a educação da classe que produz a riqueza material, a trabalhadora. Aprofundando a essência do problema, a retomada das aulas, através do chamado ensino híbrido é parte de um projeto do setor empresarial do capital na tentativa constante de precarizar a educação escolar pública visando sua privatização. (OLIVEIRA; SILVA; CARVALHO, 2021, p. 10).

Plataformas privadas tomam o lugar do espaço público e suas ferramentas vão determinar que tipo de ensino de Artes Visuais será realizado. *Whatsapp* e *Google*, por exemplo, são empresas privadas, isto é, recurso público para a iniciativa privada. Esse processo de privatização aparece como uma ação do Estado, quando o empregador é estatal, e não como processo de privatização. A representação que ocorre é do próprio Estado, ainda que com todas as suas limitações, fazendo-se presente e atuando para amenizar as dificuldades dos docentes. A própria aparência esconde o processo de privatização em curso. O que aparece como auxílio das escolas é, justamente, sua privatização. (OLIVEIRA; SILVA; PERINI, 2021, p. 112-113).

A interação pedagógica que se expressa pela participação de estudantes e seus familiares pelo ensino remoto emergencial se converte em filantropia, uma alternativa histórica que as forças hegemônicas (neo) conservadoras e (neo) liberais reforçam para legitimar a privatização do ensino ao mesmo tempo em que priva a educação escolar de seu caráter público, gratuito, laico, universal e unitário. Especialmente em relação a estudantes e familiares, as reivindicações por interação pedagógica se referem a um processo que se apresenta como recurso de auxílio a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares. (PARO, 1996).¹⁰⁵³ (RODRIGUES, RL, 2021, p. 15).

Refletir as condições dos estudantes para a inserção no novo modelo de ensino, por meio das tecnologias educacionais, tem constituído amplo debate no que tange a garantia e qualidade da aprendizagem, no cumprimento do calendário escolar e da nova rotina para acompanhamento das atividades direto do ambiente familiar. Tais discussões encaminharam uma crítica negativa em torno da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo adiado para o próximo ano. Aproveitando-se do momento, a atuação governamental tem sido meticulosa no avanço de um projeto de privatização sobre o ensino público [...]. (SOARES; COLARES; COLARES, 2021, p. 87).

Citando a *Global Education Coalition* – parceria internacional destinada a mobilizar recursos e implementar soluções inovadoras para ampliar globalmente a educação online – os autores destacam a formação de coalizões e redes que buscam promover “uma resposta de curto prazo à pandemia e uma ambição de longo prazo para sistemas educacionais inteiros” (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020, p. 108).¹⁰⁵⁴ As parcerias aliam empresas como *Google, Microsoft, Facebook e Zoom* a organizações internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial. É importante frisar que estas organizações, na condição de intelectuais coletivos do capital, são responsáveis pela produção de materiais, diagnósticos e orientações no sentido de promover consensos sobre a viabilidade da privatização e do aprofundamento da diferenciação educacional. (THIENGO et al., 2021, p. 10).

Entre as preocupações manifestadas especialmente por docentes, pesquisadores e instituições está a de que a emergencialidade desse momento possa converter-se numa ampla porta de entrada para a adoção permanente de modelos de ensino remoto em larga escala, o que representaria possibilidades, por exemplo, de redução de custos públicos na educação, consolidação da chamada educação a distância em redes públicas, indução à privatização e substituição paulatina do trabalho educativo dos professores por formas instrumentais de mediação tecnológica. (THIESEN, 2021, p. 66).

1053 PARO, Vitor. **Administração escolar**: uma introdução crítica. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 1996.

1054 WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>. Acesso em 17 jan.2020.

Martins e Pina (2017, p. 123)¹⁰⁵⁵ alertam que “Para além do interesse de dirigir o processo de privatização da educação pública brasileira, as entidades empresariais têm recorrido a noção de ‘parceria’ como estratégia para promover maior controle do trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas”. Nesse momento específico, com a pandemia, podemos afirmar que as organizações empresariais, caracterizadas como aparelhos privados de hegemonia da burguesia, estão em pleno movimento de fortalecimento. Basta ver os institutos e agências que compõem os documentos analisados, os quais se repetem entre si, traçando metas para a educação brasileira e construindo um corpus documental, publicizado por instituições diferentes, mas que são planejados pelos mesmos grupos sociais representados pelas mesmas pessoas, inclusive compondo o Conselho Nacional de Educação. (VAZ, 2021, p. 120).

[...] quando oportuno para o capital, abrir-se-ão as portas para a privatização da educação obrigatória por meio da oferta educacional, do currículo e da gestão educacional e escolar. Dito de outra maneira, livros, materiais didáticos, reforço escolar, pacotes *online* de aulas, sistemas avaliativos, formação continuada etc. serão entregues aos conglomerados privados “educacionais”, reforçando o mercado da educação básica como uma alternativa atraente e potencial. Parafraseando Antunes (2020):¹⁰⁵⁶ O que devemos fazer para sobreviver? Voltar ao trabalho presencial como querem os capitalistas? Permanecer em isolamento até o arrefecimento da pandemia? Não há respostas prontas. (ZIENTARSKI; SOUSA; MARTINS, 2021, p. 1032).

1055 MARTINS, André Souza; PINA, Leonardo Docena. Classe social, Estado e hegemonia: a relação público-privada na educação. In: MOTTA, Vânia Cardoso da; PEREIRA, Larissa Dahmer (orgs.). **Educação e Serviço Social**: subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 115-133.

1056 ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

PROFISSÃO DOCENTE



[...] trouxemos Freire (1997, p. 32)¹⁰⁵⁷ que nos alerta a respeito da seriedade da profissão docente, tema discutido em uma das cartas do livro “Professora Sim, tia não”, ao afirmar que não deve ser a prática educativa “[...] uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação. A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento [...]”. (BISPO; SILVA, 2021, p. 141-142).

É possível afirmar, portanto, que a construção de identidade(s) profissional(is) é um processo em negociação, um contínuo devir de experiências e práticas que ocorrem em vários momentos e contextos da docência. Vai-se constituindo no movimento da escolha pela profissão docente, nas experiências de formação inicial e continuada, na inserção profissional, por meio da reflexão sobre a ação e da pesquisa como princípio científico e formativo, bem como na criação de métodos e metodologias de ser professor(a) (VANZUITA, 2018,¹⁰⁵⁸ 2021¹⁰⁵⁹). Em consonância com essa perspectiva, a construção da identidade profissional docente é percebida como um processo de construção cambiante, complexo e inacabado, mas que acontece no contexto histórico-social em que está inserido o sujeito docente. (BRANDT; NASCIMENTO; VANZUITA, 2021, p. 4-5).

Nóvoa (2007, p. 12),¹⁰⁶⁰ questiona: “Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional?”. Evidentemente, cabe ao/a professor/a refletir as delimitações de sua profissão e estabelecer os limites neste contexto pandêmico. É importante o/a docente contar com o apoio, para cuidar não só dos aspectos profissionais, mas também dos pessoais [...]. Indubitavelmente, estar imerso em contexto

1057 FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: SP, Olho D’Água, 1997.

1058 VANZUITA, Alexandre. **A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2018.

1059 VANZUITA, Alexandre. **Os impactos da escolha, formação inicial e inserção profissional na construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. Curitiba: CRV, 2021.

1060 NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicatos dos professores de São Paulo (SinproSP). São Paulo/SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso: 03 ago. 2021.

desfavorável para lecionar, tende a provocar sentimentos e emoções nocivas, doenças físicas etc; podendo ainda prejudicar/interferir no desempenho do/a professor/a na sua prática de ensino. (CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021, p. 1136).

As dificuldades na adoção de novos meios, recursos e metodologias pelos professores reforçam ser essencial a formação continuada e o maior suporte aos profissionais na aquisição e no uso das tecnologias da informação e comunicação, sem que as mediações docentes percam seu real valor na sociedade. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020)¹⁰⁶¹ enfatizam que a inclusão da tecnologia de forma tecnicista tende a colocar a atividade docente na Era do 24/7 (vinte e quatro horas e sete dias por semana), sem a separação entre o trabalho e a atividade doméstica. Essa premissa aponta a necessidade de se considerar as mudanças da profissão docente e seu significado na realidade digital (Morgado; Sousa; Pacheco, 2020)¹⁰⁶² para evitar o sucateamento da carreira dos professores. (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p. 21).

Os dados mostram que os/as professores/as pesquisados/as enfrentaram dificuldades para realizarem suas atividades laborais no ensino remoto, este tido como limitado. De fato, o espaço virtual limita muitos dos acontecimentos do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, os processos de socialização. Esta situação nos remete a pensar no descaso que atravessa a profissão docente, particularmente no atual cenário, tanto de pandemia, quanto político. A pandemia se mostra tão nociva a profissão quanto capitalismo, o neoconservadorismo e o desgoverno. Os dados revelam que o ensino remoto exige dos professores a reinvenção dos modos de ensinar, mesmo com pouco tempo e recursos, e sem formação (continuada ou não) para tal. São limitações que restringem olhares, espaços, interações e a socialização. (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021, p. 1000).

Durante esse primeiro período de aulas remotas, constatou-se que durante a pandemia da Covid 19, os professores intensificaram a reflexão sobre a necessidade de ressignificar suas práticas, reinventar suas aulas, desenvolver habilidades em tecnologias, antes tão incomuns, no ambiente simplório da maioria das salas de aula espalhadas pelo estado, espaços precários tanto no aspecto estrutural quanto na oferta de recursos ao docente para o exercício diário da profissão. Essa realidade não mudou com a emergência sanitária por que passa a nação brasileira, apenas foi evidenciada para aqueles que a desconheciam, na verdade, a mesma falta de condições se estendeu ao ensino remoto [...]. (CRUZ; LEITE, 2021, p. 14).

Formar um/a professor/a para atuar em cenário de mudanças e incertezas implica nas universidades reconfigurarem os currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, trazendo a profissão

1061 SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, ago. 2020.

1062 MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações Educativas em Tempos de Pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, jul. 2020.

para dentro da formação (NÓVOA, 2017),¹⁰⁶³ ou seja, reorganizar o lugar da formação docente a partir dos aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos, entre outros. No Brasil, com a chegada da pandemia no início do ano de 2020, esses aspectos foram alterados, ao passo que, o lugar de aprender e ensinar a profissão docente, ganham novos contornos e espaços, saem da sala de aula para a tela do computador/*smartphone*, *tablet* etc; contudo, é necessário garantir o diálogo, a escuta, a investigação, a problematização, a análise crítica da realidade, etc. (CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021, p. 168-169).

A lei [n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008] ainda especifica que “[...] o estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.” (BRASIL, 2008).¹⁰⁶⁴ Portanto, a legislação sobre o estágio em vigor apresenta base jurídica para que o estágio permaneça vinculado ao processo educativo. “A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11, grifo do autor).¹⁰⁶⁵ Para as autoras, o estágio é a primeira experiência profissional, e é importante que haja uma ação verdadeiramente reflexiva. (FRASSETO, 2021, p. 157).

As exigências fazem parte da profissão docente, de estar sempre fazendo leituras, pesquisas, planejamentos, construindo saberes essenciais e complementares, ingressando numa formação continuada, dentre outras. É mister esclarecer que os saberes docentes não se findam, uma vez que estão em constante construção e (re)construção, em um processo contínuo de busca pelo conhecimento, de questionar-se e ser questionado, de explorar o desconhecido. Tardif (2002)¹⁰⁶⁶ reconhece que os saberes docentes são oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Não se reduz somente a graduação, trata-se de um complemento diário em que o saber vai se concretizando, cujas experiências e vivências são, notoriamente, observadas e refletidas pelo professor, buscando aprender com cada situação. (GUEDES; VIEIRA, 2021, p. 117-118).

Segundo Libâneo (1994, p. 29),¹⁰⁶⁷ “[o] processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos”. É um processo que se encontra em patamares mais elevados do que a mera transmissão de conhecimentos e de oportunidades para a aquisição de habilidade e desenvolvimento de competências. Assim, temos por responsabilidade sempre nos prepararmos da melhor maneira possível para o

1063 NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166>. Acesso em 24 de maio de 2021

1064 BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 03 jan. 2021.

1065 PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, São Paulo, 2006.

1066 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

1067 LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

exercício da profissão docente, pois acreditamos que por intermédio da prática escolar e da influência que empreendemos sobre os alunos, proporcionamos possibilidades de estes exercerem o direito à educação. (HONORATO; MARCELINO, 2021, p. 7).

[...] estas mesmas vozes [dos professores iniciantes] compreendem que educar envolve uma relação política entre sujeitos empenhados na construção de uma sociedade igualitária e que é preciso possibilitar uma formação política aos estudantes. Assim, reafirmamos a importância da profissão docente para o futuro da sociedade e, com isso, enfatizamos a necessidade de investimentos para a promoção de uma Educação de qualidade e condições dignas para o exercício do trabalho docente. Este momento de perda de direitos históricos, conquistados à base de muita luta, nos desafia a construirmos novas ações coletivas de resistências, especialmente pela vida da educação. (MARTINEZ; SILVA; COSTA, 2021, p. 17).

O tempo dedicado ao trabalho remunerado também define a quantidade de tempo durante o qual as pessoas se dedicam a atividades econômicas e estabelece relações diretas entre as condições de saúde, o tipo e o tempo de trabalho executado. Essas razões, explicam porque os estudos de tempo de trabalho que se dedicam à análise da duração se tornaram socialmente tão relevantes (DAL ROSSO, 2006),¹⁰⁶⁸ e ponto central para a discussão das mudanças e afirmação da profissão docente. No caso do trabalho dos professores, entende-se o tempo em horas semanais ou mensais, em que o profissional da educação fica à disposição do trabalho, entendendo que a atividade docente, além do tempo em sala de aula, está incluso o período dedicado ao planejamento, avaliação e demais atividades relacionadas à docência (JUNIOR, 2000, p.220).¹⁰⁶⁹ (MEDEIROS, 2021, p. 1160).

[...] a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social. Portanto, ela é uma prática social. “A prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, pesquisar a prática impõe-se como caminho para transformação dela” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 179).¹⁰⁷⁰ Nessa direção, no contexto da docência universitária, “[...] constatada e reconhecida a importância do desenvolvimento profissional da profissão docente para os professores que atuam na universidade, vários caminhos vêm sendo experimentados nas últimas décadas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 108). (QUEIROS, 2021, p. 461).

[...] a profissão docente se desenvolveu juntamente com as atividades de ensino que foram sendo definidas por práticas curriculares que se formam dependentes das características de uma dada cultura.

1068 DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho. 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. CDROM.

1069 JUNIOR, Adhemar F. Dutra et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais e Nova concepção de carreira**. Brasília, MEC, FUNDESCOLA, 234 p. MEC. INEP, 2000.

1070 PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **A Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Cabe ressaltar que a compreensão do professor enquanto sujeito do ensino na educação brasileira requer o entendimento da profissão docente no seu contexto histórico e, paralelamente, a reflexão sobre os mecanismos que o Estado definiu ao longo dos anos com vistas ao controle tácito dos artefatos culturais distribuídos em uma determinada sociedade. (RUIZ; SILVA; SILVA JUNIOR, 2021, p. 1147).

[...] a profissão docente não é neutra, pois não se institui de modo alheio às contingências concretas da vida (FREIRE, 2000).¹⁰⁷¹ A partir dessa vivência de uma docência construída historicamente, podemos vislumbrar o processo de transformação educacional e da própria sociedade. Conforme Freire (1979, p. 27),¹⁰⁷² “no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles”. (SANTOS; PEREIRA, 2021, p. 195).

[...] a cultura profissional do magistério no Ensino Superior vai se organizando em torno de significados e práticas que minimizam ou mesmo rechaçam o papel da Didática e não proporcionam o ensinar com pesquisa. A ausência da Didática como saber estruturante da formação e do trabalho docente implica na descaracterização do estatuto do magistério e dificulta a construção de um entendimento em que a docência seja encarada como profissão em contraponto à cultura do improvisado, da vocação ou da reprodução de modelos, traços fortemente presentes na atuação dos/as professores/as do Ensino Superior. (SEVERO; BRITO; CARREIRO, 2021, p. 10).

[...] dadas certas condições psicológicas, vivenciais, experienciais e pedagógicas, entre outras, talvez a gente consiga perceber certos aspectos da vida acadêmica e da vida profissional (e intelectual) que podem nos ajudar a superar uma mentalidade pouco crítica ou subserviente, até certos processos sociais que já descrevemos anteriormente. Embora o atual momento seja crítico, surgiram, além das adversidades e desafios, novos despertares para a profissão docente. Professores do mundo todo se conectaram, apoiaram-se e compartilharam seus estudos por meio das plataformas on-line e eventos não presenciais. No cenário universitário, as pesquisas ascenderam e possibilitaram trocas de experiências entre professores e alunos. Nas aulas remotas, o diálogo e a compreensão tomaram lugar do estranhamento [...]. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2021, p. 297-298).

A complexidade da política educacional em tempos de pandemia intensifica-se no processo de desenvolvimento das atividades escolares em meio aos conflitos existenciais da profissão docente e

1071 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

1072 FREIRE, Paulo. O Papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança. In.: **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz & Terra, 12ª edição, 1979. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudancadesbloqueado.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

da dinâmica da realidade que os brasileiros estão inseridos. Nesse cenário, as condições de trabalho é apenas uma das questões postas na arena política. A complexidade do trabalho docente é uma seara de disputa política que requer reflexões sobre as intenções dos itinerários formativos em questão, os quais repercutem no trabalho e na ação dos profissionais da educação. No contexto da pandemia, os profissionais da área tiveram que se reinventar, adaptando-se aos diferentes desafios, reafirmando o processo de precarização. (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 4).

[...] entendemos que a redefinição do trabalho docente nas instituições de ensino superior, neste tempo de pandemia que obriga a escola a reorganiza-se a partir de outros formatos, não está isenta de situações de sofrimento e de perturbação profissional, já que, e ao contrário das crenças que sustentam os projetos que a racionalidade meritocrática inspira, a profissão docente passa a definir-se, em larga medida, a partir de um conjunto de dilemas e de exigências profissionais que não poderão ser iludidos ou ignorados porque interferem ativamente nos projetos de mediação pedagógica que aos professores compete animar, projetos estes definidos em função da necessidade de ampliar o campo das possibilidades culturais e cognitivas dos seus alunos, enquanto contributo para o seu desenvolvimento e afirmação como pessoas no mundo em que vivemos. (TORRES; COSME; SANTOS, 2021, p. 19-20).

A valorização histórica e social da função e da profissão docente, por força das alterações do mundo do trabalho e por questões ideológicas, vem sofrendo, de tempos em tempos, além da depreciação social já citada, a condição de coisificação da profissão [...]. O agravamento da precarização do trabalho docente na pandemia, expresso pela forma como aconteceu o retorno das aulas e pelo modo como os professores tiveram que buscar alternativas para que as aulas acontecessem, ganhou novo predicado, a “inventividade”. Este termo, empregado como expressão das soluções utilizadas pelos professores do Ensino Superior para que as aulas acontecessem, foi, quando muito, uma reconfiguração forçada pelos ditames do capital aos profissionais do magistério superior. A isso podemos denominar de sobretrabalho. (ZANLORENZI; LIEBEL; CARVALHO, 2021, p. 129).

PROTAGONISMO



[...] preparar estes acadêmicos e estimular a autonomia nas práticas, permite a possibilidade do fazer crítico, e de ser criador e recriador de suas ações. Assim, o mesmo assume o protagonismo em seu processo de aprendizagem. O aluno começa a construir a sua identidade profissional, e esta é permeada pelas relações e pelas experiências, não somente as desenvolvidas no ambiente acadêmico, mas também familiar, social e profissional, considerando que cada indivíduo é um ser repleto de saberes e práticas, que os constroem e formam (FREIRE, 2011).¹⁰⁷³ (BORIM et al., 2021, p. 7).

Nos meses mais intensos de pandemia, não havia mais a sala de aula com seu edifício próprio, com seus alunos agrupados, por idades e por nível de adiantamento, “sentados em carteiras escolares, arrumadas em fileiras” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 5),¹⁰⁷⁴ escutando uma lição de um mestre explicador, que fala para todos os seus alunos como se todos fossem um só. Essa forma escolar foi substituída por um improvisado da escola em casa: uma escola na qual a família ganha protagonismo e os professores agem à distância, ministrando um conteúdo todo ele no formato virtual. Seria isso o desmoronamento da “forma escolar de socialização”, como descrita por Guy Vincent (1994).¹⁰⁷⁵ (CARVALHO; BOTO, 2021, p. 15-16).

[...] destaca-se a compreensão da EF [educação física] na escola como um componente curricular que alicerça o desenvolvimento das competências socioemocionais juntamente das competências físicas e cognitivas. No entanto, para isso, as práticas devem ser orientadas por docentes cientes do seu papel formador e do ato pedagógico, levando ao protagonismo e à ação reflexão dos/entre os estudantes (MEIRELES et al., 2020).¹⁰⁷⁶ [...] foi possível desenvolver o esporte no seu sentido motivacional, indo além daquela concepção de que o esporte escolar é mera recreação ou voltado ao rendimento. Demonstrando o importante papel do esporte no desenvolvimento do companheirismo, da cooperação e da

1073 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

1074 NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. Revista **História da Educação**, São Leopoldo, v. 25, e110616, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>

1075 VINCENT, G. (dir.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire**: scolarisation et socialisation das les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

1076 MEIRELES, et al. Projetos esportivos sociais para adolescentes no Brasil: impactos, implicações e barreiras. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 77-82, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/24020/pdf>. Acesso: 8 mar. 2021.

superação de suas próprias dificuldades e da equipe. (ENCARNAÇÃO; DEUS; COUTINHO, 2021, p. 85).

[...] atividades que preconizam o protagonismo dos estudantes são fundamentais para sua aprendizagem e, sobretudo, para a garantia de seus direitos. Os jogos *on-line* [...] ganharam mais visibilidade nas aulas remotas. Ainda que caiba a análise das modalidades e das finalidades dos jogos realizados, aprender por meio do jogo, em tempos de pandemia, foi um espaço de recreação para os estudantes. O jogo possibilita interagir com o outro no trabalho coletivo, testar hipóteses e narrar percursos de aquisição de conhecimento e prazer durante o processo de aprendizagem. A ludicidade presente nos jogos permite a aprendizagem por meio da experiência, não necessariamente de conteúdos expositivos, visto que as crianças aprendem muito mais com fatos do que com palavras (JUNG, 2008).¹⁰⁷⁷ (EYNG et al., 2021, p. 19).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são considerados uns dos marcos históricos no cenário educacional brasileiro, dado o protagonismo dos movimentos sociais do campo, que pautam uma educação específica e diferenciada, que perpassa, inclusive, pela formação dos professores. Destarte, essa formação deve propiciar aos licenciandos o acesso a diferentes ferramentas que sejam capazes de incluir o acesso a outros bens e serviços, capazes de conectar o mundo rural com a sociedade da “Era Digital”. Uma das formas para isso ocorrer se dá por meio das TIC. (FORMIGOSA, 2021, p. 16).

As competências socioemocionais, embora ressaltando as escolhas dos alunos que já as tem ou precisam ser preparados para tê-las, buscam enfatizar a dimensão ética, deixando a dimensão política em um lugar bastante problemático, numa proposta que se pensa construída a partir do protagonismo dos estudantes na sua vida pessoal e coletiva. Se as competências socioemocionais são fundamentalmente individuais, centradas no sujeito, desenvolvidoras e reveladoras do seu protagonismo, cabe-nos questionar como esse protagonismo é entendido e qual a dimensão política presente nesse protagonismo. (FREIRE; DELGADO; BATISTA, 2021, p. 12).

[...] as professoras de educação infantil são desafiadas a performar uma atuação carregada de aprendizagens: propor – conforme as orientações do CNE – o fortalecimento de vínculos e não antecipação de conteúdo para as crianças (BRASIL, 2010,¹⁰⁷⁸ 2020a¹⁰⁷⁹). Nesse contexto, muitas utilizam –

1077 JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

1078 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jan. 2021.

1079 BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília: MEC; CNE, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2021.

convocadas, convidadas ou, às vezes, obrigadas pela gestão – o audiovisual como dispositivo de prática docente, sendo possível perceber, diante desse panorama, algumas pistas sobre como as professoras tomam para si o protagonismo das telas e reinventam suas docências e os currículos em educação infantil. (LOUZADA; AMANCIO; ROSSATO, 2021, p. 8).

Seja no formato tradicional, seja no formato digital, pensar em uma prova [o ENEM] mais curta que a atual, fundamentada na BNCC, e associada a uma prova dedicada aos itinerários formativos (que poderia ser feita em momentos diferentes, e mesmo anos/séries diferentes), daria elementos suficientemente precisos para o avanço à educação superior ou para a atividade profissional com um aporte menor de questões. Concomitantemente, tal proposta colocaria em posição de protagonismo a diversidade dos projetos de vida dos jovens, ao mesmo tempo em que preservaria a autonomia das redes, das escolas e dos docentes para criar condições para apoiar esses projetos. Tais características, louvadas há várias décadas, talvez nunca tenham sido tão necessárias quanto nesse contexto sem precedentes imposto pela pandemia. (MACEDO, 2021, p. 119).

[...] os professores ainda estão diante da necessidade de ressignificar seus vínculos em face à pandemia, com seus alunos, colegas e com a própria relação pedagógica, afinal, o isolamento social causado pela pandemia por Covid-19, não resulta apenas em adaptações repentinas na docência universitária, mas acarreta mudanças em todos os aspectos da vida social (REGUEIRO et al., 2020)¹⁰⁸⁰ [...]. A dimensão relacional no ensino remoto é deslocada para as casas e para o mundo, o que exige mais autonomia e protagonismo, além de ampliar as necessidades de novas aprendizagens interculturais (no sentido da interconectividade integral). Requer, inclusive, a revisão da dimensão afetiva, aspecto essencial em sala de aula. (MAGALHÃES; SILVA; PAULA, 2021, p. 6).

Se a partir da década de 80 do século XX, a sociologia da infância passa a tomar a criança como objeto sociológico e a infância como categoria social (SARMENTO, 2015),¹⁰⁸¹ por outro lado, também sabemos que os estudos da psicologia, principalmente os vinculados à teoria histórico-cultural, à psicanálise e ao construtivismo, também no mesmo período, começaram a destacar a ação social das crianças revisitando a relação entre a biologia e a cultura, e reconhecendo a importância do protagonismo infantil na elaboração, pelas crianças, de si mesmas e de suas culturas (BARBOSA, 2014).¹⁰⁸² (MENEZES, 2021, p. 5).

1080 REGUEIRO, Eloisa Maria Gatti.; VASCONCELOS, Elaine Cristine Lemes Mateus de; GONÇALVES, Adriana da Costa.; FIGUEIREDO; Maria Marisa Leonardi; VASCONCELOS, Everaldo Encide de; BELUZZO, Simone de Souza. Ensino mediado por tecnologias no curso de Fisioterapia do Centro Universitário Barão de Mauá durante o período de pandemia da Covid-19. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.baraodemaua.br/index.php/cse/article/view/36> Acesso: 01/07/2021.

1081 SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

1082 BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

[...] sugere-se a execução de eventos informativos em parceria com as representações estudantis como uma maneira de sugerir alternativas educativas, a fim de popularizar meios de utilização do tempo livre para autocuidado e enriquecimento do currículo e formação crítica, reflexiva e humanitária dos alunos. Somado a isso, o protagonismo estudantil nas decisões institucionais é de suma importância para que as adequações dos mecanismos de ensino sejam feitas e as demandas acadêmicas específicas dos cursos sejam sanadas de maneira mais efetiva, garantido melhor aproveitamento educacional e formação médica no atual contexto de pandemia. (MONTEIRO et al., 2021, p. 43).

Toda a discussão que ocorre há anos, especificamente na comunidade de educação, passa a fazer parte do cotidiano do mundo inteiro. Há uma grande necessidade de um novo paradigma de ensino-aprendizagem que dê mais protagonismo aos alunos e a utilização de recursos digitais contribui para a construção deste novo paradigma. Com o passar do tempo, pode haver uma democratização do ensino através da internet, uma vez que há possibilidade de trabalhos colaborativos e, possivelmente, os casos de sucesso não ficarão restritos a uma só comunidade, mas serão compartilhados mundialmente. (MORAES; PERES; PEDREIRA, 2021, p. 644).

[...] o mesmo paradigma tradicional que temos severamente criticado nas últimas décadas do século XXI continua presente na formação continuada, partindo dos esquemas decisórios verticais, a alienação, o conformismo fora dos novos princípios que emergem na pós-modernidade. Nesse sentido, indagamos como seria possível desenvolver um processo de formação continuada mais competente e voltado para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo, tanto do professor quanto do aluno, se os processos de formação continuada acontecem desvinculados da realidade educacional? (PINHO; QUEIROZ; SANTOS, 2021, p. 161).

Numa dimensão formativa, há de se contemplar o protagonismo do estudante, instrumentalizando-o para que tenha condições de analisar seu próprio desempenho, identificando suas potencialidades e dificuldades. A avaliação, alicerçada no diálogo, na participação e na reflexão, pressupõe a auto e a heteroavaliação. Nessa perspectiva, ao estudante são oportunizados espaços e tempos para se autoavaliar, para partilhar suas reflexões e expressar sua avaliação em relação aos modos docentes de ensinar, às situações de aprendizagem propostas e às estratégias e instrumentos utilizados pelos seus professores para lhe avaliar. Assim, a avaliação deixa de ser um processo unilateral, contemplando o próprio sujeito da aprendizagem. (RAMOS; SARMENTO; MENEGAT, 2021, p. 11).

Segundo Libâneo (2012)¹⁰⁸³ [...] vários estudiosos da educação, bem como educadores e gestores públicos, aderiram e fortaleceram a ideia de *protagonismo da aprendizagem* e colocaram o ensino em

1083 LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=i-so>. Acesso em 23 de jul. de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201100500001>.

segundo plano. O ato de ensinar, na escola pública, resumiu-se a garantir a sequência do livro didático, de modo que, cada um no seu tempo, vai adquirindo as habilidades e competências que pode e que serão medidas ao fim de um período letivo, seja ano ou ciclo, para o quê o professor deve executar uma série de tarefas prescritas externamente. (ROGGERO; KUBO; ALMEIDA, 2021, p. 39).

O professor, ao elaborar propostas, torna-se autor na perspectiva de resposta, em que se torna protagonista, ou seja, torna-se o primeiro a reagir e tomar decisões diante de situações existentes. Em um estudo sobre o protagonismo teatral e educacional Cavalcante e Santos (2019, p. 170)¹⁰⁸⁴ ressaltam que o protagonismo educacional decorre da proposição de “ações pela sua própria descrição das experiências diante da realidade evidenciada, buscando na teoria, em seus estudos, pesquisas, vivências e práticas, elementos para uma possível resolução”. Não se trata de um individualismo, mas de estabelecimento de interdependência entre o coletivo de professores, que se apoiam e buscam possibilidades de novas respostas, diante da emergência de reorganizar as práticas pedagógicas. (ROMANOWSKI; RUFATO; PAGNONCELLI, 2021, p. 9).

Quando se aborda a questão étnico-racial de forma estereotipada, reduz-se a história africana e afro-brasileira apenas à escravidão ao colocar os pretos, pardos e indígenas como escravos e não como sujeitos que foram escravizados. De modo semelhante, estudiosos dotados de privilégios optaram por ignorar as contribuições intelectuais, culturais, filosóficas, tecnológicas e científicas do continente africano para a história. Um continente riquíssimo composto por 54 países foi exposto no ambiente educacional como uma história única, não tendo protagonismo, mas, sim, sendo coadjuvante da própria história. (SANTOS; MARQUES; NASCIMENTO, 2021, p. 5).

Para Filatro (2017)¹⁰⁸⁵ podemos salientar que o protagonismo na aprendizagem via mobile learning ainda é um processo em desenvolvimento e que, cada vez mais, tende a extrair dos objetos digitais e móveis de aprendizagem, na forma de aplicativos, possibilidades mais responsivas para quem aprende tanto em ambientes combinados, os chamados híbridos ou combinados com mediações presenciais e digitais, como em ambientes da autoaprendizagem e informalidade, em que se acessam objetos de aprendizagem diversificados, procurando alcançar, da mesma maneira, diferentes tipos de conhecimento. (SILVA; GARCIA, 2021, p. 230).

Utilizando a noção de gênero como uma divisão social, é possível realçar a ideia de que essas diferenças são predominantemente de origem estrutural e social, e de que o homem é possuidor de mais protagonismo que a mulher. Dessa forma, pode-se dizer que gênero é uma construção social

1084 CAVALCANTE, C. G., & SANTOS, J. L. S. (2019). Protagonismo teatral e protagonismo educacional: quais deslocamentos fazem surgir um a(u)tor? *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, 14(3), 156-175. <https://doi.org/10.1590/2176-457337877>

1085 FILATRO, A. *Design Instrucional na Prática*. Pearson Education do Brasil, 2018.

histórica usada para criar, definir, justificar e legitimar desigualdades (Barros & Mourão, 2018).¹⁰⁸⁶ Nesse cenário, pode-se até mesmo considerar a desigualdade entre homens e mulheres como um desperdício da contribuição intelectual feminina para o mundo (Olinto, 2011).¹⁰⁸⁷ (SOARES; NAEGELE, 2021, p. 4).

[...] é importante evidenciarmos a necessidade de se explorar as mais variadas formas de ensinar/aprender, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se não limite ao protagonismo docente e, tampouco, à divisão entre os saberes. Em associação ao supracitado, o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de diálogo, ou seja, do respeito aos saberes do estudante. Nessa esteira, Freire (1970)¹⁰⁸⁸ apresenta questões relativas ao diálogo, àquilo que se deve construir com/por todos os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização por meio da interação, que, para o filósofo, é essencial [...]. (VESCOVI; FRAGA, 2021, p. 758).

1086 BARROS, S. C., & MOURÃO, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, 30, 1-11.

1087 OLINTO, G. (2011). A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, 5(1), 68-77.

1088 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO/ENSINO

A ausência de atividades práticas e estágios obrigatórios, segundo a maioria dos docentes, impactarão na formação profissional dos alunos, especialmente na articulação do conhecimento teórico-prático. Destaca-se que os participantes da pesquisa demonstraram preocupação com a qualidade do ensino realizado por meio remoto, ponderando a necessidade de seu uso, devido a pandemia, como fator extremo para alteração das atividades, mas citaram a importância ímpar, das vivências práticas nas aulas e estágios para a qualidade da formação do profissional. Para que tal lacuna pedagógica seja suprida sugere-se a reorganização do calendário acadêmico, incluindo o aumento na duração dos cursos de graduação. (BORIM et al., 2021, p. 8-9).

[...] está-se de acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 36),¹⁰⁸⁹ ao afirmarem que, “[...] diante da situa o grave em que nos encontramos [pandemia], precisamos nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofreremos”. Com efeito como uma atividade da ordem da produção não material, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o(a) professor(a) e seus(suas) alunos(as). Mas não basta apenas a presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do ‘ensino’ remoto. (BRANDT; NASCIMENTO; VANZUITA, 2021, p. 7).

Não à toa as empresas que comercializam educação mediada por tecnologias apostaram pesado no marketing e colocaram à disposição dos(as) professores(as) cursos de capacitação do uso de diferentes ferramentas digitais engrossando o vigoroso caldo do e-commerce [...]. Nesse cenário, a inclusão e a qualidade da educação básica passam a ser uma questão tecnológica. Logins e senhas demarcam permissões ou bloqueios de acesso. Por óbvio, diante dos bolsões de miséria presentes no Brasil e da crescente precarização das políticas públicas voltadas à democratização da educação, a maioria das crianças e dos jovens brasileiros fica à deriva enquanto as elites econômicas surfam nas ondas em escala global. (BRITO, 2021, p. 8).

1089 SAVIANI, Dermeval; GALVÃO Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, Brasília, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49. jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3gWWo0K>. Acesso em: 2 fev. 2021.

[...] acreditamos que a qualidade do ensino e o modo como a educação está sendo ofertada precisam ser as questões centrais quando são materializadas iniciativas com ênfase no modelo remoto. Pontuamos que o ensino remoto não é o modelo mais adequado para pensarmos e discutirmos sobre o processo de inclusão de um aluno. Contudo, refletirmos sobre como uma práxis pedagógica tem sido realizada torna-se um movimento interessante para (re)pensarmos em possibilidades e, quiçá, discutirmos outras alternativas que concretizem um processo formativo de qualidade ao aluno PAEE [público-alvo da Educação Especial]. (CARNEIRO; PAULA, 2021, p. 437-438).

A necessidade de melhoria na qualidade da educação, com conseqüente elevação do aprendizado dos alunos, pode ser ilustrada utilizando-se o desempenho deles na Prova Brasil 2017. Nesse certame, apesar do 9º ano do Ensino Fundamental ter mostrado um pequeno avanço no geral, os estudantes brasileiros apresentaram nível três de proficiência média nas áreas de conhecimento avaliadas (língua portuguesa e matemática), o que foi considerado insuficiente pelo MEC (BRASIL, 2018),¹⁰⁹⁰ que adota o nível seis como média. Uma alternativa para contribuir com o aumento dessa média é o investimento na formação continuada docente. (COUTO; MANSUR; MARCELINO, 2021, p. 3).

[...] a qualidade de ensino em escolas cuja abordagem pedagógica e a construção do conhecimento se dê pelas interações sociais será severamente prejudicada na adoção de alunos ilhados em carteiras distanciadas, práticas pouco dinâmicas e produções excessivamente individuais, mesmo no modelo híbrido. Não estávamos preparados(as) para uma mudança tão radical na área da educação, mais especificamente para a oferta de um ensino remoto que poderia reforçar uma dinâmica pedagógica contra a qual vínhamos resistindo. Como poderíamos utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem sem cair na posição do professor que sabe e ensina ao aluno que aprende apenas ouvindo? (CRESTANI; RIBEIRO; SAMPAIO, 2021, p. 67).

As questões relativas à qualidade da educação se tornam pujantes nesse contexto confuso e conturbado da pandemia do novo coronavírus no que se refere a sua efetivação por parte dos entes federados. Não nos referimos a uma tipologia de qualidade da educação vinculada à produção de índices standardizados para avaliações institucionais ou mesmo as de larga escala, nos referimos a um tipo de qualidade de difícil mensuração, mas de primordial importância se considerarmos as vicissitudes da desigualdade educacional brasileira e as dimensões de justiça social e educação emancipadora: a qualidade social da educação. Esta tipologia focaliza seus esforços no “aspecto social,

1090 BRASIL. Ministério da Educação. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revelaque- apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-deaprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em: 12 maio 2019.

cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2010, p. 1)¹⁰⁹¹ [...]. (FONTOURA, 2021, p. 1073).

Reflexões em torno da formação docente em tempos pandêmicos, através de ensino remoto emergencial, configuram as pautas de diversas discussões entre os profissionais da Educação e pesquisadoras/es. Há uma extensa preocupação sobre a qualidade do ensino para futuros educadoras/es e a necessidade de desenvolver metodologias ativas capazes de atravessar as telas dos aparelhos digitais e possibilitar uma formação docente não apenas profissional, mas humana, significativa e afetuosa. Assim, pretende-se, ao longo deste escrito, contribuir para impulsionar essas discussões, ampliando-as a partir de experiências colaborativas advindas do projeto apresentado na sequência. (GUEDES; VIEIRA, 2021, p. 108).

[...] iniciaremos como uma nuvem de palavras que foram as mais citadas pelos professores respondentes, por ordem alfabética: ansiedade, apavorada, arte de ensinar, autonomia, cansaço, desafiador, desigualdades sociais, disciplina, ensino online, esgotamento, exaustivo, incerteza, insegurança, medo, nivelamento, qualidade de ensino, responsabilidade, relação professor-aluno e sobrecarga de trabalho. Assim exposto, os desafios estão em levar um ensino de qualidade aos estudantes, mesmo que haja um excesso de trabalho docente. Independentemente de interação professor-aluno acontecer através de uma tela, ela não deve ser descuidada. (HONORATO; MARCELINO, 2021, p. 12-13).

Sabemos que a qualidade da educação envolve diversos fatores que precisam ser considerados tais como os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e uma série de fatores que estão dentro da escola e fora dela. A pandemia entre todos os impactos enfatizou muitos deles e trouxe à tona uma realidade que até então ficava escondida sem grande atenção, a questão da enorme desigualdade social, a falta de acesso a uma educação de qualidade que temos no País como um todo. A pandemia nos fez lembrar da fragilidade do direito à educação de milhares de brasileiros, da omissão do dever do Estado na garantia de uma educação para todos. (LEITE; TAVARES JUNIOR; GLÓRIA, 2021, p. 23-24).

Uma evidência dessa desigualdade de acesso é abordada no trabalho de Médice, Tatto e Leão (2020),¹⁰⁹² que apresenta resultados de uma pesquisa realizada junto a estudantes de Ensino Médio de escolas públicas e privadas [...]. Ao pesquisar as duas redes de ensino, os autores relataram que os estudantes consideram que a atuação do professor pode ser auxiliada pela tecnologia, mas não substituída. Além disso, acerca da qualidade do ensino remoto na situação de pandemia, a maioria dos estudantes da escola pública consideraram que essa prática está entre regular e péssima. De forma diferente,

1091 GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

1092 MÉDICI, Mônica Stregge; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, p. 136-155, 2020.

na avaliação dos estudantes da escola privada, o ensino remoto foi considerado de boa qualidade. (MENDES NETTO et al., 2021, p. 15).

Considerando as desigualdades internas nos sistemas educacionais no Brasil, e a ausência de mecanismos eficazes à promoção da equidade, o contexto político atual traz novos elementos, que aprofundam ainda mais essas desigualdades e que põem em xeque a política regulatória predominante. Ou seja, a qualidade da educação, definida como uma medida numérica, formulada a partir do desempenho estudantil em português, matemática e ciências. A pandemia demonstrou o quanto a escola é um espaço mais amplo do que as aprendizagens disciplinares, reforçando o papel da socialização, da convivência, da troca de experiências e do desenvolvimento de valores e de uma moral coletiva. (OLIVEIRA, DA, 2021, p. 725).

Para a modalidade de EJA, em particular, no âmbito da estrutura dos Institutos Federais de Educação, a implementação do ensino remoto significa, com certeza, o comprometimento da qualidade de ensino a partir do intencional aligeiramento da proposta de formação. Uma estratégia que dialoga com a política de redução cada vez maior dos investimentos destinados a assegurar o direito à educação pública, laica, de qualidade e emancipatória a jovens, adultas(os) e idosas(os) brasileiras(os). O que remonta às críticas de Freire sobre o descuido da gestão pública com os investimentos na educação básica. (OLIVEIRA, EC et al., 2021, p. 805).

A histórica e brutal desigualdade econômica, social e educacional, que saltou aos olhos de todos no atual cenário, não vem se traduzindo em questões que ganhem centralidade nesse momento em que se discute o retorno às escolas. O que predomina é a expressão de uma noção de qualidade da educação e do ensino que se restringe ao cumprimento do currículo prescrito, ou melhor, de conteúdos estabelecidos; a noção de avaliação tende a ser focada no domínio dos conteúdos definidos para cada ano escolar, conduzida com fins classificatórios. Daí não se fazerem presentes proposições relativas à avaliação que extrapolem a aprendizagem dos alunos e abranjam outras dimensões que conformam o seu desempenho – desde as condições de vida e de trabalho até as condições de oferta e implementação do que se denominou ensino remoto. (PIMENTA; SOUSA, 2021, p. 17-18).

[...] os critérios de qualidade de educação “decorrem de enunciados sobre finalidades educativas escolares e orientam a elaboração de políticas educacionais que estabelecem os objetivos e os meios, inclusive legais, de pôr em ação suas pretensões acerca de qualidade de ensino” (LIBÂNEO, 2019, p. 37).¹⁰⁹³ Para tratarmos da escola justa na atualidade, é imprescindível defender esse conceito de qualidade social da educação (LIBÂNEO, 2019, p. 47), que proporcionará aos alunos as condições para

1093 LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: **Encontro estadual de didática e prática de ensino – EDIPE**, 7. Evento realizado nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2019 em Goiânia, 2019. Disponível em: https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em: 26 nov. 2019.

desfrutar dos bens sociais e culturais gerados por uma sociedade democrática. (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021, p. 11-12).

Considerar que o ensino remoto emergencial cumpre o objetivo de mitigar os efeitos da desigualdade no acesso às tecnologias da informação e da comunicação nega a discussão em torno da qualidade de ensino no sentido de prover professoras (es), estudantes e suas famílias de condições materiais, financeiras e humanas suficientes para o atendimento do direito à educação para todos. Em outros termos, a pandemia e o distanciamento social reforçam a necessidade de ampliar e não eximir os compromissos do Estado com a qualidade de ensino. (RODRIGUES, RL, 2021, p. 13).

O currículo atribui às avaliações de desempenho um peso importante, pois são responsáveis por indicarem os índices que asseguram o cumprimento da meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE). Ou seja, atribui a qualidade da educação básica à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem aferida nas avaliações em larga escala, tendo como principal resultado o avanço nas metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Mato Grosso do Sul, 2020).¹⁰⁹⁴ Ao contrário de formar para a integralidade, valorizam-se as habilidades e competências mínimas necessárias como estratégias para formação aligeirada do trabalhador para inserção no mercado de trabalho. (SANTOS; MARQUES; MOURA, 2021, p. 6).

[...] há perda na qualidade do ensino e da aprendizagem e da totalidade dos movimentos e das atividades circenses, aspecto para o qual Silva (et al., 2020)¹⁰⁹⁵ já chamaram atenção. Atribuímos a perda da qualidade, a aspectos relacionados ao que consideramos, nesse manuscrito, por princípios da educação e, portanto, da Educação Física. Dentre esses aspectos, podemos citar a substituição das relações sociais, prioritárias no ensino presencial, pelas relações mediadas por telas. Essa mudança dificultou a mediação do professor, limitou as discussões e criações artísticas coletivas, além de descaracterizar o princípio da aprendizagem. (SILVA, EG et al., 2021, p. 1103).

[...] a descontinuidade nos horários de aulas, o atraso no calendário das instituições públicas de ensino, a impossibilidade de realização de atividades práticas, e diversas outras incertezas ocasionadas pela pandemia tem um forte impacto sobre os alunos e, principalmente, na qualidade de sua formação. Sendo que esta, é agravada com a falta de previsões e de um planejamento local, regional e de âmbito nacional. Portanto, o ensino remoto deve ser inclusivo, propondo ações e medidas que visem assegurar melhorias na qualidade do ensino, com investimentos na capacitação docente e na ruptura

1094 MATO GROSSO DO SUL. (2020). **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Secretaria de Estado da Educação. https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo_v110.pdf

1095 SILVA, Antonio J. F.; PEREIRA, Bryan K. M.; OLIVEIRA, Jorge A. M.; SURDI, Agnaldo C.; ARAUJO, Allyson C. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da Educação Física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n.2, p. 57-70, mai./ago., 2020.

de barreiras atitudinais. O momento propicia novas experiências e desafios [...]. (SILVA, MCA et al., 2021a, p. 12).

Contribuem para a desqualificação [docente] principalmente o Estado quando atua no processo de formação inicial e continuada através da implementação de diretrizes que possibilitam este objetivo [...]. Os/as professores/as passam a ser responsabilizados inclusive pelo desemprego futuro do aluno, visto que o não investimento do professor em seu trabalho presente influencia o futuro do estudante. O proposto foi convencer professores/as de que sua atuação pode gerar má qualidade do ensino, logo desemprego, logo pobreza, logo o não desenvolvimento econômico do país. Ou seja, a responsabilização recai nos/as professores/as. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE; PRATES, 2021, p. 8).

RACISMO



As “situações-limites” colocam-nos algumas alternativas: ou as percebemos como um obstáculo que não somos capazes ou não queremos enfrentar e nos acomodamos ou as enfrentamos para romper com elas e inaugurar um outro possível. Para isso, precisamos mais do que nunca entender essas situações-limites em sua profundidade [...]. Quando coletivamente nos reunimos para derrubar as situações-limites, abre-se espaço para o inédito-viável, ou seja, algo que até então era inédito, uma sociedade sem racismo, por exemplo, para a concretização do que antes era apenas sonho, um sonho coletivo possível realizado, “[...] uma utopia alcançada que faz brotar outros tantos inéditos-viáveis” (FREIRE, 2005, p. 108).¹⁰⁹⁶ (ARAÚJO et al., 2021a, p. 15).

Os desdobramentos da pandemia da Covid-19 numa sociedade estruturada pelo racismo penalizam grupos vulneráveis. Especialmente entre as pessoas negras está diretamente relacionado à polícrise sanitária, social, política, econômica, moral, crise na globalização e os fluxos migratórios etc. (SANTOS M. P. A. et al, 2020, p. 230).¹⁰⁹⁷ Os desafios apontados pela percepção das licenciandas e pela literatura especializada sinalizam que estamos em um momento de caminhar no campo das práticas – a questão do racismo e seus desdobramentos reclama reflexões que entendam sua gênese e proliferação, também no âmbito da formação inicial de professores/as. (COELHO, 2021, p. 13-14).

O racismo histórico-cultural-estrutural e a intolerância étnica são as violências que mais atingem e vitimam os povos indígenas, cujas origens pertencem às raízes cosmológicas, ontológicas e teológicas do ocidente europeu, herdeira das cosmologias judaico-cristãs, profundamente etnocêntricas, que sempre se autoproclamaram raças superiores, povos escolhidos por Deus e com o mandato de Deus deveriam se impor, subjugar, dominar, escravizar e converter, ainda que por meio da força da arma e da guerra todos os outros povos, raças e culturas. (BANIWA, 2021, p. 13).

O racismo é tão naturalizado, como já dito, que a justificativa de incompreensão ou de inocência, de não intencionalidade, atravessa o discurso frequente de quem o comete. E sob alegação de que não são racistas, quem o comete incorpora elementos culturais do povo preto em seu uso e consumo, como uma alegoria. A divulgação de produtos que trazem as marcas da cultura negra cresce por tendências.

1096 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

1097 SANTOS, M. P. A. dos. et al. População negra e Covid-19: Reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-244, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3a0DMcP>. Acesso em: 9 jun. 2021.

O consumo desses produtos gera capital econômico para as grandes instituições e, de certa forma, a sensação de dívida paga para alguns segmentos. O problema é que, como toda tendência, em algum momento essas produções serão esmagadas, não por acaso, por outros produtos que impõem o modo de ser, de estar, de viver e de ser aceito pela branquitude. (BARONI; SANTOS, 2021, p. 59).

De acordo com as Diretrizes (BRASIL, 2004)¹⁰⁹⁸ os cursos de formação de professores devem qualificar profissionais que sejam capazes de desconstruir estereótipos relacionados aos africanos e afro-brasileiros, construir práticas inclusivas e desenvolver ações que visem à igualdade racial e ao combate do racismo e da discriminação racial, ou seja, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem garantir uma formação de professores para a diversidade étnico-racial por meio de uma série de medidas institucionais, como os núcleos de estudo e espaços de debate e investigação científica. (CHAVES; PEREIRA, 2021, p. 6).

[...] [o discurso hegemônico] desconsidera as narrativas de indivíduos e/ou grupos sociais hostilizados, discriminados, dos que rejeitam o tratamento ‘politicamente do modo correto’, dos que nos ajudam a reconhecer as nuances históricas omitidas em nome da justiça e da ciência, tal como a noção “racismo científico” trazida na fala de Pinheiro (2020)¹⁰⁹⁹ ao expor o fenômeno antropológico em sua pesquisa sobre as experimentações científicas, preferencialmente com pessoas negras, mulheres numa relação de exploração por pesquisas ginecológicas que pleiteiam o respeito à dignidade humana com as mesmas oportunidades de fala, de existência. (COSTA; ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 173).

Santos et al. (2020, p. 225)¹¹⁰⁰ evidenciam que a “Organização Mundial de Saúde (OMS) concebe o racismo como um dos determinantes sociais do processo de adoecimento e morte”. Sobre isso, o Informativo IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (2019)¹¹⁰¹ revela que os(as) trabalhadores(as) negros(as) e pardos(as) representam parcelas significativas nas ocupações informais, são os que possuem remunerações inferiores, baixa escolaridade, maior número de pessoas abaixo da linha de pobreza, precárias condições de moradia, sendo Rio de Janeiro e São Paulo os municípios em que há maior probabilidade desses segmentos residirem em aglomerados subnormais, adensamento

1098 BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2004.

1099 PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Educação para as relações étnico-raciais e o racismo científico em tempos de COVID-19**. In: CURSO DE EXTENSÃO – SABERES E RESISTÊNCIAS: EM TEMPOS DE PANDEMIA. [LIVE]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B_3rnGMjyVc/>. Acesso em: 07 mai. 2020.

1100 SANTOS, M. P. A.; NERY, J. S.; GOES, E. F.; SILVA, A.; SANTOS, A. B. S.; BATISTA, L. E.; ARAÚJO, E. M. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-243, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200225. Acesso em: 21 out. 2020.

1101 IBGE. Informativo IBGE sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, nov. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

domiciliar excessivo, ônus excessivo com aluguel, principalmente nos domicílios formados apenas por mulheres negras. (CZECH; SOUZA; MARCOCCIA, 2021, p. 578).

[...] no momento em que um grupo se organiza para realizar uma “vaquinha” ou arrecadar alimentos, ele está cumprindo um papel do governo. Não somente isso, esses coletivos ainda desenvolvem cartilhas, campanhas de conscientização, dentre outras ações, bem como manifestam-se ao identificarem que o Estado atuou de forma excessivamente punitiva, por exemplo, quando um jovem negro é morto pelas mãos da polícia, cabendo, por conseguinte, a esses movimentos sociais discutir o problema do racismo institucional e exigir que os culpados sejam responsabilizados. (GUEDES; PASSOS, 2021, p. 6).

[...] quando [as professoras entrevistadas foram] confrontadas com os sentimentos sobre suas alunas pretas em meio a uma sociedade que não assume seu racismo estrutural, escondendo-se atrás do mito da democracia racial e da meritocracia (que tem cor e classe no Brasil), os sentimentos se misturam e se transmutam em desejo que eles possam superar o determinismo e vencer o estigma do pobre, preto e marginal. O discurso mistura concepções pedagógicas, religiosas e de um arremedo de revolta e tristeza. Nesta mistura antropológica, estão suas crenças protestantes, suas esperanças de professoras e seu desalento de mulher pobre [...]. (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 344).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 368)¹¹⁰² afirma a necessidade de oportunizar aos estudantes que identifiquem “a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades”, entretanto, não basta a intenção de um documento, embora este seja um aspecto relevante [...]. A luta por uma educação escolar, pública e de qualidade vem associada à luta por uma sociedade antirracista. O racismo é um aspecto estruturante da sociedade brasileira, portanto, está presente no dia a dia de diversas formas, como a negação de direitos básicos à população negra, em sua maioria pobre. (LEÃO; SILVA, 2021, p. 249-250).

A Modernidade compreendida como movimento de ocidentalização do mundo carrega em si um projeto econômico, social, político, estético, epistemológico ancorado em uma nova percepção de humanidade. Contudo, os “modernos” deveriam explicar como um projeto que trazia em seu núcleo a defesa da “igualdade, liberdade e fraternidade” (das três ideias defendidas, a última bandeira é a que menos se fala até hoje) pode colonizar outros povos, dizimando a muitos, escravizando outros, anulando culturas e vidas num movimento de integracionismo ou morte! Quijano (2005)¹¹⁰³ comenta que a ideia de raça foi essencial nesta explicação, pois criou as condições necessárias para justificar a

1102 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

1103 QUIJANO. A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Biblioteca da CLACSO, 2005.

exploração e negação de parte da humanidade. O racismo tornou-se assim, potente instrumento de controle da população trabalhadora. (MENEZES; COSTA, 2021, p. 103-104).

Em relação à negação do racismo, Grada Kilomba (2019)¹¹⁰⁴ aponta como os sujeitos brancos e negros passam por processos totalmente distintos ao reproduzir os mecanismos de recusa e negação: “A informação original [do sujeito branco] – ‘Nós estamos tirando o que é Deles(as)’ ou ‘Nós somos racistas’ – é negada e projetada sobre os(a)s ‘Outros(as)’: Eles/elas vêm aqui e retiram o que é nosso”, ‘Eles/elas são racistas’. Para diminuir o choque emocional e a tristeza, o sujeito Negro diria: ‘Nós estamos de fato tirando o que é deles(as)’ ou ‘eu nunca experienciei racismo’ (KILOMBA, 2019, p. 178)”. (MOREL, 2021, p. 48).

A eliminação do inimigo se dava pelo extermínio de sua raça [...]. Esse entendimento do direito de matar, por meio da classificação de raças no biopoder, foi fundamental para o genocídio de outras civilizações por povos europeus, funcionando bem nos processos colonizatórios. Nesse sentido, Achille Mbembe (2018)¹¹⁰⁵ vai pensar a necropolítica, não como um desdobramento da biopolítica, mas como um mecanismo de poder que assujeitou e devastou os territórios colonizados em África e América. Esse mecanismo permanece até os dias de hoje com profundas feridas coloniais, as quais ainda colocam negras/os e os povos originários em posição de outridade (KILOMBA, 2019).¹¹⁰⁶ (OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 204-205).

Nas danças das cores, da mistura entre negros e brancos, a dita harmonia racial, enquanto as crianças, na ambiência escolar, se tornavam – e ainda se tornam – alvo de racismo, ou seja, são associadas à inferiorização, rotuladas por ter a cor da tez negra, agredidas por usar cabelos crespos (SILVA, 1995;¹¹⁰⁷ ARAUJO, 2017¹¹⁰⁸). Ou seja, das páginas dos livros às relações sociais, educadoras(es) que não tiveram formação para lidar com conflitos dessa ordem, mesmo inconscientemente, acabam reforçando o racismo. Nos anos 80, conforme evidenciamos antes, protagonistas negros emergem das páginas de diversos livros. (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 24).

[...] compreende-se que a superação do racismo, mormente no âmbito educacional é um dos maiores desafios da contemporaneidade. Desse modo, ao considerar que a maioria da população brasileira é negra (IBGE, 2017)¹¹⁰⁹ e que não há possibilidade de debater progresso e desenvolvimento

1104 KILOMBA, G. **Memórias da Plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

1105 MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

1106 KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

1107 SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: UFBA/CEAO/CED, 1995.

1108 ARAUJO, Débora Cristina de. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem crianças e professoras. São Paulo: CVR, 2017.

1109 IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017. **Características gerais dos moradores 2012-2016**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101377_informativo.pdf. Acesso em: 01 mai. 2021.

sem debater pesquisa, torna-se crucial salientar o papel da universidade na luta contra hegemônica. Nesse contexto, preliminarmente se deve ultrapassar a noção individualizada do racismo e buscar interpretá-lo enquanto algo sistêmico e estrutural. Apesar dos avanços alcançados, especialmente após a implementação da política de cotas que vem promovendo maior diversidade nas academias, se a própria instituição não atuar de forma ativa no combate ao racismo, dificilmente será possível superá-lo. (SANTOS; MARQUES; NASCIMENTO, 2021, p. 8).

Compreender o panorama histórico das relações raciais em nossa sociedade é fundamental para reconhecermos o racismo que está entranhado em nosso cotidiano e é reproduzido mesmo que, em alguns casos, inconscientemente. Almeida (2019)¹¹¹⁰ classificou o racismo em individual, institucional e estrutural [...]. Entendemos que se um grupo de pessoas comete uma atitude racista, independente do motivo que fez com que essas pessoas ajam de maneira criminosa, as ações devem ser vistas como individuais e, sendo assim, cada qual responde pelo seu próprio ato. No entanto, negar a motivação e apenas olhar cada caso isoladamente é negar um sistema que massacra uma raça por séculos. (SILVA; FREITAS; TAKARA, 2021, p. 54-55).

Por racismo entendemos uma violência direta, direcionada à população negra e outras minorias (que são maioria) que possuem raízes estruturais na sociedade (ALMEIDA, 2018).¹¹¹¹ Está presente nas práticas cotidianas, nos discursos, nas instituições, nas relações interpessoais, ocasionando, por exemplo, a falta de respeito, o medo, a desconfiança, a desumanização e a inferiorização de corpos negros. Faz perpetuar desigualdades políticas, sociais e culturais, as quais estimulam diversas injustiças, que ocasionam dores psíquicas e físicas na população discriminada. Existe, inclusive, uma ideologia racial presente no cotidiano escolar, denunciada pela pesquisadora Nilma Lino Gomes desde a década de 1990. (SILVA; MELLO; NEVES, 2021, p. 574).

Não podemos esquecer que as desigualdades sociais, os racismos e os machismos são atravessadores importantes a serem considerados numa pandemia, tendo em vista que em momentos “de crises econômicas, de confinamento para alguns e trabalho forçado para outros, este não é um momento de refúgio para todos; de fato, tem sido um momento de exposição intensificada para muitos, enquanto que um grande número de pessoas estão confinadas e as economias se destroem” (HARAWAY, 2020, p. 3).¹¹¹² Momento em que as desigualdades sociais se acirram, escancarando a pobreza em nosso país, exigindo-nos um compromisso pela justiça social e também cognitiva. (SILVA; MOURA; LUZ, 2021, p. 165).

1110 ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

1111 ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018. v. 1.

1112 HARAWAY, Donna. **Ficar com o Problema**. Pandemia crítica: n-1 Edições (137), 2020 (Tradução de Ana Luisa Braga, Caroline Betemps, Cristina Ribas, Damián Cabrera e Guilherme Altmayer).

O racismo e suas bases construídas cientificamente durante os séculos XVIII e XIX são, portanto, um “mecanismo fundamental do Estado” (PELBART, 2011, p. 57-59).¹¹¹³ Não é preciso citar muitos exemplos para pensarmos em como o discurso científico ofereceu legitimidade às políticas eugenistas e de extermínios em nome de um conhecimento tido como verdadeiro, desinteressado e pretensiosamente universal. Não é sem sentido que as sociedades ocidentais, após a Segunda Guerra Mundial, tenham dado vazão a contranarrativas que se opuseram, gradativamente, às ideias de pureza racial, homogeneidade cultural/nacional e heteronormatividade patriarcal. (SILVA; ROSA, 2021, p. 598).

Para Foucault (2010),¹¹¹⁴ é nesse contexto da biopolítica que o racismo, já existente nas sociedades humanas, passa a fazer parte dos mecanismos estatais. Assim, a morte do outro, a partir de uma divisão racial, passa a ser considerada admissível e até benéfica para a população, de forma geral. O autor exemplifica essa questão com o racismo antissemita do governo nazifascista de Hitler, na Alemanha. É a partir disso que Mbembe (2016)¹¹¹⁵ propõe sua discussão sobre necropolítica, trazendo para contextos mais atuais, problematizando modos contemporâneos de colonização [...]. (VIEIRA; MELGAR JUNIOR; CAETANO, 2021, p. 139-140).

1113 PELBART, Peter. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011. 252 p.

1114 FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

1115 MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N 1 Edições, 2016.

REALIDADE



Procuramos criar estratégias de enfrentamento ao novo coronavírus ao mesmo tempo aproximar o debate da crítica feminista decolonial, e do reconhecimento de sermos as ‘outras’, de sermos entes, enquanto proposta concreta de ação coletiva das mulheres envolvidas. Reconhecendo a realidade prática como lugar de libertação também, como lugar de acesso e de superar as relações hierárquicas postas pelo sistema, como mulheres assumimos o labor do cuidado à saúde, dialogando como mulheres e nos colocando como uma rede de cuidados à vida. Assumimos a produção de sabões artesanais considerando o momento pandêmico. (AZINARI; TORSI; FERREIRA, 2021, p. 1897-1898).

[...] as questões discursivas não se esgotam no nível das palavras e expressões. Tendo em vista que significados e sentidos são históricos, é preciso ultrapassar a discussão das escolhas lexicais para compreender os processos que as sustentam. Cabe considerar, por exemplo, as metáforas escolhidas para “descrever” a realidade. Como a “roleta-russa da abertura das escolas”, no título de artigo que discute o tema (CÁSSIO; CORTI, 2020).¹¹¹⁶ Igualmente, vale a citação do suposto “mesmo barco”, feita pela presidente da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Nísia Trindade Lima (RIBEIRO, 2020).¹¹¹⁷ (BARRETO, 2021, p. 3).

[...] a ideia que se torna necessária, por meio de articulação entre corpos/almas, artes/culturas e conhecimentos das diferenças coloniais (que habitam esses lugares das exterioridades das culturas, filosofias e pedagogias modernas e pós-modernas, igualmente contemporâneas que priorizam a opressão em detrimento à libertação), é pensá-las a partir e com os corpos inscritos nessas exterioridades/fronteiras porque desses emergirão “pedagogias” e “filosofias” da diferença enquanto sujeitos *anthropos* reconhecidos como a *realidade histórica nova* de quem habita esses corpos, almas e lugares que produzem arte, cultura e conhecimentos *outros*. (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1973).

[...] o ensino remoto exigiu dos/as docentes um processo de reinvenção que estava além das suas formações, no entanto, provocou alguns investimentos em recursos tecnológicos para acompanhar as atividades profissionais virtuais e/ou *on-line*. Podemos perceber que isso “gerou a obrigatoriedade dos

1116 CÁSSIO, F.; CORTI, A. P. A roleta-russa da abertura das escolas. **Le Monde Diplomatique**, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-roleta-russa-da-abertura-das-escolas/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

1117 RIBEIRO, E. “A pandemia não é a mesma para todos”, diz a presidente da Fiocruz. **DSS Brasil**, 10 jul. 2020. Disponível em: <http://dssbr.org/site/2020/07/a-pandemia-nao-e-a-mesma-para-todos-diz-a-presidente-dafiocruz/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).¹¹¹⁸ (CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021, p. 1138).

No cerne das lições apreendidas neste período de pandemia está, assim, a compreensão de que cada pessoa não é um ser solitário e, por isso, não pode viver na solidão, auto isolado; nem mesmo fechar-se em si mesmo. Ao contrário, a pandemia nos fez perceber a necessidade de encontrarmos-nos uns com os outros; juntarmos-nos; ajudar-se, interessar-se pelo outro com o devido respeito pela pessoa do outro, e seus direitos. Com isso, cabe reiterar que uma boa educação é aquela que promove o encontro entre os sujeitos e, ao mesmo tempo, o contato desses mesmos sujeitos com a realidade como ela é de fato. (FORTUNATO; RODRIGUEZ; ARAÚJO, 2021, p. 366).

Em tempos de pandemia, seja de forma virtual ou por outros meios, essas práticas diferenciadas configuram-se em espaços de diálogo, possibilitando que os educandos estabeleçam relação com a escola, com os educadores e o conhecimento, problematizando a realidade. Como diz Freire (1967, p. 97):¹¹¹⁹ “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 farsa”. (GOMES; MACHADO, 2021, p.12).

Na obra *História das Ideias Pedagógicas*, o professor Saviani (2010)¹¹²⁰ pondera que sempre houve um descompasso entre o ideário docente e a realidade. Entretanto, ao traçar o panorama dessa realidade, o autor aponta que em meio aos conformismos, conflitos e resistências, o professor sempre adaptou-se às condições impostas pela realidade apresentada, mesmo quando vítima da “inclusão excludente”. Estamos novamente diante de uma mudança no que diz respeito às ideias e práticas pedagógicas. O contexto pandêmico fez com que emergissem novas necessidades para as quais não fomos preparados como sociedade e como docentes. (GRACINO et al., 2021, p. 6).

O conhecimento do ofício do educador/professor estabelece forte ligação com o conceito de inédito viável da pedagogia freiriana. Tal relação ocorre a partir do reconhecimento das “situações-limite”, que são os desafios enfrentados cotidianamente pelos seres humanos. Quando estes sujeitos reconhecem tais desafios como algo a ser superado, cuja transposição somente se dará por meio de luta,

1118 MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>. Acesso em: 10 maio. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>.

1119 FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

1120 SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

esta realidade passa a ser um tema-problema, ou seja, um “percebido-destacado”, necessitando problematização e superação. Transpor as “situações-limite” requer ações que construam inéditos viáveis, reconhecendo a realidade não como algo dado, mas como algo a ser transformado [...]. (LEME; SILVA; CARMO, 2021, p. 106).

[...] o maior de todos [os desafios] talvez esteja na urgência em conhecer verdadeira e profundamente o mundo em que vivemos. Nesse sentido, Freire (1987)¹¹²¹ assevera que a educação problematizadora ajuda o homem a perceber-se [...]. Perceber o real criticamente e lutar por mudanças é o que realmente proverá vitórias na vida dos sujeitos oprimidos. Quem sabe, um dia, todos nós saibamos das múltiplas realidades e urgências de nosso povo, isto é, que carecemos de políticas públicas de enfrentamento às desigualdades, de ações afirmativas que possam impactar, não só os discursos políticos e seu público ouvinte, mas também cheguem à mesa do brasileiro. (LOUREIRO; BARROS, 2021, p. 2262-2263).

Na perspectiva freireana, a realidade, que é histórica, constitui-se numa criação humana. Estar no mundo enquanto ser histórico diferencia os seres humanos dos outros animais, que, de forma a-histórica, não se relacionam com o mundo, somente estão em contato, pois nele estão imersos num eterno presente, sem a consciência da sua própria presença (FREIRE, 1983).¹¹²² A singularidade humana se revela na capacidade de se distanciar do mundo para admirá-lo. A “ad-miração”, ao realizar este afastamento, aproxima-o mais da realidade, a fim de melhor analisá-la, compreendê-la e, principalmente, nela intervir de forma consciente. (MACHADO et al., 2021, p. 122).

[...] trazer o ideário de Paulo Freire para esse trabalho significa (re)pensar as práticas da socioeducação como possibilidade de educar os jovens na perspectiva de oprimidos, marginalizados e excluídos, capazes de tomar consciência da sua condição existencial e de seu protagonismo histórico. Esse entendimento dialoga com o realismo crítico de Bhaskar (1998)¹¹²³ [...]. Conforme o filósofo, a ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. Porém, a realidade adota dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis. É dizer sobre ‘algo que está abaixo da superfície’, ou seja, que existe alguma coisa mais profunda que não é possível descobrir. (MIRANDA; BARROS; ALVES, 2021, p. 7-8).

Wunenburger (2007)¹¹²⁴ menciona que através do Imaginário, conseguimos ler e falar do imaginário de um indivíduo, de um povo (com suas respectivas obras e crenças), assim como de concepções pré-científicas, crenças religiosas, produções artísticas, ficções políticas, estereótipos e precon-

1121 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

1122 FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

1123 BHASKAR, Roy. **Critical Realism. Essential Readings**. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T. e NORRIE, A. Centre for Critical Realism. London: Routledge, 1998.

1124 WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.

ceitos sociais, por exemplo. Em razão de nos permitir ver a realidade, não só ampliada, mas também de maneira que todos os elementos dela encontram sintonia uns com os outros, o Imaginário nos permite estudar e pesquisar os mais diversos contextos, a fim de que constatações, melhorias ou mesmo comunhão de uma experiência estética sejam vivenciadas. (MORAES; BRESSAN; FERNANDES, 2021, p. 640).

A racionalidade técnica que consiste em reduzir a realidade e os fenômenos educativos a um único pensamento, fragmentado, lógico, mecanicista que o torna incapaz de, por si só, compreender a complexidade e multidimensionalidade desta mesma realidade, já não consegue dialogar com os problemas dos dias atuais. Estamos diante do desafio de superar concepções que não dão mais conta do processo educativo do qual fazemos parte, é preciso um pensar complexo e transdisciplinar para trilhar outros caminhos de conceber e desenvolver a aprendizagem do professor. (PINHO; QUEIROZ; SANTOS, 2021, p. 164).

A narrativa é uma das ações mais antigas já realizadas pelo ser humano. A partir dela, o homem organiza, reflete e modifica a realidade vivida, principalmente olhando para as ações do passado e vislumbrando um futuro diferente, mais próximo ao sonhado no movimento de esperar. Narrar implica um trabalho com as palavras, com o campo simbólico, de produção de sentido e disputa por significação. Conforme Larrosa (2002, p. 20-21),¹¹²⁵ “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Organizar o passado, rememorando-o, é também uma oportunidade para estruturar a capacidade reflexiva sobre as ações cotidianas, sendo o ato de narrar uma ação que possibilita uma projeção melhor do futuro, um planejamento mais elaborado daquilo a ser realizado. (SANTOS; PEREIRA, 2021, p. 192).

Para Vigotski (2018),¹¹²⁶ a atividade criadora pode assumir um duplo papel no comportamento do homem: aproximar e distanciá-lo da realidade. Ao lançarem mão de produções artísticas como pinturas, filmes, livros, poemas, os alunos se distanciaram da realidade, triste e nebulosa do momento histórico da pandemia, mas também se aproximaram dessa mesma realidade, sendo capazes de transcender e avaliar como seria possível atravessar o momento. De acordo com Vigotski (2018, p. 22), a relação entre fantasia e realidade ajuda a compreender essa dinâmica, uma vez que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. (SANTOS; SANTOS; VIEIRA, 2021, p. 10).

O ponto de vista da pandemia cria intensificadores de realidade, torna mais reais as existências, desdobra pautas como a renda universal básica, os cadáveres ocultados dos epistemicídios, a preca-

1125 LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

1126 VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

riedade sistêmica da uberização do trabalho, a mercantilização da saúde e da educação no binômio Estado-Mercado, os micro e macro fascismos e suas ingerências necropolíticas. Mover-se por uma educação do informe pode ser uma estratégia de circular o direito à cidade e à educação não só no âmbito do acesso ao já existente, mas a reinvenção da cidade e da educação em outros espaços e tempos por vir. (SILVA, MT, 2021, p. 150).

[...] o mundo dos humanos, muito provavelmente, é inseparável da linguagem – de uma espécie de leitura (e escrita) do mundo que enreda o próprio mundo e o produz. Mundanidade de homens e mulheres (ou realidade se preferirem) imersos no que Derrida chamou de “jogo” (DERRIDA, 2017, p. 8)¹¹²⁷ [...]. Operar no mundo e na realidade seria operar o mundo e a realidade, produzi-los sempre como significantes, através da escrita que, como defendemos, é inseparável de determinado modo de leitura (de uma ética leitora). Nesse caso, o modo como produzimos a realidade está condicionado ao modo como a lemos e Deleuze parece concordar com tal princípio: “[...] nós lemos o mundo mais do que o vemos” (DELEUZE, 2013, p. 201).¹¹²⁸ (SILVA; ADÓ, 2021, p. 15).

[...] “a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam” ([BROUGÈRE], 2006, p. 99-100).¹¹²⁹ Com isso, a brincadeira permite o uso indeliberado da criatividade e da imaginação para a ressignificação da vida material e imaterial, essa atmosfera própria presume a utilização de regras, modificáveis ao interesse de quem brinca, que são criadas e recriadas no ato de brincar. Em um cenário de sentidos, significados e regras flexíveis, a criança testa a realidade sem receio de errar [...]. (SILVA; BARBOSA, 2021, p. 5).

Se, pelo contrário, abordarmos a educação em função de uma concepção problematizadora (FREIRE, 1975)¹¹³⁰ o exercício de influência educativa deixa de ficar confinado ao ato de ensinar e passa a definir-se, sobretudo, como uma intervenção por meio da qual se apoiam os alunos a confrontar-se com informações e atividades relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade e com os outros, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. Aprender é, por isso, um processo que se inicia a partir do contato e ou do confronto que se estabelece entre a realidade objetivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca dessa mesma realidade [...]. (TORRES; COSME; SANTOS, 2021, p. 11).

1127 DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

1128 DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

1129 BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

1130 FREIRE, P. (1975). **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

[...] de acordo com Freire (1992),¹¹³¹ o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. Vale dizer que o *sonho possível* não se trata de uma idealização ingênua, mas emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais de opressão cuja percepção não se faz determinista, mas compreende a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem, sendo igualmente por ela constituídos. (UTSUMI, 2021, p. 197-198).

1131 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

REDES SOCIAIS



A complexidade e os conflitos inerentes à convivência com múltiplas culturas e contradições sociais se associam com os sofrimentos e abalos psicossociais advindos da pandemia, evidenciando nas redes sociais virtuais as constituições social e cultural dominantes e o silêncio dos desfavorecidos. Paradoxalmente, essas redes também oportunizam aglutinar pessoas em movimentos sociais em prol de ações voltadas à superação dessas mazelas, bem como do desenvolvimento de currículos contextualizados e emancipatórios em uma perspectiva dialógica, reflexiva e (re)construtiva. (ALMEIDA, 2021, p. 61).

[...] é nesse contexto marcado pela crise que a educação e a escola entendida como direito devem atuar; dentre as possibilidades é urgente ampliar o alcance da intervenção educacional a fim de eliminar/minimizar os efeitos da pandemia. Diante do exposto, pode-se afirmar que a aprendizagem é contínua e é necessária como ação construída na interação mediada pelo outro. As redes sociais e as tecnologias digitais quando disponíveis poderão favorecer esse processo que demanda, entre outros, ressignificar o papel da escola, valorizar os profissionais da educação, garantindo o processo educativo em defesa da vida (GOMES; TAVARES; MELO, 2019).¹¹³² (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021, p. 1740).

[...] havia também dúvidas quanto ao uso das redes sociais enquanto ferramentas pedagógicas. Embora saibamos do potencial pedagógico das redes sociais (LORENZO, 2013)¹¹³³ e, embora soubermos manuseá-las, seu uso nas aulas era novidade. Conforme apontam Avelino e Mendes (2020, p. 59),¹¹³⁴ não basta saber utilizar a tecnologia, é necessário utilizá-la para fins educacionais: “a mediação pedagógica quanto essas tecnologias fazem toda diferença, pois mais do que saber utilizar esses recursos, é saber como usá-los de forma dialética e em prol da educação”. (BARROS; SILVA, 2021, p. 11).

Nunca pudemos estar virtualmente tão próximos das pessoas, em contrapartida, nunca reclamamos tanto de solidão e de sensação de vazio. Vazio que buscamos preencher, amiúde, novamente com

1132 GOMES, Suzana dos Santos; TAVARES, Rosilene Horta; MELO, Savana Diniz Gomes. **Sociedade, educação e redes: luta pela formação crítica na universidade**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. 351 p.

1133 LORENZO, Eder Maia. **A Utilização das Redes Sociais na Educação**. 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.

1134 AVELINO, Wagner F.; MENDES, Jessica G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)** ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020, p. 56-62.

grupos virtualmente arranjados. O tempo todo, segundo observa Bauman (2011),¹¹³⁵ nossas tentativas de ficarmos sós, insuportável para muitos, são contornadas pelas redes sociais, as quais nos prometeram que nunca mais sentiríamos solidão ou seríamos excluídos. Nesse universo on-line, todos nós podemos “estar” e “estar com”, além de podermos excluir, desconectar, mudar de grupo, caso o outro, presencial ou virtualmente, nos exija em demasia. De qualquer forma, permanecemos “plugados” pelo medo de ficarmos sós e de enfrentarmos o contraditório, seja ele vindo do outro, seja produzido por nós mesmos quando pensamos. (COSSETIN, 2021, p. 1048-1049).

Em tempos de redes sociais cada vez mais sendo utilizadas, porque não usar o Instagram como uma extensão da sala de aula? Essa plataforma de rede social permite realizar *lives*, assim como o Zoom, Google Meet e Youtube, porém com algumas limitações. Devemos destacar que o *Instagram*, na sua essência não foi para ser utilizado na relação professor x aluno, contudo, foi visto que sim, é possível utilizar o Instagram como uma sala de aula. Basicamente, o *Instagram* permite postagens com imagens e transmissão de *lives*. (DORING; CRUZ; RIBEIRO, 2021, p. 11).

[...] as redes sociais deixaram de ser um local de distração, e passaram a ser usado para comunicação entre educadores e educandos, ou seja, em qualquer horário ou dia, o professor passou a ser solicitado para tirar dúvidas, entre outras tarefas. O que fica evidente é que os ambientes de ensino e aprendizagem ganharam novas formas e espaço para o que antes era transmitido pessoalmente, apresentando-se em uma nova configuração e isso causa algumas problemáticas. A mais urgente diz respeito à recuperação da interação entre professores e estudantes, uma vez que mesmo distantes, se faz necessário a continuação dos processos de ensino e aprendizagem, na tentativa de amenizar os impactos negativos da pandemia para a educação (SÊNIOR, 2020, p. 13).¹¹³⁶ (FERREIRA; CAVALCANTE; RIBEIRO, 2021, p. 2-3).

[...] “rede e rua” se articulam, e as novas formas de organização na internet também refletem mudanças vindas dos espaços públicos das ruas [...]. Nessa perspectiva, locais de encontro nas redes sociais, os quais possibilitam articulações diante do isolamento social, têm sido constituídos. Essas juntas foram/são manifestadas, a saber, pela divulgação de orientações sobre saúde e proteção contra o vírus e, também, de informações sobre como denunciar violências contra as mulheres, conseguir auxílios financeiros para as pessoas em situação econômica vulnerável, ou encontrar redes que apoiam pequenos produtores, comerciantes, trabalhadores locais etc. (GUEDES; PASSOS, 2021, p. 7).

1135 BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

1136 SÊNIOR, Maria F. **Afetividade**: interação entre professores e estudantes nos novos ambientes de aprendizagem em tempos de pandemia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 13, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19207>> Acesso em: 11 mai. 2021

No Brasil, a média de tempo gasto nas redes sociais da internet é de 3 horas e 31 minutos por dia, de acordo com a pesquisa *Global Digital Overview 2020* (KEMP, 2020).¹¹³⁷ O País ocupa o terceiro lugar no ranking mundial, atrás da Colômbia (3 horas e 45 minutos) e das Filipinas (3 horas e 53 minutos), também de acordo com o estudo. As principais redes sociais são de propriedade das empresas, que, atravessadas por sua finalidade de lucro, desenham a arquitetura desses *softwares*. Uma metáfora utilizada por intelectuais e ativistas para descrição do atual contexto da internet é de que ela foi concebida para ser uma praça e acabou se tornando um *shopping center* [...]. (LAPA; COELHO, 2021, p. 8).

O uso das redes sociais se popularizou fora dos códigos escolares, criando, inclusive, uma linguagem marginal, transgressora, alternativa à formalização assumida pela escola. Parece irônica e até mesmo melancólica agora a lembrança da resistência inicial em permitir o acesso dos celulares às salas de aula. Talvez esteja sendo cobrada a conta da resistência histórica da escola em torno da adaptação às tecnologias neófitas. Resta construir um código novo a partir do conhecimento dessa nova realidade linguística ou persistir na adoção dos antigos códigos da estética e da etiqueta escolar. Do ponto de vista das singularidades, essa realidade virtual já é perpassada pelas experiências anteriores dos usuários das tecnologias de comunicação a distância, via internet. (LIMA; NASCIMENTO; SOARES, 2021, p. 1200).

[...] as tecnologias digitais não só produzem maneiras pelas quais o mundo tem sido experimentado, mas são os próprios produtos da sociedade. As redes sociais, por exemplo, são materialidades do nosso tempo que produzem subjetividades e sensibilidades. D'Andrea (2020),¹¹³⁸ conceitua redes sociais como estruturas produzidas na internet e formadas por pessoas e organizações conectadas a interesses em comum, a exemplo do que ocorre com o Instagram, aplicativo de estudo nesta análise. Apesar da propagação do Instagram como uma plataforma digital de compartilhamento de imagens, seus usos políticos, comerciais, educativos e profissionais vêm ampliando as possibilidades de alcance. (MACHADO; BORTOLAZZO; SILVA, 2021, p. 272).

[...] percebeu-se uma popularização significativa das redes sociais, merecendo destaque o *Youtube*. Surgida em 2005, a plataforma veio para modificar o modo como as pessoas interagem visualmente, possibilitando ao usuário estabelecer uma relação diferenciada quando comparada com outras mídias como a televisão. É nítido o caráter democrático desta rede social pelo fato de permitir que qualquer pessoa publique vídeos sobre os mais variados temas. (MOURA; FREITAS, 2018).¹¹³⁹ Nessa perspectiva, é importante salientar que embora os Ambientes Virtuais de Aprendizagem contribuam com a organização

1137 KEMP, Simon. **Global Digital Overview 2020**. [S. l.]: We are social, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Wd6ORx>. Acesso em: 20 mar. 2020.

1138 D'ANDREA, Carlos. **Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

1139 MOURA, G. B. F. de; FREITAS, L. G.de. O Youtube como ferramenta de aprendizagem. **REVELLI** Vol.10, n.3. p. 259-272. 2018.

das ações educativas que se dão de forma remota, os desafios e dilemas extrapolam as dificuldades de implementação pedagógica. (MELO; MELO, 2021, p. 274-275).

Cada vez mais as ‘redes sociais’ e as virtualidades se instauram enquanto estruturas digitais de relações humanas possibilitadas pelas tecnológicas que oferecem formas de comunicação entre diversos grupos de pessoas e organizações, conectadas por um ou vários tipos de relacionamento e permitem compartilhar conteúdos, ideias, valores, objetivos e interesses comuns. A educação nunca mais vai voltar a ser igual ao que tínhamos até o início de 2020. Estudar off-line e on-line fará parte do novo padrão. Escolas, bibliotecas, centros culturais e universidades se transformam para se tornar referência local de esquemas presenciais híbridos para sempre. (MERCURI, 2021, p. 19).

A pandemia da Covid-19 tem mudado diversos padrões da sociedade, entre os quais o modo de comunicação das pessoas, a exemplo do aumento das transmissões em tempo real por meio de redes sociais, transmissões essas impulsionadas pela campanha “Fique em Casa”. Essa maneira de se relacionar, mediante o distanciamento social, passou a ser utilizada em grande escala, inclusive por autoridades, artistas, professores e diversos outros profissionais (DI FRANCO et al., 2020).¹¹⁴⁰ Entre as ferramentas disponibilizadas nas redes sociais, uma especialmente chama a atenção para o desenvolvimento desta pesquisa: o uso das lives. (NEVES et al., 2021b, p. 3).

O caminho de utilização da tela, do uso das redes sociais para a realização das atividades, começou a ser utilizado por outras áreas e apresentado como solução estratégica para a instituição. Surgiram lives de todos os formatos e assuntos. Mas como fazer isso com as apresentações artísticas? Como transformar em digital a arte que se faz no encontro dos corpos, que se manifesta no calor da emoção dos sentimentos humanos? Ainda seria arte? O que é arte? Para que serviria a arte diante do medo da morte? Teríamos público? Precisávamos reinventar outros modos de realizar programações culturais que não dependessem do encontro físico entre palco e plateia, artistas e públicos. (RODRIGUES; ROMANHOLLI; CHAGAS, 2021, p. 238-239).

A utilização dos recursos tecnológicos pelos usuários de redes sociais é um fenômeno atual que faz com que o usuário ao utilizar diferentes plataformas virtuais como a GAFAM (acrônimo para o grupo de empresas formado por *Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft*), passe a gerar dados e conteúdos gigantescos, que serão ‘minerados’, reorganizados e distribuídos com diferentes finalidades, podendo serem utilizados para definir perfis de consumo e de cunho político, como vimos no documentário: *Privacidade Hackeada*, que aborda o escândalo da empresa *Cambridge Analytica*, que utilizava dados de usuários do *Facebook* para construir modelos de análise de perfis de consumo para direcionar comunicação de marketing e de cunho político. (SALES, 2021, p. 366-367).

1140 DI FRANCO, M. G. et al. Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 24, n. 2, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>

Diversas páginas, em diferentes meios digitais, direcionam sua atenção para divulgar fotos e histórias das pessoas que morreram em decorrência da covid-19. Navegar por estas é entrar em contato com fotos, narrativas, nomes, histórias e vidas pausadas por um genocídio que segue em curso no país, mostrando rostos e divulgando histórias de algumas vidas que foram caladas dentre as centenas de milhares de mortes no país. Nas redes sociais, somos bombardeados por notícias e memórias de tantos que, incessantemente, sucumbem às políticas de morte instauradas na pandemia. Viver em meio a isso tem significado arrepiar-se diariamente com os afetos em nós agenciados por tantas notícias de vidas que perderam a capacidade de respirar. São perdas e mais perdas que não param de acontecer. (SALES; CARVALHO, 2021, p. 172).

[...] a psicanalista Heloisa Ditolvo (2020 apud FGV, 2020)¹¹⁴¹ afirma que a crise advinda do novo coronavírus irá abrir possibilidades de diálogos e momentos de conversa. Na análise da psicanalista, uma forma de enfrentar esses sentimentos surgidos com a quarentena é fazer um corte para que tudo convirja para dentro de casa. Por isso, as redes sociais entram agora como instrumento essencial, mas sua forma de uso vai mudar: ao invés de registrar grandes feitos, grandes conquistas, grandes viagens, as redes sociais serão usadas para se importar com o outro, para criar outros tipos de ajuda, para pedir apoio do outro. (SANTOS; MOREIRA, 2021, p. 554-555).

Fazendo intenso uso das redes sociais, das *fake news* e da manipulação midiática, desde a campanha, o atual presidente orquestrou um ataque sistemático à educação, considerada em seu discurso como espaço de doutrinação, nomeadamente de esquerda – “um dos maiores males atuais”, como consta em seu Plano de Governo (BRASIL, 2018, p. 46).¹¹⁴² No Plano de Governo do então candidato, registrado junto ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE), tanto a educação como a saúde eram anunciadas como contendo gastos em demasia e resultados fracassados. (SILVA; ROSA, 2021, p. 593).

[...] não há discursos neutros, que mesmo a mais inofensiva das postagens vem carregada de crenças, preconceitos e ideologias; as pessoas buscam aceitação social, seja por fotografia, por meio de uma música compartilhada ou mesmo as postagens realizadas em forma de texto escrito. [...] mesmo antes do isolamento social o ser humano já se sentia muito sozinho, em diversos contextos e já tentava buscar uma identidade, por meio das redes sociais; todo mundo faz propaganda de si mesmo; que muitas identidades são só superfície, e que é difícil conhecer a profundidade. (SPINGOLON; SANTOS; SILVA, 2021, p. 17).

1141 FACULDADE GETÚLIO VARGAS. **Especialistas debatem transformação da educação em meio à pandemia de Covid-19**. Atualizado em 27 de março de 2020. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/especialistas-debatem-transformacao-educacao-meio-pandemia-covid-19>. Acesso em: 25 maio 2020.

1142 BRASIL. **Plano de Governo de Jair Bolsonaro**. 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

[...] com a facilidade de acesso às tecnologias digitais, em especial, os *smartphones*, estratégias gamificadas vêm sendo desenvolvidas por meio de aplicativos específicos, que incorporam mecânicas capazes de engajar professores e alunos em atividades realizadas de forma síncrona e assíncrona. Entre esses recursos, destacam-se o Kahoot e o Socrative, além de outras plataformas e redes sociais, como WhatsApp e Instagram, amplamente utilizados em algumas escolas, especialmente diante do cenário do ERE, como uma estratégia de interação, compartilhamento de produções e, sobretudo, aproximação entre professor e aluno. (VIANA; LUCAS; MOITA, 2021, p. 1114).

RESISTÊNCIA



Duque (2018),¹¹⁴³ ao analisar o artefato cultural Inês Brasil e em como o riso pode ser uma forma de resistência, afirma que “o riso é uma experiência histórica, isto é, não é o mesmo sempre e está envolto nas relações de poder e de subjetivação que o envolvem desde muito tempo” (DUQUE, 2018, p. 240). Portanto, quando uma moradora de uma comunidade no Rio de Janeiro grava um vídeo rindo de si e da “máscara de bico de tucano” e afirma “porra, eu já não sou bonita, ainda boto uma porra dessa...”, ela está produzindo um deslocamento perante a própria situação por ela vivenciada. (ACOSTA; DUQUE, 2021, p. 141).

A negação ou a não concretização das condições que asseguram o direito à educação das crianças resultam, a partir do entendimento proposto por Honneth (2009, p. 216-218),¹¹⁴⁴ na própria degradação da sua integridade psíquica, uma vez que seu não reconhecimento se materializa no rebaixamento e humilhação social, na degradação cultural de suas formas de vida e resultam, estruturalmente, na exclusão da posse de determinados direitos no interior de sua comunidade. Nesse sentido, retomamos a ideia proposta por Honneth (2009) acerca da necessidade de espaços onde seja possível a manutenção do protesto ativo e da resistência que inclua as crianças como protagonistas. (BIASOLI; SOUSA, 2021, p. 26).

Para Freire (2011)¹¹⁴⁵ são as nossas opções que irão determinar nosso papel como educadores sociais engajados na luta com os oprimidos, como são também elas que irão nos dar norte técnico-metodológicos de como devemos agir no contexto atual. Precisamos lançar mão dos instrumentos que estão ao nosso alcance. As aulas ministradas de forma remota, as lives com temas problematizadores da realidade, os círculos de cultura, as rodas de conversa podem se constituir em possibilidades de luta e de resistência. Precisamos reinventar nossas lutas, precisamos esperar os desesperançados. Precisamos transgredir os discursos que teimam em desarticular nossas lutas. (BRANDÃO; GOMES; BORGES, 2021, p. 2311-2312).

O mundo da vida é o pano de fundo das vivências sociais e tais aspectos ficaram evidenciados, ao longo da análise das ações desenvolvidas, como possibilidade de transformação deste mundo, por

1143 DUQUE, Tiago. Ninguém nasce Inês Brasil, torna-se Inês Brasil: artefato cultural, pânico moral e “ideologia de gênero” em Campo Grande (MS). **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 28, n. 3, p. 227-247, set./dez, 2018.

1144 HONNETH, A. **A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.

1145 FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed ver. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

meio da resistência ao agir instrumental, presente nas sociedades pré-pandemia e fortemente alimentado no cenário de pandemia. A superação das circunstâncias ora apresentadas tem sido o grande desafio para todos/as e torcemos para que possamos sair deste cenário desolador mais fortalecidos e transformados [...]. Que saibamos aproveitar esse difícil momento para refutar a utilização das TDIC sob a égide da racionalidade instrumental. (BRUNO; PESCE; HOFFMANN, 2021, p. 7).

[...] [as políticas públicas educacionais] hoje estão sendo deliberadamente desmontadas pelo projeto ultraconservador instalado no país desde o golpe parlamentar de 2016. Esse novo capítulo contém todos os ingredientes das políticas neoliberais que prometem, por meio de iniciativas privatizantes (AVELAR, 2020),¹¹⁴⁶ compensar os prejuízos e retomar a “normalidade” desejada para a efetivação de suas reais intencionalidades. Terão, contudo, que enfrentar a resistência que sobrevive na memória de grande parte dos educadores, que seguem fiéis ao projeto democrático que ajudaram a construir. (CAMMARANO; ROSA, 2021, p. 77).

Os lares, de um modo geral, como destaca bell hooks (2019, p. 23),¹¹⁴⁷ são formados por “[...] estruturas patriarcais e machistas.” A autora salienta a importância de pensarmos o lar como um espaço de resistência, descaracterizando a visão dominante da casa como “doce lar”, reproduzida pelos ideais humanistas românticos, visto que o lar também pode ser (e é) um lugar de produção de precarização da vida de mulheres. É nesse contexto que precisamos refletir sobre os modos como a violência de gênero (toda e qualquer forma que ela puder ter) se acentuou nestes tempos de pandemia, não apenas no Brasil, como também em vários outros países. (KLEIN; DAL'IGNA; SCHWENGBER, 2021, p. 20-21).

Os gestores sinalizam também sobre a dificuldade dos professores em lidarem com os recursos tecnológicos e, por muitas vezes, a resistência de alguns docentes em fazer adesão ao uso das tecnologias. Essa situação nos leva a entender que, embora possuam formação acadêmica, boa parte dos docentes não investe em formação continuada, sobretudo na área tecnológica, portanto, para além da não adesão, o que se percebe é mesmo a falta de habilidade para lidar com as tecnologias. Assim, neste novo cenário instaurado para a educação, novas atribuições somaram-se à tantas já relacionadas ao trabalho do gestor. (LEAL et al., 2021, p. 9).

[...] é importante pensar em como a escola pode se tornar um espaço de resistência à reprodução de relações de desigualdades, exclusões e invisibilidades, que muitas vezes são naturalizadas ou vistas como insuperáveis. A resposta não está pronta, mas pode ser construída coletiva e colaborativamente. Com Freire (1987),¹¹⁴⁸ compreendemos que as situações-limites são todos os desafios que, a princípio, nos parecem intransponíveis e nos imobilizam por acreditarmos em seus determinismos. Entretanto,

1146 AVELAR, Marina. Educação e Covid-19: cenário para o avanço da privatização? In: **CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO**. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/marina-avelar/educacao-e-covid-19-cenario-para-o-avanco-da-privatizacao/> Acesso em: 15 nov. 2021.

1147 HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Elefante, 2019.

1148 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

como resposta a estes desafios, é possível enxergá-los como percebidos-destacados, quando estas situações são problematizadas pelos sujeitos envolvidos. (LEME; SILVA; CARMO, 2021, p. 108).

A ação do povo, no âmbito das forças populares que fraturam uma lógica instituída, é possível na medida em que se consolidam práticas de resistência. A comunidade surda tem marcado a luta pela inclusão da língua de sinais há anos. A marginalização ou a pseudo-incorporação da Libras e das pautas surdas se colocam como arma de captura policial do estado neoliberal que precisa regulamentar a vida de todos, incluindo os surdos. O que quero dizer é que a Libras já está incorporada dentro da pauta social e está bem presente hoje na sociedade, mas o discurso legal e a visibilidade não garantem que a vida surda, em sua expressividade e em sua diferença, possa ser exercida/vivida sempre e em todos os espaços [...]. (MARTINS, 2021, p. 23).

Dada a falta de treinamento, tornou-se mais difícil explorar o potencial de ensino das novas tecnologias. E, em muitos casos, isso pode causar alguma resistência ao seu uso, levando à continuação da cópia de métodos mais tradicionais. O maior desafio hoje é permitir que os professores vissem que a tecnologia pode tornar o processo de ensino melhor. Para os educadores, a desconfiança de alguns professores no uso de novas tecnologias se deve em parte às mudanças que causam nas rotinas de sala de aula. Isso tira o professor de sua zona de conforto. (MORAES; AZEVEDO, 2021, p. 133).

Ainda sobre a relação com a escola, destacamos a maneira como o estágio remoto permitiu construir uma visão da escola enquanto espaço de resistência a um cenário de necropolítica e necroeducação [...]. A escola é resistência, pois os agentes que dela fazem parte também são resistências; nesse contexto, a relação que os alunos tiveram com as(os) professoras(es) das escolas, ainda que à distância – de modo online, foi relevante para que não apenas passassem burocraticamente pela escola. Foi na relação com as pessoas da escola que entendemos o que é a escola, confirmando que esse lugar educacional se constitui por meio de pessoas, não de paredes. (MORAIS; ANDRADE, 2021, p. 119-120).

Maffesoli (1987, p. 50)¹¹⁴⁹ define esse potencial de resistência das massas como “perdurância societal”. Esta seria uma capacidade não consciente, mas incorporada, que permite, por meio de uma forma diferenciada de saber, que o humano continue a prosperar, a despeito de todas as guerras, carnificinas e outras tragédias. O filósofo (Maffesoli, 1987, p. 21) conclui seu raciocínio afirmando que, portanto, “[...] podemos atribuir à metáfora da sensibilidade ou da emoção coletiva uma forma de conhecimento”. (REIS; REZENDE, 2021, p. 206).

A conscientização dos marginalizados e oprimidos é condição para a restauração de seu poder de agir. A responsabilização, por sua vez, remete ao empoderamento das vidas fragilizadas. Assim compreendido, o empoderamento equivale a uma série de recursos práticos e cognitivos que o sujeito precário ou mesmo excluído pode empregar para enfrentar sua condição social e exigir justiça. Nessa

1149 MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

perspectiva, empoderar os movimentos sociais implicam transformar as relações de poder, restaurando o poder de agir. Significa admitir que existe um poder nas vidas tidas como sem poder. Os excluídos são, eles mesmos, agentes de resistência à exclusão da qual são objeto (Ribeiro & Resende, 2017).¹¹⁵⁰ (RESENDE; MONTEIRO, 2021, p. 11-12).

Seria importante para a construção da crítica e resistência ao tecnicismo que se torna como forma hegemônica de reduzir as relações humanas compreender o processo da formação profissional como elemento sem o menor fundamento transcendental explicativo sobre o modo de existir o sujeito. Portanto, o vir a ser o sujeito deveria estar orientado com algo que possa estar comprometida com a posição deste perante o desejo. Desta forma, em termos metodológicos a nossa compreensão para analisar as interfaces entre a questão ecológica, a pandemia da síndrome respiratória aguda (COVID-19) e a formação profissional se encontra na perspectiva de interpretar a realidade em que o ensinar e o aprender deveria estar implicado com o desejo [...]. (RODRIGUES, R, 2021, p. 352).

Nas redes, pipocam ali e aqui, nas mais diversas criações, que, num movimento de respiro, procura de ar, sobrevoam, na busca dos pisca-piscas dos vaga-lumes, pequenas lanternas em meio à tamanha escuridão. É o cintilar de resistências ziguezagueando por aí... Se, a cada dia, parece que estamos derrotados, um incômodo se faz e somos levados a pensar de outra forma. A derrota incomoda e nos faz sair do lugar. Movimento. É preciso fazer nascer, proliferar outras sensibilidades que rompem com o silenciamento que nos tentam impor. Fazer do pensamento uma insurgência, uma conspiração cotidiana. Experimentar e desinibilizar os ziguezagues num olhar para o que resiste, desvia, desnormaliza, criando outras possibilidades. (RODRIGUES; ROMANHOLLI; CHAGAS, 2021, p. 232-233).

Em meio a tantos silêncios e processos de silenciamento, falar e cultivar memórias são atos de resistência, de políticas em direções de vida [...]. O cultivo da memória assume-se como força de resistência e enfrentamento dessas linhas de instauração de morte. Em nossas escritas que se fazem em zigue-zagues, novamente chegamos aos memoriais, territórios-coletivos férteis em germinação de afetos, espaços povoados de lembranças e memórias. Assim como hoje ocorre com as pessoas que morreram em decorrência da covid-19, memoriais para as mortes pela aids existem há décadas. (SALES; CARVALHO, 2021, p. 176).

[...] [no ensino superior] ainda persistem muitas resistências aos saberes pedagógicos, dada a representação equivocada de que a condição formativa do/a professor/a se respaldaria no domínio de conteúdos específicos da área em que atua ou, tão somente, na experiência de tempo de atuação no magistério. Tal representação segue sendo legitimada por discursos institucionais que naturalizam práticas pouco engajadas com a aprendizagem significativa dos/as estudantes, dificultando processos didático-curriculares que busquem atender aos desafios da formação no Ensino Superior em um

1150 RIBEIRO, L. P., & RESENDE, C. C (2017). Breve ensaio sobre o conceito de vulnerabilidade social: exclusão social, trabalho, democracia e empoderamento. *Percursos Acadêmicos*, 7(14), 378-400. <https://doi.org/10.5752/P.2236-0603.2017v7n14p378-400>

cenário complexo de transformações sociais que exigem a produção de sentido crítico e inovador para o ensinar e o aprender. (SEVERO; BRITO; CARREIRO, 2021, p. 8-9).

A vertigem de questões que situam a cena urbana como um território aberto antes, durante e pós-pandemia, deve conduzir ao desejo de resistências dispersas a essa cidade maior, a fim de pensar e mostrar suas heterotopias capazes de mobilizar enigmas informes. O conceito de multidão em Negri e Hardt (2005)¹¹⁵¹ traz linhas de escape para a fabulação desse processo que visa encontrar, contornar e apreender esses espaços outros, os quais não param de surgir nos istmos molares e moleculares do tecido urbano. O que pode a multidão dispersa na cidade febril? A multidão embaralhada no cotidiano, no correr tedioso dos dias de isolamento e postergação? O que pode essa multidão rarefeita, sem notícia e sem revolução que não o devir lento e imperceptível das mudanças mais irreversíveis, de um mundo que resta por vir? (SILVA, MT, 2021, 145).

A temática acerca da educação em tempos de pandemia tem ganhado repercussão no atual momento em que vivemos, pois estamos experienciando alterações, modificações, problemas e possibilidades da educação em âmbito virtual nas práticas educativas impostas por essa nova realidade. Falar de educação, em especial, no contexto contemporâneo significa falar do que é o provável último bastião de resistência numa sociedade consumida pelo idealismo de direita. Isso significa, entre outras coisas, tentar resistir diante da precarização do esvaziamento e da violência contra os sentidos possíveis dos modos de ser e estar no mundo e da própria sobrevivência da espécie humana. (SILVA; CANARIM; TEIXEIRA, 2021, p. 290).

[...] o Todos [pela Educação] rapidamente se organizou, liderou e coordenou a tomada de decisões junto à sociedade e ao Governo, fortalecendo-se frente à opinião pública. Nesse período, houve troca de ministros no MEC e, mesmo se tratando de dois perfis bem diferentes, ambos mantiveram a postura: a omissão na tomada de decisões e coordenação de políticas, papel este estabelecido na legislação. A ausência do MEC na gestão da educação contribuiu muito para que o TPE [Todos pela Educação] assumisse e exercesse liderança, sem resistências. Dito de outro modo, ganhou a batalha sem precisar lutar, uma vez que não havia adversário. (UCZAK; BERNARDI, 2021, p. 17).

1151 NEGRI, A.; HARDT, M. **Multidão: guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

RESPONSABILIDADE



Libâneo (1994)¹¹⁵² afirma que a responsabilidade social da escola e dos Professores é muito grande, pois lhes cabe escolher qual concepção de vida e da sociedade deve ser trazido a consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários a compreensão da realidade social e a atividade prática na profissão, na política e nos movimentos sociais. A qualidade da Educação está diretamente relacionada aos professores. Cabe os Governos a promoção de formas para manter os professores com bom nível de saúde. Por meio de ações que promovam uma melhor qualidade de vida no trabalho conseguirá ao mesmo tempo, promover a saúde dos professores e melhorar o desempenho da educação (LIBÂNEO, 1994, p. 22). (ALMEIDA; CANTUÁRIA; GOULART, 2021, p. 311).

A educação escolar desde muito tempo tem a responsabilidade de transformação humana e social. Sendo responsável pela condução da sociedade em que vivemos, tornando-a mais humana e respeitada, porém, isso só é possível quando a educação escolar for uma prática da liberdade, em todos os sentidos desde o pessoal para conhecer-se a si mesmo e o coletivo. O modelo de educação escolar que estamos experienciando, seja mediado por tecnologias, seja no modo a distância, nesse momento de pandemia fez com que de alguma maneira o ano não seja perdido, tendo uma atenção de governantes, profissionais, secretarias para que essas crianças e adolescentes, tenham de algum modo seu direito de estudar garantido. (BRAATZ; WICKERT; KRAMER, 2021, p. 7).

“[...] escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?” (GRAMSCI, 1999, p. 93-94)¹¹⁵³ A assertiva do marxista italiano imputa-nos a responsabilidade de erigirmos uma concepção de mundo própria, uma ideologia que corresponda as necessidades reais e concretas – aquelas que emergem do cotidiano da história e não de opiniões espontâneas e aleatórias – que expressem todas as verdades possíveis, mesmo, e principalmente, as mais desagradáveis (GRAMSCI, 2004).¹¹⁵⁴ (COSTA, HM, 2021, p. 146-147).

1152 LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994

1153 GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

1154 GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Outro aspecto importante a ser considerado ao longo do ensino remoto é a mediação da aprendizagem, trabalho técnico desenvolvido pelo professor, mas que foi, de certa forma, transferido para a responsabilidade dos pais, Ferreira e Botelho (2021)¹¹⁵⁵ afirmam que a mediação, além do conhecimento técnico, demanda disponibilidade e engajamento, na perspectiva de compreender esses conceitos [...]. Nesse caso, em específico, os pais deveriam mediar a aprendizagem de seus filhos após receberem orientações docentes, entretanto, mesmo os pais que se disponibilizaram e se engajaram no processo de mediação, enfrentaram um problema maior ainda: a falta de conhecimento técnico. (FERREIRA; RODRIGUES; MOREIRA, 2021, p. 10).

[...] o ensino remoto pauta-se no esvaziamento da formação e atende, primordialmente, aos interesses privado-mercantis, com a desresponsabilização estatal na garantia da educação pública [...]. Nessa direção, o processo formativo é tido como responsabilidade individual. Trata-se da exaltação dos princípios neoliberais, com a desresponsabilização do Estado na viabilização das políticas sociais, com incentivo ao livre mercado em todas as dimensões da vida. No caso da educação, cabe a cada sujeito adquirir tal mercadoria, devendo o poder público, no limite, atuar no atendimento focalizado aos grupos mais excluídos. (GUIMARÃES; MATOS; CABRAL, 2021, p. 71).

O que queremos fazer é assumir nossa responsabilidade ética e política como mulheres professoras e pesquisadoras, entendendo que nossos modos de conhecer e de produzir conhecimento estão implicados em relações de poder, que certos modos de existência estão invisibilizados por regimes discursivos e que é nosso trabalho identificar, descrever e analisar certos enunciados constituídos como verdadeiros e em circulação em nossa época, em especial, enunciados relacionados à proposição de determinados modos de existência para a vida de mulheres e homens, mães e pais, trabalhadores do nosso país. (KLEIN; DAL'IGNA; SCHWENGBER, 2021, p. 9).

A responsabilidade pela educação dos filhos remete inicialmente à família e, neste contexto, a escola predispõe a um ambiente de ensino-aprendizagem. Vários pais não possuem formação pedagógica para mediar conteúdos de disciplinas de conhecimentos específicos. Além de suas demandas de trabalho, este grupo de pais se percebe sobrecarregado no acompanhamento das atividades escolares de seus filhos (Marques; Fraguas, 2020).¹¹⁵⁶ De tal modo, as lutas para equilibrar as demandas de emprego dos pais à necessidade de ajudar seus filhos em casa com a aprendizagem escolar fez embate com pais oprimidos e com falta de equilíbrio pessoal, devido ao cenário pandêmico. (LUNARDI et al., 2021, p. 15).

1155 FERREIRA, A. T. R. J., & BOTELHO, R. (2021, 01 de setembro). A mediação da aprendizagem de estudante com TEA no ensino remoto: relato de experiência comparativo entre Brasil e EUA. In **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Recuperado de http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/schedConf/presentations.

1156 MARQUES, Ronualdo; FRAGUAS, Talita. A Ressignificação da Educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 86159-86174, nov. 2020.

Hargreaves (1995)¹¹⁵⁷ confirma em suas pesquisas sobre a intensificação do trabalho docente, o perverso sentido da autorresponsabilização que se impõe ao professor, mesmo em período anterior ao da pandemia, com a crescente demanda por prestação de contas, mais responsabilidades referentes a aspectos sociais relativos aos discentes e por lidarem com as múltiplas inovações tecnológicas que, entre outras, atestam os problemas de sobrecarga de trabalho. Tal condição afirma o lado perverso da intensificação vem à tona, pois a impossibilidade de responder a todas as questões que emergem causa sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento (HARGREAVES, 1995). (MEDEIROS, 2021, p. 1168).

Conforme estamos vivendo na realidade, muitos professores tiveram que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola, fazendo uso das redes sociais para que o conhecimento chegasse ao aluno, ressignificando, portanto, o espaço da sala de aula, que ultrapassou os muros escolares. Tivemos que no cantinho da casa, organizar nosso ambiente de estudo. Em sendo assim, diante da responsabilidade *sui generis* dos professores, fica evidente que a dimensão política se faz presente na tomada de decisão para que os professores assumam as TDIC's como recursos didáticos/pedagógicos para mediar a produção do conhecimento, mas não só o professor em sala de aula, como também o professor/gestor que atua na esfera administrativa, pedagógica e financeira da escola. (MELO, 2021, p. 148).

A participação das famílias e da sociedade como um todo no tocante à garantia do acesso e apropriação desses “bens culturais” é indiscutível; todavia, entendemos que é na educação escolar em que se situa a responsabilidade do ensino da literatura, uma vez que a escola, em atendimento a sua função social, precisa garantir o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (MALANCHEN, 2014).¹¹⁵⁸ O esforço ético-político e profissional dos professores e de toda a sociedade, pois, é na direção de exigir uma escola que cumpra essa responsabilidade – e não na direção do rebaixamento das exigências educacionais, porque a escola atual não consegue cumprir a contento o necessário. (MORAES; DALVI, 2021, p. 5).

O que se vê na sociedade contemporânea, em que o capitalismo impera, é um produto superestimado, enquanto o processo é totalmente subestimado. Nessa relação contrária ao que Marx considerava como processo constituinte do ser humano enquanto ser social, percebemos um certo apagamento do indivíduo em função do produto, inclusive, nesse momento já podemos nomear o resultado do que é produzido pelo homem não mais como produto, mas no sentido marxiano, como mercadoria. No entanto, ao mesmo tempo em que se apaga o indivíduo em relação às mercadorias criadas, atribui-se a ele a responsabilidade total pela sua felicidade e completude, como se essas virtudes estivessem centradas nele e não na sua produção. (MOREIRA, RP, 2021, p. 83-84).

1157 HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1995.

1158 MALANCHEN, Júlia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

[...] discutir a educação em tempos de pandemia implica, entre outras coisas, seguir assumindo a responsabilidade de criar condições para que nenhuma criança ou jovem aceite receber “conhecimentos super-impostos de qualquer espécie” (Asimov, 1959),¹¹⁵⁹ o que exige debater e formular o projeto de educação, a concepção de ensino, de aula e de aprendizagem que se pretende contribuir para construir. Imediatamente, parece ser preciso denunciar essa aceitação tácita de percursos desiguais de aprendizagem escolar – uma problemática que o “ensino” remoto intensificou [...]. (NASCIMENTO, 2021, p. 16).

Plummer et al. (2021)¹¹⁶⁰ abordaram a responsabilidade dos professores, pouco ou bastante inexperientes para com a transição global do ensino presencial para o on-line [...]. No artigo, o ensino remoto é reportado como uma das experiências mais desafiadoras da carreira dos professores. Aludem aos desafios plurais, desde o estabelecimento e a manutenção do vínculo com os alunos, à privacidade no compartilhamento de vídeos nos quais alunos aparecem em ambiente doméstico. Outrossim, argumentam que o desligamento das câmeras e a pouca interação interferem nas aulas e, até mesmo, desmotiva os professores que lecionam para as telas escuras, sem os rostos e sem as vozes dos participantes. (NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021a, p. 625-626).

[...] muitas famílias se equivocam transferindo a responsabilidade de transmitir valores morais, princípios éticos, e de comportamento a seus filhos para a escola. Apesar dos estudos apontarem para os benefícios da parceria entre escola e família existem muitos entreves na relação entre os lados. Brito (2012)¹¹⁶¹ comenta que é responsabilidade dos pais incentivar e acompanhar as atividades escolares de seus filhos, e que ao se formar bons hábitos de estudo mais cedo nos alunos, menores serão os problemas enfrentados com a aprendizagem das crianças. É aconselhável a acompanhar também as atividades promovidas pela escola, bem como promover condições para fomentar esse desenvolvimento. (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 74).

O processo pedagógico diferenciado, no modo remoto, também ficou sob a responsabilidade docente, uma responsabilidade pedagógica e financeira, pois muitos professores relataram a necessidade de comprar equipamentos e melhorar as condições de transmissão a partir de seus próprios recursos. Depoimentos revelaram que o investimento do professor de arte para adquirir condições mínimas de trabalho é muito anterior à pandemia, e que já existia inclusive para a compra de materiais para o desenvolvimento do ensino de arte, pois o Estado não investe nas escolas fornecendo os recursos necessários para o desenvolvimento do ensino de arte. (OLIVEIRA; SILVA; PERINI, 2021, p. 120).

1159 ASIMOV, I. (1959). Profissão. **Em Nove amanhãs**: contos do futuro próximo. Publicação Europa-América.

1160 PLUMER, Laura et al. Teaching Online during the COVID-19 Pandemic: A Phenomenological Study of Physical Therapist Faculty in Brazil, Cyprus, and The United States. **Education Sciences**, v.11, n3, article 130, 2021. Disponível em: [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290287.pdf>]. Acesso em: 06 jun. 21.

1161 BRITO, K. R. S; FREITAS, V. O. Escola e Família: responsabilidade compartilhada. In: **VI Colóquio Internacional ‘Educação e Contemporaneidade’**, 2012, São Cristóvão. Educação, Sociedade e Práticas Educativas, 2012. Disponível em http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/154.pdf. Acesso em 27/05/20.

O educar precisa comportar a dimensão de enlaçar-se com a tradição, com o outro, singularizando-se nesse movimento, mas também construindo um vínculo e um sentimento de responsabilidade com o mundo humano, para que as novas gerações estejam psiquicamente mais preparadas para assumir moral e eticamente as responsabilidades civilizatórias como futuros adultos [...]. Essa responsabilidade diz respeito ao educador ser um representante da moral, mas também um revisor crítico da tradição, identificando valores a serem conservados ou ressignificados. (PINTO, 2021, p. 9).

[...] a eufemização do social pela cultura empresarial exerce um poder encobridor da realidade. O empoderamento é moldado pelas exigências neoliberais do cálculo do desempenho (da performance). A vida, desde o nascimento até a morte, funciona como uma empresa própria. O empoderamento exige a responsabilização dos sujeitos administrados. Os indivíduos não devem depender do Estado, mas deles próprios (Le Blanc, 2011).¹¹⁶² Esse apelo à responsabilidade pressupõe uma filosofia do empoderamento. (RESENDE; MONTEIRO, 2021, p. 10-11).

[...] Hannah Arendt (2011)¹¹⁶³ coloca em questão a responsabilidade do sujeito perante o mundo como ponto central para se pensar o processo formativo. Isso ocorre numa relação direta com a educação do sujeito numa perspectiva ecológica e não autoritária. Cabe destacar que isso se trata primordialmente da “[...] responsabilidade coletiva pelo mundo [...]” (ARENDR, 2011, p. 239) como forma ética de existir como sujeito em todas as esferas da atividade humana [...]. Em termo de processo formativo trata-se de compreender qual a responsabilidade do sujeito pelo mundo na separação entre natureza e cultura em que se encontra presente a totalidade das espécies de vida. (RODRIGUES, R, 2021, p. 344).

Atribui-se aos professores grandes responsabilidades. As transformações sociais e a sociedade contemporânea solicitam o rompimento com o velho modelo conservador, conteudista e tecnicista. Nesse sentido, faz-se necessária uma nova maneira de pensar e de fazer ensino, com base no paradigma em ascensão. O aluno deve ser visto como sujeito nos processos de ensino e de aprendizagem, com opiniões próprias, com iniciativas e com a capacidade de enfrentar e resolver problemas. Freire (2019)¹¹⁶⁴ estaca a indispensabilidade de os docentes olharem para a singularidade dos seus alunos, reconhecendo-os como sujeitos com necessidades e características específicas. (TOZETTO; STEFANELLO, 2021, p. 125).

Para esse grupo de estudantes [com deficiência], que notadamente demanda orientações específicas, a importância do papel desempenhado pelo núcleo familiar tornou-se mais visível, pois a responsabilidade de mediar os conhecimentos e consolidar o aprendizado também foi transformada pelo contexto pandêmico. Se anteriormente à pandemia apenas a figura do educador especial era direcionada ao ensino, de forma biunívoca, esse processo pedagógico, atualmente, transcende essa relação, pois a cooperação e a parceria das famílias tornaram-se imprescindíveis. (VIANNA; PAVÃO; CÁ, 2021, p. 8).

1162 LE BLANC, G. (2011). **Que faire de notre vulnérabilité ?** Le temps d'une question. Montrouge: Bayard.

1163 ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

1164 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

A rigor, presenciamos no século XXI, por um lado, a devastação ambiental com o aumento da probabilidade de epidemias e surtos pandêmicos; e, ao mesmo tempo, a devastação do trabalho vivo envelhecido imerso na nova precariedade salarial. Trata-se de emergências históricas conexas que expõem a crise civilizatória do capital. Ao devastar a natureza, o capital se configura como um “risco existencial” da humanidade no século XXI (ORD, 2020).¹¹⁶⁵ Para superar o capital, precisamos efetivamente alterar, não apenas o modo de produção da vida social (o capitalismo enquanto relação-valor), mas também o modo de controle do metabolismo social (a relação-capital propriamente dita) (ALVES, 2020).¹¹⁶⁶ (ALVES, GAP, 2021, p. 3).

Podemos afirmar que a escola como a conhecemos atende às políticas neoliberais e influencia diretamente a formação das crianças e a construção de seus valores [...]. A escola já enfrentava várias problemáticas, mas, agora, corre risco ainda pior. Enquanto muitas pessoas percebem a pandemia como uma oportunidade para pensar e efetivar políticas de investimento nos setores sociais mais vulneráveis, dentre eles a educação; outras pessoas adotam, como no caso do Brasil, “[...] uma estratégia negacionista que continua cumprindo fielmente com as exigências do neoliberalismo, como se absolutamente nada devesse mudar com a pandemia” (Caponi, 2020, p. 218).¹¹⁶⁷ (BARBOSA; GARCIA; FROTA, 2021, p. 7-8).

Se a máquina, em geral, não serviu para aliviar a vida do trabalhador, qual a sua importância? Na realidade, com o desenvolvimento das máquinas, o trabalho vivo aumentou muito, principalmente para garantir ganhos de produtividade para a indústria moderna, sobretudo com a incorporação de mulheres e crianças no mercado de trabalho, dado que a máquina alivia o desgaste físico provocado por determinadas atividades laborais. Assim, o trabalho mais pesado e aquele mais sujo e que coloca em risco a sobrevivência física do trabalhador passaria a ser realizado pela máquina [...]. (BEZERRA NETO; NASCIMENTO, 2021, p. 6).

1165 ORD, Toby. **The Precipice**: Existential Risk and the Future of Humanity. New York: Hachette Books, 2020.

1166 ALVES, Giovanni. **As contradições metabólicas do capital**: colapso ecológico, envelhecimento humano e extinção humana. Bauru: Pojeto editorial Praxis, 2020.

1167 CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v34n99/1806-9592-ea-34-99-209.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Ao refletir sobre o mal estar da sociedade contemporânea, Habermas deflagra o quanto as organizações societárias precisam descolonizar o mundo da vida da razão instrumental (PESCE, 2010).¹¹⁶⁸ Ao fazê-lo, o estudioso desvela que os mecanismos de integração sistêmica, como, por exemplo, o dinheiro e o poder, põem em risco a integridade das instituições culturais e, por conseguinte, dos seres humanos que delas participam [...]. A aposta de Habermas é que, em refuta à instrumentalização das ações sociais, pelo sistema, o agir comunicativo possa se consubstanciar como instância fecunda à construção de uma vida social pautada em princípios humanistas, como a solidariedade, o diálogo, a ética e a emancipação dos sujeitos sociais que dele participam. (BRUNO; PESCE; HOFFMANN, 2021, p. 4-5).

[...] reafirmar aquilo que a educação especial (em uma perspectiva de educação inclusiva) e a saúde mental (em uma perspectiva da saúde mental coletiva) vêm apresentando à sociedade brasileira como tarefa intersetorial e, mesmo nesse momento de pandemia, impostergável: processos inclusivos. A oferta de estratégias de educação (ensino) e de atenção (saúde) a esse segmento populacional não tem efeito genérico ou humanitário, mas de proteção ante o risco de danos duradouros ou permanentes ao desenvolvimento, aos processos cognitivos e afetivos e à inserção social, além de riscos à constituição de si e ao bem-estar mental individual e familiar. (CECCIM; CORREA, 2021, p. 447).

[...] características demográficas e socioeconômicas, estrutura e composição familiar e social são alguns dos aspectos associados ao risco de evasão [...]. Desse modo, o risco de evadir se fortalece quando aspectos econômicos e socioculturais dos estudantes se apresentam como desvantagens para seu engajamento e participação no processo de ensino-aprendizagem, já que estudantes em situação socioeconômica desfavorável apresentam mais dificuldades para estabelecer vínculos sociais e acadêmicos nas instituições de ensino (TINTO, 1989;¹¹⁶⁹ GENTILE; TACCONI, 2017¹¹⁷⁰). Considerar essas questões é muito importante para a análise do fenômeno [...]. (COTRIM-GUIMARÃES; RIBEIRO; BARROS, 2021, p. 309).

[...] as quarentenas da exclusão social foram ampliadas na quarentena da pandemia, abrangendo diversos coletivos sociais vulneráveis (mulheres, trabalhadores informais, trabalhadores de rua, sem teto/população de rua, moradores das periferias pobres, imigrantes sem documentação, refugiados confinados em campos de “internamento”, deficientes, idosos) (SANTOS, 2020)¹¹⁷¹ [...]. A vul-

1168 PESCE, Lucila. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. **Revista Quaestio (UNISO)**, v. 12, p. 25-61, jul. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/177/177>

1169 TINTO, Vincent. Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. **Revista de La Educacion Superior**. México, D.F. v. 18, n. 71, jul./set. 1989. Disponível em <<http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-deperspectiva>> Acesso em 10 out. 2019.

1170 GENTILE, Maurizio; TACCONI, Giuseppe. Early School Leaving: in search of measurements and educational policies. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017, p. 257-294.

1171 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

nerabilidade aos quais esses coletivos sociais estão expostos intensifica os riscos e atinge, sobretudo, as crianças já afetadas pela pobreza infantil, para as quais a situação humanitária se agrava (EYNG; CARDOSO, 2020)¹¹⁷² pela suspensão das aulas presenciais. (EYNG et al., 2021, p. 13).

A pessoa não se forma só, não se instruí por si e para si, ela está inserida em um contexto mais amplo, comunitário [...]. A educação para a comunidade envolve a pertença, assim como, a responsabilidade da pessoa, do indivíduo para com os outros. Não se pode almejar uma sociedade melhor sem que os indivíduos que a compõe tenham plena consciência de sua responsabilidade com o todo. Concluimos esta breve explanação com a afirmação de que o encontro inter-humano é sempre um risco, mas sem correr o risco do encontro “*Eu-Tu*” não há manifestação completa da nossa humanidade: diálogo é plenitude, “*deve-se correr o risco, é necessário atirar-se na água e nadar*” (ZUBEN, 2001).¹¹⁷³ (FERRAZ, 2021, p. 407).

A busca pela compreensão da realidade através de uma dialética entre teoria e prática nos proporciona a agência de transformação social. Isso quer dizer que, sem a teoria, a nossa prática corre o risco de ser uma mera reprodução de modelos experienciados por uma aprendizagem da observação, do mesmo modo que sem a prática, o estudo teórico carece de propósito. É nesse sentido que Pimenta (2012)¹¹⁷⁴ sugere compreendermos a formação docente e a nossa prática pedagógica a partir de um viés Marxista, como atitude teórico-prática. Para Marx, práxis é a atitude humana de transformação social. Isso implica dizer que não nos basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso agir sobre ele (práxis). (FORTE; ROSA FILHO, 2021, p. 147).

Quando pensamos nos grupos vulneráveis na educação, temos que considerar o território que habitam, as condições da família, a violência no espaço doméstico, o capital cultural dos pais. Segundo a UNICEF (2021),¹¹⁷⁵ o Brasil pode regredir duas décadas na Educação por causa dos efeitos da pandemia. Com escolas fechadas, o número de crianças e adolescentes fora da escola saltou de 1,3 milhões para 4 milhões, e mesmo que retorne ao ensino presencial há o risco destes alunos não voltarem às Escolas por terem optado pelo trabalho infantil. (LOPES NETA; FIGUEIRA, 2021, p. 29).

1172 EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1098-1120, out./dez. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000401098&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 jan. 2021.

1173 ZUBEN, Nilton Aquiles Von. Introdução. In: BUBER, Martin. **EU e TU**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001. p. 7-49.

1174 PIMENTA, Selma Garrido. Parte II: Práxis – Ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In: PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cortez Editora, 2012. (p. 93-111)

1175 UNICEF. **Impactos Primários e Secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes**. Relatório de análise 2ª Rodada UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/impactoscriancas-e-adolescentes-segunda>. Acesso em: 12 dez 2020.

[...] considerando que essa classe de trabalhadores e trabalhadoras [docentes] está exposta a sérios riscos psicossociais no trabalho, preocupa-nos o fato de muitos professores e professoras não se permitirem expor suas condições de vida e saúde em meio ao distanciamento social ocasionado pela pandemia da covid-19, já que uma das formas de se denunciar condições de saúde de grupos vulneráveis ao sofrimento psíquico intenso e/ou ao adoecimento é através de participação como sujeitos de pesquisas, que constituem produção de conhecimento e são basais para se pensar em atividades de intervenção com vistas à prevenção e promoção da saúde em todos os âmbitos das relações humanas. (MACÊDO; AMORIM; SOUZA, 2021, p. 14-15).

Se eles [alunos adultos] não são obrigados, por exemplo, a ler e escrever muito em sua vida profissional, ou a fazer cálculos, é provável que essas habilidades diminuam com o tempo, com o risco de criar uma subclasse grande, economicamente vulnerável e que depende de outros para interpretação e acesso à informação (GROTLUESCHEN et al, 2016).¹¹⁷⁶ O círculo vicioso de subutilização e consequente perda de habilidades é um lembrete de que a educação de adultos não pode ser vista como uma compensação, mas como uma reparação, na perspectiva do direito negado, retomando o compromisso de possibilitar aos adultos das classes populares uma vida melhor e adaptarem-se aos desafios e mudanças ao longo dela. (MACHADO et al., 2021, p. 119).

[...] vale ressaltar o que assevera Contreras (2002)¹¹⁷⁷ sobre os riscos de um currículo pensado e elaborado por técnicos num curto espaço de tempo. Este processo poderia acarretar a perda da capacidade dos professores para teorizar sobre sua ação, levando a proletarização do seu trabalho docente, que é potencializado pela burocratização e pela separação entre concepção e execução do processo de ensino, reduzindo o professor a mero executor de atividades e subtraindo o sentido prático de sua ação. (MARQUES; FRAGUAS; CAMPOS, 2021, p. 782-783).

[...] as empresas vêm se reinventando para adequarem-se ao novo contexto cujas mudanças, muito provavelmente, permanecerão mesmo diante do retorno à “normalidade”. Para ilustrar o exposto, pode-se tomar como referência a empresa em que E3 [entrevistado] trabalha, que transformou o modelo de instalação de seu escritório e, com isso, o trabalho que era presencial passou a ser totalmente remoto em sistema de home office. Como consequência, essa experiência resultou no crescimento da empresa por meio da abertura de novas filiais em outras unidades da federação [...]. Estar aberto às mudanças e disposto a aprender é condição *sine qua non* para manter-se no mercado de trabalho. Ademais, empreender nesses momentos pode ser um risco, mas os riscos quando bem ponderados tendem a se converter em casos de sucesso. (MIRANDA; TEODORO, 2021, p. 11).

1176 GROTLÜSCHEN, Anke; MALLOWS, David.; REDER, Steve.; SABATINI, John. (2016). **Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy**. OECD Education Working Papers, Paris, n. 131, 2016.

1177 CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

A apropriação e o aparelhamento dessas conquistas do campo progressista popular, por segmentos do capital, representados por governos declaradamente antidemocráticos, representam um risco de ampliação das desigualdades educacionais no campo educação, retrocesso nas conquistas de direitos para o campo popular, e, de arrefecimento e desconstituição do Estado democrático de direito, com ampliação das violações cotidianas às garantias constitucionais de direito à vida, a saúde, educação, trabalho, dignidade etc. (REIS; PARENTE, 2021, p. 22-23).

[...] corremos um risco em imaginar a aula como transposição do mesmo *modus operandi* presencial para o espaço virtual sem considerarmos que: a) o contato com os saberes deve se dar antes, durante e depois do tempo de exposição docente; b) o(a) professor deve usar os recursos de conectividade em benefício didático para dinamizar as relações interpessoais da turma; c) é importante que os(as) estudantes tenham acesso a um programa de atividades que desdobrem a relação com os saberes para além do tempo de atividade síncrona; d) na virtualidade, os espaços de interação pedagógica são muitos e podem ocorrer em diferentes plataformas, não exclusivamente nas que são usadas para as aulas síncronas. (SEVERO, 2021, p. 8).

[...] corremos um sério risco de que, frente a tais limitações didático-pedagógicas, as desigualdades ampliem ou aprofundem-se nesse contexto, pois a aprendizagem pode não se efetivar, ou pode efetivar-se para uns, e outros não. Além disso, é válido destacar que o contexto é bastante oportuno para que entusiastas do *homeschooling* (educação escolar em casa) se aproveitem da situação para fazer suas interferências “pedagógicas”, caracterizadas em suas ambições econômicas para propagar pacotes educacionais e diminuir a valorização das instituições escolares, possivelmente alegando que a qualidade do sistema educativo esteja no âmbito familiar, usando da ideologia tecnológica e do consumo para precarizar a educação nas escolas. (SILVA, FT; SILVA, AP, 2021, p. 1616).

[...] levando em conta a gravidade dos prejuízos condicionados por este atípico momento no campo educacional – com atrasos, interrupções e a inserção de novas metodologias didático-pedagógicas, mesmo diante de desigualdades no acesso a estes recursos – o contexto pandêmico tende a introduzir múltiplos desafios no cotidiano escolar (ORSO, 2020),¹¹⁷⁸ pós-pandemia, compreendendo que mesmo com a opção de continuidade das atividades, via ensino remoto, não se pode negar o risco de uma possível minimização na qualidade do processo ensino-aprendizagem, podendo levar ao fracasso, desmotivação, evasão e repetência dos estudantes, principalmente, aqueles em situações desconfortáveis e/ou desiguais (SAVIANI, 2020).¹¹⁷⁹ (SOARES; COLARES; COLARES, 2021, p. 87).

1178 ORSO, Paulino José. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. *Revista Exitus*, v. 10, 2020, p. 01-54. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432> Acesso em: 03 nov. 2020.

1179 SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, v. 10, 2020, p. 1-25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/146> Acesso em: 15 out. 2020.

[...] a profissão docente que já possuía anteriormente à pandemia um conjunto de fatores de risco desencadeadores de altos índices de adoecimento (FERREIRA-COSTA; PEDRO-SILVA, 2019),¹¹⁸⁰ pode estar vivenciando dificuldades ainda ampliadas [...]. No caso dos professores o processo de adoecimento psíquico já era conhecido (Organização Internacional do Trabalho, 1984).¹¹⁸¹ Isso pode ser constatado, na medida em que, segundo dados do Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo, no ano de 2018 ocorreram 53.162 afastamentos de professores da rede pública estadual devido à transtornos mentais e comportamentais. (SOUZA, JM et al., 2021, p. 144-145).

No que tange a alunos com deficiência, ensinar nesse novo modelo [remoto] pode impactar na aprendizagem (BRASIL, 2020).¹¹⁸² As experiências do ensino totalmente online mostram que ele tende a ser mais efetivo para aqueles estudantes que já possuem um desempenho escolar mais alto, gerando riscos de acentuação da elevada desigualdade de aprendizado entre os alunos. Nesse sentido, esse modelo de ensino poderia ocasionar uma disparidade e um aumento das desigualdades sociais e educacionais, ambos já existentes no ambiente escolar. Sob a ótica de distintas perspectivas, podem ser identificados os problemas econômicos ocasionados por esse período de instabilidade e as famílias que são as apoiadoras do ensino remoto. (VIANNA; PAVÃO; CÁ, 2021, p. 3).

1180 FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, 2019. DOI: 10.1590/1980-6248-2016-0143

1181 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **A condição dos professores**: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/Unesco, 1984.

1182 BRASIL. Nota técnica. **Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19 Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais**, abr. 2020 [versão para debate e em contínua construção]. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 12 set. 2020

[...] com tantas reuniões, aulas, lives, cursos, formações, grande parte dos professores se sentiram cada vez mais esgotados, cansados e frustrados [...]. Assim, não podemos deixar de comentar neste estudo quanto à saúde mental dos professores. Acostumados ao amplo envolvimento com os estudantes em seu dia a dia, professores vêm sentindo o peso das aulas remotas e estão adoecendo silenciosamente, recolhidos em suas casas [...]. Não é raro encontrar professores e gestores escolares frustrados e desanimados com o ensino remoto. Preparar as atividades síncronas tem despertado uma sensação de fracasso, pois, a participação esperada muitas vezes não acontece. Os estudantes simplesmente não aparecem. (ADAMISKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1117-1118).

A distopia do capital no século XXI pode ser representada por um vasto mundo de força de trabalho pobre, envelhecida e precária, homens e mulheres “inúteis”, serviçais do capital, imersos no modo de vida “*just-in-time*” sob a sombra do tecnocapitalismo da Quarta Revolução Industrial. Diante da “vida reduzida” (ALVES, 2021),¹¹⁸³ isto é, tempo de vida reduzido a tempo de trabalho estranhado (labor), o proletariado envelhecido está sob constante ameaça de problemas de saúde física e mental (a degradação da saúde mental com a disseminação dos transtornos mentais, ansiedade e depressão). (ALVES, GAP, 2021, p. 6).

[...] não podemos perder de vista a saúde e a preservação das condições de trabalho das docentes. Desse modo, zelar pelo bem estar físico das professoras é zelar pela saúde das crianças, uma vez que nosso trabalho como docentes é fundamentalmente relacional. Assim, as professoras também carecem de cuidados, de formação e de escuta qualificada para enfrentar os desafios advindos da pandemia. Essa necessidade pode se dirigir tanto às práticas de formação quanto de fortalecimento da classe de trabalhadores na educação, na proposição de escuta e de luta por melhores condições de trabalho, atenta à premissa de criar as possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento [...]. (ALVES; VIEIRA, 2021, p. 259).

Nesse universo de novidades trazidas pela pandemia, outra questão importante e que interfere demasiadamente nas aulas remotas se apresenta e diz respeito a saúde física e mental de todos os envolvidos no processo educativo, inclusive a família. Este confinamento que se iniciou sem previsão de

1183 ALVES, Giovanni. **Vida reduzida:** Trabalho e metabolismo do capital no século XXI. Bauru: Projeto editorial Praxis, 2021.

término tem provocado alguns desatinos com relação ao andamento do trabalho realizado nesse período e isso culminou com o isolamento, considerado pelos cientistas como a forma mais eficaz de proteção, porém, esse afastamento tem afetado a todos: crianças, jovens e adultos. (BARRETO; GUEDES, 2021, p. 10).

O cenário atual acentuou o uso das tecnologias digitais, assim como, mostrou o quanto é importante acompanhar os avanços tecnológicos. Embora Fritjov Capra (1982)¹¹⁸⁴ em seu livro “O Ponto de Mutação” relate que o processo de globaliza o veio acompanhado das catástrofes ecológicas, as quais são danosas   saúde da popula o, no entanto, e em se tratando de globaliza o, com o advento das Tecnologias da Informa o e Comunica o (TIC), tais meios técnicos configuraram-se como primordiais para a educa o permanente dos profissionais de saúde em exercício, e considerando o contexto presente, eles ganham cada vez mais destaque. De certo, as abordagens com as TIC ainda   um desafio para todos. (CAVALCANTE et al., 2021, p. 3).

[...] na área de educa o houve o aumento da ansiedade, da depressão e da exaustão física. Temos um quadro de impacto emocional e físico em razão do aumento do trabalho doméstico, da intensifica o da atividade profissional e, conseqüentemente, a necessidade de apreender e utilizar as ferramentas simultaneamente. O “aprender fazendo” impacta nas rela es, docente e pessoal, em que a separa o entre o público e privado aparece subsumida na exigência de práticas de docência em limites extremos [...]. A transi o do ensino presencial para a modalidade remoto expôs a categoria docente a uma série de desafios e situa es que impactaram a saúde mental. (CRUSO  et al., 2021, p. 8).

O problema da pandemia não atinge apenas a saúde corporal, mas também a psique das pessoas que podem ter crises de ansiedade, pânico, toda sorte de sofrimento psíquico que leva ao adoecimento, não somente dos sujeitos que já possuíam transtornos psíquicos antes das medidas de isolamento social, bem como dos sujeitos afetados emocionalmente decorrente das questões materiais impostas (preocup o com a sobrevivência, desemprego crescente etc.). Temos que estar atentos a esta questão e sabermos trabalhar com sensibilidade e flexibilidade para aceitar e acolher os estudantes nessas condi es. (D’AVILA; RADEL, 2021, p. 17-18).

[...] somos particularmente e coletivamente afetados pela doença COVID-19 e, conseqüentemente seus efeitos na saúde mental perduram e influenciam no corpo físico, no desenvolvimento do trabalho profissional e doméstico o que nos faz questionar, muitas vezes, sobre a capacidade de sermos úteis [...]. Somos atingidos, marcados e transformados pelo medo e por termos que enfrentá-lo frente a doença. Desse modo, outros problemas como ansiedade e estresse também se instalam piorando uma condi o já existente. Cada um de nós tem rea es diferentes frente ao cenário e, muitas vezes, entramos num processo de sofrimento psíquico por não conseguirmos alcançar o resultado esperado

1184 CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Muta o**. São Paulo: Cultrix, 1982.

para o objetivo traçado. São mudanças emocionais, comportamentais e cognitivas que se instalam de uma vez só. (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 8).

Há uma ligação entre uma melhor saúde mental e enfrentamentos religiosos ao enfrentar situações estressantes. Onde enfrentamento por meio da religião estavam inversamente relacionados com um histórico de doença psicológica. O enfrentamento positivo da religião ajuda o indivíduo a lidar com a ansiedade e sentimentos ansiosos. Enfrentamentos religiosos e confiança em Deus estão fortemente correlacionados com menos estresse e vice-versa. Enfrentamentos religiosos e espirituais estão relacionados às consequências para a saúde mental e preveem uma remissão mais rápida dos problemas de saúde mental. (GOHAR; CARVALHO; BRANDÃO, p. 2089).

Bandura (1999, p. 42)¹¹⁸⁵ diz que “atualmente, se reconhece amplamente que a saúde das pessoas está parcialmente em suas mãos”. O homem, como ser agêntico, pode controlar boa parte de sua vida, seus hábitos, seu comportamento, e assim, influenciar diretamente na sua saúde física e mental. De acordo com a teoria social cognitiva (BANDURA, 1986),¹¹⁸⁶ o homem por meio da sua capacidade agêntica pode exercer parcialmente uma influência intencional sobre o próprio comportamento e o contexto social em que vive, estabelecendo planos de ação para alcançar determinados objetivos antecipando as consequências das suas ações para evitar resultados indesejados e guiando a própria conduta por meio do processo de autorregulação [...]. Entretanto, as pessoas dificilmente se engajarão em ações, como promover a própria saúde e de outros, se não se julgarem capazes para isso. (IAOCHITE; LIMA JUNIOR; PEDERSEN, 2021, p. 27-28).

Os trabalhos domésticos e os cuidados com a família são ações incorporadas às outras exigências. Vivenciar essas demandas e manter a saúde mental satisfatória é o desafio para os docentes. Assim, no atual panorama social, torna-se significativo analisar o bem-estar afetivo dos docentes e compará-lo ao estado emocional, para implantar projetos interventivos nas instituições de ensino. Diversos estudos buscam compreender o bem-estar dos indivíduos, seja como sinônimo de saúde, felicidade ou por conceitos que “buscam dar conta de uma multiplicidade de dimensões discutidas nas chamadas abordagens gerais ou holísticas” (TEIXEIRA; PEREIRA; SANTOS, 2012).¹¹⁸⁷ (LAPA JUNIOR, 2021, p. 1057).

O advento da saúde, pensado a partir do cuidado humanizado e de um olhar que contemple os sujeitos em sua multidimensionalidade, corpo físico-psíquico-espiritual-socioambiental, parece con-

1185 BANDURA, Albert. Ejercicio dela eficacia personal y coletiva em sociedades cambiantes. In: **Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los câmbios de la Sociedad actual**. Bandura, A. (Ed.). Desclée De Brouwer, Biblioteca de Psicología, p. 19-55, Espanha, 1999.

1186 BANDURA, Albert. **Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

1187 TEIXEIRA, Érico Felden; PEREIRA, Clarissa Stefani; SANTOS, Anderlei dos. Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-250, abr./jun. 2012.

vergir com o contexto plural e complexo no qual se vive atualmente. Assim, destaca-se a importância de se incentivar e reconhecer ações com premissas contempladoras de uma razão-sensível, como é o caso das PICs [práticas integrativas e complementares]. Desse modo, o exercício prático não pode ser pensado e desvinculado da teoria, ambos, dimensões articuladas que podem criar um movimento de aprendizagem, autoconhecimento, transformação. (MARCELINO; GALLINA; SILVA, 2021, p. 723).

A pandemia e o isolamento social tendem a provocar mudanças de humor no indivíduo, tais como solidão, tristeza, falta de motivação, estresse, picos de ansiedade, depressão, etc., além disso, muitos indivíduos têm que executar o seu serviço em *home office*, o que pode intensificar esses sentimentos devido a novas demandas e mudanças na rotina [...]. Com a pandemia, as mudanças se intensificaram, gerando impactos significativos na saúde docente. O contexto escolar tem se tornado um ambiente ocasionador de tensão e estresse; conseqüentemente, os professores sentem-se a cada dia menos estimulados a exercerem o seu trabalho, acarretando em sofrimento, resultando em adoecimento e repercutindo em afastamento (MOREIRA; RODRIGUES, 2018).¹¹⁸⁸ (MARTINS; SCHMITT; ALVES, 2021, p. 521).

Existe ainda uma associação entre os níveis de educação e os níveis de ansiedade e depressão, constatando-se maior prevalência de sintomas mentais entre pessoas com maior escolaridade. Esse fato decorre, provavelmente, do maior nível de autoconsciência desse grupo em relação à própria saúde (SALARI et al., 2020).¹¹⁸⁹ Nesse sentido, em abril de 2020 foi realizado, na Índia, um estudo para avaliação de depressão, ansiedade e estresse em 1000 entrevistados através da DASS-21, concluindo que a faixa etária entre 15 e 35 anos sofreu os maiores impactos, sendo que as mulheres são mais suscetíveis a desenvolverem sintomas de ansiedade e os homens são mais suscetíveis ao estresse e depressão (KAZMI et al., 2020).¹¹⁹⁰ (MICHELIS et al., 2021, p. 161).

[...] o que quase ninguém fora do contexto da docência pergunta é como está a saúde do professor para o enfrentamento dessas situações novas e dramáticas que lhe foram apresentadas? O que os professores têm feito para resolver esses problemas urgentes, considerando que a nova metodologia de trabalho adentrou o espaço pessoal, ou seja, a casa, o lugar de descanso do professor? Neste novo cenário, todo o trabalho invadiu o pequeno espaço da vida pessoal do docente, acarretando um considerável prejuízo para o equilíbrio emocional, o bem-estar físico e a saúde mental. O distanciamento que antes se fazia necessário, no momento atual de pandemia, não foi mais possível manter e, como consequência, a vida pessoal e a profissional se misturaram. (MOTA; SILVA, 2021, p. 1097).

1188 MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, jul./set. 2018.

1189 SALARI, N.; et al. Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. **Glob Health**, v. 16, n. 1, p. 57, dez., 2020. <https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w>

1190 KAZMI, S. S. H. **COVID-19 e Lockdown**: a study on the mental health. SSRN, abr., 2020. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3577515>

Os lucros da burguesia só são garantidos com a transformação da força de trabalho humano em mercadorias e a sua realização. Com relação ao mercado do *fitness* é necessário que as academias de ginástica estejam abertas para realização da mercadoria. É importante destacar inicialmente uma contradição neste processo. As academias de ginástica que se julgam “centros de saúde latente” (TOSCANO, 2001),¹¹⁹¹ acabam por colocar a saúde dos trabalhadores e consumidores em risco, em função de restabelecer os lucros vilipendiados pela pandemia, com a solicitação de sua reabertura. Este atentado contra a saúde vem sendo criticado por muitas autoridades e profissionais da área de saúde. (QUELHAS et al., 2021, p. 4).

[...] os principais efeitos prejudicantes decorrentes dos problemas e dificuldades com as videoaulas, que atingem os professores (em sua personalidade) e a qualidade do seu trabalho e a identidade de professor (na profissionalidade docente). Figuram, dentre os efeitos que recaem na pessoa do professor: percepções, representações, vivências e sentimentos negativos que contribuem para desconfortos, frustrações, desmotivações e sobrecargas e esgotamentos físicos e psíquicos e outras formas de sofrimentos, adoecimentos e mal-estar docentes. A repercussão negativa das TDICs sobre a saúde do professor já havia sido notada por Cecílio e Reis (2016).¹¹⁹² (PENTEADO; COSTA, 2021, p. 14).

As atividades práticas que tangem o uso de laboratórios devidamente equipados [...] são essenciais para a formação de profissionais de saúde capacitados. A adequação de tais disciplinas ao ERE é uma das responsáveis pelo desestímulo, insegurança, angústia e aflição frequentemente relatada pela comunidade acadêmica (OLIVEIRA et al., 2020).¹¹⁹³ As atividades adaptadas a serem realizadas remotamente e transmitidas pela tela de um aparelho eletrônico não são capazes de suprir integralmente as necessidades de um futuro profissional de saúde. (RODRIGUES, FC et al., 2021, p. 54).

É de se supor também, que o enfrentamento dos desafios relacionados à pandemia de COVID-19 esteja desencadeando efeitos psicológicos como angústia ou ansiedade entre docentes e discentes e, portanto, aumentando o risco de problemas de saúde física e /ou mental na comunidade escolar, em todos os níveis de ensino. Possivelmente, a abrupta necessidade de utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação à distância – ou remota – seja evento estressor. É necessário levar em conta que muitos professores e alunos, provavelmente ainda não desenvolveram as habilidades necessárias para ministrar e/ou assistir aulas sob essa modalidade e/ou não possuem acesso às tecnologias que o ensino remoto necessita. (RONDINA et al., 2021, p. 3-4).

1191 TOSCANO, José Jean de Oliveira. Academia de ginástica: um serviço de saúde latente. In: **Rev. Bras. Ciên. e Mov.** Brasília. v. 9 n. 1 p. 40-42, janeiro, 2001.

1192 CECÍLIO, Sálua; REIS, Briana. Trabalho docente na era digital e saúde de professores universitários. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 26, n.52, p. 295-311, Mai-Ago, 2016.

1193 OLIVEIRA, S. S.; POSTAL, E. A.; AFONSO, D. H. As Escolas Médicas e os desafios da formação médica diante da epidemia brasileira da COVID-19: das (in) certezas acadêmicas ao compromisso social. **APS em Revista**, v. 2, n. 1, p. 56-60, 2020.

Uma vez que, não se sabe ainda por quanto tempo as aulas on-line se manterão como formato possível de escolarização de crianças, adolescentes e adultos, essa condição laborativa experienciada pelo professor traz dados importantes, ao se pensar que, mesmo quando for possível a ampliação do retorno às aulas presenciais, não se deve negligenciar a saúde do professor. A sua integridade física e mental é absolutamente necessária e o professor enfrentará novas demandas para a realização da readaptação dos alunos ao contexto educacional, depois de terem ambos, professores e alunos vivenciado o isolamento social e confinamento. (SOUZA, JM et al., 2021, p. 154).

SISTEMA EDUCACIONAL



[...] o sistema educacional configura-se como espaço de adequação dos sujeitos ao modo de produção capitalista e de reprodução da ordem social vigente. Esta realidade amplia as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, pois envolvem diversas dimensões, desde as questões pedagógicas até as estruturais. A ausência de uma política pública que conheça e priorize as demandas de seu público, o distanciamento entre o que está nos documentos oficiais e o que ocorre na prática diária da escola e da sala de aula, a fragilidade da formação continuada dos professores para atuarem no ensino remoto ou híbrido representam alguns dos atuais desafios enfrentados pela sociedade brasileira. (ANDRADE, 2021, p. 12-13).

Com esta superexploração sobre o proletariado, resta à classe trabalhadora, como última alternativa para se livrar da escravidão a que está submetida, a conquista do poder político, dado que a transformação da atual forma de organização societária é a condição de libertação da classe trabalhadora. Sem ser idealista, é preciso reconhecer que, para a transformação da sociedade, é imprescindível que o sistema educacional também seja transformado, dado que o controle sobre um povo analfabeto é muito mais fácil do que sobre um povo instruído e bem informado. (BEZERRA NETO; NASCIMENTO, 2021, p. 15).

Estudos voltados a identificar aspectos positivos nas redes de ensino que apresentam melhoria contínua dos seus indicadores de aprendizagem indicam que esses sistemas de ensino apresentam em comum a gestão escolar como centro do processo. Tais pesquisas também têm identificado a presença de um outro profissional, o supervisor escolar ou superintendente, como é conhecido na rede do Estado do Ceará. A Superintendência Escolar apresenta-se como essencial para a interlocução entre a secretaria e as escolas, apoiando a gestão no alinhamento das ações pedagógicas com foco na aprendizagem [...]. (COSTA; FREITAS; AZEVEDO, 2021, p. 3).

Muitos ajustes tiveram que ser desenvolvidos para efetivar a necessidade de conter o avanço do coronavírus, assim, suspensão de várias atividades presenciais, reorganização de cronogramas e horários, novas formas de relacionamento, adaptações de atividades ao modo virtual e muitas, muitas rupturas desenham o cotidiano de todas as pessoas, porém, em um Brasil desnordeado, escasso de lideranças que atentem ao bom senso, já castigado por desigualdades sociais e proprietário de um sistema educacional bastante precarizado, os abismos se mostram mais evidentes e vêm determinando

claramente aqueles que mais estão sofrendo durante essa grave crise sanitária, que, para nós brasileiros, vem perdurando e infelizmente até o momento se mostrando como uma realidade complexa e muito triste. (FELDENS; BACKES, 2021, p. 2).

O sistema educacional brasileiro, assim como nos demais países, seguindo as orientações técnicas de saúde restringiu o acesso às escolas, como medida de enfrentamento para redução do contágio pelo novo coronavírus. Isso porque não demorou para que a situação passasse de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional ao patamar de uma pandemia. Como enfrentamento houve uma mobilização governamental em estabelecer medidas de regularização das alternativas para concretização da educação em âmbito nacional, tais como a regulamentação do ano letivo, com a desobrigação do cumprimento dos 200 dias letivos e autorização do ensino por meio de atividades remotas, com o cômputo dessa carga horária nas 800 horas. (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 2).

Segundo informações divulgadas pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 191 países tiveram o funcionamento do seu sistema educacional afetado pelo isolamento social, o que impactou aproximadamente 1,5 bilhões de estudantes da educação básica e superior em todo o mundo. No Brasil, como forma de enfrentar os desafios da educação neste período de crise, o governo federal determinou medidas como a flexibilização do calendário acadêmico (BRASIL, 2020),¹¹⁹⁴ e o Ministério da Educação possibilitou a substituição das aulas presenciais pela modalidade a distância (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).¹¹⁹⁵ (GARBIN; KAMPFF, 2021, p. 57).

Convém sublinhar que a cultura escolar contemporânea não se tornou receptiva à linguagem, ao diálogo fecundo, ao agir comunicativo, às várias formas de expressão dos educandos. Além de desconsiderar “a cultura juvenil, a qual se caracteriza por ser dinâmica, diversa, flexível e móvel” (ABRAMOVAY, 2019, p. 26),¹¹⁹⁶ inviabilizou também, como consequência, um processo educacional mais efetivo, participativo, interativo, dialógico e criativo. Com efeito, é o sistema educacional reproduzindo, cotidianamente, a cultura do silenciamento, do retraimento e da invisibilidade. Não colaborando para aumentar o respeito às diferenças e a diversidade, o estímulo do diálogo e o sentido de alteridade, sendo geradora de inquietações e frustrações. Realidades estruturais que “são fontes de conflitos que também potencializam as violências nas escolas” (ABRAMOVAY, 2019, p. 26). (GOMES; LOBATO, 2021, p. 563-564).

1194 BRASIL. **Medida provisória no 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 31.out. 2021.

1195 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria no 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-demarco-de-2020-248564376>. Acesso em: 31.out. 2021.

1196 ABRAMOVAY, M. Relações intergeracionais na escola: poder, disciplina e práticas pedagógicas. In: MONTECHIARE, Renata; MEDINA, Gabriel (org.). **Juventude e educação: identidades e diretos**. São Paulo: FLACSO, 2019.

[...] diante do enorme desafio de mitigar o impacto do fracasso do sistema escolar formal e apoiar os jovens e adultos a navegarem em um mundo em rápida mudança, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é campo em disputa, no qual há falta de identidade clara e compartilhada, bem como carência de visibilidade dentro do sistema educacional. 120 Neste ponto, destacamos o papel da universidade e seus laços com a educação básica, mediatizados pela formação institucionalizada (graduação e pós-graduação), assim como por meio de projetos de extensão, que fomentam capital social necessário à melhoria da qualidade da educação. (MACHADO et al., 2021, p. 119-118).

Um contexto complexo que precisa ser refletido, compreendido e apreendido, a partir da leitura crítica sobre a atual conjuntura socioeconômica e política, que sob a influência direta do neoliberalismo, desvela um novo modelo de reestruturação produtiva. Uma estratégia que coaduna com o projeto perverso de revisão e redimensionamento do papel do estado, assim como do fortalecimento do mercado e aparelhamento das estruturas e superestruturas de controle e poder. É a partir dessas profundas transformações estruturais que o sistema educacional, em especial a educação pública, precisa ser repensada em sua totalidade. Afinal, que projeto de escola pública e de educação escolar defendemos para as camadas populares? A formação humana integral ou o aligeiramento do processo formativo, no âmbito da precarização e desqualificação da práxis docente? (OLIVEIRA, EC et al., 2021, p. 798).

Vale registrar que a perspectiva ideopolítica neoliberal que apregoa as exigências de formação do trabalhador no capitalismo em tempos de reestruturação produtiva incentiva a viabilização do ensino remoto emergencial. Isso porque considera que: O sistema educacional tradicional não conseguiria solucionar os problemas no curto prazo. Ampliar sua abrangência implicaria em altos custos de infraestrutura; demandaria tempo para a preparação adequada de recursos humanos; exigiria esforço coordenado de toda a sociedade para a criação e implementação das condições favoráveis a fim de que todos os cidadãos, de todas as idades, tenham acesso aos bens do conhecimento. (Idem [SOARES, 2020], p. 08).¹¹⁹⁷ (RODRIGUES, 2021, p. 4).

A lógica do cumpra-se é algo que se perpetua no ambiente escolar e que é formativo de novas gerações: “[...] continuamente é reforçado por um sistema educacional que tende a desencorajar qualquer coisa supostamente ‘especulativa’ ou que não possa ser corroborada por descobertas superficiais e apresentadas em termos de ‘fatos e números’”. (ADORNO, 2019, p. 353).¹¹⁹⁸ Dessa forma, a atuação do diretor de escola tem estado aprisionada à obediência a um sistema educacional que os apresenta, no final das contas, como números, que não evidencia o trabalho de pessoas, que gera invisibilidade e não reconhecimento desses profissionais que estão à frente de uma escola. As políticas das últimas décadas, contraditoriamente, têm colocado a função social da escola, para além das questões

1197 SOARES, Sávnia Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, Sávnia et al. **Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

1198 ADORNO, Theodor Wisengrund. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Organizado por COSTA, Virginia da. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

pedagógicas de garantia da aprendizagem, cada vez mais, como uma agência multifuncional, compatível com a lógica econômica. Nesse sentido, o papel do diretor torna-se meramente gerencialista, aprisionado em procedimentos burocráticos pautados em normativas nem sempre coerentes. (ROGGERO; KUBO; ALMEIDA, 2021, p. 48-49).

Como professora da rede pública de ensino, ao longo da graduação e formação continuada, não tive uma formação direcionada para o uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, a pandemia exigiu mudanças que jamais imaginávamos que aconteceriam tão rápido no sistema de ensino. Se para os alunos que possuem acesso às mídias o ensino remoto foi desafiador, imagina então para aqueles alunos que não tinham acesso sequer à internet [...]. Nosso sistema educacional já é precarizado e o ensino remoto improvisado contribuiu para o aumento das desigualdades de acesso e aprendizagem dos filhos das classes trabalhadoras (MALANCHEN, 2020, p. 26),¹¹⁹⁹ pois na legislação todos tiveram acesso à educação de qualidade, mas na prática a realidade é outra. (SANTOS; ANDRADE, 2021, p. 1205).

De acordo com Prazeres et al. (2020),¹²⁰⁰ o contexto pandêmico fez emergir problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, tais como: a desigualdade entre o ensino público e o privado; os impactos que a falta de merenda causa sobre a população mais pobre; a ausência de políticas de democratização da internet; a falta de formação continuada docente para o uso de tecnologias. A pandemia da covid-19 revela um cenário de profundas desigualdades educacionais em um país que, segundo Barros e Matias (2021),¹²⁰¹ não se preparou adequadamente para seu enfrentamento, aprofundando os problemas sociais pré-existentes. Esse contexto revela mazelas e desafios em diferentes áreas, sendo a educação uma das mais afetadas. (SANTOS; MARQUES; MOURA, 2021, p. 2).

O cenário posto pela pandemia da COVID-19 pôs à prova o sistema educacional. Diante dessa situação diversos problemas emergiram, impactando diretamente o ensino-aprendizagem dos alunos. Questões técnicas como o acesso a tecnologias, conectividade à internet e habilidade tanto dos alunos quanto dos docentes a lidar com as plataformas de ensino interferem diretamente no aprendizado. Ademais, medidas de isolamento social tornaram a casa o reduto do ensino, e que muitas vezes não é um ambiente adequado para tal. É notório os impactos psíquicos e sociais da pandemia, por vezes, precisam-se lidar individualmente, com sentimentos negativos e situações sem precedentes. (SILVA, MCA et al., 2021a, p. 13).

1199 MALANCHEN, J. Oportunismo do Capital e a precarização da Educação Pública via Ead: Análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado*. V. 1, n. 4, 2020. Disponível em: https://rPCR.com.br/index.php/revista_rPCR/article/view/1. Acesso em: 20 set. 2021.

1200 PRAZERES, M., GIL, C., & LUZ-CARVALHO, T. (2020). Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. *Linhas Críticas*, 26, 1-20. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36262>

1201 BARROS, J. A., & MATIAS, J. C. (2021). Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 27, e29599.

Vale ressaltar que essas tendências educacionais não desaparecem completamente até que outro modelo surja. Eles se sobrepõem e permanecem exercendo as funções às quais se propõem [...]. É dessa forma que se tem estabelecido a necessidade de aumento de índices educacionais positivos a serem demonstrados pelos alunos, embora não se tenha o atendimento desejado nas escolas. Em contraposição a essa linha de verdadeira subserviência do sistema educacional brasileiro em favor da lógica do capital, entende-se, portanto, que o próprio sistema nacional de educação segue esse critério quando adota o modelo internacional de avaliação fundamentado em aspectos quantitativos, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação Estudantes (PISA). (SILVA; NOGUEIRA; MACEDO, 2021, p. 4).

A COVID-19 entrou no nosso sistema educacional no ano de 2020 e, mesmo com a vacina, perdurará os seus efeitos nos anos subsequentes. Apesar de alguns órgãos educacionais, com maior ou menor presteza, terem agido iniciando o ensino remoto ou disponibilizando materiais e recursos educacionais não presenciais, como videoaulas, aulas gravadas, mensagens trocadas por aplicativos, grupos de *whatsApp*, *facebook*, etc., grande contingente de estudantes não foi atendido e teve o seu vínculo escolar suspenso, por um período superior a um ano letivo. Na rede privada de ensino, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi se realizando aos poucos, e, a maioria das escolas desse sistema concluiu o ano letivo. Por sua vez, os estabelecimentos públicos, ora projetam o *continuum* de ano letivo, ora define por medidas de certificação atrelados aos exames nacionais. (SOUZA; FERREIRA, 2021, p. 499-500).

[...] o sistema educacional sob pressão das agências internacionais se amplia no setor privado e à distância, aprisionando os/as professores/as em uma estrutura de superexploração que neste período de pandemia/sindemia ficou evidente. Isto é agravado no âmbito da formação dos/as professores/as. O Estado relega a tarefa da formação do magistério nacional e, organicamente articulado ao Capital, impede que na escola pública se criem as condições para a sistematização e difusão de um saber científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluindo o/a professor/a. Torna-se imprescindível ao capital manter sua hegemonia e por consenso ou por coerção, esvaziar currículos, ampliando a iniciativa privada, desintelectualizando os professores/as. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE; PRATES, 2021, p. 8-9).

Falando do sistema educacional da França, Dubet (2004)¹²⁰² questiona sobre o que faz uma escola ser considerada justa – compreendendo não a unidade escolar, mas o sistema. Segundo ele, para as sociedades democráticas “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004, p. 541). Contudo, na França, segundo ele, a escola só se tornou justa quando permitiu que “todos os alunos ingressassem na mesma competição” (DUBET,

1202 DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

2004, p. 541). Ou seja, o princípio da justiça na escola está na universalidade de acesso e na igualdade de condições; para Dubet, está no ingresso e não na saída. No caso do Brasil, este conceito não é suficiente. Segundo o relatório “Pobreza na Infância e na Adolescência” (UNICEF, 2019),¹²⁰³ no Brasil 20,3% das crianças e dos adolescentes de 4 a 17 anos têm o direito à educação violado. (TREZZI, 2021, p. 5-6).

[...] o trabalho toma todos os momentos e espaços do ambiente de descanso, do lar das professoras e dos professores, sem que sejam ressarcidos(as) por isso. Essa situação nem é percebida ou valorizada, e muitas vezes o trabalho docente é subestimado. Além disso, em diversas situações, os docentes não são preparados para utilização das ferramentas de aula remota. Essa conjuntura acarreta muitos elementos corrosivos para o sistema educacional, como o árduo trabalho da reinvenção e da resiliência, a proatividade e a perspicácia em manter uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, associada às lacunas das condições trabalhistas, estruturais e formativas desses profissionais da educação (ZAIDAN; GALVÃO, 2020;¹²⁰⁴ PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020¹²⁰⁵). (URT; FREIRE; RODRIGUES, 2021, p. 1077-1078).

[...] o sistema educacional brasileiro busca se adequar ao contexto da Covid-19 para dar prosseguimento ao calendário escolar, porém sem ter dispositivos para analisar se as ações que estão sendo tomadas e executadas estão sendo exitosas. Ademais, é evidente a falta de uma educação favorável para crianças e adolescentes; portanto, para evitar que a crise de aprendizagem se transforme em uma catástrofe geracional, é preciso que governos olhem para esta população como prioridades, pois somente assim milhões de crianças terão seus direitos salvaguardados (UNICEF, 2020).¹²⁰⁶ (VICENTE et al., 2021, p. 394).

1203 UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. Unicef, 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

1204 ZAIDAN, Junia Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (org.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020. p. 261-275.

1205 PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fabio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3986851. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74>. Acesso em: 3 jun. 2022.

1206 UNITED NATIONS. **Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond**. 2020, p. 5-26. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf. Acesso em 24 set. 2020.

A história da educação no Brasil é marcada por disputas e debates acirrados na defesa de projetos de governo e de organizações da sociedade civil, que apresentam diferentes formas de organização e planejamento para o campo educacional. Com concepções distintas acerca dos deveres do Estado frente à oferta pública dos serviços educacionais, bem como determinações sobre modelos de gestão e de financiamento (ARAÚJO, 2019).¹²⁰⁷ Tais disputas expressam-se nos textos das leis e, inclusive, na sua implementação – ou não. A correlação de forças no tempo presente, na sociedade brasileira, expressa tensões para a manutenção de direitos e, especialmente, do direito à educação. (ARAÚJO; ADRIÃO, 2021, p. 772).

A sociedade brasileira tem ainda o desafio de favorecer uma aprendizagem de qualidade para todos, independente de classe social, raça, religião ou gênero. Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem deve incluir o desenvolvimento de todas as dimensões dos sujeitos sociais (humana, social e política). Dessa forma, é possível apreender o quão essencial se torna constituir espaços para o diálogo em que os jovens possam compartilhar suas vivências, conhecimentos, experiências, assim como ponderar sobre o que precisam e o que podem fazer individual e coletivamente enquanto protagonistas de suas escolhas. (ANDRADE, 2021, p. 13).

[...] com o aumento do contágio e do número de óbitos, diversas problemáticas vão emergindo para a sociedade brasileira e, frente a falta de uma política de segurança sanitária que trouxessem outras formas de enfrentamento da pandemia, para além do isolamento físico, novos desafios foram às instituições de ensino de todo país. Nesse contexto, muitas indagações atormentavam nossas rodas de trabalho remoto, dentre essas: como estamos enfrentando a pandemia? O que podemos fazer para ajudar as pessoas que estão com mais dificuldades nesse momento, visto que nós mesmas estamos enfrentando muitas dificuldades? (BRAGA; CARVALHO; LUZ, 2021, p. 282).

Ainda que não se possa estabelecer relações lineares entre as conjunturas econômico-políticas e as capacidades de ação social, não é possível dissociar esses processos da ampliação das formas de ação coletiva e de protesto político que emergem na sociedade brasileira, especialmente a partir de

1207 ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica. A cooperação entre os entes federados. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-241, jul./dez. 2010.

junho de 2013 (Sposito et al., 2020).¹²⁰⁸ Os jovens tiveram participação ativa naquele momento, como foram protagonistas nas ocupações de escolas e de equipamentos públicos em todo o país, contra a reforma educacional no estado de São Paulo, contra a Reforma do Ensino Médio e contra os cortes nos orçamentos da educação, saúde e assistência social. (CORROCHANO; LACZYNSKI, 2021, p. 14).

O caso da demasiada aderência na sociedade brasileira do movimento Escola Sem Partido, por exemplo, síntese num determinado momento da “miséria do saber”, manifesta os sintomas da constituição e ao mesmo tempo permanência de certas condições históricas objetivas, isto é, a repentina difusão e propagação de um movimento classista, descolado de ética e estética, negacionista e revisionista que comporta uma ideologia conservadora, reacionária, racista, xenófoba, misógina, patriarcal, homofóbica etc., somente fora possível, pois encontrara uma sociedade com tais características (COSTA, 2019).¹²⁰⁹ Da mesma forma, o fato de sua expansão ter esbarrado em certos limites também revela a atualidade da luta de classes. Neste sentido, a “miséria do saber” corroborou para que certas permanências históricas da sociedade brasileira [...]. (COSTA, HM, 2021, p. 152).

[...] o não acesso à internet por parte da comunidade discente endossa a desigualdade social tão presente na sociedade brasileira? de que forma viabilizar a educação online sem excluir os estudantes que não têm acesso aos meios digitais nessa situação de distanciamento social? A questão das condições materiais dos alunos em diferentes segmentos de ensino reflete a abissal desigualdade social no Brasil. Um país com classes sociais tão distantes em que menos de 10% acumula praticamente 70% do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, deixa à margem a maioria da população. Em pesquisa recente divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a distribuição de renda no Brasil continua absurda. Os 10% mais ricos chegam a receber 17,6 vezes mais que os mais pobres. (D’ÁVILA; MACHADO; RADEL, 2021, p. 2-3).

Apontaram Castells (1999)¹²¹⁰ e Harari (2016)¹²¹¹ os danos aos avanços e novidades tecnológicas digitais para a vida e os agravos relacionados à exclusão digital, levando a discutir o acesso emergencial da expansão aos meios digitais de informação e comunicação, visto que os gestores públicos e setores produtivos da sociedade brasileira compreenderam mal e negligenciaram essa questão durante décadas [...]. O seu fim [da Educação a distância] será a confirmação que seu desmembramento como categoria, “diferente” da educação normal: isso não faz mais sentido, dado que já não há Educação a

1208 SPOSITO, M. P., ALMEIDA, E., & CORROCHANO, M. C. (2020). Jovens em movimento: mapas plurais, conexões e tendências na configuração das práticas (2020). *Educação & Sociedade*, Campinas, 41(e228732). <https://doi.org/10.1590/ES.228732>

1209 COSTA, H. M. *Escola Sem Partido: concepções de escola, educação, formação humana e sociedade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 2019.

1210 CASTELLS, M. O. *Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 3.

1211 HARARI, Y. N. *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. Editora Companhia das Letras, 2016.

Distância ou Educação Presencial. Precisamos da Educação “inteira”, processo estratégico e integral, que nos apoie na construção de um futuro melhor para a humanidade. (FLEXA; SÁ, 2021, p. 453).

Em um contexto de produção do espaço capitalista, em especial do capitalismo periférico que marca a sociedade brasileira, a produção desigual dos espaços (HARVEY, 2005)¹²¹² se materializa através das fronteiras (visíveis e invisíveis) que se multiplicam, dos muros que se erguem nas cidades sitiadas pelo urbanismo militar (GRAHAM, 2016)¹²¹³ que vitima seus indesejáveis – cidadãos, ou melhor, consumidores de segunda categoria – habitantes das periferias estigmatizadas por uma sociedade profundamente desigual. Como já dito, nunca estivemos no mesmo barco, apenas na mesma tempestade. Uma tormenta que não começou com a pandemia, mas que, a partir desta, evidenciou mais uma vez a realidade de milhões de pessoas que sobrevivem à deriva. (FRAZÃO; STEFENSON; SILVA, 2021, p. 98).

Na atualidade, a sociedade brasileira convive com transformações no eixo social, político, cultural, profissional, ético e educacional. Tais mudanças nas práticas sociais buscam desenvolver uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite as diferenças. Nesse sentido, a educação escolar passa a ser um dos focos de transformação dos sujeitos que frequentam a escola; e os professores, o eixo central para que essas transformações aconteçam de forma produtiva e desafiadora. Por isso, a formação docente para exercer as práticas pedagógicas tem sido objeto de investigações, reflexões e debates, principalmente por parte da comunidade docente e do poder público. (GOMES, RVB et al., 2021, p. 137).

A sociedade brasileira começou o ano de 2021 em uma profunda crise. Uma pandemia causada pela Covid-19, que não só demonstrou a fragilidade da democracia em nosso país como escancarou problemas históricos ainda não resolvidos. A relação entre tecnologia e sociedade é um caso exemplar que ilustra a questão. Na medida em que, como medida de segurança sanitária, escolas e locais de trabalho foram fechados, exigindo que a comunicação, na educação e no trabalho, repentinamente dependesse do uso de tecnologias digitais, vimos temas antigos sendo trazidos à pauta e buscando a aceleração de decisões por muitos anos embargadas. (LAPA; COELHO, 2021, p. 3).

Ao produzimos um processo revisionário da colonização, do colonialismo e da colonialidade ainda vigente, e ao buscamos uma atitude decolonial e intercultural, nos aproximamos da compreensão sobre o projeto epistêmico, colonial imposto à sociedade brasileira [...]. Deste processo colonial derivou-se o sistema mundo moderno/universal, que provocou construções discursivas e, conseqüentemente, relações devastadoras aos povos afrodescendentes e indígenas. Ao entender o projeto epistêmico colonial imposto à sociedade brasileira, percebemos também a imposição epistêmica curricular em vigência. É

1212 HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.

1213 GRAHAM, Stephen. **Cidades sitiadas: o novo urbanismo militar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

interessante observar a hegemonia dos saberes no currículo, ou seja, não há como negar a hierarquia de saber imposta às questões raciais e étnicas. (MARQUES; CONTE; SILVA, 2021, p. 225).

Importa sublinhar que a estruturação de uma ordem escolar desigual como a que caracteriza a sociedade brasileira não foi inaugurada com a eclosão da crise sanitária atual. O combate à injustiça social cognitiva (SANTOS, 2007)¹²¹⁴ é histórico, marcado por avanços significativos, mas igualmente ainda longe de poder ser considerado como uma luta vitoriosa. Essa observação é importante para não considerarmos o ensino remoto como a causa de todas as mazelas do campo educacional [...]. O que está em jogo é entender como essa modalidade de ensino, tal como interpretada nesses documentos e imposta pela crise sanitária, inscreve-se nas disputas pela democratização da escola, tendo como eixo norteador a interface avaliação-aprendizagem. (MARTINS; GABRIEL, 2021, p. 14-15).

[...] a sociedade brasileira sofreu de maneira desigual os impactos da pandemia. É o que revelam muitos estudos. Relatório recente, elaborado por especialistas da UNICEF, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e da Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS, reuniu 94 indicadores que apontam fragilidades estruturais e questões sensíveis ao enfrentamento da crise sanitária, econômica e social que atingiu o Brasil durante a pandemia (LIMA & CARVALHO, 2021).¹²¹⁵ O conhecimento sobre essa nova realidade, produzida em um estado de emergência, é indispensável para a busca de soluções no curto, médio e longo prazo [...]. (OLIVEIRA, DA, 2021, p. 720).

Nas suas reflexões sobre o Brasil como uma sociedade em transição, Freire se debruçava sobre a experimentação da abertura que se fazia para um novo clima cultural e sua tendência para a democratização cultural e política. Ao mesmo tempo, alertava para os riscos do recuo por parte de forças contrárias, “irracionalmente sectárias ameaçadas nos seus privilégios” (FREIRE, 1967, p. 82),¹²¹⁶ em função da rachadura da sociedade brasileira. Uma sociedade fechada “reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo” (p.48). (OLIVEIRA, EC et al., 2021, p. 788).

O que se identifica na sociedade brasileira é uma desconfiança do lugar e da autoridade da ciência em produzir soluções e/ou alternativas para os problemas contemporâneos, a exemplo do que ocorre com a Covid-19. Nessa situação, *fakenews* e pessoas socialmente influentes, mesmo que sem embasar-se em conhecimentos comprovados sobre o assunto, parecem estar com mais credibilidade

1214 SANTOS, Boaventura de Sousa. 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.

1215 LIMA, Juliana & CARVALHO, Letícia. **Pandemia encontrou Brasil despreparado e deve agravar desigualdade social, afirma ONU**. G1, Política, 29 de setembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/09/29/pandemia-encontrou-brasil-despreparado-e-deve-agravar-desigualdades-sociaisafirma-onu.ghtml>

1216 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

perante a sociedade do que aqueles que estão desenvolvendo pesquisas e experimentos científicos. A suspeita é que o vínculo da população com a ciência esteja expressivamente fragilizado. É como se a ciência fosse algo que fizesse sentido somente entre os pesquisadores [...]. (PINTO, 2021, p. 2).

O processo de dominação que marca a educação e a sociedade brasileiras consolida o ensino remoto emergencial pela precarização do trabalho educativo. Restringe o debate democrático da utilização das tecnologias da comunicação e da informação a minimização da qualidade de ensino, a negligência da inclusão digital, a negação da centralidade docente e a filantropia na interação pedagógica. Abordar essas restrições é de fundamental importância para que o debate da utilização das tecnologias da comunicação e da informação possa oferecer condições materiais, financeiras e humanas para o atendimento do direito à educação pública, gratuita, laica, universal e unitária. (RODRIGUES, RL, 2021, p. 16).

[...] questionamos que a ausência considerável desse debate [sobre parâmetro e sexualidade] na formação docente, na maioria das Universidades, é um problema que se liga às muitas faces do que encontramos na sociedade brasileira, constituída sob a base do patriarcalismo, das violências e conservadorismos. Podemos mencionar a urgência de que estes temas sejam tratados, de forma transversal, em todos os cursos acadêmicos, uma vez que os exercícios de opressão e estigmatização estão presentes cotidianamente nas relações pedagógicas e burocráticas, na falta de políticas de acesso e permanência a pessoas travestis e trans, por exemplo, na maioria das universidades, por meio da oferta de cotas, de bolsas e de medidas de reconhecimento dos nomes sociais. (ROVAI; MONTEIRO, 2021, p. 4).

Neste contexto de crise, foi possível perceber que a pandemia escancarou as desigualdades em diversos setores, principalmente o educacional, o social e o econômico, como podemos observar nos dizeres de Mendes, Lhamas e Maia (2020, p. 362).¹²¹⁷ Vivenciamos uma grave desigualdade econômica que permeia a sociedade brasileira e, no atual cenário, muitos são os setores sociais nos quais essas disparidades históricas se aguçam e se evidenciam. Partir do pressuposto que todos possuem condições de acessar e desenvolver as atividades escolares via remota, seja por computadores ou aparelhos móveis, é uma grande injustiça. Os estudantes não estão no mesmo patamar. Isto é exclusão! (SILVA, FT; SILVA, AP, 2021, p. 1610).

[...] as professoras, principalmente da educação infantil (em sua maioria mulheres), exercem dupla ou tripla jornada de trabalho, condição histórica devido à entrada tardia da mulher no mercado de trabalho e consequência da constituição de um país machista e elitista que vê na mulher a responsabilidade de cuidar dos demais membros da família e não consegue ver a educação infantil, principal-

1217 MENDES, C. B.; LHAMAS, A. P. B.; MAIA, J. S. S. Aspectos da educação ambiental crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, São Paulo (SP), v. 15, n. 4, p. 361-379, 2020. DOI: doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10854

mente aquela destinada às camadas mais pobres da população, como algo necessário para o processo de humanização. Para Schwarcz (2015)¹²¹⁸ recai sobre a mulher a responsabilidade sobre os cuidados domésticos bem como a responsabilidade pelo sustento da casa. A mulher historicamente, na sociedade brasileira, continua a ser considerada uma cidadã de segunda ordem. (SILVA; MAIA, 2021, p. 537).

Ser antirracista, para nós, significa resistir e conscientizar-se política e historicamente sobre a diversidade e a desigualdade constitutivas da sociedade brasileira. Revisitar o pensamento de Paulo Freire e Amílcar Cabral ajudam-nos a pensar e construir uma educação popular e emancipadora e, além disso, a recriar atitudes cotidianas, educando-se para as relações étnico-raciais. Engajar-se na luta contra a discriminação racial e as sutis práticas racistas impregnadas nas palavras, nos comportamentos, nos gestos especialmente na escola, é também dispor-se a (re)aprender com os movimentos sociais sobre história, cultura e afirmação da identidade negra. (SILVA; MELLO; NEVES, 2021, p. 574).

1218 SCHWARCZ, L. **Brasil**: uma biografia. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOFRIMENTO



A pandemia da COVID-19 revelou a tendência ontológica e social deste ser humano. Um ser humano frio, insensível, egoísta, materialista, que não dá ou dá pouco valor ao outro, à vida do outro. Pessoas pouco sensíveis que pouco se importam com a dor e o sofrimento do outro. Mais do que isso, um ser humano que não se comove ou pouco se preocupa com a morte, mesmo diante de muitas mortes. As pessoas que morreram e as vidas perdidas para sempre se transformaram em números a serem disputados, escondidos, minimizados ou mesmo desprezados. Nenhum exagero em denominar essa atitude de necropolítica, ou seja, políticas de morte. Política onde tudo importa, menos a vida e a morte de pessoas. Essa insensibilidade com vidas e existências humanas se materializa entre pessoas comuns, mas principalmente entre os governantes. (BANIWA, 2021, p. 5-6).

[...] tantas outras professoras estão sendo submetidas a jornadas de trabalhos intensas, sob o discurso da qualidade e dos resultados, o que ancora uma situação de pressão social, intensificação do trabalho e alienação. O desdobramento aparente dessas contradições aparece na forma de sintomas depressivos, dor, angústia, desespero e mal-estar, que passa a transitar no cotidiano das trabalhadoras da educação como discurso de normalidade. Este conjunto de sentimentos apresentados, que formam o sofrimento psíquico dessas trabalhadoras, é uma particularidade silenciosa das formas de exploração do trabalho que, visando exclusivamente ao ganho institucional, despreza o ser humano e a sua dignidade em nome do lucro e geração de poder. (COSTA; TEIXEIRA, 2021, p. 59-60).

Durante a prática do estágio outras demandas pessoais e profissionais foram sendo descritas, muitas delas compartilhadas entre os docentes, como a insegurança quanto à aprendizagem dos alunos na modalidade remota, colocando a culpa da dificuldade ou não aprendizagem na própria prática educativa, e em consequência, em si mesmos, a não/má adequação das rotinas, dificuldades no contato com alunos e alta demanda em cima dos professores por parte das famílias ou responsáveis dos alunos, transformando-os como “depósitos” (expressão de um dos professores participantes), causando pensamentos de incapacidade e sofrimento emocional nos docentes. (CRESPI; ANJOS, 2021, p. 53-54).

Os Estudos Interseccionais nos permitem transitar e reconhecer as vias de opressão e de que forma elas operam sobre o processo de escolarização de meninas pretas. E não seria plausível identificar essas opressões de forma ordenada e somada. Por esse viés, nos alinhamos ao pensamento de

Audre Lorde: não há hierarquia de opressões, a “bicha preta” não sofre mais ou menos que a menina preta. Ela sofre diferentes violências, e as marcas do sofrimento se fazem notar em cada movimento e busca de reconhecimento pela sua singularidade. Não existem hierarquias quando se trata de sentir os efeitos das ausências, do imobilismo que leva à subalternização na conformidade com a existência por falta de tecnologia que alimente a resistência. (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 341).

O distanciamento das crianças em relação ao ambiente escolar, as exigências de um novo formato de atuação dos professores e a condição diversa, peculiar e desafiadora vivida pelas famílias têm promovido e acentuado o sofrimento psíquico. A duração do isolamento pode provocar sentimentos de angústia e ansiedade em adultos e crianças, as quais estão afastadas de seus colegas. Além disso, há o medo de ser infectado e infectar alguém, as carências afetivas, o estigma, as perdas financeiras, o tédio, dentre outros sentimentos evidentes em situações de pandemia que geram impactos psicológicos (ZANON; DELLAZZANA-ZANON; WECHSLER; FABRETTI; ROCHA, 2020),¹²¹⁹ sendo extremamente importante implementar políticas públicas de saúde mental (ORNELL; SCHUCH; SORDI; KESSLER, 2020).¹²²⁰ (LIRA et al., 2021, p. 68-69).

Em 17 de setembro de 2020, o Presidente da República do Brasil afirmou que professoras(es) estão sem trabalhar e que esta situação lhes é “agradável” (Bolsonaro, 2020).¹²²¹ Sua colocação desconsidera a sobrecarga de trabalho e sofrimento psíquico docente desencadeado pelas tentativas de prover práticas educacionais remotas sem o devido suporte das instituições governamentais. Entre os desafios recorrentes postos nesse cenário, estão a adaptação pedagógica abrupta ao exercício profissional e as necessidades de dividir cuidados domésticos com o processo de trabalho, acarretando um alto índice de sofrimento (Gutiérrez et al., 2020).¹²²² (LOPES, JC et al., 2021, p. 4).

[...] esses(as) trabalhadores(as) podem ter elevadas cargas psíquica, física e de papéis sociais exercidos, favorecendo quadros de adoecimento físico e mental ou potencialização de transtornos

1219 ZANON, C.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. WECHSLER, S. M. FABRETTI, R. R.; ROCHA, K. N. da. COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Est. Psic.*, Campinas, v. 37, p. 1-13, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100506. Acesso em: 07 jul. 2020.

1220 ORNELL, F.; SCHUCH, J. B.; SORDI, A. O.; KESSLER, F. H. P. Pandemia de medo e CoVid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. Editorial. *Revista Debates em Psiquiatria*, Rio de Janeiro, abr./2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340442412_Pandemia_de_medo_e_COVID-19_impacto_na_sau-de_mental_e_possiveis_estrategias. Acesso em: 07 jul. 2020.

1221 BOLSONARO, J. (2020, 17 de setembro). **Live da semana com Presidente Jair Bolsonaro**. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JsIdVBSushc>

1222 GUTIÉRREZ, A., FERREIRA, A., PÉRISSÉ, A., CASTRO, H., PEREIRA, I., & MENEZES... RIBEIRO, P. (2020) **Contribuições para o retorno às atividades presenciais no contexto da pandemia Covid-19**. Fundação Oswaldo Cruz. https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/contribuicoes_para_o_retorno_escolar_-_08.09_4_1.pdf

mentais e do comportamento preexistentes (Malloy-Diniz et al., 2020¹²²³; Ornell et al., 2020¹²²⁴). Diante dessa realidade enfrentada no cotidiano de trabalho, esses(as) docentes podem enfrentar risco de sofrer colapso emocional, sendo necessária contínua assistência no sentido de fortalecer os(as) mesmos(as) com uma rede de enfrentamento do contexto pandêmico. Inclusive, ao considerarem autocobranças de pessoas de elevado nível intelectual, alguns autores alertam para a possibilidade de serem potencializados sofrimento e adoecimento psíquico frente ao distanciamento social [...]. (MACÊDO; AMORIM; SOUZA, 2021, p. 2-3).

[...] metade dos universitários brasileiros havia vivenciado uma crise emocional no ano anterior e que o transtorno que mais afetava o desempenho dos alunos era o de ansiedade, com o qual 70% dos entrevistados se identificavam (FONAPRACE, 2018).¹²²⁵ Na pandemia da COVID-19 tal realidade, já causadora de sofrimentos exigiu ainda mais dos universitários. Nessa nova realidade, o uso de novas ferramentas como, por exemplo, as aulas remotas colaboraram ainda mais para a intensificação do estresse e ansiedade dos estudantes. [...] durante a pandemia, a maior parte dos alunos obteve piora na sua concentração e desempenho acadêmico, além de não se sentirem apoiados pelas universidades para lidar com os problemas e mudanças advindos desse período. (MICHELIS et al., 2021, p. 168).

O principal contribuinte [para o prejuízo acadêmico] analisado foi o sofrimento psíquico que os discentes enfrentavam (62,8%). Foram listados os principais sintomas somáticos decorrentes: sono comprometido (54,6%), desconforto estomacal (51,7%) e cefaleia (49,2%). Além disso, relataram má digestão (36,4%), falta de apetite (27%) e tremores nas mãos (23,3%). Assim, foi possível concluir que esses fatores citados, somados aos fatores ambientais a que os entrevistados estavam submetidos, resultaram no comprometimento do ensino, resultando em: dificuldade de concentração em aulas remotas (66, 8%) e ausência de aprendizado com EAD (39,2%). (MONTEIRO et al., 2021, p. 41).

[...] dentre tantas coisas que a pandemia revelou, talvez a principal delas é que não se pode experimentar o sofrimento da mesma forma. Apesar de o sofrimento, no contexto pandêmico, poder ser compreendido de forma coletiva, ele atinge diferencialmente as pessoas, em especial, do ponto de vista do gênero. Portanto, o isolamento social compulsório exigiu das discentes da pós-graduação que

1223 MALLOY-DINIZ, L. F., COSTA, D. de S., LOUREIRO, F., MOREIRA, F., SILVEIRA, B. K. S., SADI, H. de M., APOLINÁRIO-SOUZA, T., ALVIM-SOARES, A., NICOLATO, R., PAULA, J. J. de, MIRANDA, D., PINHEIRO, M. I. C., CRUZ, R. M., & SILVA, A. G. (2020). Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. *Revista Debates in Psychiatry*, 10(2), 46-68. <http://doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-6>

1224 ORNELL, F., SCHUCH, J. B., SORDI, A. O., & KESSLER, F. H. P. (2020). Pandemia de medo e COVID-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. *Revista Debates in Psychiatry*, 10(2), 12-17. <http://doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-2>.

1225 OBSERVATÓRIO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (FONAPRACE). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES*. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-2.pdf>. Acesso em: 11 dez de 2020.

modificassem seus modos de apreender e de aprender as suas atividades acadêmicas com extensão às relações no âmbito familiar, pessoal e matrimonial. (MWEWA; GALINDO; LIMA, 2021, p. 189).

[...] informam Monteiro e Souza (2020)¹²²⁶ que há tempos o sofrimento para os professores está em elevação, porque majoraram-se metas de trabalho, ameaçaram-se reduções de salários e demissões e cobrou-se mais eficiência das universidades. Não somente para o ensino superior, a pandemia e a sobrecarga de trabalho furtaram o espaço para o desenvolvimento profissional dos docentes de maneira geral (FIOR e MARTINS, 2020).¹²²⁷ Decerto, a precarização do trabalho acomete as esferas pública e privada em qualquer nível de ensino, antagonizando-se à função dos professores de agentes de transformação social. Tal paradoxo indica que a valorização do trabalho docente tem sido objeto de discurso, mas não de ações efetivas. (NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021b, p. 8).

O contexto pandêmico tem sido fonte de sofrimento para muitos/as. São receios e angústias que apresentam uma vinculação direta com o contexto da pandemia, as adaptações para a sobrevivência e a insegurança em relação ao futuro. Por isso, é urgente e necessário discutir as condições de realização do trabalho no período de distanciamento social, buscando contribuir para maior compreensão e conhecimento dos efeitos que estas podem ter sobre os/as profissionais e sobre os processos de ensino. A exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais, ainda que virtuais, influenciam diretamente a vida dos sujeitos e na forma como eles trabalham. (OLIVEIRA, DA, 2021, p. 726).

[...] há precariedades formativas dos professores em elementos que seriam fundamentais para a produção de videoaulas: a linguagem audiovisual, a linguagem do professor (expressividade verbal, vocal e não verbal) e a integração dessas linguagens, assim como falhas na socialização profissional docente (falta de apoio dos professores e de integração do professor na equipe). Essas precariedades produzem conflitos, percepções e sentimentos negativos e desconfortos que podem instaurar processos de sofrimento e adoecimento de professores. Tais processos, se somados a elementos característicos do trabalho contemporâneo na EaD (ligados à fragmentação do trabalho, à flexibilização e à precarização) podem potencializar e agravar formas existentes de mal-estar docente já conhecidas no ensino presencial, vinculadas a antigas concepções de ensino (vocação e ofício). (PENTEADO; COSTA, 2021, p. 16).

1226 MONTEIRO, Bruno Massayuki Makimoto; SOUZA, José Carlos. Mental health and university teaching working conditions in the Covid 19 pandemic. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. e468997660, 2020. DOI 10.33448/rsd-v9i9.7660. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7660>. Acesso em: 1º abr. 2021.

1227 FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI 10.35699/2237-5864.2020.24742. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24742>. Acesso em: 1º abr. 2021.

[...] se por um lado a pandemia nos trouxe sofrimentos incalculáveis, por outro criou um hiato que nos permitiu pensar sobre os dispositivos de regulação que permeiam a docência e os currículos que são atravessados pelo que acontece no miúdo dessa escola que hoje, em função da pandemia de COVID-19, se desenha ou redesenha por necessidade de existir e resistir. Essa escola acontece de diversas outras formas pelas mãos de milhares de professoras/es que teimam em produzir conhecimentos com seus estudantes apesar da precariedade a que, por vezes, seu trabalho é submetido. (REIS; CAMPOS; MARTINS, 2021, p. 1056-1057).

Resulta do empreendimento de pesquisa o levantamento que aponta para um aumento expressivo de sentimentos como: ansiedade, angústia e medo, tendo em vista o contexto de pandemia. Nosso tempo nessa contingência está sendo cada vez mais ocupado pelas demandas profissionais, agora no contexto privado das casas. Nota-se, a partir disso, que a realização de atividades escolares, assim como desenvolvíamos presencialmente nas escolas, têm operado como gatilhos de crises de ansiedade, os quais reverberam para produção de sofrimento e, até mesmo de culpabilização no âmbito da educação escolar no distanciamento social. (RIGUE; OLIARI; STURZA, 2021, p. 36).

[...] essa “epidemia de depressão” juntou-se à pandemia de COVID-19, evidenciando as questões de saúde mental e gerando diversas reflexões sobre a patologização do sofrimento. Whitaker (2020)¹²²⁸ também relaciona a “epidemia” de depressão e ansiedade com a pandemia, analisando que a medicalização do sofrimento emocional é um problema atual na sociedade. Compreende-se que os remédios não podem modificar as situações da pandemia e podem acabar deixando os indivíduos desconectados emocionalmente deste cenário, sendo que muitos dos comportamentos apresentados como ansiedade, medo e inseguranças são reações comuns e esperadas frente a tempos de incertezas. (SAPATEIRO et al., 2021, p. 95).

Os/as professores/as, em sua formação inicial e continuada, em suas condições de trabalho estão sendo explorados pelos detentores de tecnologias informacionais e comunicacionais, para obter lucros cada vez mais exorbitantes a custo do sofrimento da classe trabalhadora da educação, além da transmissão dos custos na atuação profissional para professores/as com o avanço da “uberização” do trabalho. Para Antunes (2020, p. 11)¹²²⁹ “A uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE; PRATES, 2021, p. 5-6).

1228 WHITAKER, R. O impacto psicológico da pandemia: contra a patologização de nosso sofrimento. In: AMARANTE, P. et al. **O enfrentamento do sofrimento psíquico na Pandemia**: diálogos sobre o acolhimento e a saúde mental em territórios vulnerabilizados. Rio de Janeiro: IdeiaSUS/Fiocruz, 2020. p. 28-31.

1229 ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

[...] nossas investigações no Brasil têm mostrado é que a atuação bomberística nas escolas é o instrumento mais utilizado ainda para vencer os problemas que afligem o cotidiano escolar. Por vezes, conter as chamadas é mais do que necessário, mas não se atua, infelizmente, nas causas do problema. Temos insistido que um problema tão complexo como o bullying, por exemplo, e aqueles que enfrentaremos na volta da pandemia relacionados aos sofrimentos emocionais não são questões simples de resolver. São problemas complexos que exigem de nós, primeiramente, o reconhecimento de que atuar preventivamente é condição. (TOGNETTA; LAHR, 2021, p. 73).

A mudança da rotina diária das pessoas levou a uma série de dificuldades e sofrimentos psíquicos, seja o luto pelos planos perdidos ou o choque pela restrição da liberdade. De modo geral, as pesquisas revelam que “os indivíduos submetidos ao isolamento social estão mais suscetíveis a apresentar transtornos de saúde mental, devido à privação e contenção social, surgindo sintomas de sofrimento psíquico, em especial, relacionado ao estresse, ansiedade e depressão” (PEREIRA, et al., 2020, p. 1).¹²³⁰ a mesma forma, no setor educacional, os diferentes atores do sistema escolar, em especial os docentes e discentes, estão apresentando “dificuldades, tais como a ansiedade, o estresse emocional, a privação de sono, o distanciamento social e o isolamento social” (PEREIRA, et al., 2020, p. 1). (TUBOITI et al., 2021, p. 1144-1145).

Essa política pautada no discurso econômico, na troca constante de ministros rareando as estratégias de combate a pandemia, na subnotificação dos números, no investimento ínfimo destinado ao combate da Covid-19, na responsabilização de estados e municípios pelas políticas de contenção do vírus, no desdenho à ciência, aumenta o sofrimento coletivo, produz identidades sofredoras destinadas ao extermínio. Isso vem ao encontro das ideias de Santos (2020)¹²³¹ para quem, diante da crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que outros na luta contra a pandemia. (VALADÃO, 2021, p. 8-9).

1230 PEREIRA, Mara D. et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>.

1231 SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, PT: Edições Almedina S.A., 2020.

No texto publicado pelo jornal Folha de São Paulo, em 13 de agosto de 2006, sob o título “O caos da esfera pública”, Habermas aponta as contradições inerentes aos dispositivos e interfaces digitais. Eles tanto podem ampliar a esfera pública midiática, condensar as redes de comunicação e colaborar para o aumento do igualitarismo, quanto podem promover a descentralização do acesso à informação e, por conseguinte, fragmentar os nexos de comunicação. Tal polaridade traz nova tensão: de um lado, as TDIC cumprem papel substancial no enfrentamento de regimes totalitários; de outro, prestam-se ao enfraquecimento das conquistas das esferas públicas tradicionais, face ao anonimato e à dispersão de informações promovidas pelas TDIC. (BRUNO; PESCE; HOFFMANN, 2021, p. 6).

[...] entende-se a necessidade de repensar os espaços formativos atuais em busca da criação de intersecções pedagógicas capazes de catalisar o processo de construção do conhecimento com o apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Tal necessidade torna-se ainda mais premente quando se percebe que a vida dos jovens atuais, considerados nativos digitais, está tão vinculada às TDICs que é insensato para um professor tentar competir com as mídias digitais e as redes sociais. Nesse contexto, há, por parte dos autores deste artigo, todos docentes, motivação e esforço contínuos para introduzir as TDICs de forma enriquecedora e motivadora em suas ações pedagógicas. (BUENO; BORGES; LIMA, 2021, p. 178).

Para diversificar na hibridização do contexto educacional as TDICs proporcionam ritmos, tempo e lugares diferentes a essa dinâmica combinado a conectividade e o compartilhamento, visto que professores e alunos são autores e atores diferentes com interesses diferentes com foco na educação. Mas, tanto a inserção das TDICs ou de uso das Mídias Sociais ou qualquer recurso ou dispositivos necessitam possuir uma intencionalidade e estarem contextualizadas a temática das atividades educacionais propostas, para que assim a efetividade frente ao conhecimento se torne favorável. (BUENO; RODRIGUES; MOREIRA, 2021, p. 664).

No início, o uso das TDIC era a maior preocupação e a dificuldade de adaptação por parte dos licenciandos, pois exigia renovação e adequação a uma nova realidade que evoluiu rapidamente para a aceitação e incorporação das TDIC nas atividades síncronas e assíncronas como um caminho viável para potencializar o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento de química no contexto do ensino remoto. O estágio remoto, por necessidade e obrigatoriedade, acabou propiciando uma inte-

ração maior do professor em formação com o ambiente digital de aprendizagem. Apesar de todas as adaptações que o estágio sofreu devido à atual situação da pandemia, causada pela covid-19, é possível dizer que os estagiários conseguiram avaliar positivamente o processo vivenciado [...]. (CORREIA; RODRIGUES; SAUERWEIN, 2021, p. 367).

Ter professores com formação adequada para uso das TDIC traz várias possibilidades de aliar essas tecnologias à educação, já que seu uso criativo pode proporcionar ao docente transformar o isolamento, a indiferença e a alienação do aluno em interesse e colaboração, a aprender a aprender e a serem pessoas melhores e cidadãos mais participativos (KENSKI, 2005).¹²³² Almeida e Valente (2012)¹²³³ ampliam essa discussão quando afirmam que a formação de professores, inicial e continuada, deve estar centrada na exploração do potencial das tecnologias e mídias digitais no desenvolvimento de metodologias ativas em um contexto sócio-histórico. Fato é que, sem capacitação, professores tendem a utilizar a tecnologia para fazer coisas velhas de formas novas [...]. (COUTO; MANSUR; MARCELINO, 2021, p. 4-5).

O ensino exige do estudante autonomia e responsabilidade a ponto de ir atrás de suas necessidades, curiosidades e interesses, e as TDIC favorecem essa autonomia como ferramenta para aprimorar seus conhecimentos. Nos ambientes on-line, uma parte da orientação será realizada via sistema de plataformas adaptativas com roteiros semiestruturados. A principal orientação será feita por tutores e especialistas, que direcionarão os estudantes nas questões mais difíceis e profundas no ensino e na aprendizagem (MORAN, 2012)¹²³⁴. Por sua vez, os estudantes podem atuar ativamente nos meios digitais, tendo papel central no processo, no seu tempo e ritmo de forma personalizada e significativa. (CUNHA; SILVA; MACHADO, 2021, p. 374).

O advento das diferentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) cada vez mais abre possibilidades de novas abordagens na relação ensino-aprendizagem (DA CRUZ, 2017).¹²³⁵ É sabido que desde a introdução dos computadores em salas de aula, formalmente inseridos nos Laboratórios de Informática Educacional (LIEDs), tem-se buscado novas metodologias, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos explanados em sala de aula em busca de um melhor desempenho dos alunos. Porém, é visto que o envolvimento de gestores, docentes e dos demais profissionais da educação ainda é insuficiente em relação ao uso das TDICs (BACICH, 2016),¹²³⁶ por diversos fatores. (DORING; CRUZ; RIBEIRO, 2021, p. 2).

1232 KENSKI, V. M. **Tecnologias de ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

1233 ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

1234 MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

1235 DA CRUZ, Ederval Pablo Ferreira. Sala de Aula Invertida: os professores e alunos estão preparados? O uso do YouTube como experiência prática. In: **Conferência Internacional sobre Informática na Educação**, 2017.

1236 BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: **Anais do Workshop de Informática na escola**. 2016.

Não há dúvida que as TDIC são uma realidade no cenário educacional. Portanto é “importante que o docente reflita criticamente sobre a realidade dos estudantes, seus conhecimentos prévios e a relação entre as TDIC e os objetivos de aprendizagem” (Rondini, Pedro & Duarte, 2020, p. 47).¹²³⁷ Ancorados nessa afirmação, avaliamos como extremamente positivo o fato de 31% dos colaboradores da pesquisa pensarem em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, contudo recomendamos que paralelo a isso haja uma movimentação no sentido de aparelhar as escolas permitindo que esses recursos sejam acessíveis a todos. (FERREIRA; RODRIGUES; MOREIRA, 2021, p. 22).

[...] utilizar as TDIC no contexto educacional, seja ele infantil, fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou superior, produz estímulos que podem promover o aprendizado, a interação social e a criatividade. Nessa perspectiva as autoras Santos e Costa (2018)¹²³⁸ afirmam que as TDIC representam, a partir de uma visão teórico-metodológica, ferramentas que auxiliam e potencializam a aprendizagem dos alunos. Com base em Virgem (2016, p. 130),¹²³⁹ as TDIC trazem grande agilidade na construção de saberes, como também dos “métodos e no compartilhamento de informações, alterando o modo de pensar, agir e na aprendizagem de forma significativa de todos os participantes, bem como alterando o contexto sociopolítico e cultural e por ele sendo aprimoradas” [...]. (LIRA; VOSS; VIEIRA, 2021, p. 3).

[...] compreendemos que o uso das TDICs não elide com práticas pedagógicas tradicionais, na perspectiva da educação bancária, ou seja, o fato do professor se fazer chegar na casa do estudante através de uma aula gravada e postada no canal do YouTube, necessariamente não é um ato pedagógico inovador, pois desta forma o professor torna-se o centro do processo do ensino, aquele que tudo sabe e transfere para o estudante que está do outro lado da tela assistindo passivamente ao que está sendo posto pelo professor. Desta forma, o estudante não interage com o professor, não tem como fazer perguntas, não tem como contestar o que está sendo posto, o professor fala e o aluno recebe passivamente. (MELO, 2021, p. 152-153).

[...] as TDICs na educação não são neutras, ou seja, elas precisam ser pensadas para além de meios técnicos, uma vez que, na interação entre as pessoas, visão de mundo, valores e compromissos estão integrados (PIMENTA, LIMA, 2017).¹²⁴⁰ O trabalho pedagógico educacional, durante a pande-

1237 RONDINI, C. A., PEDRO, K. M., & DUARTE, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, 10(10), 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

1238 SANTOS, V. L. P. dos. COSTA, C. J. de S. A. (2018). Docência, formação e inovação: percursos interconectados na configuração do conhecimento pedagógico na educação superior. **ETD – Educação Temática Digital**, 20(1), 210-233. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i1.8649170> Acesso em: 28 de set 2020.

1239 VIRGEM, Lígia Alvares Mata. **Aprendinsi**: metodologia híbrida de ensino e aprendizagem baseada em problemas / projetos e escuta ativa para formação docente em educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22950/1/L%C3%ADgia%20Alvares%20Mata%20Virgem.pdf> Acesso em: 10 set 2019.

1240 PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

mia, se deu em ambiente digital, por meio de encontros síncronos e assíncronos; através de e-mails, mensagens em grupos de whatsapp e interações em plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem [...]. O que enfrentamos foi uma corrida por descobrir formas de mantermos as relações e a construção de um processo educacional, agora em meio ao caos que assistimos diariamente ao nosso redor – no mundo, no Brasil, em nossas cidades, bairros, ruas e casas. (MORAIS; ANDRADE, 2021, p. 114).

Com o uso intensificado dos *webinars* durante a pandemia da COVID-19 é relevante ouvir os participantes destes eventos *online*, para compreender como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) se constituíram como uma estratégia para a socialização do conhecimento, diante da mudança imposta pelo contexto [...]. A esse respeito, os resultados da pesquisa realizada apontam que 99% dos respondentes consideram o uso de *webinars* para a disseminação do conhecimento científico como ótimo (66%), bom (33%), e apenas 1% dos respondentes informaram que foi indiferente. (MOROSINI; NEZ; WOICOLESCO, 2021, p. 1195).

Uma abordagem mecanicista das TDIC na educação é, na verdade, reflexo de uma deformação originária na compreensão do processo ensino-aprendizagem como movimento linear de transmissão de conhecimento. A consciência da natureza dialógica do processo pedagógico conduz necessariamente à compreensão de que os recursos didáticos se integram nessa dinâmica interacional que caracteriza a prática pedagógica, mas não têm o condão de operar a aprendizagem que se dá no sujeito aprendiz e a partir das condições que esse sujeito for capaz de produzir. Por isso, impõe-se a necessidade de se repensar os conceitos de ensino e de aprendizagem que, na perspectiva da cultura digital, da prática educativa com/na TDIC, conduz a novos significados para relacionar ensinar e aprender no contexto educativo. (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p. 15-16).

[...] as TDIC já estão no mundo, promovendo mudanças substanciais no comportamento humano. Portanto, mais do que enfatizar seu uso é necessário promover sua integração aos conteúdos curriculares, pensá-las pedagogicamente. Portanto, discutir o uso das tecnologias digitais no ensino superior nos remete ao processo de ensino aprendizagem, no centro de uma discussão que imprime a necessidade de refletir sobre as mudanças em curso, a partir das tecnologias digitais, evidenciando que sua inserção no espaço universitário, já não se constitui uma escolha, mas deve ser discutido com os professores para que processos de inovação pedagógica se concretizem neste cenário. (RODRIGUES; NASCIMENTO; DUTRA, 2021, p. 804-805).

Dentre as demandas acrescidas aos profissionais da educação e equipes gestoras estão a necessidade de se adequar ao uso das TDICs para efetivação do ensino de forma remota. Contexto que se agrava devido ao fato de que muitos destes profissionais ainda encontram bastante despreparo técnico para saber operar as ferramentas digitais, sem contar na própria demanda estrutural, tendo em vista que tanto gestores, como docentes, discentes e famílias enfrentam a dificuldade de acesso aos apare-

lhos tecnológicos e também dispor de uma internet de qualidade [...]. Realidade que fica ainda mais acentuada quando se trata dos estudantes de zona rural, onde muitas vezes o sinal da rede móvel é precário. (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2021, p. 7).

O desafio das práticas e usos das TDIC em jovens vem sendo motivo de debates, principalmente no que se refere aos efeitos do acesso à eCultura. De um lado, há a ênfase nas possibilidades que seriam agregadas aos processos de ensino e aprendizagem, com novas formas de contato virtual em um mundo globalizado, diminuindo as distâncias e compartilhando conhecimentos. De outro lado, há movimentos que criticam o acesso às mídias digitais, com pesquisas que ressaltam os excessos às telas como um grande problema atual e causa de diagnósticos psiquiátricos (WOLFF, 2019).¹²⁴¹ É nesse sentido que o tema “intoxicação eletrônica” já vem sendo bastante discutido nos últimos anos. Baptista e Jerusalinsky (2017)¹²⁴² apresentam o termo “chupeta eletrônica”, cunhado com o intuito de significar a dependência no uso de aparelhos eletrônicos (tablets e celulares). (SANTANA; DONIDA, 2021, p. 393-394).

[...] o instrumento principal para comunicação, interação, propagandas, negociações, reuniões e também para ensino e aprendizagem tem sido eminentemente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Entretanto, tornar-se adepto das TDIC ainda é um dos maiores percalços de uma parte da sociedade brasileira pelo fato de existirem indivíduos que não têm acesso aos instrumentos tecnológicos (impulsionado pela desigualdade social), por serem “imigrantes da era digital” (PRENSKY, 2001, p. 1)¹²⁴³ e estarem integrando gradualmente a usabilidade tecnológica aos afazeres. Diante disso, é complexa a integração das TDIC à sociedade na mesma velocidade que as situações globais impulsionam. Na educação, tal conjuntura não é diferente. (SANTOS; ROSA; SOUZA, 2021, p. 759).

[...] o descompasso entre a evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e a pretensa resistência de sua incorporação por parte da escola vem sendo relatada na literatura. A escola contemporânea, ao contrário da sociedade, está estagnada, continuou off-line em um mundo onde tudo está online (FREITAS, 2002).¹²⁴⁴ Destarte, é preciso considerar os diversos fatores que contribuem para essa resistência, tendo em vista que o uso efetivo das TDIC no ambiente escolar pressupõe uma organização que parte de políticas educacionais que nem sempre consideram as desi-

1241 WOLFF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019. 256 p.

1242 BAPTISTA, A; JERUSALINSKY, J. (Org.). **Intoxicações eletrônicas**: o sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Editora Agalma, 2017.

1243 PRENSKY, M. **Digital Natives. Digital Immigrants. On the Horizon** (MCB University Press, vol. 09 nº 05) October, 2001. Disponível em: <<http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf>>. Acesso em: 01 març. 2021.

1244 FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

gualdades socioeconômicas e culturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que são refletidas nas desigualdades de acesso a essas tecnologias. (TEIXEIRA et al., 2021, p. 969).

[...] o S5 [participante da pesquisa] indicou que não utilizava as TDIC em suas aulas, entretanto marcou nesse item as opções WhatsApp, Instagram e Tik Tok. Esse tipo de atitude remete ao sotaque que algumas pessoas têm quanto ao uso das TDIC. O termo é usado por Prensky (2001)¹²⁴⁵ ao se referir a alguns costumes comuns às pessoas que buscam se adaptar às diversas mudanças provocadas pela velocidade do avanço das diferentes tecnologias digitais [...]. Segundo a perspectiva do autor, esses costumes se assemelham ao sotaque de uma pessoa que decide aprender um novo idioma, mas, inevitavelmente, carrega traços de sua língua nativa em seu jeito de falar. (VIANA; LUCAS; MOITA, 2021, p. 1120).

[...] o uso das TDICs como suporte ao EaD não garante o envolvimento necessário nos processos de ensino-aprendizagem, significando que deve existir algo que desperte o interesse do estudante pela aprendizagem, fazendo com que ele próprio crie estratégias pessoais que lhe permitam organizar a própria rotina de atividades de estudo, independente do horário ou local. Neste ponto, portanto, a atuação dos agentes educacionais se torna peça-chave para facilitar o processo de aprendizagem do estudante. Além disso, os trabalhos apontam que as ações de EaD mais efetivas são aquelas que dão maior ênfase ao acolhimento, à comunicação clara, ao acompanhamento personalizado dos estudantes, com destaque para as ações de apoio a eles. (VERSUTI et al., 2021, p. 3-4).

1245 PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

TECNOLOGIA



As tecnologias associadas às metodologias ativas e amparadas na teoria dos multiletramentos, independente do componente curricular, pode promover uma aprendizagem integradora, possibilitando a pesquisa e estimulando o contato com outros tipos de linguagens que em suporte unimodal não seria possível. Reiteramos, neste momento, a necessidade do papel ativo e de corresponsabilidade entre alunos e professores para que todos sejam devidamente reconhecidos e valorizados no transcorrer do processo de aprendizagem. (ALEXANDRE FILHO; LEMES; GARCIA, 2021, p. 900).

[...] o papel do professor diante das novas tecnologias é mais do que ensinar, é possibilitar aos alunos acesso aos recursos tecnológicos, acompanhando-os, monitorando à descoberta de construções que permitam desenvolver nos estudantes, a confiança nas suas capacidades de criar, de construir e reconstruir a fim de que o aluno se plenifique a partir de competências e habilidades. O modelo tradicional de ensino tem sido posto à prova diante dos avanços das tecnologias de informação e comunicação. As tecnologias eletrônicas têm definido, em boa parte, o modo de pensar e de agir do cidadão. A escola é um espaço formal de educação e está sendo cobrada quanto à inserção dos recursos tecnológicos na prática pedagógica. (ALMEIDA; CANTUÁRIA; GOULART, 2021, p. 307).

Para maior parte da população, as TIC fazem parte de sua realidade, porém, ainda muito associadas às interações sociais em redes, aplicativos de mensagens, sites e afins. Nesse sentido, o uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem formal é inconsistente. Além disso, essas ferramentas têm sido utilizadas como suporte para reprodução de metodologias consideradas tradicionais e ultrapassadas. Dentre os fatores que colaboram para tal quadro, evidenciam-se a falta de formação e a escassez desses recursos no âmbito escolar e individual. A presença pedagógica, durante a pandemia, requisitou não apenas o envio e recebimento de informações e conteúdos curriculares, mas também salientou aspectos da sociabilidade, comunicação, interação e conhecimento. (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 16).

“A tecnologia está presente no dia a dia de todas as pessoas: crianças, adultos e idosos; todos estão inseridos em um cenário no qual a tecnologia tem papel cada vez mais evidente. Não sendo ela protagonista, mas em muitos casos mediadora do conhecimento, torna-se constantemente necessária à vida das gerações no século XXI, seja pela praticidade que oferece, seja pelas possibilidades

inesgotáveis de utilização” (AZEVEDO, 2015, p. 156).¹²⁴⁶ A autora evidencia que a tecnologia não é a protagonista, mas oferece subsídios para que os protagonistas possam expressar a suas experiências; seja de ensino, seja de contato, seja de expressão, seja de acesso a conhecimento, seja no processo de ensino-aprendizagem. (AZEVEDO; VILELA; GAVIOLLI, 2021, p. 83-84).

O estudante que passa ou passou por esse ensino fragmentado e descontextualizado será o mesmo que se perderá no universo da internet, no labirinto de suas infinitas janelas com tantas informações, *fake news* e contradições. Da mesma forma, pode ocorrer ao docente cuja formação não o preparou para tais práticas. Esse é um desafio muito anterior ao uso dessa tecnologia na escola. Aliás, se o processo de ensino-aprendizagem não tiver em seu horizonte um trabalho reflexivo, de comparação, análise e síntese, para o desenvolvimento do pensamento crítico, o uso de tecnologia não passará de mero adorno [...]. (CRESTANI; RIBEIRO; SAMPAIO, 2021, p. 62).

[...] não cabe discutir separadamente o uso da tecnologia digital e a aula (SCHERER, 2015),¹²⁴⁷ pois a aula, a aprendizagem dos alunos, se transforma com a tecnologia digital utilizada, não são um apêndice ou um recurso periférico da aula (SANCHEZ, 2003).¹²⁴⁸ Portanto, não basta ter tecnologias digitais na aula e/ou usar tecnologias digitais nas aulas para falar em inovação, precisamos falar em integrar tecnologias digitais ao currículo escolar. A integração de tecnologias digitais ao currículo é um processo que implica em realizar ações que favoreçam diferentes processos de aprendizagem aos alunos, que seriam outros se fossem realizadas sem essas tecnologias. (FERREIRA; BRITO; SCHERER, 2021, p. 98).

A interligação entre a Educação e a tecnologia se fortalece a cada dia, produzindo mudanças no processo de ensinar e de aprender, uma vez que o mundo físico e o mundo digital se hibridizam na sala de aula, são espaços que se totalizam. Portanto, as práticas pedagógicas correspondem a uma nova realidade e a novas exigências, integrando uma metodologia inerente a um propósito de aprendizagem reflexiva e instigadora pelo professor e pelo aluno [...]. Diante dessa conjuntura, faz-se necessário discutir sobre metodologias de ensino capazes de atender não somente a essas abordagens tecnológicas, mas também a outras que igualmente são fundamentais para a formação do educando e sua atuação na sociedade. (GUEDES; VIEIRA, 2021, p. 112-113).

1246 AZEVEDO, Adriana Barroso de; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015.

1247 SCHERER, Suely. Integração de laptops educacionais às aulas de matemática: perspectivas em uma abordagem construcionista. In: ROSA, Maurício; BAIARRAL, Marcelo Almeida; AMARAL, Rúbia Barcelos (org.). **Educação matemática, tecnologias digitais e educação a distância: pesquisas contemporâneas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 163-186.

1248 SÁNCHEZ, Jaime. Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. **Enfoques Educativos**, v. 5, n. 1, p. 51-65, jan. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261947915_Integracion_Curricular_de_TICs_Concepto_y_Modelos. Acesso em: 20 abr. 2021.

As tecnologias têm papel expressivo e potencializador na educação. Quando inseridas a partir de uma prática docente integrada com os objetivos e as metodologias de ensino (BREDOW, 2017;¹²⁴⁹ BREDOW; ZAMPERETTI, 2018¹²⁵⁰), configuram-se importantes fontes de auxílio na construção do conhecimento. O destaque no método de aprendizagem através das tecnologias digitais e da mediação pedagógica faz com que o professor, ou outros sujeitos mais experientes, permita a participação dos estudantes no desenvolvimento de suas habilidades e valores próprios, admitindo também uma nova postura perante a seus pares (BREDOW, 2017). (HALLWASS; BREDOW, 2021, p. 67).

Assim, o processo de humanização se dá pela apropriação cultural. A tecnologia, como produto da ação humana, é um instrumento cultural historicamente produzido. Sua apropriação permitirá o desenvolvimento e a incorporação de conhecimentos, o que ocorre em um processo educativo, pois é preciso uma mediação para que a função social dos instrumentos culturais seja demonstrada (LEONTIEV, 1978).¹²⁵¹ Portanto, a apropriação da tecnologia, como instrumento cultural, é capaz de alterar o funcionamento cognitivo humano, possibilitando a aprendizagem (KURTZ, 2018, p. 90).¹²⁵² (KADRI et al., 2021, p. 178).

As tecnologias sempre foram e continuam sendo necessárias para o desenvolvimento da sociedade, e geralmente são entendidas como evoluções da humanidade. Podemos dizer que todos os artefatos já elaborados pelo homem durante toda sua existência podem ser entendidos como tecnologias. O ser humano não garantiu apenas a sua sobrevivência a partir da invenção de utensílios, recursos e ferramentas, mas também “a sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza” (KENSKI, 2008, p. 15).¹²⁵³ [...] A compreensão contemporânea de que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação seriam excelentes aliadas ao trabalho docente se mostra problemática tendo em vista alguns apontamentos feitos por diversos teóricos. (MOREIRA, RP, 2021, p. 88).

[...] há que se considerar o fato de a utilização das tecnologias mencionadas na educação escolar, no contexto da pandemia pelo coronavírus, incluir toda uma linguagem e vocabulário novos, ampliando as expressões já muito conhecidas, entre as quais: educação a distância, vídeos educativos, tele aulas. Correndo o risco de errar, poder-se-ia dizer que, à exceção do já histórico Sistema de Edu-

1249 BREDOW, V. H. **O Facebook nas Práticas Educativas Contemporâneas**: interações de alunos e professores no Ensino Médio. 2017. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Faculdade de Educação – FaE, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

1250 BREDOW, V. H.; ZAMPERETTI, M. P. Facebook e Escola: novas interações entre professores e alunos. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 1, p. 245-265, 2018.

1251 LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

1252 KURTZ, F. D. **As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores de Línguas à Luz da Abordagem Histórico-cultural de Vigotski**. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências, 279 f. 2015.

1253 KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

cação a Distância, existente mesmo antes dessa pandemia, as expressões mencionadas não contemplavam um amplo conjunto de recursos variados de ensino e aprendizagem muito articulados entre si. Eles também não competiam em igualdade de condição com a educação presencial, ou até mesmo, semipresencial, e nem pretendiam essa igualdade. (OLIVEIRA, MRNS, 2021, p. 185-186).

Há necessidade de os espaços de educação passarem por uma reconfiguração no sentido de tornarem as relações do ensinar e do aprender, mais dinâmicas em consonância com as possibilidades inerentes à inserção das tecnologias digitais. Alves e Porto Junior (2020)¹²⁵⁴ entendem que neste cenário de mudanças, os professores desempenham um papel central na integração das tecnologias no contexto educativo atendendo as demandas que surgiram no século XX. Para tanto, é importante que as instituições constituam, em seu interior, um corpo docente com formação específica (técnica e metodológica) para trabalhar com essas tecnologias [...]. (PEREIRA JUNIOR; NOVELLO, 2021, p. 903).

Estaríamos sucumbindo ao “fetiche da tecnologia” sob o argumento de que precisamos atender “as necessidades dos alunos”? Ao argumento de que se trata de “tecnofobia”, precisamos responder evidenciando que sob os números de matrícula pulsa a vida e que não aderiremos à servidão voluntária nem concordaremos que se trata apenas de uma questão de “forma de ensino”, como se a forma pudesse ser descolada do conteúdo de ensino. Parece claro quem ganha e para quem isso de fato é uma oportunidade: para alguns poucos capitalistas, junto àqueles que estão no comando do “dane-se a vida” calcada na política genocida que relegam grande parte da humanidade e do meio ambiente à morte e destruição. (PUCCINELLI et al., 2021, p. 276).

Reconhecemos que as tecnologias devem ser nossas aliadas e que em âmbito de isolamento social, elas são fundamentais para continuarmos a viver e interagir com nosso mundo. Sabemos também que as crianças, como vivem o tempo presente, em sua maioria, já assimilaram, mais que os vocábulos, as tecnologias sobretudo de comunicação em suas vidas: fazer um “print”, assistir uma “live”, jogar no computador ou baixar aplicativos não são segredos para essa geração de crianças. Ao mesmo tempo, sabemos da violência, do racismo, da fome, da miséria, da morte, do luto e das dificuldades a outros acessos, que vão além das propostas interativas que via *web*. (SANTOS; CARDOSO, 2021, p. 14).

Os docentes nascidos antes da década de 1980 podem ser considerados como imigrantes digitais e precisam mergulhar nesse ambiente de tecnologia para embasar as atividades educacionais. Por outro lado, os discentes, nativos digitais, nasceram em um universo repleto de tecnologias da informação e comunicação (TICs), plenamente imersos nessa nova realidade, possibilitando, dessa forma, a integração com as tecnologias educacionais de modo mais natural [...]. Enquanto o primeiro busca

1254 ALVES, Elaine Jesus; PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebolças. A tecnologia educativa no currículo de cursos de formação inicial de professores: um estudo na Universidade Federal do Tocantins (Brasil) e Universidade do Minho (Portugal). **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 9, p. 136-149, 2020.

se adaptar a uma perspectiva colaborativa do trabalho em meio às tecnologias, o segundo, a princípio, usa com relativa facilidade essas ferramentas (SOUZA; BORGES, 2009).¹²⁵⁵ (SANTOS; SILVA; SILVA, 2021, p. 4).

[...] os professores tiveram que transformar e se formar para o avanço tecnológico; e isso, de maneira árdua, trouxe diversos aprendizados. O avanço da tecnologia é um fato e uma possibilidade para todos, por isso deve estar presente no ensino e na aprendizagem de todo professor e estudante. Um constante aprendizado é o principal conceito para enfrentar as incertezas do amanhã, por isso o ideal é estar sempre aberto ao conhecimento, seja óbvio ou novo. O papel do professor não é ensinar para o passado, e sim para o futuro do estudante. (SCHLICKMANN; FELISBINO; CARDOSO, 2021, p. 334).

As críticas à incorporação das tecnologias como base do ensino não se justificam por qualquer tipo de demonização ingênua, mas pela compreensão de que: a) elas nos chegam como promessas para um futuro incerto que, de tão seguras, criam um fetiche de uso/apropriação pelas escolas, o que abre grande espaço para a privatização dos sistemas de ensino e a precarização do trabalho docente; b) podem reforçar modos individualizadores de aprendizagem que descaracterizam a função civilizatória da escola, ainda quando dispõem ferramentas aparentemente colaborativas (que quase sempre envolvem interação pontual com texto/imagem/som, minimizando as trocas socioafetivas que dão sustentação ao desenvolvimento de capacidades humanas de engajamento sociocomunitário). (SEVERO, 2021, p. 4).

No contexto pandêmico, temos que as transformações advindas com a introdução tecnologias digitais na escola afetaram, incontestavelmente, a prática docente. Nesse cenário, é primordial que o professor compreenda a nova realidade a fim de construir a sua práxis, assim como o seu papel enquanto formador. Por outro lado, é preciso que o professor tenha criticidade para a compreensão sobre até que ponto inserir tecnologias na escola se alinha aos processos de aprendizagem ou à simples inserção inócua que apenas cumpre a determinação imposta e desvinculada de propósito, de fato, formativo. (SILVA; MARTINEZ, 2021, p. 195).

[...] o desenvolvimento e uso de tecnologias é perpassado por diferentes (e conflituosos) interesses. Por isso, não é possível afirmar que as tecnologias são neutras ou que podem garantir o aprendizado de um aluno. Enquanto ferramentas, o modo como são utilizadas irá refletir nos resultados recorrentes. O planejamento do professor, dessa maneira, é essencial, uma vez que os motivos e modos em que um aplicativo, software ou site será usado estão relacionados ao objetivo pedagógico proposto, bem como às concepções do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem. Destacamos, nesse

1255 SOUZA, Samuel Mercês; BORGES, Luzineide Miranda. As redes sociais virtuais, os nativos e imigrantes digitais. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: CEFET, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/as-redes-sociais-virtuais.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

sentido, a importância de avaliar e conhecer a ferramenta a ser utilizada na sala de aula, para que seja decidido se ela se alinha ao objetivo e concepções que perpassam o planejamento, assim como ao contexto e necessidades dos alunos. (SILVA; SOUZA; NASCIMENTO, 2021, p. 61).

Não houve apenas o uso de novas ferramentas digitais ainda não dominada pelo professor, mas também uma adequação das questões metodológicas, com a preocupação em como ensinar os conteúdos de forma que a aprendizagem realmente acontecesse, buscando também novas formas de avaliar. Houve uma inversão de papéis, as ferramentas digitais ocuparam o papel central no processo ensino-aprendizagem, e o trabalho do professor tornou-se subordinado às tecnologias educacionais digitais, gerando certa descaracterização da profissão e do trabalho docente. (ZANLORENZI; LIEBEL; CARVALHO, 2021, p. 129).

TEMPO PRESENTE/ATUAL



No decorrer de 2020, a Covid-19, provocada pelo novo Coronavírus, assolou de forma generalizada povos, culturas, diferentes regiões de nosso planeta Terra. Em razão disso, parece ser cada vez mais urgente a reflexão sobre o tipo de sociedade que desejamos em nosso tempo presente e para o futuro da humanidade, uma vez que a pandemia conseguiu, em pouco tempo, dar grande visibilidade às desigualdades sociais latentes na sociedade capitalista, na qual produzimos historicamente nossa existência na contemporaneidade. A permanência da vida humana no planeta Terra, hoje, encontra-se em sinal de alerta. (ARAUJO et al., 2021a, p. 2-3).

O modo como temos vivido não tem sido nada favorável para a solidão, nem mesmo quando somos induzidos a ela. A nossa resistência para ficarmos sós e o sofrimento daí decorrente já é um sintoma do nosso tempo presente [...]. Um tempo que insiste em nos manter sempre muito ocupados, conectados, “socializados”. Apesar de paradoxal, nosso contexto contemporâneo tem sido providencial para desviarmos do encontro com nós mesmos, constituindo-nos em subjetividades cujos sujeitos estão ausentes. Sem recursos psíquicos, sem intimidade, sem interioridade, ficamos à mercê das contingências e circunstâncias externas, a maioria delas perversamente criada para nos alienar de nós mesmos, fazendo-nos trabalhar em favor de tudo aquilo que tem nos objetificado. (COSSETIN, 2021, p. 1048).

[...] foi possível observar que presumivelmente o segundo semestre de 2021 trará mais publicações sobre a pandemia. Tal consideração encontra ressonância nos argumentos sobre a história do tempo presente, discutido pela historiadora Marieta de Moraes Ferreira e publicado na revista *Tempo e Argumento*, em 2018, em seu volume 10: “O crescimento do interesse das sociedades contemporâneas pela história recente, os eventos traumáticos recentes se tornaram objetos prioritários de investigação e uma oportunidade ímpar de se repensar o passado.” (FERREIRA, 2018, p. 94)¹²⁵⁶ [...]. (DOMINGUES; TOEBE; ALVES, 2021, p. 318).

[...] essa técnica de manejar o futuro na tentativa de trazê-lo para o tempo presente e transformá-lo em esperanças, em tempos de pandemia, ensejou pelo menos duas consequências de caráter profundo:

1256 FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80-108, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175180310232018080>. Acesso em: 02 jul. 2021.

a primeira foi o aumento exponencial do ritmo das transformações digitais, já em curso desde os anos 2000, com o crescimento da economia dos ativos intangíveis. Satya Nadella, CEO da Microsoft, afirmou que a empresa viu dois anos de transformação digital em apenas dois meses no terceiro trimestre de 2020. A segunda foi o crescimento da fortuna dos super ricos que subiu mais de 10 trilhões de dólares em meio à crise do COVID-19. (FREITAS; COELHO; OLIVEIRA, 2021, p. 2-3).

Ailton Krenak também faz um apontamento muito relevante no que diz respeito à nossa relação exploratória com a natureza. Se esta tem sido “assaltada de uma maneira tão indefensável”, que possamos ser “capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência” (KRENAK, 2019, p. 32-33).¹²⁵⁷ Portanto, ponderar sobre os caminhos da educação em tempos tão sombrios, como o de pandemia, é contribuir para o debate sobre o desenvolvimento de nossa sociedade. Nunca a educação crítica se fez tão necessária quanto nos tempos atuais. Uma educação problematizadora, que ultrapassa as barreiras da doutrinação, que transcende a barreira da racionalidade técnica, que respeita as diferentes formas de perceber e sentir o mundo [...]. (GAMA; CERQUEIRA; ZAMPIER, 2021, p. 525).

[...] o tempo passado observado, com toda a dialética envolvida, torna-se matriz de indagação do tempo presente, sendo também exercício reflexivo e especulativo de prospecção do futuro, integrando os tempos que se seguem. É a escola não passando incólume a esta realidade presente em todos os tempos e espaços. Concernente ao espaço escolar, no dizer de Aquino (1998, p. 7-8):¹²⁵⁸ “A imagem, entre nós já quase idílica, da escola como locus de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural – parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros”. (GOMES; LOBATO, 2021, p. 562-563).

Rüsen (2010)¹²⁵⁹ compreende a consciência histórica como “uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história” (RÜSEN, 2010, p. 36). O autor destaca três pontos principais acerca dela: “Primeiro, a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”. (GONÇALVES; URBAN, 2021, p. 5).

1257 KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

1258 AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998. DOI: 10.1590/s0101-32621998000400002

1259 RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2010, p. 23-40.

Vivemos tempos intensos e estranhos. Para as crianças, importa o tempo presente. E o que temos hoje, em 2021, no Brasil, ainda em pandemia, são números de mortos que ultrapassam os 550 mil óbitos. Mais de meio milhão de pessoas que feneceram. Outras tantas conhecendo orfandade. E muitas pessoas praticam o descaso, principalmente as responsáveis por políticas públicas que podem garantir a vida ou levar à morte. Estranho é pensar em vida, mas a educação e o contato com crianças pequenas nos ensinaram a esperar na acepção freireana do termo: de quem não espera, mas age com vontade de viver. (MARCOLINO; SANTOS, 2021, p. 307).

Esse primeiro fluxo de fixação [na aprendizagem] tem sido reatualizado e se mantém fortemente presente não apenas nos debates acadêmicos, mas também como embasamento tanto de políticas educacionais, em que a avaliação é central, como de práticas pedagógicas mobilizadas em contextos de ensino-aprendizagem. Não é por acaso que, ainda que com vozes dissonantes, estudiosos dos dois campos – avaliação e aprendizagem – qualificam o tempo presente como sendo o tempo de uma obsessão avaliativa (AFONSO, 2007)¹²⁶⁰ e de uma era da mensuração (BIESTA, 2012)¹²⁶¹. [...] Essa crítica não nega a importância da aprendizagem, mas alerta para os efeitos de um sentido particular que notadamente enfraquece a dimensão política da educação. (MARTINS; GABRIEL, 2021, p. 7).

Os tempos atuais, carregados pelos excessos dos individualismos e das impertinências dos especialismos, chegaram ao paroxismo entre o micro e o macro, o todo e a parte, terminando por dicotomizar homem e mundo, na separação inconciliável entre corpo e mente, real e imaginário, econômico e lúdico etc. Neste ponto é evidente que o envolvimento inescapável de cada um dos atores nesta tragicomédia do cotidiano submerge na realidade caótica que se impõe em todos os processos in/sustentáveis de desenvolvimento individual e social. Tal condição propicia o aparecimento de insubmissões e insurgências de cosmovisão que possibilitam romper concepções cartesianas do mundo como ainda persiste na escola conservadora. (MERCURI, 2021, p. 17).

[...] o trabalho docente se tornou contínuo e mais exigente, representando um plus quantitativo, com maior carga horária, sem diferenciação do tempo à disposição do trabalho e com exigência das novas competências para o ensino remoto. O cotidiano dos professores está impactado e o *modus operandi* de subestimação dos riscos e consequências da Covid-19 potencializam outras práticas sintomáticas do tempo presente, como o menosprezo do conhecimento científico e a naturalização da morte (LARA, 2020),¹²⁶² assim como tem sido objeto dos discursos de autoridades públicas brasileiras. (NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021b, p. 10).

1260 AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

1261 BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

1262 LARA, Rafael da Cunha. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação?. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 24-43, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p24>. Acesso em: 1º abr. 2021.

[...] o mesmo modelo militarizado e autoritário está conectado com o sombrio tempo presente. Debruçado sobre os desafios colocados à luta democrática de nosso tempo, Negri (2005, p. 34)¹²⁶³ defende que há um estado de guerra global como uma nova forma de dominação: “[...] a guerra transforma-se na matriz geral de todas as relações de poder e técnicas de dominação, esteja ou não envolvido o derramamento de sangue. A guerra transformou-se num regime de biopoder, vale dizer, uma forma de governo destinada não apenas a controlar a população, mas a produzir e reproduzir todos os aspectos da vida social [...] a vida cotidiana e o funcionamento normal do poder passaram a ser permeados pela ameaça da violência da guerra”. (PEREIRA, FB, 2021, p. 100).

O tempo presente é marcado por incertezas, em que o passado já foi ultrapassado e o futuro é indeterminado. Nessa perspectiva, é importante mobilizar a memória e a esperança para tentar compreender o presente de forma consciente e estrategicamente otimista. (Ribeiro & Resende, 2017).¹²⁶⁴ O contexto de crise da economia sempre é acompanhado de desemprego. Esse fenômeno de alijar os trabalhadores de seus postos de trabalho “ganha uma conotação moral, segundo a qual os menos capacitados não conseguem obter sucesso diante da competitividade do mercado” (Ribeiro & Resende, 2017). (RESENDE; MONTEIRO, 2021, p. 13).

[...] neste momento de crises, vemos que as TIC não podem fazer parte de um sistema de manipulação dos trabalhadores e exploração do trabalho, como acontece em nossos tempos atuais de uberização da economia mundial. Tal uberização encontra lugar fértil para expandir-se nas economias emergentes, onde os sistemas de controle de trabalho formal são mais frágeis. Neste sentido, o trabalho em casa (*home office*) durante a quarentena parece colocar-se para alguns profissionais como estafante e fora do controle de horários. Tal precariedade (esperamos que momentânea) pode levar ao excesso de trabalho e à uberização de determinadas profissões, incluindo a de professores. (RODRIGUES, W, 2021, p. 319-320).

Professoras usam suas redes pessoais para contatar as famílias. Há orientações para que gravem, tirem prints, respondam as mensagens, deixem tudo registrado. A preocupação maior é com o cronograma, os dias letivos, o possível “atraso” das crianças. Atrasar para quê? O mundo está parado, pessoas queridas estão morrendo. E pensando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, temos ainda que mesmo sendo obrigatória, ela não é requisito para os primeiros anos do ensino fundamental. É o tempo presente. É o tempo das crianças e da infância, que no momento coincide com o tempo da pandemia. (SANTOS; CARDOSO, 2021, p. 8).

1263 HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

1264 RIBEIRO, L. P., & RESENDE, C. C (2017). Breve ensaio sobre o conceito de vulnerabilidade social: exclusão social, trabalho, democracia e empoderamento. **Percursos Acadêmicos**, 7(14), 378-400. <https://doi.org/10.5752/P.2236-0603.2017v7n14p378-400>

Outro agravado é a inadequação da educação, da escola e da EJA às mudanças/transformações no *modus vivendi* social do tempo presente, entre elas, a causada pela pandemia da COVID-19, que desnudou a educação nacional e escancarou as fragilidades e as dificuldades de professores e alunos em fazer o ensino remoto, pela ausência de equipamentos apropriados (notebook, internet banda larga etc.), para esta finalidade. Como exemplo, amplamente a mídia “aqui acolá” tem divulgado ações de professores que vão as casas dos alunos entregar e receber atividades impressas, por esses estudantes não terem condições de acessar uma plataforma digital para assistir aulas remotas; ou de mães e pais que vão à escola buscar a merenda escolar de seus filhos [...]. (SILVA, E JL, 2021, p. 7).

Perante o exposto, não é possível pensar a educação sem que pensemos nas contradições do tempo presente, mas, também, faz-se necessário que, mesmo neste contexto, a Universidade se reinvente, resistindo a partir das vozes de docentes, dos discentes e de todo o corpo universitário que luta pelo direito à educação de qualidade, pelo acesso e pela permanência – esta última, construída a partir de práticas e iniciativas das Universidades em sua diversidade e heterogeneidade no cenário brasileiro. Diversos congressos, *lives*, webinários, chamadas públicas denunciando o desmonte da educação e, ao mesmo tempo, criando e recriando práticas pedagógicas possíveis. Aconteceram, também, inúmeras ações de docentes se reinventando neste processo, refazendo suas práticas e aprendendo novas metodologias e epistememes. (SILVA, FPA, 2021, p. 82).

Não é aleatória a distinção da proteção para aqueles que são ainda “candidatos à humanidade” – tomando a expressão de Arendt para falar das crianças e adolescentes que são humanizados pelo próprio homem (ARENDR, 2007, p.102).¹²⁶⁵ A garantia para que esses pequenos humanos tenham dignidade em seu desenvolvimento é conquista de um marco civilizatório construído pela própria humanidade e que, infelizmente, como outros marcos que defendem direitos dos que são “diferentes” – mulheres, negros, pobres – tem sido rechaçado em razão da falta de equacionamento e sensibilidade moral presentes em tempos atuais. (TOGNETTA; LAHR, 2021, p. 63).

Transformar o tempo presente para além do *khronos* implica abrir espaço para pensar, preparar e concretizar um lugar para o tempo da experiência e da oportunidade, envolve olhar o passado para ressignificá-lo, significa ser capaz de assegurar a devida articulação entre presente, passado e futuro. Nessas bases, os impactos do isolamento incidiram sobre as vivências pessoais, familiares e escolares; por um determinado tempo todos foram “obrigados” a reestruturar esses momentos dentro de seus lares, para então (des)ensinar e seguir. (TUBOITI et al., 2021, p. 1150).

[...] – ao relacionar a prática social docente às circunstâncias materiais e objetivas da realidade que a influenciam direta ou indiretamente – torna-se possível compreender que as contradições do

1265 ARENDR, Hannah. Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental seguido de Reflexiones sobre la Revolución húngara. **Presentación y edición de Agustín Serrano de Haro**. Trad. Marina López e Agustín Serrano de Haro. Madrid: Encuentro, 2007.

tempo presente e o que é esperado da educação, durante e no pós-pandemia, escondem novas manifestações da corrosão e da erosão da docência. Dessa forma, tem-se como resultado uma combinação mais cruel: subjugação às tecnologias digitais (dispositivos variados como: computadores, *tablets* e celulares); expropriação (saberes, linguagens e autonomia) e precarização (MÉSZÁROS, 2011b, p. 11).¹²⁶⁶ (ZIENTARSKI; SOUSA; MARTINS, 2021, p. 1014).

1266 MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

TRABALHO DOCENTE



Um outro aspecto da atividade remota abordado por vários pesquisadores, da qual não podemos nos furtar de nos remeter, mesmo que rapidamente, envolve a questão do trabalho docente (FREITAS, 2020;¹²⁶⁷ FRIGOTTO, 2020¹²⁶⁸). Assim, Frigotto (2020) chama a atenção para dimensões da prática docente sobre as quais o trabalho remoto interfere, especialmente no que diz respeito às limitações quanto às relações interpessoais entre docentes e estudantes, que são inerentes ao contato presencial. Relações que implicam em trocas, aprendizagens, amorosidades, sociabilidades, para além do ato restrito de ensinar, relações que nos remetem a pensar o ato pedagógico como processo de humanização, como defende Freire. (ARAÚJO et al., 2021b, p. 289).

Constatamos limites para uma prática crítico libertadora nas seguintes categorias: no trabalho dos professores e nas desigualdades sociais. Referente ao trabalho dos professores, há intensificação sem precedentes ao trabalho docente por: perda do controle da temporalidade laboral e a fusão da vida familiar, social e laboral com o próprio espaço educacional confundindo-se com o espaço doméstico dos docentes; custos com energia, equipamentos e internet e; no campo metodológico com a apropriação das novas tecnologias. (BRANDÃO; GOMES; BORGES, 2021, p. 2317).

Ao colocar em circulação um conjunto de depoimentos de professores/as e de especialistas a favor de que, para além de revisões dos conteúdos, o que importa é “levar para os estudantes conhecimentos sobre a pandemia, manter vínculo e mediar o contato entre eles e as informações da mídia”, estes discursos atribuem ao trabalho docente dimensões muito próximas ao que Hardt e Negri (2006a)¹²⁶⁹ chamam de “trabalho imaterial”: entendido como um trabalho que não resulta na produção de objetos duráveis, tangíveis, ou seja, um tipo de “trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação” (HARDT; NEGRI, 2006a, p. 311). (BRITO; CARMO, 2021, p. 839).

1267 FREITAS, L. C. de; FRAGELLA, R.; PINHO, M. L. et al. Vídeo (1h46min). **Aulas remotas: é possível para todos (as) estudantes? A quem interessa?** Publicado pelo Canal ANPEd Nacional, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/anped.educacao/videos/270595950977245>. Acesso em: 02 jun. 2020.

1268 FRIGOTTO, G.; LINHARES, C.; PLAISANCE, E.; et al. Vídeo (1h52min). **Pandemia e pós-pandemia: desafios à educação.** Publicado pelo Canal Waldeck Carneiro, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/341216022616408/videos/1070074190052901/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

1269 HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2006a.

[...] a relação professor-aluno (em tela) foi limitada aos quadrados da tela, muitas vezes, com imagens de letras ou fotos porque não há tanto a abertura das câmeras, ao uso do microfone ou foi quase inexistente. Isso é tido com estranheza já que o trabalho docente se faz por palavras, gestos e ações e se configura como aquele que se concretiza pela linguagem, interação e socialização. Portanto, é bem oportuno quando a docente [entrevistada] remete que “falta os encontros de corredores”, porque o trabalho docente requer interação como ressaltado por Gomes-Santos e Jordão (2014).¹²⁷⁰ (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021, p. 1007-1008).

[...] a questão de o trabalho docente ser realizado apenas dentro da sala de aula, discursando. Bem, este é um engano típico cometido com diversas outras ocupações... tipo a metáfora do *iceberg*, na qual apenas mínima parcela é visível, pois sua maior parte está submersa na água, portanto oculta. É como dizer, por exemplo, que um atleta apenas trabalha no dia da competição, ignorando todo trabalho físico, mental, nutricional, estratégico etc. desenvolvido para ter plenas condições de disputar seu esporte. Assim, redundando o que já foi minutado anteriormente (FORTUNATO, 2018c),¹²⁷¹ ser professor vai além das aulas e seu encargo residual de preparação de material e correção de atividades – provavelmente o que se imagina por aí ao expressar que o trabalho docente não é apenas o da sala de aula. (FORTUNATO, 2021, p. 1056).

Essa necropolítica (MBEMBE, 2016),¹²⁷² que define corpos descartáveis para a morte, também age diretamente nos currículos, propõe uma padronização, trazendo elementos gerencialistas de controle total pelos testes de larga escala e pelo controle do trabalho docente. Em consequência, a figura do professor que vai sendo desenhada é uma figura neotecnicista, com uma visão aplicacionista, norteadas pela “pedagogia da competência”, reduzindo a uma abordagem economicista, por meio de aprendizagens essenciais que estimulam um total controle e aplicação do processo ensinoaprendizagem em que o trabalho do professor é reduzido. Isso valoriza apostilamento, controle do currículo pelos resultados obtidos em testes padronizados externos, etc. (FREITAS FILHO; SUSSEKIND, 2021, p. 64).

Tardif e Lessard (2008)¹²⁷³ compararam o trabalho industrial ao trabalho docente no âmbito das tecnologias, e verificaram a substancial diferença existente entre o domínio da atividade técnica e a educação. Ressaltam os autores que enquanto o trabalho industrial lida com a casualidade, com fun-

1270 GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; JORDÃO, Heloisa Gonçalves. Interação e trabalho docente em aula de alfabetização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v.53, n.1, Campinas, jan./jun. 2014. p. 33-54. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132014000100003. Acesso em: 15 nov. 2020.

1271 FORTUNATO, I. Três saberes pedagógicos na e para a formação de professores. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Saberes pedagógicos: perspectivas & tendências**. São Paulo, SP: Edições Hipótese, 2018c. p. 82-96.

1272 MBEMBE, Achile. Biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/ EBA/UFRJ**, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em 20 abril 2021.

1273 TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

cionamentos regulares, classes de objetos e séries, as tecnologias interativas, utilizadas no contexto da escola, lida com seres humanos. Podemos verificar, portanto, que os professores “lidam com relações sociais ou com indivíduos, e com relações que apresentam irregularidades; confrontam-se com indivíduos e particularidades” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 263). (HONORATO; MARCELINO, 2021, p. 8).

O trabalho docente realizado durante a pandemia da covid-19, como bem colocado por Pontes e Rostas (2020),¹²⁷⁴ contribuiu para o adoecimento psicológico, exclusão social e a supremacia da sociedade capitalista. “O medo pela perda do emprego, a necessidade de ressignificar os próprios conhecimentos, a intensificação de tarefas, são apenas alguns exemplos deste novo cenário mundial” (Pontes & Rostas, 2020, p. 284). Estes aspectos podem influenciar a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho e contribuir para gerar uma crise de identidade, autodepreciação pessoal e profissional, denominada por Esteve (1999)¹²⁷⁵ como mal-estar docente. (MARTINEZ; SILVA; COSTA, 2021, p. 16).

O alongamento da jornada e intromissão do trabalho remunerado no espaço privado de vida dos professores afetam diretamente as condições de trabalho mesmo antes da pandemia, como uma situação comum aos docentes. Os indicadores da intensificação do trabalho – alongamento do tempo, acúmulo de atividades e a gestão de resultados – a sobrecarga e a autorresponsabilização são naturalizados pelas dinâmicas do trabalho remoto asseguradas pelas políticas educacionais neoliberais que orientam a educação nesse momento. Há necessidade de uma definição de uma jornada remunerada compatível com o trabalho, ou seja, com tempo suficiente para atender as especificidades do trabalho docente e além disso, que permita o tempo livre para o descanso e lazer ao trabalhador professor. (MEDEIROS, 2021, p. 1169-1170).

[...] o/a professor/a se tornou um ‘cumpridor de tarefas’, com pouca autonomia para condução do trabalho pedagógico, e sem a possibilidade efetiva de acompanhamento da aprendizagem de suas/seus estudantes. Se por um lado isso impacta a formação das/os discentes que deixam de ter acesso a oportunidade de serem assistidos, no sentido indicado por Saviani (2012)¹²⁷⁶ sobre a atividade de ensino não se separar nem do ato de sua produção, nem de consumo, por outro, ao trabalho docente “caracteriza a cisão entre concepção e realização no processo pedagógico, fazendo com que esses profissionais se tornem executores de tarefas, destituídos do caráter intelectual e político da profissão.” (MENDES, 2020, p. 116).¹²⁷⁷ (MENDES; MAIA; BIANCON, 2021, p. 92).

1274 PONTES, F. R., & ROSTAS, M. H. S. G. (2020). Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. *Revista Tamoios*, 16(1), 278-300. <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.278-300.1923>

1275 ESTEVE, J. M. (1999). **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. EDUSC.

1276 SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

1277 Sem referência no original.

[...] gostaríamos de fazer alusão a uma metáfora disseminada pelas redes sociais, quer seja, a comparação do trabalho docente em pleno ápice da pandemia com os músicos do Titanic durante o naufrágio. Ambos, professores e músicos, não pararam em meio ao caos, seguiram firmes na tentativa de cumprir o seu papel social, o que no caso dos professores esperamos estar imbricado a disseminação de um conhecimento plural para o entendimento das problemáticas sociais. É claro, não há beleza em tamanho sacrifício, afinal os discursos desse “novo tempo” têm impactado a subjetividade docente e ainda o trabalho materializado, e em muito o processo educativo ocorrido a serviço “da reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).¹²⁷⁸ (OLIVEIRA NETO; ROSA; OLIVEIRA, 2021, p. 5).

Nesta linha, Mill (2014)¹²⁷⁹ e Veloso e Mill (2018)¹²⁸⁰ assinalam a passagem do processo de trabalho docente de tipo “unidocente”, na docência presencial, para “polidocente”, na EaD. Eles identificam processo de trabalho extremamente fragmentado e organizado de forma coletiva e cooperativa: cada parte das atividades que o compõem é atribuída a um trabalhador ou equipe com docentes e não-docentes atuando de modo colaborativo, compartilhado, articulado, em consonância e interdependência. Assim, o processo de trabalho “polidocente” apresenta aspectos contraditórios que se conciliam com as características do trabalho contemporâneo na EaD, evidenciando elementos dificultadores e perversos ligados à fragmentação do trabalho, à flexibilização e à precarização. (PENTEADO; COSTA, 2021, p. 6).

O trabalho docente pressupõe a composição entre as condições subjetivas, resultado dos processos individuais e pessoais de construção, e as condições objetivas, que são situações existentes independentes dos desejos pessoais do professor [...]. O profissional docente, diferente de outras profissões, pode ser considerado como um teórico-prático. Por meio das teorias conseguidas durante sua formação inicial, sua vivência e desenvolvimento em sala de aula, o docente adquire a capacidade para realizar sua função com autonomia e responsabilidade. O profissional professor é também uma pessoa, cujos saberes necessários ao cumprimento de seu papel são obtidos não apenas no campo acadêmico, mas com outras experiências vivenciadas ao longo de sua história, pessoal e profissional. (RUIZ; SILVA; SILVA JUNIOR, 2021, p. 1144-1145).

[...] a noção de trabalho, enquanto categoria estruturante da vida humana, tem uma construção histórica, social, política e econômica. Os processos históricos de exploração do trabalho continuaram presentes no sistema capitalista e foram fortalecidos até os tempos atuais, embora em meio a

1278 MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

1279 MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto; OLIVEIRA, Marcia. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.

1280 VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Precarização do trabalho docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 131-132, jan/abr, 2018.

crises e contradições que lhes são características. O mundo do trabalho, em sua totalidade, mantém uma relação direta com a estrutura econômica vigente e todas as categorias de trabalhadores sentem as consequências diretas dessa relação em suas rotinas laborais com forte presença de processos de precarização das condições de trabalho. Com o trabalho docente, o panorama se repete e tem se acentuado cada vez mais. (SANTOS, RGB et al., 2021, p. 38).

O impacto da crise estrutural do capital sobre o trabalho docente é tratado por Oliveira (2018),¹²⁸¹ que indica ser a América Latina uma das regiões do mundo que mais tem sofrido com políticas de fragmentação do trabalho docente, dificultando um olhar mais amplo sobre as problemáticas comuns a todos os educadores da região. A autora afirma que as políticas neoliberais têm provocado uma corrida entre os docentes para provar quem é mais eficiente e eficaz segundo pressupostos quantitativistas. É um dos “efeitos colaterais” da crise estrutural do capitalismo, que promove a competitividade, individualidade e intensifica o trabalho dos professores que querem fazer mais para serem considerados professores de excelência (Oliveira, 2018). (SANTOS; MARQUES; MOURA, 2021, p. 6).

Pelo acompanhamento que fizemos das atividades no período em análise, pode-se afirmar uma preocupação em se comprovar o cumprimento da carga horária e o atendimento ao exposto sobre os mecanismos de avaliação, geradores das cobranças feitas sobre a entrega das atividades [...]. Cabe nessa discussão refletir sobre o excesso de trabalho docente gerado nesse período, a carga de responsabilidades não apenas de orientar, ensinar e recolher as atividades, como ainda dar conta dos preenchimentos de documentos, diários, participar de plantões pedagógicos virtuais, atender diariamente chamadas e mensagens de áudio e textos da escola, pais/responsáveis e estudantes em uma rotina sem limites para atendimento da comunidade escolar. (SILVA; SOUZA; MENDES NETTO, 2021, p. 23-24).

[...] os docentes têm vivenciado desafios no trabalho como: utilização das ferramentas tecnológicas; internet com baixa velocidade; dificuldades com manuseio de computador e dispositivos móveis para fins educativos; gravação e edição de vídeo-aulas; ambientes de interação virtual no Google Classroom, Meet, sala de aula virtuais e plataformas. Assim, a pesquisa aponta aumento do trabalho docente que chega a exaustão porque, para além de todos esses aspectos, é importante destacar as atividades rotineiras dos educadores como: planejamento, registro em diário de classe e reuniões pedagógicas. (SOUZA; SOUZA; SANTOS, 2021, p. 468-469).

[...] demissões em massa e cancelamento de contratos temporários sem aviso prévio são outra forma de ataque às professoras e aos professores. Caso exemplar foi o ocorrido no grupo educacional privado *Laureate*, que demitiu cento e vinte professoras e professores, via plataforma virtual, substituindo-os por robôs [...]. Estão sendo atacadas/os, as/os professoras/es, com a negação de uma con-

1281 OLIVEIRA, D. A. (2018). A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 43-59. <https://doi.org/10.21879/faeba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>

sistente base teórica, com a falta de formação adequada, de equipamentos, de infraestrutura laboral, com a transformação de seus tempos de vida exclusivamente em tempos de trabalho remoto; e de suas residências em escritórios, em salas de aulas virtuais. Com a imposição do trabalho remoto e do ensino remoto, com os pacotes tecnológicos que destroem completamente a capacidade humana criativa dos/as professores/as, avança a destruição do que caracteriza o trabalho docente. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE; PRATES, 2021, p. 6).

[...] a necessidade de permanecer disponível e conectado em rede *on-line* entrou forçosamente em nossa rotina profissional em tempos de pandemia. A inexistência de medidas governamentais com ampliação de internet e adoção de outros recursos que atendessem os alunos para que as aulas chegassem até eles de diferentes formas exigiu extrapolarmos o campo de atuação profissional em vários momentos. Além de professores, muitas vezes atuamos como técnicos de informática, terapeutas, mediadores de conflitos, e, muitas vezes, o trabalho do professor adquiria a conotação de auxiliar administrativo na operação de telemarketing, estendendo a jornada de trabalho e levando o docente à exaustão. (ZANLORENZI; LIEBEL; CARVALHO, 2021, p. 128-129).

É inegável que o contexto atual favorece o férreo controle e a significativa submissão docente, além de intensa exploração do seu trabalho. O impacto da Covid-19 na vida de todos(as) esses(as) profissionais da educação é muito grave porque não afeta unicamente o trabalho docente em si, mas a própria condição humana: está levando à exaustão física, mental e emocional; tensionando continuamente suas relações sociais; tornando inexistente a privacidade e o “tempo livre” que antes era dedicado ao lazer e ao entretenimento; individualizando até o “fundo do poço” suas reivindicações, esvaziando-as de sentido político, afinal, precisam trabalhar de qualquer forma para se manter e prover a subsistência familiar. Tudo isso vem favorecendo a permanente presença de uma deprimente apatia desta classe trabalhadora [...]. (ZIENTARSKI; SOUSA; MARTINS, 2021, p. 1031-1032).

Aspectos semelhantes são observados por Pardo Kuklinski e Cobo (2020)¹²⁸² com relação a universidades Ibero-americanas diante da pandemia, com destaque para a fragilidade de vínculos entre as universidades e a cultura digital em expansão na sociedade e a falta de preparo de professores para adaptar a prática pedagógica presencial para o meio digital. Esses aspectos demandam de gestores e professores empenho desmedido para dar conta do novo trabalho com a mediação de tecnologias, gerando improvisações ou reprodução de concepções e metodologias de ensino e aprendizagem adotadas no ensino presencial centradas em conteúdos descontextualizados, que já se mostravam ineficazes para responder às necessidades de estudantes. (ALMEIDA, 2021, p. 56).

Sabe-se que as universidades federais têm, no convívio harmônico da diversidade de pensamentos, de orientações filosóficas e da pluralidade de ideias, um de seus traços mais marcantes, o que acaba por replicar as relações contraditórias e conflituosas próprias de ambientes multiculturais. Tal peculiaridade no ambiente universitário, por um lado, aproxima culturas, pessoas, visões e comportamentos, e, por outro, torna o ambiente extremamente desafiador, cheio de contradições e de resistência, de forma que o Ensino presencial está vivenciando uma crise de identidade [...]. (CAVALCANTI; GUERRA, 2021, p. 15).

Um dos principais problemas com a implementação da atividade remota emergencial, assentada neste modelo não presencial nas universidades públicas, é a preocupação em vir a agravar as desigualdades ao exigir que alunos sem condições econômicas de acesso à internet, ou que não possuam um computador, acompanhem as aulas e entreguem atividades remotamente [...]. O desmonte da universidade pública é uma das preocupações por parte dos movimentos estudantis, visto que a implementação do ensino a distância emergencial pode levar este método a se tornar permanente dentro das instituições – tornando este ambiente ainda mais elitizado, classificatório e excludente. (CRUZ; BIZELLI; BIZELLI, 2021, p. 297-298).

A universidade estabelecida nesse contexto de crise multifacetada é um lócus excepcional para cooperar com o desenvolvimento de práticas inovadoras e tecnologias sociais que contribuam na busca de estratégias que beneficiem o desenvolvimento local dos espaços populares, fortalecendo a

1282 PARDO KUKLINSKI, Hugo; COBO, Cristóbal. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia.** Barcelona: Outliers School, 2020

participação, a cooperação e as práticas colaborativas, causando uma interação face-a-face em que os atores sociais abrangidos coletivamente atuem no esboço de ações que auxiliem o enfrentamento de suas necessidades diversas (Nunes, 2019).¹²⁸³ (FARIAS et al., 2021, p. 2).

[...] as universidades, assim como outros campos sociais, sofreram com essa pandemia e tiveram de reinventar o modo como a educação é passada e como o conhecimento científico pode avaliar a população sem respaldo ou mesmo avaliar informações de qualidade. Em particular, a universidade desempenha um papel importante na comunidade, disseminando informações científicas confiáveis e também melhorando a qualidade de vida com programas científicos e de extensão. Portanto, talvez seja este o princípio fundamental das universidades: disseminar o conhecimento além dos seus muros para melhorar a avaliação da saúde da comunidade, principalmente durante a pandemia de COVID-19. (GODOI; SANTOS, 2021, p. 533).¹²⁸⁴

Quer se queira ou não, o futuro das universidades federais será adotar um modelo de ensino mediado pela tecnologia, sendo capaz, ela própria de se transformar em uma nova instituição, para um novo tempo, no período pós-pandemia. As ferramentas para tal processo já existem há algum tempo, necessitando, para serem implementadas, do estabelecimento de um diálogo entre o Estado e as universidades públicas, visando a sobrevivência do patrimônio educacional das universidades federais, diálogo este que, infelizmente, encontra-se estagnado, por diversos motivos. Nada mais será como antes. (GUERRA; CAVALCANTI, 2021, p. 898).

O foco nos modos de operacionalizar o ensino com base na EaD tem a intencionalidade de definir novas referências de formação, em especial, concepções de formação associadas aos interesses político-econômicos do capital. Essa interferência representa uma nova forma de se conceber e promover a educação superior, cujo projeto envolve cortes no orçamento das Universidades Públicas e o esvaziamento da formação superior [...]. No afã de atender às demandas do mercado de trabalho, a formação acadêmica distancia-se dos processos formativos verdadeiramente humanos e associa-se aos processos de precarização e desumanização. (GUIMARÃES; MATOS; CABRAL, 2021, p. 75).

Muitas instituições mantiveram a prerrogativa do ensino em regime remoto com a adoção de estratégias didáticas que permitissem o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino. As Universidades, por suas especificidades, foram as que precisaram se organizar para que os componentes curriculares dos cursos de graduação fossem cumpridos, dentro do possível, e o ano letivo finalizado, com significativas variações nas medidas tomadas, sejam em decorrência da confi-

1283 NUNES, Nilza Rogéria de Andrade. **Quando a universidade vai para a favela**: projetos de extensão universitária como lugar de inovação social. Rio de Janeiro: Arissas, 2019.

1284 Traduzido do original em inglês.

guração do âmbito universitário, sejam pelos documentos oficiais publicados nas esferas estaduais e federal. (MENDES; MAIA; BIANCON, 2021, p. 81).

No formato atual, nossas universidades são tardias em relação a outras fundadas no continente latino-americano. Também seu alcance, em relação à população em idade de estudar esse grau, mostra um sistema aquém de qualquer comparação com outros países (AMARAL, 2016)¹²⁸⁵ [...]. É muito recente a reserva de vagas para segmentos sociais marcados por vulnerabilidades econômicas e/ou raciais, e que, historicamente, enfrentam dificuldades para acessar a universidade através dos processos seletivos tradicionais. Essa conquista não foi uma dádiva ou concessão da instituição universidade, mas resultado de longas e duras lutas dos movimentos sociais que dão voz aos recortes populacionais mais frágeis, como negros, pobres e indígenas. (MENEZES; COSTA, 2021, p. 105).

Se a Universidade Aberta do Brasil é um marco no processo de subsunção da educação ao Capital, através da ampliação da oferta de EaD no setor público, os processos de transferência de vultosos recursos públicos à iniciativa privada para financiamento de matrículas, pelo menos até 2014, circunscreveram ainda mais as políticas para a Educação Superior às determinações de mercado. A significativa diminuição da transferência do fundo público às empresas privadas de educação, principalmente através da redução de recursos dos programas de financiamentos estudantis, o chamado Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), representou *terra e agrotóxicos* para a expansão da mercantilização da educação em sua forma mais estéril, a do EaD. (MIRANDA; RODRIGUES, 2021, p. 14-15).

O cenário atual das universidades, expressa o entendimento de Kerr (1982),¹²⁸⁶ quanto à atuação dessas instituições em relação às transformações da sociedade, ou seja, passando de uma comunidade singular – uma comunidade de mestres e estudantes – para ser uma série de comunidades e de atividades interligadas sob um nome comum. De outra parte, é importante situar os desafios da universidade no sentido de atenderem a multiplicidade de demandas sociais, políticas e do mundo do trabalho. De acordo com Santos (1997),¹²⁸⁷ os objetivos e finalidades da universidade se apresentam, por vezes, de forma dispersa, tal a sua característica de gestão multifacetada. (NOVAES; PIMENTA; FERREIRA, 2021, p. 168).

Com o advento da pandemia, os trabalhadores das Universidades se viram entre a Educação a Distância e o ensino remoto, entre atividades síncronas e assíncronas. E o que isso significava? Signifi-

1285 AMARAL, N. C. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países do OCDE e BRICS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782016000300717&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 abr. 2019.

1286 KERR, Clark. **Os usos da Universidade**. Fortaleza: CE: UFC, 1982. p. 19-36.

1287 SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1997.

cava mais trabalho, nesse momento aligeirado e pouco reflexivo, o que é um risco para concretização de uma práxis transformadora. Esse movimento (re)organizou a atividade docente, afetando a objetividade e a subjetividade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O fechamento das Universidades e a impossibilidade de realização do trabalho docente presencial impactou a concretude da práxis. (OLIVEIRA NETO; ROSA; OLIVEIRA, 2021, p. 8).

Segundo Goergen (2010, p. 60)¹²⁸⁸ educação cidadã pode ser “entendida como educação favorável à integração social e noutros como educação para a autonomia [...]”. Já Antunes e Padilha (2000, p. 15)¹²⁸⁹ definem educação cidadã como aquela que “defende e educa para o exercício de direitos, para o fim dos privilégios, para o fim da corrupção, da exploração, da injustiça”. O problema que cerca a universidade é que, muitas vezes, ela mais dedicada a produzir profissionais úteis à sociedade atual do que produzir agentes de transformação dessa mesma sociedade (GOERGEN, 2010). (PAIVA; CAJADO; BESSA, 2021, p. 180).

Nunca ouvimos tanto a expressão – “é preciso se reinventar”. Neste caso, os críticos eram (são) considerados os conservadores e pouco adeptos às novas experiências e desafios. Enquanto isso, a Universidade se abre como um espaço gigantesco de produtos que derivam das parcerias, como as plataformas de ensino e a compra de equipamentos, subordinando o trabalho por meio do uso das tecnologias e, mais do que isso, segundo Evangelista (EVANGELISTA; PICCHETTI, 2020),¹²⁹⁰ subordinando o sentido humano do nosso trabalho, da formação humana, a qual nos permite compreender, refletir e intervir no mundo [...]. Se o ensino remoto interessa ao capital, a nós não interessa enquanto projeto educativo. (PUCCINELLI et al., 2021, p. 267).

Se a universidade tem a missão institucional de ofertar educação de qualidade, há que se refletir como proporcionar meios de que o ensino seja viabilizado a regiões mais distantes, geograficamente, das cidades universitárias. O ideal é evitar o caminho dicotômico do ensino presencial versus ensino a distância, ou nosso ensino no “cuspe e giz” e o deles na via web, o que leva, quase sempre ao errôneo juízo de valor comparativo entre as duas modalidades. Para compensar o distanciamento, tem-se visto ampla oferta de *lives* de professores no *YouTube*, de ampla natureza e abordagem, mostrando que muitos professores não só superaram o bloqueio tecnológico, como incorporaram o uso de diversas tecnologias na educação. (ROCHA; LIMA, 2021, p. 387).

[...] o movimento negro reconhece que, embora a educação seja utilizada como instrumento de perpetração das opressões, também consiste em uma das principais ferramentas de mitigação do

1288 GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. *Educar em Revista*, p. 59-76, 2010.

1289 Sem referência no original.

1290 EVANGELISTA, Olinda, PICCHETTI, Carolina. **A quem interessa o ensino remoto nas universidades públicas?** Live MUP-UFSC, 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vfujec9ZUGs>> acesso em: 28 ago. 2021.

preconceito. Destaca-se também o papel das políticas afirmativas, a lei de cotas (BRASIL, 2004),¹²⁹¹ a qual tem possibilitado que pessoas: pretas, pardas e indígenas ocupem as universidades, consequentemente, surge um novo perfil intelectual primordial na construção de uma práxis contra hegemônica. Ademais, o processo educacional possui um viés eurocêntrico, logo, a universidade tem como base os valores ocidentais. (SANTOS; MARQUES; NASCIMENTO, 2021, p. 7).

[...] mesmo diante dos desafios impostos pelo ERE em um contexto pandêmico desolador, o compromisso ético, político e epistemológico com o fazer pedagógico e com a produção do conhecimento se sobressaem no combate ao negacionismo, às teorias conspiratórias, às pseudociências e aos interesses político-ideológicos escusos, que insistentemente querem desqualificar e promover o desmonte das universidades públicas no Brasil. A universidade pública continua em movimento, transformando fronteiras físicas, socioculturais e simbólicas (MARSICO, 2016),¹²⁹² por meio de pesquisas, produção científica, trabalhos de formação e intervenções em distintos campos do saber. (SANTOS; SANTOS; VIEIRA, 2021, p. 13).

Diante do espanto causado pela chegada da pandemia de COVID-19, dos medos e das inseguranças do momento, a Universidade começou a pensar em formas e modos de continuar desenvolvendo pesquisas e estudos imprescindíveis, principalmente no campo da saúde, cuja contribuição é, sem dúvida, relevante no enfrentamento dos desafios pandêmicos, sociais e políticos. Assim, à Universidade coube, ainda, articular o processo de ensino e extensão, resguardando, sobretudo, o direito à educação no ensino superior de qualidade, fazendo-se o uso de outras ferramentas de ensino. Posto isto, essas ferramentas começaram a ser descobertas e redescobertas por muitos docentes e pela Universidade em si. (SILVA, FPA, 2021, p. 79).

Professores universitários também estão inseridos nesse contexto [da COVID-19], seja pelas notícias de mortalidade, seja pelas pressões oriundas das instituições de ensino superior, somadas a sua vida conjugal, materna e doméstica, além de tantas outras atribuições que lhes são conferidas (SHAW, 2020).¹²⁹³ Por isso, é importante que a universidade seja uma rede de apoio, voltada para a saúde mental de todos envolvidos nesse ambiente, visando diminuir as angústias, minimizar o turbilhão de sentimentos que permeia e construir um meio mais humano e apto para acolher a todos no retorno das aulas. (SILVA, MCA et al., 2021b, p. 115-116).

Faz-se perceptível que a universidade não consegue acompanhar, na mesma velocidade, as transformações pelas quais a sociedade já se vê acostumada a passar e a ressignificar-se, uma vez

1291 BRASIL; CNE. **Resolução nº 1, de 17 de julho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...]. MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

1292 MARSICO, G. The borderland. *Culture & Psychology*, v. 22, n. 2, p. 206–215, 2016.

1293 SHAW, K. Colleges expand VPN capacity, conferencing to answer COVID-19. *Network World*, Needham, 2 abr. 2020. Notícias. Disponível em: <Disponível em: <https://bit.ly/2ZQE0Sp> >. Acesso em: 4 mai. 2021.

que a estrutura do ensino universitário ainda se encontra consolidada em séculos de existência, o que aponta para a formação de uma elite intelectual (PAULA, 2009).¹²⁹⁴ Contudo, não se pode desconsiderar que o ensino universitário passou, no decorrer de sua história, por significativas transformações que delinearão a identidade do que hoje a universidade representa e influencia na sociedade. (SILVA; AGUIAR, 2021, p. 387).

1294 PAULA, Maria de Fátima de. A Formação Universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar./2009. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 12 de Mar. de 2020.

Falar de contemporaneidade e de cenários futuristas pode ser bem mais difícil do que tentar interpretar e descrever delineamentos históricos, ainda que não possamos desconectar um do outro. Nessa ótica, parece-nos necessária a aceitação de certas perdas (mortes, fins) para que possamos vislumbrar o novo, e fazê-lo emergir. Isso exige olhar, fixamente, para o nosso tempo, não para captar as luzes que insistem em ofuscar nossa visão, mas tornar visível aquilo que não tem visibilidade, pois todos os tempos são obscuros para quem deles experimenta contemporaneidade. Desse modo, torna-se urgente a busca de um olhar renovado, demarcar um ponto de interseção na relação presente e pretérita. (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021, p. 347).

Em busca dos ideais da modernidade de igualdade, de liberdade e de fraternidade o homem provocou uma profunda e perigosa separação entre o homem e a natureza, separação esta que resultou na desconexão e destruição do elo primordial, holístico e orgânico da natureza (incluindo o homem) que sustenta o mundo cósmico. É urgente recuperar essa unicidade plural do cosmo do qual o ser humano é parte dependente, razão pela qual o seu corpo é a extensão do Grande Espírito, resumida por Viveiros de Castro (2015)¹²⁹⁵ como descontinuidade física e continuidade metafísica do ser humano indígena (VIVEIROS DE CASTRO, 1996).¹²⁹⁶ (BANIWA, 2021, p. 15).

Parece urgente insistir e reiterar uma educação baseada no respeito à diferença, à pluralidade das diversas identidades, não simplesmente para assumir uma demanda legal, mas para concretizar um compromisso cívico, principalmente neste contexto de perda das conquistas históricas e desprezo pela vida humana pelo qual passamos no atual momento político-educacional neste país. Podemos inferir ainda, após as reflexões sobre a diversidade e ensino remoto, a urgência de ampliarmos estudos no campo da educação, não somente na Educação Superior, mas também na Educação Básica, para que possamos entender as filigranas dos impactos do ensino remoto no processo de aprendizagem e nas trajetórias acadêmicas de futuros/as professores/as, na população negra, indígena e quilombola. As licenciandas agradecem... (COELHO, 2021, p. 14).

1295 Sem referência no original.

1296 VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, vol. 2, no. 2. Rio de Janeiro, 1996.

De acordo com o jornal – Pensar a Educação em Pauta o Brasil além de ser um país democrático, é também uma das nações mais injustas, onde poucos detêm a maior parte da riqueza enquanto a maioria da população vive em grande pobreza. (RIBEIRO, S. S. Marcelo; SOUSA, M. M. Clara. 10 de jun. de 2020).¹²⁹⁷ Não é de hoje que a educação brasileira precisa se repensar e se reinventar. Existem atitudes e pensamentos que não fazem mais sentido dentro de uma escola, enquanto outros são mais do que urgentes em sua importância. A vida que crianças e adolescentes têm além das escolas precisa estar abarcada não só no ambiente escolar, mais também em todo o seu contexto social. (CUNHA; FERST; BEZERRA, 2021, p. 580).

Escolas procuraram e prestaram auxílios; centenas de *lives* mantiveram o acesso e a democratização do conhecimento; gente que nem se conhecia formou redes de diálogo e incentivo. Mas há outras projeções mais desafiadoras: o que ensinaremos, doravante? Para o pós-pandemia, é urgente a revisão das concepções de currículo, sobretudo diante de questões como: quais conhecimentos e habilidades são, realmente, importantes na vida de nossos alunos? O que ensinamos é, de fato, relevante? Talvez, seja a hora de compreendermos a formação humana como algo além de um amontoado de conteúdos e roteiros. (ESQUINSANI, 2021, p. 3).

Historicamente, grande parte das ações em escolas brasileiras foi orientada por um modelo de reprodução de informações, em que o professor ou professora era o centro do processo educativo. Ainda hoje, no século XXI, observamos que a transmissão de informações está presente em escolas, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Sempre consideramos ser possível alterar esse modelo de ensino, inovar processos educativos, por exemplo, quando professores e professoras produzem currículos em parceria com os alunos e integram a escola à cultura digital; neste momento, com a escola no on-line, faz-se urgente vivenciar processos de integração de Tecnologias Digitais (TD) ao currículo escolar. (FERREIRA; BRITO; SCHERER, 2021, p. 93-94).

As pessoas são maltratadas em suas próprias casas, sendo os professores explorados na frente de um computador para realizar tarefas às quais não foram capacitados e nas quais não acreditam e nem veem significado, e para as quais não foram nem ao menos instrumentados com equipamentos, para acesso virtual e ergonômicos. Utilizam o que tem e como podem. Enquanto isso, os menos favorecidos na exclusão de tecnologias têm cada vez menos oportunidades de continuar seus processos de formação, seja a certificação da educação básica ou superior. Não obstante, ainda temos esperança para o futuro [...]. É urgente tomar consciência dessa realidade e pensar em formas de resistência – no nosso caso, pela educação (é possível? será possível? seguimos nos perguntando...). (FORTUNATO; RODRIGUEZ; ARAÚJO, 2021, p. 362).

1297 RIBEIRO, S. S. Marcelo; SOUSA, M. M. Clara. Aulas Remotas e seus desafios em tempo de pandemia. **Jornal pensar a educação em pauta**. 10 de junho de 2020. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/aulas-remotas-e-seus-desafios-emtempo-de-pandemia>>. Acesso em: 24 març. 2021.

O debate acerca da democracia e suas relações com a educação e, em especial, com a escola pública ganha novos contornos no atual cenário pandêmico, onde as desigualdades se agravam e escancararam as diferentes experiências educacionais, que não podem ser pensadas sem um de seus eixos estruturantes: a raça. Em um contexto de isolamento social, de imposição de uma nova dinâmica de ensino-aprendizagem colocada pelo remoto, que realidades escolares são essas que se redesenham em nosso país? Diante de um agravamento das desigualdades provocado pela pandemia “a sul da quarentena” (SANTOS, 2020),¹²⁹⁸ torna-se urgente refletirmos sobre os projetos de democracia que disputam os sentidos de escola pública no atual contexto e como estes são atravessados ou não por debates sobre identidades/diferenças. (FRAZÃO; STEFENSON; SILVA, 2021, p. 98-99).

O desafio em promover ações socioeducacionais que contribuam para a formação da cidadania e a socialização de conhecimentos tornam-se urgentes no cenário em que as crianças deixaram de frequentar a escola e de receber o apoio de professores para suas aprendizagens formais. A educação é área de “interesse público vital” (GATTI, 2017, p. 726).¹²⁹⁹ Porém, existem vários intervenientes a serem considerados e que não afetavam diretamente o trabalho escolar em condições presenciais, anteriores à pandemia. Um deles por exemplo, é o fato de nem todos alunos possuem acesso ao meio digital. Isso exigiu que a escola desenvolvesse atividades remotas com e sem o uso de tecnologias digitais. (GOTARDO; RAPOSO; STENTZLER, 2021, p. 145-146).

Autoimagem, privacidade, exposição, função e poder da comunicação, o mundo das influências e influenciadores digitais são só algumas delas [questões relativas ao mundo digital]. O ambiente educativo, do ponto de vista de Mandelli (2020)¹³⁰⁰ é um dos mais adequados para discutir tudo isso porque permite tratar desses temas coletivamente, extraindo reflexões e acordos, e também favorecendo o uso produtivo e fortalecedor dos dispositivos, em espaços e horários combinados. É urgente promover o consumo consciente da tecnologia, entendendo como ela age sobre nós, que ideologias estão implícitas em sua construção, que partes do seu design são problemáticas, como os algoritmos nos impactam. (LIMA; PAIVA; GOULART, 2021, p. 25).

O cenário atual potencializou esse debate, fazendo com que nós, profissionais da primeira etapa da educação básica, ficássemos ainda mais atentos aos desafios que estão por vir e que dizem respeito diretamente às crianças pequenas. É urgente fortalecermos nossas concepções de criança, infância e educação infantil, conquistadas num período histórico aparentemente curto, mas que travaram um debate árduo, longo e sério no qual ainda temos muito o que avançar e consolidar. Também é

1298 SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina, Coimbra, Portugal. 2020.

1299 GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. v.17, n. 53. Curitiba, 2017. p. 721-737. Disponível em: < <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

1300 MANDELLI, Mariana. **Celular na educação: os desafios da pandemia**. São Paulo. Instituto Palavra Aberta. 2020. Disponível: <https://educamidia.org.br/celular-na-educacao-os-desafios-da-pandemia/> Acesso em: 27 Julho 2020.

necessário estarmos alertas à relação entre os documentos normativos e o contexto das instituições. (LOUZADA; AMANCIO; ROSSATO, 2021, p. 16-17).

Para seres inteligentes esta experiência [COVID-19] deverá ajudar a reconhecer pontos frágeis nas formas de organização social da vida pública e privada, promovendo melhorias com inovadoras agendas ambientais e comportamentais no trabalho, na educação, no transporte coletivo e na circulação de passageiros; é urgente estabelecer programas intensivos de comunicação social visando intensificar a educação ambiental e sanitária – especialmente no ensino fundamental (PAPERT, 2008, p. 78)¹³⁰¹ para modificar hábitos e introduzir novas rotinas, ecologicamente sustentáveis e salutaras para a saúde pública, o prazer nos estudos e o lazer produtivo. (MERCURI, 2021, p. 25).

Não podemos ficar indiferentes e permitir, com a nossa ausência ou o nosso alheamento, que se imponham, como se fossem “naturais” e “inevitáveis”, visões mercantilistas e consumistas da educação. Não é só o futuro da escola que está em causa, é mesmo o futuro da nossa humanidade comum. Nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades, para a diminuição das desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura, para a construção de formas participadas de deliberação: porque decidir não é apenas escolher, é também produzir a obrigação de agir e de respeitar a decisão tomada coletivamente em nome de um interesse comum (URFALINO, 2021).¹³⁰² (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 13).

É notadamente na esteira dos reconhecidos progressos científicos tecnológicos e informacionais que novos e permanentes desafios exigem a posição da escola e o comprometimento de gestoras(es) e educadoras(es), no sentido de contribuírem para a necessária e urgente tomada de consciência sobre os ameaçadores sinais de obscurantismos no campo das práticas de controle, dominação e de coerção e da declarada violência simbólica (BOURDIEU, 1997)¹³⁰³ em processo. São movimentos que também encontram lugar na escola e, por vezes, sendo eles alimentados, no âmbito da gestão educacional, acabam por comprometer toda a estrutura de organização e funcionamento do sistema de ensino. (OLIVEIRA, EC et al., 2021, p. 799).

Temos escrito nossos trabalhos para denunciar os abusos do Estado, da política, do racismo, da LGBTI+fobia, da misoginia, do capacitismo, do etnocídio e outras tantas violências que se levantam contra os corpos. Por isso, borrar os saberes musicais hegemônicos, desobedecendo-os (ODARA, 2020)¹³⁰⁴ é uma tarefa curricular importante. Borrar, do mesmo modo, os sons colonizadores, heterossexuais, brancos, cisgêneros, que se estabelecem como única possibilidade de *ensinaraprender* música.

1301 PAPERT, S. **A máquina das crianças**: escola na era da informática. P. Alegre: Artes Médicas, 2008.

1302 URFALINO, P. **Décider ensemble**: la fabrique de l'obligation collective. Paris: Seuil, 2021.

1303 BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

1304 ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência**: travestilizando a Educação. Salvador: Devires, 2020.

É urgente desbarbarizar o mundo (MACEDO, 2019)!¹³⁰⁵ É urgente desbarbarizar currículos em educação musical! (OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 215).

O debate acerca da Educação do Campo é urgente e necessário, uma vez que emergem indagações diversas, dentre as quais destacam-se a educação pública no Brasil, as políticas educacionais e curriculares, a organização do trabalho pedagógico, a produção de materiais didáticos e a formação docente. Outro aspecto relevante consiste nas discussões inerentes à Educação do Campo e sua vinculação com a cultura, os saberes da experiência, o cotidiano dos povos que vivem no campo. Esses elementos são fundamentais para a formulação de políticas educacionais pautadas nas especificidades e na identidade da população do campo. (PIMENTEL; COITÉ, 2021, p. 271).

Se, por si só, essa conjuntura social e política vivida já seria um desastre, junta-se a ela a pandemia causada pela Covid-19. Vive-se esse drama enredado por discursos e atitudes negacionistas do atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, o que torna o país uma nave em tempestade à deriva. A democracia está em xeque, os direitos foram subtraídos em um cenário pandêmico desolador. Neste imenso país de proporções continentais, o desastre econômico, político, sanitário e ético é desolador, e a educação escolar, um direito social conquistado a duras penas, não se manteve incólume. A pandemia aprofundou as desigualdades sociais e impactou o acesso à escolarização de qualidade social. O Brasil foi fortemente golpeado. Reconstruí-lo é uma tarefa necessária e urgente. (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 1438-1439).

O que se faz urgente é pensar o que, de fato, a Escola deve ensinar aos estudantes, para que estejam preparados para viver no mundo de 2050 e que novo indivíduo será esse. É provável que mais profissões apareçam e desapareçam com mais frequência e de modo mais acelerado. Portanto, nesse mundo tão volátil, a exigência de flexibilidade pode passar a ser norma. É possível que esses jovens enfrentem mudanças de profissão constantes, mudanças na tecnologia e no modo como lidamos e nos relacionamos com ela, mudanças aceleradas nas relações sociais, entre tantas outras possíveis. (RAASCH; BRAATZ; KRAEMER, 2021, p. 4).

Tomamos, como ponto de partida, os pressupostos da epistemologia da práxis no sentido de contribuir com as tentativas de compreender e apreender os processos educacionais a partir do real-concreto, em suas contradições e complexidades e, assim, redimensionar, na essência, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação humana transformadora, fundada no campo do conhecimento teórico-conceitual para, então, romper com a “naturalização” e o imobilismo”, visando a potencializar a educação no movimento da prática da liberdade e da emancipação. Isso se faz urgente na atual conjuntura, que exige a desnaturalização do “novo normal” e que insiste no pensamento único,

1305 MACEDO, Elizabeth. A Educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1101-1122 jul./set. 2019.

bem como na condição heteronômica de expressiva parcela da sociedade. (REZENDE; OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p. 85-86).

A transposição de uma realidade presencial para o ambiente virtual tem desencadeado uma série de questionamentos no sentido da formação integral do estudante, diante da seguinte indagação: nesse modelo de ensino, os alunos apreendem de forma efetiva ou apenas cumprem burocracias legais para aprovação escolar? Responder esta pergunta se faz necessário, porém, é urgente refletir as condições, processos e ações desenvolvidas no campo educacional na pandemia, contemplando o currículo, a organização didático-metodológica, a percepção discente, o fazer docente e o trabalho na gestão para a concretude do ensino (SOARES; COLARES; HORA, 2020).¹³⁰⁶ (SOARES; COLARES; COLARES, 2021, p. 88).

1306 SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; HORA, Dinair Leal da. Ensinar na Pandemia: dilemas atuais da docência. **Revista Educação Básica em Foco (Anpae)**, v.1, n1, abr./jun., 2020, p. 1-6. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/Ensinar-na-Pandemia-dilemas-atuais-dadocencia-Lucas-MariaLilia-Dinair.pdf> Acesso em: 04 nov. 2020.

Como entendemos a sociedade a partir do marcador relacional, não apenas quem propõe o seu uso torna-se um produtor de discursos de verdade, mas também aquele que “recebe” este discurso também é capaz de produzir os seus próprios discursos de verdade. Aqui, vale destaque os discursos antagônicos presentes no próprio Governo Federal: enquanto determinados agentes públicos propagandeiam a importância do uso da máscara como formas de se evitar o contágio do coronavírus, o presidente da República faz aparições públicas sem o seu uso e promove aglomerações de multidões partidárias a ele, chegando ao limite de afirmar que a eficácia da máscara é praticamente nula. (ACOSTA; DUQUE, 2021, p. 140-141).

[...] o apagamento de vozes, o suprimir de histórias das populações subalternizadas e as “verdades” contadas e legitimadas pela ideologia hegemônica do pensamento abissal, derivado da colonialidade, como já posto, destilam-se em marcas que se ramificam, vícios que se perpetuam até o *espaçotempo* presente, em forma de violências, destituições de oportunidades igualitárias e marginalização desses grupos sociais que entendemos, hoje, como minorias. Tecendo o caminho que parte da concepção de colonialidade, chegamos ao debate que trata do racismo enquanto fenômeno elaborado a partir desta mesma colonialidade. (BARONI; SANTOS, 2021, p. 53-54).

A pesquisa científica tende a transcender o senso comum, conforme argumenta Deslandes (2002),¹³⁰⁷ por meio do método científico, que permite a interpretação da realidade como fonte de conhecimento, unindo, dialeticamente, o teórico e o empírico [...]. Sendo assim, admite-se, concordando com Borba (2004),¹³⁰⁸ que as interpretações trazidas sofrem, de forma explícita, interferência subjetiva, de modo que o conhecimento construído é visto sempre como uma compreensão contingente, negociada, e não como uma verdade absoluta. (BUENO; BORGES; LIMA, 2021, p. 179).

Talvez, no final dessa discussão, fosse possível concluir, como muitas vezes faz o Sócrates dos diálogos platônicos, que não somos portadores de conhecimento absoluto algum e que teríamos de aceder que só sabemos que realmente não sabemos, não para cairmos em um ceticismo pirrônico

1307 DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

1308 BORBA, M. A pesquisa qualitativa em educação matemática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Caxambu. **Anais** [...]. 2004, Caxambu, MG.

e negacionista, mas, pelo contrário, para cuidarmos de não negar nem aceitar acriticamente o que temos como certo acerca da pandemia, pois, ainda que nossas certezas possam nos parecer verdades incontestáveis, é preciso convir que há muita disseminação de informações falsas (*fake news*) sobre o tema em questão. (COSTA, IA, 2021, p. 2483).

Segundo Foucault (1979),¹³⁰⁹ o poder reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade. Neste tempo e espaço histórico, é importante “captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassam as regras de direito que o organizam e delimitam” (p. 182). As relações de poder são tão complexas que, por vezes, encontram-se discursos governamentais pretenciosos da coletividade, mas que passam o direito e a verdade como algo de responsabilidade individual. (DUARTE, 2021, p. 27).

Não são poucas as notícias retratando o isolamento social e a consequente migração da educação escolar para o ensino “salvo” pela internet. As notícias foram tomando conta dos sítios virtuais, seguiram se espalhando pelas redes sociais e (re)formulando a opinião pública. Coisas do tipo “os professores não estão trabalhando desde o início da pandemia” ou “a pandemia acelerou o que já estava para acontecer em termos de uso da internet nas escolas” rapidamente tomaram conta da agenda social e foram se configurando como verdades. No meio disso tudo, diversas alegações falsas passaram a ser tidas como legítimas, causando retrocesso ao desenvolvimento da educação. (FORTUNATO, 2021, p. 1055).

Outro termo que se relaciona às *fake news* e que tem sido objeto de estudo em diversas áreas, é a chamada pós-verdade. Segundo o Oxford dictionaries (2016, *online*),¹³¹⁰ a pós verdade é “um adjetivo relacionado ou evidenciado por circunstâncias em que fatos objetivos têm menos poder de influência na formação da opinião pública do que apelos por emoções ou crenças pessoais”. Isto é, as pessoas acreditam que determinada informação é real, ainda que não seja e, acabam se furtando de averiguar a veracidade ou de procurar debates e opiniões contrárias. Com isso, surge a necessidade de promovermos uma educação que permita aos indivíduos a apropriação das linguagens utilizadas nas mídias, para que leiam e produzam conteúdo com criticidade. (GROSSI; LEAL; SILVA, 2021, p. 184-185).

Com este outro/novo paradigma o acesso ao mundo dos fenômenos ou das coisas não se dá mais de forma direta pela consciência, mas de forma indireta através da interação entre falante e ouvinte (o que inclui as interações textuais/escritas). Assim, supera-se o dogma das essências e da verdade universal/absoluta acessível apenas aos “indivíduos iluminados”. As “verdades” passam a ser vistas pelo viés da provisoriedade e do consenso intersubjetivo e historicamente construído/validado.

1309 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

1310 OXFORD DICTIONARIES. **Word of the Year 2016**. 2016. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Este outro/novo processo de construção das verdades, em termos de interação pedagógica na Universidade, implica num outro “sentido” de conhecimento e Ciência. (JUNG; BOUFLEUER, 2021, p. 161).

[...] a Justiça é um cálculo impossível que extravia o amor se é fruto de um amor à sabedoria, enquanto desejo de uma verdade à qual se chega pela decisão racional e pela aplicação de uma regra lógica sobre a ação de alguém e não enquanto fruto de uma sabedoria do amor, enquanto desejo verdadeiro (com, pela e para as outridades). À justiça se pode chegar pela prática da filosofia enquanto uma relação de abertura para e de conexão com as outridades, como o estabelecer-se de um ser-para-as-outridades, assumindo-se uma responsabilidade por elas, pelo amor. (KOHAN; NICODEMOS, 2021, p. 11-12).

Freire (2001, p. 30)¹³¹¹ anuncia que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Tomar consciência dessa realidade é desconfiar de afirmativas ingênuas e aparentes que emergem da imediaticidade de certas “verdades” postas “naturais”. Nessa naturalização se reafirmam e se instauram essas supostas verdades como naturais, imutáveis e fetichizadas. Reforçam-se as desigualdades, as opressões, a morte, a doença pandêmica e gera-se uma aparente aceitação de posturas negacionistas de políticos populistas. (LAFFIN; MACHADO; MARTINS, 2021, p. 205).

A classe oprimida não percebe que está fazendo o jogo dos dominadores, e não se revolta contra aquela situação, é como um “poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário”. (BOURDIEU, 1989, p.14).¹³¹² É um poder baseado na conveniência, numa violência suave mediada pela comunicação, que se vale do desconhecimento do outro devido a ausência de discernimento, torna-se se uma verdade incorporada ao discurso do oprimido sem perceber que está sendo manipulado [...]. (LOPES NETA; FIGUEIRA, 2021, p. 31).

Na perspectiva dos estudos de Michel Foucault (2008, p.10),¹³¹³ [...] compreendemos que discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Discursos são parte das relações de poder estabelecidas dentro das racionalidades, constituem e são constituídos por pensamentos de um tempo, de uma sociedade e constroem subjetividades. As verdades que circulam são parte das lutas, das disputas e das vontades dos sujeitos dessa racionalidade. (MACHADO; BORTOLAZZO; SILVA, 2021, p. 269).

1311 FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 2001.

1312 BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

1313 FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2008.

A disposição moral para falar para si mesmo e para os outros aquilo que se considera como verdadeiro é, sem dúvidas, uma atividade complexa e que requer coragem (FOUCAULT, 2011).¹³¹⁴ Isso porque a sociedade não costuma considerar opiniões alternativas e perspectivas dissonantes com tolerância e respeito [...]. Entendido desse modo, em suas atividades diárias, o docente se depara com retóricas que tentam lhe convencer sobre verdades que estão além de suas atribuições; assim, torna-se imprescindível que ele tenha coragem para desmistificar as ideologias que subjazem tais discursos, para não cair nas falácias de convencimento de poderes instituídos como forma de autopreservação da saúde mental. (MOTA; SILVA, 2021, p. 1100-1101).

Judith Butler (2020, p. 13)¹³¹⁵ nos provoca a pensar que “uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva”. Em meio ao negacionismo científico, às pós-verdades propagadas por grupos políticos neoconservadores, à violência estatal que atinge comunidades periféricas, guerras morais contra a diversidade sexual e de gênero, o machismo, o racismo estrutural e a negligência da política pública nacional frente ao combate da pandemia do novo coronavírus, *somos sobreviventes do/no inferno*, parodiando Racionais MC's. (OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 199).

A escola se torna um locus privilegiado onde se desenrola o projeto da modernidade que, rompendo com a tradição, obrigava o indivíduo a buscar seus próprios caminhos [...]. Ao final do século XX, entramos em um período que muitos teóricos denominaram *Pós-moderno* (Lyotard, 1993):¹³¹⁶ todas as verdades seriam relativas, com incredulidade em relação aos metarrelatos (Lyotard, p. xvi), ou seja, uma pulverização do saber ou um mercado de crenças contraditórias. Giddens (1991, p. 29)¹³¹⁷ fala em desencaixe para se referir “[...] ao deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço”. (SAGGESE, 2021, p. 4).

Como nos recorda Marx (2016),¹³¹⁸ é na ação prática que se demonstra se as nossas conclusões teóricas estão ou não verdadeiras, ou seja, se demonstra a verdade, a realidade ou não do pensamento teorizado. A *práxis* revolucionária é capaz de transformar a sociedade, através do esclarecimento e da consciência sobre os processos de dominação social, que surge da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. Na formação profissional, ela se denomina *práxis* político-educativa,

1314 FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

1315 BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?**. 7ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020

1316 LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. Tradução: Ricardo Côrrea Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

1317 GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

1318 MARX, K. & ENGELS, F. **Educação, Ensino e Marxismo**. São Paulo: Edições Iskras, 2016.

termo cunhado por Souza Júnior (2011)¹³¹⁹ a partir do conceito de práxis de Karl Marx. (SALES, 2021, p. 369).

Quando elegemos como material de trabalho a ficção em vez da verdade, não estamos negando, contudo, seu estatuto ou relevância, ainda que frágeis. Ao invés disso, problematizamos ao afirmamos “[...] que a verdade é segunda, que não está dada mas deve ser criada, que não é princípio mas produto: produto de um trabalho ficcional, subjacente a todo o pensamento preocupado em agenciar o múltiplo [...]” (PELLEJERO, 2012, p. 282).¹³²⁰ Como argumenta Piglia: “A realidade é tecida por ficções” (2001, p. 7, tradução nossa).¹³²¹ Entretanto, muito mais do que produzir a verdade, a ficção a tem como substrato, porém não como objetivo último, pois se movimenta num campo discursivo que não poderia ser considerado nem verdadeiro nem falso (PIGLIA, 2001). (SILVA; ADÓ, 2021, p. 14-15).

A verdade, nesse sentido, precisa ser pensada historicamente (CANDIOTTO, 2006)¹³²² e entendida como suporte de determinados regimes de verdade que produzem sentido e atuam na organização das sociedades em determinados contextos, bem como atuam nos processos de subjetivação e constituição dos sujeitos. Não há, vale dizer, um sujeito autônomo, universal e dotado de essência própria a dizer a verdade. Ao contrário, não é no sujeito que devemos procurar a verdade, e sim no discurso que o atravessa e o constitui. São as formas de controle do discurso, os jogos de verdade, que estabelecem o que deve ser considerado e aceito como falso ou verdadeiro, que produzem a legitimidade do dizer a verdade. (SILVA; ROSA, 2021, p. 596).

[...] abandonamos uma posição epistemológica que “[...] admite como científico (e verdadeiro dentro de cada teoria) o enunciado relativo àquilo que se repete, àquilo que é imutável, àquilo que é produto da abstração deduzidas todas as particularidades, todas as singularidades como ‘desvios’ não significativos da realidade concreta” (GERALDI, 2012, p.20),¹³²³ para estudar as *infinitudes* da linguagem. Para tanto, faz-se necessário uma metodologia – não um método (GERALDI, 2012) – que nos permita debruçar sobre a complexidade do enunciado para interpretá-lo sem generalizá-lo ou monologizá-lo. (SOUZA; GIOVANI, 2021, p. 35).

1319 SOUZA JÚNIOR, J. Educação Profissional e luta de classes. In: R. M. D. L. A. & D. D. S. R. (Orgs). **Filosofia da Práxis e didática da Educação Profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap. 05.

1320 PELLEJERO, Eduardo. A realidade da ficção: uma aproximação a partir da filosofia francesa contemporânea. In: KANGUSSU, Imaculada; SILVA, Cintia Vieira (org.). **Congresso internacional fantasia & crítica**, Belo Horizonte: ABRE, 2012.

1321 PIGLIA, Ricardo. **Crítica y ficción**. Barcelona: Anagrama, 2001.

1322 CANDIOTTO, César. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 65-78, 2006.-

1323 GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João editores, 2012.

Dialogar sobre temas que, de modo geral, podem ser considerados polêmicos por garantirem que diferentes pontos de vista sejam evidenciados, oportuniza aos estudantes certa percepção de que as verdades e, por consequência, opiniões que carregamos ao longo de nossas vidas podem não ser absolutas, uma vez que há, em situações como essas, diferentes maneiras de se observar a realidade expostas. O espaço aberto para o diálogo sobre a temática trouxe à tona, em fórum público, diferentes opiniões sobre o tema, o que certamente contribuiu para a reflexão crítica dos estudantes envolvidos no processo. (VESCOVI; FRAGA, 2021, p. 768).

VIOLÊNCIA



[...] ainda permeia no contexto familiar que a função da escola da educação infantil é para a criança “apenas brincar”, sem compreender a importância do brincar, bem como a função precípua da educação infantil [...]. Vale lembrar que, no Brasil, do total de crianças na fase referente à infância, “61% [...] vivem na pobreza, 49,7% sofrem privações múltiplas” (DIECHTIAREFF et al., 2018, p. 7).¹³²⁴ Muitas dessas crianças vivem sob os mais variados tipos de violência física e simbólica, em contexto que a privação de informação é total ou parcial. (BISPO; ARAÚJO, 2021, p. 88-89).

[...] as situações experimentadas durante a pandemia expuseram e potencializaram as contradições e tensões vividas historicamente nas esferas das macro e micropolíticas de educação no Brasil [...]. Na retomada das aulas, a escola encontrou, de um lado, crianças enlutadas, marcadas por histórias de violência, ávidas de afeto e do convívio social interrompido pela pandemia; de outro, professores e gestores exauridos pela intensificação do trabalho nos últimos dois anos, amedrontados pela presença do vírus que ainda circula na sociedade como um espectro que ameaça toda a população. (CAMMARANO; ROSA, 2021, p. 77).

O distanciamento social, com a impossibilidade de estar no ambiente escolar, favorece a exposição à violência (sexual, física ou psicológica) dos estudantes, pois rotineiramente são os docentes que observam e apontam os atos de violências praticados contra adolescentes e crianças, bem como aumenta o risco de crescimento do trabalho infantil e a gravidez precoce. Duque e Durán Vasquez (2020, p. 31)¹³²⁵ sugerem elaborar um sistema escolar inclusivo em que “a escola passa a ter a responsabilidade de adequar o currículo aos seus alunos e tomar opções que considere mais eficazes de forma a garantir o sucesso dos alunos, de um modo especial, daqueles que manifestam algum tipo de fragilidade”. (CRUZ; BIZELLI; BIZELLI, 2021, p. 295).

[...] há que se considerar que estudantes que moram em comunidades carentes sofrem impactos diretos sobre sua aprendizagem por conta da violência, mesmo que não seja física [...]. Nessa perspectiva, estudantes moradores de comunidades dominadas por organizações criminosas sofrem impactos dire-

1324 DIECHTIAREFF, B. et al. **Pobreza na infância e na adolescência**. [S. l.]: Unicef, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

1325 DUQUE, E.; DURÁN VÁZQUEZ, J. O novo paradigma da educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 27-49, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.12632

tos dessa violência sob diferentes aspectos e, no que tange a aprendizagem e fracasso escolar [...]. Se tratando de alunos estudando à distância que estão domiciliados em comunidades carentes, sendo estas sitiadas e sob forte controle de criminosos armados, estes estudantes estariam sujeitos tanto à violência simbólica como psicológica, tornando o quadro ainda mais preocupante. (D'ARROCHELLA; CORREA; SILVA, 2021, p. 5-6).

Embora os estudos não indiquem que tais violências no cotidiano das famílias brasileiras estejam relacionadas com a pobreza, visto que inúmeras são as outras influências as quais contradizem o caráter natural constantemente dado a esta junção, não é possível desassociar o padrão de convivência familiar das questões econômicas e sociais, que limitam a capacidade das famílias de garantirem a sobrevivência de seus filhos (AZEVEDO; GUERRA, s/a apud AMARO, 2003).¹³²⁶ Os autores complementam que aumentará no período da COVID-19 a vulnerabilidade das famílias, em especial o amparo urgente às crianças e adolescentes em combate a todos os tipos de violência, ao mesmo tempo em que se redobra o dever por parte das instituições que possuem obrigação de cuidar de seus direitos [...]. (FLEXA; SÁ, 2021, p. 456).

[...] não são poucos os relatos de professores e gestores sobre a incapacidade e impotência operativa diante do conflito e da violência no espaço escolar. Muitos se sentem totalmente inseguros, despreparados e impotentes para eventuais intervenções, “uma espécie de sentimento de ‘mãos atadas’ quanto confrontados com situações atípicas” (AQUINO, 1998, p.9).¹³²⁷ E não raro, no cotidiano escolar, o tratamento dos problemas de violência é remetido a agentes externos da escola [...]. Na escola é necessário abrir espaço para a troca de experiência e expressão de sentimentos, emoções, interesses, contribuindo com a reflexão e o processo de formação dos sujeitos. (GOMES; LOBATO, 2021, p. 563).

É possível observar um todo contraditório em que se organizam os discursos dos alunos, mesmo tendo que cuidar da casa no horário das aulas, sem internet, com barulho provocado pelo número de habitantes na casa e com poucos cômodos, os alunos colocam que conseguem estudar em casa. Em todos os espaços sociais existe uma configuração que determina a atuação das pessoas como ela deve se portar diante de um problema, os alunos se acomodaram a falar que estava tudo bem porque imersos em uma crise sanitária e em meio a tantos problemas que circundam a sua casa, eles acabam sendo compelidos a adotar uma postura de aceitação daquela realidade. A isso, Bourdieu (1989)¹³²⁸ dava o nome de violência simbólica. (LOPES NETA; FIGUEIRA, 2021, p. 30-31).

1326 AMARO, S. **Crianças vítimas da violência**: das sombras do sofrimento à genealogia da resistência. Uma nova teoria científica. Porto Alegre: AGE/Edipurs, 2003.

1327 AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998. DOI: 10.1590/s0101-32621998000400002

1328 BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

Com relação às desigualdades educacionais é preciso trazer, primeiramente, o conceito de violência simbólica de Bourdieu e Passeron (2009),¹³²⁹ os quais afirmam que a escola é um espaço de reprodução das desigualdades, já que reforça o discurso dominante. Para Bourdieu e Passeron (2009), o mundo é entendido a partir de critérios e valores dominantes na sociedade, valores estes que são transmitidos pela estrutura escolar aos dominados. Estes, antes mesmo de conhecerem a sua própria condição, reproduzem esse discurso que foi inculcado pela escola. (MACHADO; FRITSCH; PASINATO, 2021, p. 227).

[...] [o trabalho remoto com as demandas domésticas] por si só, já é promissor para o desencadeamento de diversas doenças físicas e mentais, sem considerar que, em meio a esse conjunto de professores, também há aqueles que sofrem violência doméstica, ainda mais exacerbada na pandemia. Dados do Anuário Brasileiro de Segurança indicaram que, em 2019, a cada 2 minutos, foi criado um boletim de ocorrência em alguma delegacia do país, com denúncia de violência doméstica (BASÍLIO, 2020).¹³³⁰ Com a pandemia e o confinamento em casa, segundo noticiários (ESTADÃO CONTEÚDO, 2020),¹³³¹ houve um aumento de 40% no número de casos de violência contra a mulher. (MARTINS; SCHMITT; ALVES, 2021, p. 517-518).

[...] as medidas socioeducativas possuem, em seu cerne, caráter muito mais sociopedagógico (social e educacional) que punitivo, pois, se são sujeitos que devem estar sob o cuidado do Estado, da sociedade e da família, as transgressões das normas estabelecidas, do dever jurídico cometidos por eles, são também cometidas por nós. A ideia de culpabilização e punitivismo individualizado, assim sendo, precisa ser desconstruída e colocada em questão, uma vez que a violência presente na juventude é, máxime, reflexo da violência estrutural que há em nossa sociedade, pois, embora haja um pensamento conservador, elitista, higienista e racista que expõe o jovem como protagonista da violência, os dados estatísticos apontam que, efetivamente, não é ele o algoz em potencial, e sim o oposto, pois esse indivíduo compõe o grupo que mais sofre violência e morre. (MIRANDA; BARROS; ALVES, 2021, p. 2).

O Brasil se configura por grandes desigualdades econômicas e sociais entre sua população, o que aumenta os problemas sociais como a violência, a pobreza, a fome, a prostituição infantil e juvenil etc. Esses problemas afetam diretamente a permanência e o sucesso dos alunos no processo de educativo, ocasionando gravidez na adolescência, uso e tráfico de drogas nas escolas e o abandono escolar, além

1329 BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.

1330 BASÍLIO, A. T. A pandemia e a violência doméstica. **Jornal do Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.jb.com.br/pais/artigo/2020/08/1025034-a-pandemia-e-a-violencia-domestica.html>. Acesso em: 30 set. 2020.

1331 ESTADÃO CONTEÚDO. **Violência contra a mulher aumenta em meio à pandemia**: denúncias ao 180 sobem 40%. 2020. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/violencia-contra-a-mulher-aumenta-em-meio-a-pandemia-denuncias-ao-180-sobem-40/> Acesso em: 30 set. 2020.

de aumento de casos de violência física e verbal com professores e funcionários. Esse cenário é mais acentuado na população mais pobre. (NOGUEIRA et al., 2021, p. 37).

A família precisa se empenhar em manter constantemente o diálogo pacífico com seus filhos a fim de se obter um bom relacionamento familiar e uma estrutura afetiva sólida com o intuito de evitar conflito entre os membros da família e comportamentos violentos. Percebe-se que a violência é um fator que influencia negativamente a vida do ser humano num contexto geral. Problemas de déficit de aprendizagem, de caráter psicológico e variações de comportamento são exemplos de influência negativa sobre a vida escolar da criança. A educação informal dada pela família passa pela formação de valores éticos e morais. (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 73).

Bourdieu (2010)¹³³² afirma que a “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2010, p. 07-08). A violência simbólica presente nas orientações do Ministério da Saúde está em sugerir o uso de vídeo chamada com o objetivo de minimizar a sensação de distanciamento social entre a comunidade surda [...]. (RAIOL; ORLANDO; THOMAZINI, 2021, p. 9).

O ambiente escolar, além de garantir um espaço de aprendizagem, assegura a possibilidade de alimentação, proteção, segurança, que para muitos que fora dela, estão expostos as mais diversas formas de violência, visto que tais mudanças exigiram que as tarefas escolas sejam realizadas nos lares, e que por falta de organização, formação acadêmica pode gerar situações conflituosas, estressantes e até mesmo traumáticas. Diante deste cenário caótico de crise sanitária, educacional e política, cada um é forçado a cumprir o seu papel, como se fôssemos peças de um enorme tabuleiro de um jogo, nunca antes jogado [...]. (SANCHEZ JÚNIOR; MONTEIRO; CALAZANS, 2021, p. 57-58).

Articulando essas representações com a explosão da violência nas mídias digitais, Charaudeau (2019)¹³³³ sublinha que a aparente sensação de anonimato autoriza os sujeitos a se posicionarem de forma agressiva, tendo em vista que eles compreendem a web como um espaço livre no qual é possível dizer o que quiser, pois faltam mecanismos regulamentadores. Embora já existam procedimentos legais para apurar e punir a violência on-line, as diversas possibilidades de ludibriar a lei parecem falar mais alto. De acordo com Fernanda Bruno (2013),¹³³⁴ o ativismo político e a guerrilha informacional ancoram-se no anonimato cibernético e engendram formas de expressão distintas para a exposição do eu. (SILVA, FV, 2021, p. 114).

1332 BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

1333 CHARAUDEAU, P. Reflexões para análise da violência verbal, **Desenredo**, Passo Fundo, v. 15, n.3, p. 443-476, set./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9916/114114895>. Acesso em: 15 mar. 2020.

1334 BRUNO, F. **Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e sociedade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. (Coleção Cibercultura).

[...] friso que as condições de trabalho dos professores foi alvo de diversos questionamentos. Essencialmente, no que se refere aos profissionais que precisam lidar com as demandas do trabalho escolar, cuidar de atividades do lar e da família. Destaquem-se também os casos registrados de aumento da violência doméstica contra professoras. Nesse período, o número de cobranças para os docentes adaptarem a sua prática pedagógica foi colossal, tanto por parte dos governos, quanto pela própria sociedade em geral, que encontram no professor um herói na superação dos problemas da educação na pandemia. (SOARES, 2021, p. 33).

[...] de acordo com o relatório *Global Status Report on Preventing Violence Against Children* (OMS, 2020),¹³³⁵ o fechamento das escolas tem sido considerado um fator determinante para o aumento da violência infantil e cyberbullying. Desdobramentos que têm relação direta com a compulsória hiper convivência familiar e maior circulação dos estudantes nos ambientes digitais, em função da virtualização das atividades escolares. O que vem demandando, aos responsáveis pela gestão educacional, atenção especial para esses fenômenos e o desenvolvimento de estratégias de mitigação de suas consequências. (SOUTO; SILVA; SILVA, 2021, p. 122).

Na mídia (internet, televisão, revistas e jornais), que veicula uma enxurrada de imagens que nos cercam diariamente, tornou-se fato corriqueiro a questão da violência. Ainda sobre a violência na mídia, Wainberg (2010)¹³³⁶ afirma que existe uma luta contra a desatenção e sonolência das massas, dada à disputa pela atenção do público e pelos índices mais elevados de audiência. O predomínio do comportamento de desatenção frente à violência acaba causando, de certa forma, um malefício para a própria sociedade. Mas não é só nos meios comunicacionais que se encontram conteúdos imagéticos violentos, como dito anteriormente; estão também presentes nas páginas dos diversos livros didáticos, e entre eles, em manuais de História. (TAMANINI; MORAIS, 2021, p. 335).

[...] a pandemia potencializou problemas que já existiam em nosso país há muito tempo. Um fator de risco que pode intensificar o problema da violência em geral é a pobreza. Pessoas em pobreza extrema têm seus medos, desânimos, angústias, tristezas e preocupações aumentados. Antes da pandemia, os dados de uma amostra do IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] mostravam uma estimativa de 170 mil pessoas ingressando na extrema pobreza em 2019, ou seja, 13,8 milhões de pessoas, o que equivale a 6,7% da população brasileira vivendo com menos de 1,90 dólar por dia. Durante a pandemia, vimos o desemprego aumentar [...]. (TOGNETTA; LAHR, 2021, p. 65).

1335 OMS. **Global Status Report on Preventing Violence Against Children**, Genebra, 2020. Disponível em: <https://www.end-violence.org/articles/global-status-report-preventing-violence-against-children-2020>. Acesso em: 16 de abril de 2020.

1336 WAINBERG, Jacques Alkalai. Mídia e violência: a luta contra a desatenção e a sonolência das massas. In: ALMEIDA, Maria das Graças Blaya. (Org.) **A violência na sociedade contemporânea**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

[...] o que estamos presenciando são os paradoxos desse momento no qual, nós professoras/es, estamos denunciando as dificuldades e as desigualdades de nossos/as estudantes para lidarem com os obstáculos educacionais impostos pela pandemia em um sistema socioeconômico predatório. Quando a violência é iminente e os corpos se valem somente de suas forças, a escola é convocada, quando pode, a intervir. Como observamos, não são apenas formas de ver e viver a vida, de organizar a moradia e o bairro, de criar regras e normas de convivências próprias nas localidades em que estão as escolas de docentes que atuaram nessa pesquisa, como se fosse um mundo paralelo, é muito mais, diz muito mais. Diz muito sobre a ausência de políticas de Estado. (VIEIRA; MELGAR JUNIOR; CAETANO, 2021, p. 151).

[...] a concepção de texto, sua organicidade e propriedades vêm sofrendo constantes atualizações no espaço digital, reverberando novas/outras formas discursivas, fluidas e multimoventes, que não se constituem como pontos de referência fixos (BARTON; LEE, 2015).¹³³⁷ Essas características inerentes aos textos da esfera digital compõem a sua virtualidade [...]. As virtualidades são socialmente construídas e se modificam, à medida que as pessoas atuam sobre os contextos e os espaços sociais na esfera digital. [...] com a promoção de ações pedagógicas na esfera digital, a virtualização ampliou a variabilidade de espaços e de temporalidades comunicativas para os atores envolvidos nesse processo. (ANECLETO, 2021, p. 1067).

[...] outro espaço se impõe na sociedade contemporânea, no qual o reconhecimento parece ser advindo de *views* e *likes*. [...] no universo da internet, as relações sociais se intensificaram, ocorrendo muitas *lives* (transmissões ao vivo), cursos e vídeos diversos postados em mídias sociais e outros meios digitais. Diante desse contexto se questiona se os espaços de poderes do mundo virtual imitam o do mundo material, ou se transformam nessa realidade paralela? Em que medida esses dois mundos se intersectam e se influenciam nesta segunda década do século XXI? Como isso se reflete nas socializações e consequentemente nas formas de se agir e pensar? (BUENO; BUENO, 2021, p. 195).

Uma das questões a destacar é o fato de que todo/as mantiveram as câmeras fechadas em todas as aulas. As justificativas possíveis para isso são várias, desde problemas de conexão, tentativa de poupar o pacote de dados de internet, necessidade de se manter anônimo/a e desejo de não se expor ou de expor o local onde está assistindo a aula [...]. Poderíamos nós, professores, exigir veementemente a abertura das câmeras? Essa é uma das questões que ficaremos carentes de explicação nesta experiência, afinal, o que permanece é a desconfiança de que a virtualidade não substitui por completo o face a face, o contato e o olho no olho. A interação para além do diálogo audiovisual é um dos elementos constituintes da relação pedagógica. (CANDIA; BUSS; HENTGES, 2021, p. 126).

Mais do que os recursos tecnológicos, o docente procurou superar os problemas psicológicos dos alunos causados pelo distanciamento com o diálogo em suas aulas. No processo de virtualização do ensino o professor procura transpor para o meio virtual o paradigma do espaço-tempo da aula.

1337 BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

Neste sentido, os estudos de Agustín Escolano (apud Viñao, 1995, p. 72)¹³³⁸ ajudam a compreender o espaço e o tempo são fundamentais para caracterizar o sistema escolar. Não são aspectos neutros do ensino, a escolha dos objetos, assim como a organização do tempo, transparecem uma concepção de ensino e transmitem valores. (COSTA, PC; TEIXEIRA, LAC, 2021, p. 29).

As diversas mudanças e adequações realizadas com tanta agilidade tornou praticamente impossível a não existência de transtornos como as demandas que envolvem o mundo virtual e o processo de ensino e aprendizagem nos âmbitos da Educação Infantil, que surgiram as problemáticas acerca de se o docente tem utilizado as mídias e os recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas nas aulas, e, em caso afirmativo, como ele tem trabalhado com as novas aprendizagens adquiridas por seus alunos no mundo midiático. [...] ao interagir nesse mundo de diversidade cibernética, a criança tem acesso a um infinito número de possibilidades e novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. (CUNHA; FERST; BEZERRA, 2021, p. 574).

Garcia, Silva e Riedo (2015)¹³³⁹ destacam a discussão sobre as transformações que a prática pedagógica sofre quando desenvolvida em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, com uso de novas tecnologias. Nas palavras dos autores: “A transição do presencial para o virtual, na formação de professores, apresenta desafios ao tutor, pois seu local de trabalho não é mais o mesmo, seus alunos geralmente não são crianças ou jovens, o conteúdo a ser desenvolvido exige competências diferenciadas e a forma predominante de comunicação deixa de ser a oral e passa a ser a escrita (GARCIA; SILVA; RIEDO, 2015, p. 69)” (CUNHA; SILVA; MACHADO, 2021, p. 373).

[...] em tempos de pandemia o ensino-aprendizagem cerca-se em dúvidas e não em certezas: apesar da comunicação viável com os alunos, o virtual requer um alto e estrutural empenho, bem como a saúde dos professores. Esses aspectos desencadearam problemas, como: invasão à privacidade na vida dos professores; estresse na elaboração e organização das aulas (algo que duraria 50 a 60 minutos, tem se alterado em 04 ou 05 horas para a criação de uma única vídeoaula). Associado a isso também presenciamos o obstáculo dos professores em utilizar os instrumentos e aplicativos tecnológicos para preparar as atividades remotas (encontram-se muitos entendendo agora a usar) (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021).¹³⁴⁰ (FLEXA; SÁ, 2021, p. 452).

[...] houve um grande emprego de aparatos tecnológicos na produção de lives, webinars, uso de salas de reuniões online como o *meet* e *zoom*. Essas ferramentas promovem um novo formato comu-

1338 VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

1339 GARCIA, M. F.; SILVA, D.; RIEDO, C. R. F. Formação de professores a distância: o que pensam os tutores? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 67-82, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i1.7151

1340 FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re) aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**, n. 09, Edição Especial, p. 1-19, 2021.

nicacional no qual a presença física das pessoas é substituída pela ‘presença virtual’. Essa virtualização das atividades, por um lado, é fundamental para estreitar as relações em um tempo que, em benefício da vida, o contato físico precisa ser evitado e, por outro, as pessoas mesmo amparadas por esses recursos sentem falta do contato físico, da interação, do diálogo com outras pessoas. (LIRA et al., 2021, p. 61-62).

[...] a autora [SCHWARTZMAN, 2020¹³⁴¹] aponta a necessidade de apoio aos professores para a virtualização do ensino, tendo em vista os desafios que o novo contexto lhes impõe. Esse processo exige domínio de um conjunto de estratégias para acompanhar os professores em soluções práticas e relevantes para virtualizar suas disciplinas e construir estratégias para a realização de sua proposta de ensino, incluindo o uso de ferramentas como o uso de “webinars” gravados, sessões ao vivo, oficinas virtuais e elaboração de recursos de consulta sobre questões tecno-pedagógicas necessárias para a realização das tarefas que desafiam os professores. (MARQUES; FRAGUAS; CAMPOS, 2021, p. 780).

O potencial da virtualização da educação por meio da integração de recursos digitais e *on-line* com outras atividades, materiais e ambientes, cuja produção de conhecimento pode acontecer em colaboração, em ocasiões de partilha de conhecimento durante aulas remotas, amplificando o ensino e a aprendizagem. Contudo, para além da socialização do conhecimento por meio da partilha em mídias sociais, prática já adquirida pelos estudantes, é importante utilizar estas tecnologias com aptidão, com os seus diferentes recursos e aplicativos, a fim de promover uma melhor qualidade na mediação do conhecimento. (NASCIMENTO; CASTRO NETO; TELLES, 2021, p. 15).¹³⁴²

A educação em saúde mediada pela Internet, com utilização de lives, não apenas ampliou e modificou as formas de aprender e ensinar, mas tornou factível a comunicação virtual, propiciando interações no tempo e no espaço com maior liberdade de adaptação aos ritmos diferentes entre quem aprende e quem ensina, ampliando a rede de contato e a interdisciplinaridade mesmo com corpos fisicamente distantes. Por conseguinte, interfaces entre o presencial e o virtual são constituídas, o que permitiu manter os aprendentes juntos e interligados, independentemente da distância física (MORAN, 2013).¹³⁴³ (NEVES et al., 2021b, p. 10).

[...] a escola continua a ser fundamental para a inserção dos sujeitos na sociedade e, como tal, é uma instituição cultural importante que não pode renunciar aos movimentos culturais de nosso

1341 SCHWARTZMAN, Gisela, Formación docente para “virtualizar de emergencia”: aportes a la respuesta universitaria ante la pandemia COVID-19. *Rev. Hosp. Ital. B. Aires*; v.40, n. 2, p. 49-51, jun. 2020. Disponível em: <https://www1.hospitalitaliano.org.ar/multimedia/archivos/noticias_attachs/47/documentos/111117_49-51-HI2-15-20-Covid-A.pdf>. Acesso em 17/08/2020.

1342 Traduzido do original em inglês.

1343 MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. (orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 11-67.

tempo, sob pena de se descolar da realidade que a legitima como aparelho político-social fundamental na construção da sociedade humana como a conhecemos. Dentre os vários desdobramentos da inserção da cultura digital na vida escolar, a virtualidade é um dos mais significativos porque implica a reorganização do tempo e do espaço escolares, aspectos fundamentais da vida escolar, na medida em que, na cultura digital, “espaço/tempo se reencontram em uma nova dimensão: a virtualidade” (NONATO; SALES, 2017, p. 80).¹³⁴⁴ (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p. 12).

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 3).

[...] as novas estratégias possibilitadas pelo espaço virtual são boas opções para a divulgação da arte de mediar histórias. “Durante muito tempo a memória era o único recurso de armazenamento e transmissão de conhecimento. Era através das narrativas orais que as pessoas se apoderavam de conhecimento. Eram os narradores os responsáveis por discutir fatos, encadear acontecimentos, perpetuar crenças e manter as tradições” (BAPTISTA, 2017, p. 4).¹³⁴⁵ Nessa perspectiva, os contadores viram no ato de narrar em um espaço virtual uma alternativa inovadora, não só de continuar a contar histórias, mas também de promover o gosto pela leitura do literário. (PAREJA, 2021, p. 93).

Os jovens veem uma certa materialidade na atmosfera virtual que os mais velhos não conseguimos perceber. Talvez seja esse “pensar internet” ao qual Castells [2013]¹³⁴⁶ se refere uma forma de mentalidade nova de ver o mundo, de perceber a realidade também através da virtualidade. A virtualidade passa a ser real para os jovens através das múltiplas possibilidades digitais atuais. Se pensarmos a virtualidade como um espaço real, como pensam os jovens, ela também será um espaço de encontros. Daí a virtualidade ser um novo espaço de socialização, como nos disse Leandro Karnal. Mas não podemos esquecer que a virtualidade oferecida pelas ferramentas de comunicação e informação é expandida com o vasto uso da internet. (RODRIGUES, W, 2021, p. 314).

1344 NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Educação a Distância, Hipertexto e Currículo: flexibilidade e desenho didático. In: NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. **Educação a Distância: percursos e perspectivas**. Salvador: Eduneb, 2017, p. 73-114.

1345 BAPTISTA, E. S. (2017). Uso da contação de histórias no atendimento psicopedagógico. **Diálogos Interdisciplinares**, 6(2), 1-12. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/308>. Acesso em: 06 nov. 2020.

1346 CASTELLS, Manuel. Escola e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens. **Fronteiras do Pensamento**. 2013. Postado em 12 de jan. de 2015. Okna Produções. Telos Empreendimentos culturais. 04M09s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo>. Acesso em 08 de jun. de 2020.

As distâncias físicas, deste modo, gradativamente vêm sendo menos determinantes para o estabelecimento de conexões e inter-relações entre indivíduos. Santaella (2008)¹³⁴⁷ argumenta ainda que precisamos romper com a dicotomia entre o físico e o virtual, uma vez que o deslocamento físico não mais se apresenta como pré-requisito para a interação com o mundo e com outros sujeitos. A pandemia evidencia justamente esse intenso atravessamento das tecnologias digitais em rede nas dinâmicas sociais quando voltamos nosso olhar para as pesquisas em curso nas universidades públicas brasileiras. (RUANI; COUTO JUNIOR; AMARO, 2021, p. 316).

[...] de acordo com Matos (2014),¹³⁴⁸ um espaço virtual, para ser compreendido como cenário de aprendizagem, precisará conter alguns elementos que são extremamente necessários, sendo eles: o desenho organizacional; os papéis e os atores; o enredo, as estratégias de trabalho, as atuações e as propostas; a reflexão e a regulação. O referido autor também enfatiza que, para o espaço virtual se concretizar como um cenário virtual de aprendizagem, é necessário, de antemão, que se assuma um conjunto de características capazes de flexibilizar a interação e a colaboração [...]. (SANTOS; FERRETE; ALVES, 2021, p. 7).

[...] Schlemmer (2020a)¹³⁴⁹ e Schlemmer, Di Felice e Serra (2020)¹³⁵⁰ apresentam algumas mudanças necessárias no paradigma educacional vigente para que a Educação *OnLIFE* possa emergir: [...] a compreensão de que o digital também é real, sendo a ‘matéria’ não o átomo, mas o *bit*; o entendimento de que a inovação não está nem no digital, nem no átomo, mas no virtual enquanto potência que surge na e da REDE conectiva entre humanos e não humanos e se atualiza na inventividade de práticas pedagógicas, metodologias, currículos, pedagogias; a compreensão de que o específico dessa nova realidade, o que faz com que ela seja hiperconectada, é o digital em rede, sendo o virtual – de *virtus*, isto é, potência – aquilo que emerge dessa nova realidade e, enquanto potência, não é específico do digital, mas sempre existiu na história da humanidade. (SCHLEMMER; OLIVEIRA; MENEZES, 2021, p. 143-144).

Não raramente escutamos professores(as) e estudantes que demonstram insatisfação na forma como vivenciam o ensino remoto, denotando a sensação de estarem sós, ainda que conectados(as). Essa ambivalência não é exclusiva da educação em plataformas online, mas um traço da experiência

1347 SANTAELLA, Lúcia. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 15, n. 37, p. 28-35, 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4795/3599>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

1348 MATOS, João Felipe. **Princípios orientadores para o desenho de Cenários de Aprendizagem**. Lisboa: Universidade de Lisboa – Portugal, Instituto de Educação, 2014.

1349 SCHLEMMER, Eliane. **Ecosistemas de Inovação na Educação na cultura híbrida e multimodal**, 2020a. (Relatório de pesquisa como professora visitante sênior na Universidade Aberta de Portugal – UAb-PT, referente ao Edital N° 01/2019 – Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt – Processo Seletivo de Bolsas – 2019/1.

1350 SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76120, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Acesso em: 09 fev. 2021.

do humano na virtualidade, porque o contato físico ou direto ainda é uma necessidade importante no desenvolvimento de nossas sociabilidades. No que se refere aos processos de aprendizagem, estudos no campo da Neuropedagogia apontam que a presença física nos dispõe a interagir porque ativa sistemas de percepção sensorial interna e externa que são fortes aliados da aprendizagem. (SEVERO, 2021, p. 5).

[...] “a pandemia revela a inutilidade do imaginário individualista, mostrando, ao contrário, a dependência universal entre corpos individuais, através da palavra, do contato físico, do compartilhamento do espaço comum” (LAVAL, 2020, p. 7-8),¹³⁵¹ nem que este seja o espaço virtual, local de ciberns sociabilidades de partilhas, acolhimentos e solidariedade. Os encontros de aula síncronas em forma de *lives*, por meio da tecnologia *streaming*, têm possibilitado, ainda que de forma virtual, estar mais próximo dos(as) estudantes, expor dificuldades encontradas ao longo do processo e a mediação necessária para o alcance dos objetivos de ensino. (SILVA; MOURA; LUZ, 2021, p. 167).

1351 LAVAL, Christian. **A Pandemia de Covid-19 e a falência dos Imaginários Dominantes**. *Pandemia crítica: n-1* Edições (143), 2020 (Tradução de Elton Corbanezi).

FONTES/REFERÊNCIAS



ACOM, A. C. C. Pedagogia da imagem-COVID-19: o que traduz o tempo presente? **Revista Entreideias**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 39-55, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37936/24459>

ACOSTA, T.; DUQUE, T. Máscaras sanitárias para crianças: governamento das infâncias e governamentalidade democrática na gestão dos corpos em tempos da COVID-19. **Textura**, Canoas, v. 23, n. 55, p. 125-147, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6317/4134>

ADAMISKI, E. S. A.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. Os efeitos da COVID-19 na educação básica de Mato Grosso do Sul: como a rede estadual de ensino. enfrenta a pandemia? **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1107-1123, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62396/32645>

AGUIAR, A. L. O. et al. Por uma reconstrução do/no ensino remoto: rascunhos e borrões em um fazer inclusivo no ensino superior. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 300-312, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77997>

ALBUQUERQUE, L. C. et al. Percepções discentes sobre aulas remotas em tempos de pandemia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 927-942, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11739/pdf>

ALENCAR, B. P. Possibilidades no contexto de aulas remotas: avaliação da habilidade de leitura através de aplicativo de mensagens instantâneas. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 91-103, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10876/7796>

ALEXANDRE FILHO, P.; LEMES, R. M.; GARCIA, D. N. M. O gênero resenha crítica mediado pelas TDIC em tempos de ensino remoto. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 883-901, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11727/pdf>

ALMEIDA, E. V.; CANTUÁRIA, L. L. S.; GOULART, J. C. Os avanços tecnológicos no século XXI: desafios para os professores na sala de aula. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 2, p. 296-322, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11738/8315>

ALMEIDA, M. E. B. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 52-80, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8324/5693>

- ALMEIDA, N. B. et al. Perspectivas sobre protocolos de biossegurança para realização de aulas práticas no serviço de saúde: o que pode ser efetivamente aplicado ao contexto de Jataí-GO. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 62-71, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/70341/37375>
- ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1586-1603, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299/11259>
- ALVES, G. A. P. A pandemia do novo coronavírus e as contradições metabólicas do capital. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 4, e26084, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36728/24058>
- ALVES, K. K.; VIEIRA, M. N. A. Educação infantil em tempos de pandemia: contribuições das pedagogias da autonomia e da infância para a formação humana. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 16, n. 38, p. 247-265, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25726/17270>
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 3, p. 474-495, 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8810/4816>
- ALVES, N.; OVELHA, I. A.; MELLO, F. Pesquisas na pandemia e os artefatos da cibercultura. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. esp., p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/60700/35055>
- AMARAL, M. M.; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 334-355, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6825/5847>
- AMORIM, S. C.; GARCIA, M. R. V. Atravessamentos da COVID-19 em uma pesquisa interventiva com estudantes da Iniciação Científica do Ensino Médio. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4663>
- ANDRADE, F. R. B. Desigualdades e pandemia de COVID-19: contribuições para o debate sobre as particularidades sócio-históricas, educacionais e das juventudes do Brasil. **Dialogia**, São Paulo, v. 39, e20612, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20612/9296>
- ANDRADE, M. E. B.; FREITAS, G. M. C. Alfabetização de jovens, adultos e idosos em diálogo com Paulo Freire: uma experiência em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 218-237, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9431/6127>
- ANECLETO, U. C. Cultura Digital e hiperautor: experiência com podcasts no PLE do Ensino Superior. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 1066-1090, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11823/pdf>
- ARAÚJO, A. C. B.; RABELO, J.; CARMO, F. M. A arte e a pandemia de COVID-19: o que está latente no ser social? **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 15-28, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77977>

ARAÚJO, E. G.; FERST, E. M.; SANTOS, A. S. Fronteiras da educação: alunos indígenas e imigrantes em tempos de aulas remotas, um olhar reflexivo ao projeto “@prendendoemcasabv”. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6289>

ARAÚJO, F.; ADRIÃO, T. Riscos iminentes de privatização da educação básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 767-785, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1312/1073>

ARAÚJO, M. S. et al. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116610, 2021a. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16610/209209213829>

ARAÚJO, M. S. et al. Janelas da quarentena: experiências latino-americanas de formação entre docentes do Brasil e Peru. **Inter-ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 276-293, 2021b. <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/65120/36566>

ARRAIS, L. F. L. et al. O jogo e a matemática: problematizando a ação educativa no ensino remoto e presencial. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 261-275, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77994>

ARRUDA, E. P.; GOMES, S. S.; ARRUDA, D. E. P. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1730-1753, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14788/11359>

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Apontamentos sobre o uso das TICs nas aulas remotas: um estudo com professores da Educação Básica. **Dialogia**, São Paulo, v. 37, e18144, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18144/8840>

ASSIS, A. E. S. Q. Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e25112, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yhskLWxTXmGyvtyVLWwVwz/?lang=pt#>

AZEVEDO, A. B.; VILELA, E. G.; GAVIOLLI, F. M. Educação remota no ensino superior em tempos de pandemia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 80-105, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19635/12834>

AZEVEDO, V. O.; MELO, D. P. D. As metodologias ativas e suas aproximações à abordagem pedagógica sociocultural. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4905>

AZINARI, A. P. S.; TORSI, E. A. S.; FERREIRA, W. A. A. Mulheres CoMVidas: indígenas, brancas, negras, professoras, universitárias, mulheres de comunidades. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1891-1906, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8664188/27594>

BACILA, M. S. A prática pedagógica do formador do professor alfabetizador mobilizada pela pandemia nas instituições de Ensino Superior e o uso das tecnologias da informação e comunicação. **Revista Diálogo Edu-**

- cacional**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 940-956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27707/24965>
- BAHNIUK, C. Os desafios da construção da Pedagogia Socialista em tempos de ofensiva do capital e crise sanitária. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 243-263, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20681/13134>
- BANIWA, G. A pedagogia da resiliência indígena em tempos de pandemia. **Revista de Educação Pública**, Curitiba, v. 30, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12919/8476>
- BAPTISTA, M. L. C. Amorosidade, autopoiese e ‘com-versações’: a potência dos ‘entrelaços nós’ na educação e na ciência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2358-2378, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15676/11794>
- BARBOSA, M. S. A.; GARCIA, L. H.; FROTA, A. M. C. Devir-professor brasileiro em tempos de pandemia. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/57915/38005>
- BARONI, P.; SANTOS, R. B. P. Dignidade e cidadania tecida nos “nós compartilhado”: aprendizagens com mulheres pretas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. esp., p. 49-62, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/61930/40228>
- BARRETO, R. G. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e243136, 2021 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000100318&lang=pt
- BARRETO, D. A. B.; GUEDES, N. C. Anotações sobre educação na pandemia e o trabalho remoto: de onde falamos? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 14, n. 33, e15941, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/15941/12043>
- BARRICHELLO, A. et al. Avaliação educacional nas graduações tecnológicas: desafios durante a pandemia. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08254, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8254/4313>
- BARROS, A. T. S.; SILVA, P. V. As aulas online de Matemática e a pandemia da COVID-19: os desafios enfrentados em um cursinho popular. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4806>
- BARROS, J. A.; MATIAS, J. C. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e35310, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35310/29599>
- BASTA, L.; SAKAUE, S. M. S.; SOUZA, K. R. Políticas de in/exclusão escolar no contexto da pandemia de COVID-19. **Nuances - Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, e021001, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9114/pdf>

- BAUMANN, D.; ALVES, L. M. S. Atividades remotas: um estudo de caso sobre o engajamento e o rendimento discente da EPT em tempos de pandemia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 744-757, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11028/pdf>
- BELLIDO, L. P. O estágio em educação infantil em meio a pandemia do coronavírus. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e39281, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39281/31678>
- BERNAR, A. P.; ECKHARDT, F.; MOREIRA, R. S. Entre Sísifo e Chronos: uma reflexão sobre tempos da docência, da infância e da esperança. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 18-30, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62392/39909>
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. Arte, cultura, educação, COVID-19 & o pensamento descolonial crítico biogeográfico fronteiriço: por uma Pedagogia/Filosofia da Libertação de corpos, almas e fazeres culturais. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1964-1995, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8662003>
- BEZERRA NETO, L.; NASCIMENTO, M. N. M. Da maquinaria às TICS: um contínuo processo de exploração do trabalhador. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, e021046, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664135/27589>
- BIASOLI, K. A.; SOUSA, C. P. Direitos da criança e a educação: notas iniciais para pensar a vida na pandemia. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 30, p. 1-25, 2021 <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11683/8363>
- BISPO, J. G. O.; ARAÚJO, F. L. S. Cenários da educação infantil no território de identidade de Irecê na pandemia COVID-19. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 77-99, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37970/24451>
- BISPO, S. S.; SILVA, A. S. Alfabetização no contexto da pandemia do COVID-19: perspectivas e desafios em realidades distintas – Porto Velho/RO e Três Lagoas/MS – rumo a prática docente alfabetizadora. **Revista Praxis Pedagógica**, Porto Velho, v. 6, n. 7, p. 129-151, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/6429/pdf>
- BOCASANTA, D. M.; RAPKIEWICZ, C. E.; LUZ, T. P. Letramento imagético e EJA no contexto de atividades remotas durante a pandemia. **Revista Educar Mais, Pelotas**, v. 5, n. 5, p. 1137-1158, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2520/1874>
- BOMBANA, C. G. G.; TEIXEIRA, A. C. As Metodologias Ativas como potencializadoras do Sistema Atencional: do presencial ao remoto usando Design Thinking. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 100-117, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55758/37827>
- BOMFIM, L. S. S.; THEODORO, Y. B. Letramento crítico a partir de práticas interdisciplinares no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 24, p. 91-100, 2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3642/2905>

BORIM, M. L. C. et al. Ausência de atividades práticas durante a pandemia: impacto na formação de acadêmicos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 2, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7407/pdf>

BRAATZ, K.; WICKERT, T. A.; KRAEMER, C. Educação, pandemia e alteridade: reflexões a partir das vozes e falas de educadores(as). **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4004>

BRAGA, A. K. S.; CAVALHO, J. M. F.; LUZ, L. C. X. As contribuições do Programa de Educação Tutorial – PET-SS-UFPI na multiplicidade de produção de saberes. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 24, p. 278-285, 2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3633/2921>

BRAGA, S. B.; SANTOS, T. F. A. M. A permanência dos estudantes no ensino superior em tempos de pandemia: uma análise a partir das ações de assistência estudantil da Universidade Federal do Pará. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1090-1106, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62374/32644>

BRANDÃO, P. P. S.; GOMES, M. R. M.; BORGES, C. N. F. Ensino remoto na perspectiva Freireana: limites e possibilidades para prática crítico-libertadora. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 2296–2322, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665509/27441>

BRANDT, A. G.; NASCIMENTO, F-L. S. C.; VANZUITA, A. Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de COVID-19: falácia ou necessidade impelida? **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4308>

BRASILEIRO, T. S. A. et al. Ensino remoto e orientação de TCC em tempos de COVID-19: desafios da formação humanizada do educador amazônida. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 65-82, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2142>

BRITO, E. P. P. E. (In)subordinações curriculares: “desacelerem o mundo que eu quero descer”. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 42, e242698, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Mmcw6pFrDjZXQnBjk8XqVx/?lang=pt#>

BRITO, E. P. P. E.; CARMO, M. V. F. S. Enquanto o “o novo normal não vem”: a performatividade na educação básica. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 826-844, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11517/pdf>

BRITO, J. J. S.; MOURA, J. F. Aulas remotas na pandemia: o Whatsapp como ferramenta no ensino em Davinópolis/MA. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 400-416, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1130/830>

BRUNO, A. R.; HESSEL, A. M. G. Presenças remotas: narrativas sobre as aulas inovadoras em tempos de distanciamento físico. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 60-75, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11765/8971>

- BRUNO, A. R.; PESCE, L.; HOFFMANN, A. Educação e tecnologia e tempos de pandemia: Programa Ria40te-na e a descolonização do mundo da vida. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 9, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4122>
- BUENO, M. B. T.; RODRIGUES, E. R.; MOREIRA, M. I. G. O Modelo da Sala de Aula Invertida: Uma estratégia ativa para o ensino presencial e remoto. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 662-684, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2383>
- BUENO, P. A. R.; BUENO, R. E. Distanciamento físico e ensino remoto: socializações em tempos de pandemia. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 192-220, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11480/114116089>
- BUENO, R. W. S.; BORGES, T. D. B.; LIMA, V. M. R. Isolamento social: percepções discentes sobre o deslocamento das interações acadêmicas. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 36, n. 115, p. 177-190, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10813>
- CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e245165, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100766&lang=pt
- CAMMARANO, M. G. M.; ROSA, S. S. O ensino remoto na rede municipal de Santo André: entre intenções e a realidade. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 21, n. 1, p. 68-78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/17668>
- CANDIA, D. G. M.; BUSS, C. S.; HENTGES, A. O estágio docente em tempos de ensino remoto. **Revista Praxis Pedagógica**, Porto Velho, v. 7, n. 1, p. 113-130, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/issue/view/516/267>
- CARBONIERI, J.; MAGALHÃES, C. Currículo na Educação Infantil: a pandemia e o desenvolvimento humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. esp., p. 175-189, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62033/40299>
- CARDOSO, A. A. et al. A educação brasileira em quarentena: reflexões curriculares sobre políticas pandêmicas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1582-1603, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55938/38413>
- CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. M.; STRIBEL, G. P. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 510-518, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005/37856>
- CARMONA, D. A.; FONSECA, J. R.; FONSECA, P. R. Elasticidade do social: a relação saúde-educação e o disciplinamento dos corpos docente/discente impostos pela pandemia COVID-19 na cultura pantaneira. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 960-971, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2580/1852>

CARNEIRO, R. U. C.; PAULA, C. R. Relato de experiência docente na atuação no ensino remoto durante a pandemia com um sujeito com TEA. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 432-445, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1132/836>

CARVALHO, C. R. As tecnologias móveis no cenário educacional da pandemia de COVID-19. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 21, n. 1, p. 53-67, 2021. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/17667>

CARVALHO, C. S.; CRUZ, L. M.; COELHO, L. A. A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1124-1142, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/61535/32646>

CARVALHO, J. S. F.; BOTO, C. Mestres ignorantes e professores explicadores em tempos de pandemia e de cultura digital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e250432, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000100902&lang=pt

CARVALHO, M. C. A. et al. A educação municipal em Rio Branco no contexto da pandemia: dispositivos operacionais e a organização do trabalho pedagógico escolar. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 125-138, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2120>

CASTIONI, R. et al. Universidades federais na pandemia da COVID-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?lang=pt>

CASTRO, M. COVID-19 e trabalho de mulheres-mães-pesquisadoras: impasses em “terra estrangeira”. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e36370, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36370/30105>

CASTRO, R. F.; SILVA, E. B. Processos formativos mediados por tecnologias emergentes no estado de Rondônia em tempos de pandemia: o que dizem os professores? **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 7-24, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2140>

CASTRO, S.; ROSSETTO, E. Educação em tempo de pandemia e a desigualdade social: considerações do ensino remoto no Estado do Paraná. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 69-90, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10865/7794>

CAVALCANTE, E. S. et al. Tutoria para capacitação de técnicos de enfermagem no enfrentamento da COVID-19: relato de experiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 20, e1330, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11330/pdf>

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da COVID-19: o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362021005010201&lang=pt

- CECCIM, R. B.; CORREA, R. R. O mundo em distanciamento: as escolas pararam, as necessidades educacionais não. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 444-469, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11855/114116344>
- CELESTINO, E. H.; VIANA, A. B. N. Educação em tempos de COVID: o que as instituições de ensino estão fazendo de acordo com a mídia online. **Educação**, Santa Maria, v. 46, e84, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48369/pdf>
- CHAVES, T. S.; PEREIRA, M. S. Ensino remoto emergencial e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: documentos orientadores e os materiais didáticos. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4625>
- CHERUTTI, T.; ZUCCHETTI, D. T. Desigualdade e pandemia: crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e o acesso as aulas remotas. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 262-274, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72007/218086>
- CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362021000200602&lang=pt
- COELHO, L. J. J.; LIPORINI, T. Q.; PRESSATO, D. A importância do ensino de ciências no contexto da pandemia no Brasil: proposições fundamentadas na pedagogia histórico-crítica. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 147-172, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13166/8968>
- COELHO, W. N. B. Estudantes negras da licenciatura e o ensino remoto emergencial. **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, Nova Iguaçu, v. 6, n. 10, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/repecult/article/view/86/70>
- COLOMBANI, F. Novos problemas e velhas fragilidades: a experiência docente no ensino superior em psicologia em tempos de pandemia da COVID-19. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 234-248, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77992>
- CORREIA, D.; RODRIGUES, C.; SAUERWEIN, I. P. S. Estágio obrigatório em tempos de COVID-19: reflexões dos licenciandos em química da UFMS. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 36, p. 349-370, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6281/4832>
- CORROCHANO, M. C.; LACZYNSKI, P. Coletivos juvenis nas periferias: trabalho e engajamento em tempos de crise. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e36720, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36720/29688>
- COSSETIN, V. L. F. Solitude e isolamento: o caráter formativo do encontro consigo mesmo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 3, p. 1036-1054, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11810/114116560>

COSTA, A. M. F. R.; ALMEIDA, W. C.; SANTOS, E. O. Eventos científicos online: o caso das lives em contexto da COVID-19. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 162-177, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8340/5708>

COSTA, D.; GONÇALVES, J. C.; GONÇALVES, J. R. Conceitos e implicações da alimentação escolar em tempos de pandemia (COVID-19). **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 3, p. 455-467, 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9716/4814>

COSTA, F. J.; FREITAS, N. C. R.; AZEVEDO, M. R. S. O apoio da superintendência escolar aos gestores escolares do Ceará durante a implantação do ensino remoto: uma análise sob a ótica dos gestores da Regional Crede 3, Acaraú. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 10, n. 19, e61863, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/61863/pdf>

COSTA, H. M. Educação, ciência e verdade em tempos de “miséria do saber”. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, ed. esp.2, p. 137-156, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11899>

COSTA, I. A. Para uma investigação filosófica em tempos de pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 2480-2497, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661590/27450>

COSTA, L. B.; VENTRE, A. L. Do Mconf ao Vale Do Mconf: topografias poéticas em um sistema de webconferência em meio à pandemia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 553-578, 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/costa-ventre.html>

COSTA, M. F.; TEIXEIRA, P. H. M. O impacto subjetivo da pressão psicológica institucional no cotidiano de professoras-mães durante o isolamento social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 47-62, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/65008/36543>

COSTA, P. C.; TEIXEIRA, L. A. C. Meios digitais, ensino e prática docente: mudanças e permanências no contexto da pandemia de COVID 19. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 26-40, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55795/37822>

COTRIM-GUIMARÃES, I. M. A.; RIBEIRO, E. A.; BARROS, G. S. F. Desafios da docência para a permanência dos estudantes em tempos de pandemia. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 303-327, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72024/197540>

COUTO, J. L. A.; MANSUR, A. F. U.; MARCELINO, V. S. Formação continuada em TDIC: uma proposta para docentes do ensino fundamental. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3955>

CRESPI, M. C. F.; ANJOS, R. E. Psicologia escolar e formação docente no contexto da pandemia de COVID-19. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 46-61, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13083/8963>

- CRESTANI, C. D. M.; RIBEIRO, V. L.; SAMPAIO, F. D. F. All you need is love: execução de projeto interdisciplinar através de ensino remoto em tempos de pandemia. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 59-75, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77980>
- CRUSOÊ, N. M. C. et al. Prática docente voluntária no contexto da pandemia: o ensino médio na Bahia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e39304, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39304/31723>
- CRUZ, J. A. S.; BIZELLI, J. L.; BIZELLI, T. V. Perspectivas sobre o isolamento social e a pandemia no ensino superior. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 291-302, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1123/809>
- CRUZ, J. C. S.; LEITE, M. R. A. Educação musical durante a pandemia da COVID-19 em 2020: um relato de experiência. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3940>
- CRUZ, J. S.; VIEIRA, R. F.; FERST, E. O ensino remoto e as estratégias dos pais em manter os filhos conectados à escola pública. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 530-545, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2303>
- CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 992-1016, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798/pdf>
- CRUZ, L. M.; MENEZES, C. C. L. C.; COELHO, L. A. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 158-179, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426/6123>
- CUNHA, A. K.; SILVA, A. V. L.; MACHADO, N. D. A. Educação remota: reflexões acerca do ensino a distância em tempos de pandemia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 369-383, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1128/824>
- CUNHA, F. S.; FERST, E. M.; BEZERRA, N. J. F. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 570-582, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2296>
- CUNHA, I. R. et al. Análise da situação epidemiológica do novo coronavírus no município de Jataí, Goiás. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 72-90, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/70343/37366>
- CZECH, P. C. T.; SOUZA, R. D.; MARCOCCIA, P. C. P. O lugar do estágio curricular supervisionado das licenciaturas no contexto de pandemia por COVID-19: as condições econômicas e sociais e a morbimortalidade. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 573-590, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11785/114116350>

D'ARROCHELLA, M.; CORREA, M. A. C.; SILVA, E. R. Moradia e aprendizagem remota durante a pandemia de COVID-19 no Rio de Janeiro. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 3, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55971/34169>

D'ÁVILA, C.; MACHADO, R.; RADEL, D. O olhar de estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Bahia sobre EaD e ensino de Didática no contexto da pandemia pela COVID-19. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 9, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4127>

DANTAS, P. V. C.; MUSTAFA, A. R.; SILVA, I. R. Experiências do período pandêmico no Amazonas: o ensino híbrido na Seduc-AM e as narrativas docentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1604-1626, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55454/38417>

DAVID, P. B. et al. Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08335, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8335/4300>

DAYAN, T. M. Criança, brincadeira e histórias: um esboço de análise. **Cadernos de pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 163-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18492/9108>

DELUNARDO, C. S.; OLIVEIRA, I. R. S.; VILELA, S. H. Avaliação de ambiente virtual de aprendizagem em cursos de educação física. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 38, p.393-410, 2021. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/951/338>

DIAS-TRINDADE, S.; SANTO, E. E. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 100-116, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8336/5695>

DIAS, B. F. B.; BALOG, D. L. T. Práticas organizacionais na pós-graduação stricto sensu em tempos de pandemia. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4319>

DOMINGUES, A.; TOEBE, I. C. D.; ALVES, R. S. Relato sobre um estágio de extensão realizado durante o primeiro ano da pandemia da COVID-19: possibilidades para aprender e compartilhar experiências em formato remoto. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 313-329, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77998>

DORING, T.; CRUZ, E. P. F.; RIBEIRO, F. N. As tecnologias digitais de informação e comunicação priorizadas no contexto do ensino remoto emergencial no IFES - Campus Itapina. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4231>

DUARTE, C. P. Efeitos dos comunicados governamentais sobre educação em tempos de pandemia por COVID-19 nos alunos de 3ºs anos do ensino médio de escolas públicas e privadas de Juiz de Fora. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 1, p. 23-43, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/54783/32571>

- DUCCA, R. B.; VASCONCELOS, E. J. O abalo educacional na primeira onda do COVID-19. **Cadernos de pós-graduação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/20065/9350>
- DURÃES, V. M. et al. Produção de vídeos estudantis para uma educação inovadora em tempos de pandemia. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 6, p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/958/502>
- DURÁN, R. N.; CRUZ, H. B.; BRICEÑO, J. R. Ciência, tecnologia e divulgação: desafios que enfrentamos hoje. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 3, p. 65-74, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13594/9188>
- ENCARNAÇÃO, R. O.; D'ÁVILA, R. J.; COUTINHO, R. X. A utilização de um documentário como recurso para práticas remotas em EPT. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 21, e11886, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11886/pdf>
- ENCARNAÇÃO, R. O.; DEUS, G. B.; COUTINHO, R. X. Educação física e cinema: conteúdos didáticos e discussões sociais a partir da experiência de leitura por andaimes. **Cadernos de pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 76-89, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/19771/9357>
- ESQUINSANI, R. S. S. Entre a aparência e a essência: a protocolização dos currículos escolares e o debate pós-pandemia. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 8, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6023/4141>
- EYNG, A. M. et al. O direito à educação em tempos de pandemia: desafios da avaliação emancipatória. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08212, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8212/4340>
- FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relatos dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>
- FACIN, E. H. et al. O ensino híbrido como proposta metodológica inovadora para o Ensino Fundamental. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 18, n. 48, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/14/12>
- FARIA, A. A. G. B. T.; PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. S. Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do ensino superior. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 136-150, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77985>
- FARIAS, L. R. C. et al. A universidade como ambiente de inovação social em tempos de pandemia. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 10, n. 19, e65786, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/65786/pdf_1
- FELDENS, D. G.; BACKES, D. R. S. Maternar e estudar no contexto pandêmico: narrativas de estudantes mães alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4258>

FERNANDES, M. N.; SANTANA, J. J.; BRITO, T. N. Educação inclusiva e ensino de matemática mediado por tecnologia em período pandêmico. **Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://seer.puc-goias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8452/5322>

FERRAZ, C. G. A filosofia do diálogo de Martin Buber como crítica à modalidade homeschooling: uma contribuição para o debate educacional brasileiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 398-409, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51783/37161>

FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 9, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126>

FERREIRA, A. T. R. J.; SANTOS, H. R.; MOREIRA, G. E. Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e13175, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13175/19560>

FERREIRA, C. L. et al. Formação continuada virtual em Educação Física nos municípios de Porto Velho e Candeias do Jamari/RO: desafios em tempos de COVID-19. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 99-124, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2116>

FERREIRA, F. S.; REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Professores, tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios da política de educação especial em um município brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.2, p. 1307-1324, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15127/11010>

FERREIRA, G. M.; JANUÁRIO, E. R.; MOREIRA, J. A. S. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 147-162, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55782/37830>

FERREIRA, J. L.; BRITO, G. S.; SCHERER, S. Currículos em ação em tempo de pandemia: desafios da inovação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 92-106, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11774/8993>

FERREIRA, J. S.; CAVALCANTE, G. M.; RIBEIRO, S. C. A. Contribuições das tecnologias digitais no ensino remoto a partir da pandemia da COVID-19. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4409>

FIAES, C. S. et al. Psicologia escolar na pandemia por COVID-19: explorando possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, e247675, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VgLNkXkzwXSJHHxhntpdjvB/?lang=pt#>

FIGUEIREDO, P. M.; BRAZ, S.; ROMERO, R. “Ciência da Terra”: aprendendo com os tehey em Muã Mimãtxi. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 67-88, 2021. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1087/341>

- FIRMINO, N. C. S. et al. Os saberes docentes no ensino remoto emergencial: experiências no estado do Ceará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 21, p. 291-307, 2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3210/2687>
- FLEXA, N. S.; SÁ, N. M. C. M. As crianças e adolescentes e os desafios de educar na pandemia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 446-461, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1133/839>
- FONTOURA, J. S. D. A. A efetivação do direito à educação com qualidade social: o início do contexto pandêmico no estado do Rio Grande do Sul na percepção de gestores escolares. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1072-1089, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62228/32643>
- FORMIGOSA, M. M. Abordagem das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas disciplinas dos cursos de Educação do Campo do Estado do Pará. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-20, 2001. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3789>
- FORNAZIERO, C. C. et al. Anatomia virtual: atividades extracurriculares desenvolvidas durante a pandemia do COVID-19. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 4, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/69412/37301>
- FORTE, L. M.; ROSA FILHO, J. A. Ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto de pandemia: reflexões sobre uma experiência de estágio supervisionado. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. v. 7, n. 24, p. 145-155, 2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3644/2991>
- FORTUNATO, I. 2020 e a pandemia do ensino remoto. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 25, n. 2, p. 1053-1070, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15194/11321>
- FORTUNATO, I.; RODRIGUEZ, M. E.; ARAÚJO, O. H. A. Educar em tempos de pandemia: algo possível? **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 350-368, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1127/821>
- FRANÇA, R. F. C.; SILVA, A. A. S.; FEITOSA, D. F. S. O ensino remoto na pandemia e a precarização da prática pedagógica de professores de Porto Velho: pertinências e impertinências. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 139-156, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2219>
- FRASSETO, D. L. P. Estágio on-line: implicações na formação de pedagogos em tempos de pandemia. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 151-167, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77986>
- FRAZÃO, E. E. V.; STEFENSON, E. A.; SILVA, G. J. Racismo, educação e COVID-19: é possível uma educação libertária em tempos de ensino remoto? **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 75-106, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13213/9023>

- FREDIANI, C. S.; COSTA, C. R. Educação infantil: uma argumentação sobre aulas remotas. **Revista Práxis Pedagógica**, Porto Velho, v. 6, n. 7, p. 396-418, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/6041>
- FREIRE, E.; DELGADO, D. M.; BATISTA, S. S. S. As competências soft nas políticas internacionais para a Educação Profissional e Tecnológica pós-pandemia. **Revista Brasileira de Educação Comparada**, Campinas, v. 3, e021008, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/14748/10458>
- FREITAS FILHO, L. C. M.; SUSSEKIND, M. L. Universidadescola e as disputas no contexto da pandemia: movimentos desviantes e currículos de copresença. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 50-74, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13207/9022>
- FREITAS, M. B. et al. Profissionalidade docente e ludicidade na educação infantil em tempos de pandemia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 223-243, 2021. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9266/47967881>
- FREITAS, R. G.; COELHO, H. R.; OLIVEIRA, M. R. F. Educação do futuro ou futuro da educação? Pandemia, educação à distância e reflexões sobre plataformas de resistências globais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 4, e26089, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36730/24055>
- FRITSCH, R.; VITELLI, R. F.; HOMEM, L. F.; MACHADO, S. N. S. O ensino remoto no contexto da pandemia de COVID 19 em escolas públicas de ensino médio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 1478-1505, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/109654/65760>
- GALVÃO, W. N. M.; PAULA, B. S. S. Docência e ensino remoto emergencial: das regulamentações à sala de aula virtual no IFCE. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 12, n. 1, p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/248974/38456>
- GAMA, C. V. N.; CERQUEIRA, M. M. A.; ZAMPIER, P. P. Educação infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 522-548, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/55378/37168>
- GARBIN, F. G. B.; KAMPFF, A. J. C. Adaptação da sala de aula invertida ao ensino online: estudo de caso em universidade brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n.3, p. 54-76, 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4084/pdf>
- GARCIA, D. R. N. S.; EVANGELISTA, J. I.; MACIEL, C. E. A política de assistência estudantil na educação superior do IFMS: estratégias e ações no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, Nova Iguaçu, v. 6, n. 10, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrjr.br/index.php/repecult/article/view/87/71>
- GIRAFFA, L. M. M. Ensino de programação em tempos de ensino remoto: tessituras e aprendizagens. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n. 3, p. 99-125, 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4086/pdf>

GIVIGI, R. C. N. et al. Impactos do distanciamento social por COVID-19 na comunicação de crianças e adolescentes com autismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2918-2936, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15687/11872>

GODOI, B. B.; SANTOS, D. F. Resilience to dealing with COVID-19: university perspective in a low-income health Brazilian region. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 525-542, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tGwck3sZycSc9CxxRm6jwsn/abstract/?lang=pt>

GOHAR, A.; CARVALHO, A. B.; BRANDÃO, C. F. Implicação do isolamento social na saúde mental durante a pandemia de COVID-19: um olhar sobre seu enfrentamento religioso e espiritual. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 4, p. 2080-2093, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15941/11850>

GOMES, A. L. Impressões sobre o ensinar e o aprender em tempos de pandemia de COVID-19. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 28, e014, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60500/31382>

GOMES, H. M.; LOBATO, V. S. Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 555-579, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1075/858>

GOMES, M. J. S.; MACHADO, I. F. O fazer pedagógico no chão da escola do campo em tempos de pandemia. **Revista de Educação**, Ciência e Cultura, Canoas, v. 26, n. 3, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8375/pdf>

GOMES, R. V. B. et al. O trabalho docente do atendimento educacional especializado: desafios e possibilidades em tempo de distanciamento social. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 84, p. 135-151, 2021. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/1128>

GOMES, S. S. et al. Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da COVID-19. **Linhas Críticas, Brasília**, v. 27, e39048, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39048/32312>

GONÇALVES, A. C.; FERREIRA, D. J.; GRACIANO NETO, V. V. Computer Programming Teachers' Challenges for Promoting Students Regulation on Flipped Learning Activities during COVID-19. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1820-1838, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28312/25215>

GONÇALVES, N. G.; URBAN, A. C. Prática de docência em história em tempos de pandemia: percepções de licenciandos/as. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e32626, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kmXCq53c7dqTqmQL7d6knTL/?format=pdf&lang=pt>

GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. Pedagogia da autonomia: experiências de discentes em tempos da pandemia. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, ed. esp., p. 1164-1177, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67914/37260>

- GOTARDO, C. A.; RAPOSO, I. R.; STENTZLER, M. M. Percepções de professoras sobre a reconfiguração do trabalho docente em tempos de COVID-19. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 36, n. 2, p. 140–158, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4999/4687>
- GRACINO, E. R. et al. A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, e021049, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8665300/27651>
- GROSSI, M. G. R.; LEAL, D. C. C. C.; SILVA, M. F. Educação midiática, cultura digital e as fake news em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, ed. esp.2, p. 179-198, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12130>
- GUDOLLE, L. S.; BLANDO, A.; FRANCO, S. R. K. Ensino remoto emergencial na educação superior: uma reflexão baseada em Paulo Freire. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, ed. esp., p. 1178-1189, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/68422/37261>
- GUEDES, P. G. O.; VIEIRA, M. D. S. Dialogicidade e escuta sensível: metodologias ativas de um projeto de extensão entre afetos da pandemia de COVID-19. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 105-120, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77983>
- GUEDES, R. S.; PASSOS, D. O. R. Diversidade e educação de adultos: estratégias coletivas de resistências em tempos pandêmicos. **Dialogia**, São Paulo, v. 38, e20434, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20434/9196>
- GUERRA, M. G. G. V.; CAVALCANTI, L. M. R. A universidade pública pós-pandemia da COVID-19: uma nova instituição para um novo tempo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 884-900, 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/guerra-cavalcanti.html>
- GUGLIANO, B. F.; SAINZ, R. L. Adaptando materiais didáticos do ensino presencial para o ensino remoto. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 546-556, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2381>
- GUIMARÃES, A. R.; MATOS, C. C.; CABRAL, M. C. R. Ensino remoto na Universidade Federal do Pará: condições de estudo no campus universitário do Marajó-Breves. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 50-81, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20675/13135>
- HAGE, S. A.; SENA, I. P. F. S. Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/58060/33613>
- HALLWASS, L. C. L.; BREDOW, V. H. WhatsApp como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, p. p. 62–83, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17128/9309>
- HAMMEL, C.; SANTOS, S. A.; MIYAHARA, R. Y. Alunos com deficiência intelectual e aprendizagem significativa: uma sequência didática sobre o tema – coronavírus. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.34, e1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/61983/pdf>

- HECKLER, V.; GUIDOTTI, C. S. Ser professor no contexto online: processo formativo no ensino superior em tempos de pandemia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 1017-1037, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11818/pdf>
- HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B. Planos de aula no contexto do ensino remoto emergencial (ERE) na educação básica do Paraná. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 3, e26080, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36552/23917>
- HILÁRIO, R. A.; RODRIGUES, M. S.; SANTOS, V. S. Romper com a colonialidade e educar para a liberdade: um estudo sobre o novo “anormal”. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 330-347, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77999>
- HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: o olhar dos docentes. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 6, n 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10102/7761>
- HYPOLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915/5832>
- IAOCHITE, R. T.; LIMA JÚNIOR, E. J.; PEDERSEN, S. A. A educação em saúde e a BNCC em tempos de pandemia. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 35, n. 1, p. 15-33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5752/4317>
- IGNÁCIO, P.; MICHEL, C. B. O planejamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Dialogia**, São Paulo, v. 39, e20620, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20620/9368>
- IHA, Natália Y. Perspectivas didáticas do ensino de filosofia a distância: um olhar sobre o curso de centros de mídias de SP. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 2094-2125, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661847>
- IRALA, V. B. et al. Expectativa versus realidade: experiências, percepções e desempenhos discentes frente ao ensino remoto. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 4, p. 849-863, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2431/1822>
- IVASHITA, S. B.; MERETT, F. N.; BELEZE, N. M. O Plano de Estudos Dirigidos como orientador do trabalho pedagógico durante a pandemia na rede municipal de Londrina, PR. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 534-550, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11799/114116348>
- IVENICKI, A. Digital lifelong learning and higher education: multicultural strengths and challenges in pandemic times. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 360-377, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Vg6JjVrybF59WxL3sRwzghq/abstract/?lang=pt>
- JESUS, A. R. A pós-graduação no contexto da crise pandêmica: reflexões sobre o ensino remoto emergencial realizado em um programa de pós-graduação localizado no norte do Paraná. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 46-58, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77979>

JESUS, A. S. L.; YAMAGUCHI, K. K. L. Programa Residência Pedagógica no período remoto: um estudo de caso em Manaus-AM. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 21, n. 46, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1414/1563>

JESUS, L. F.; CÂMARA, V. M. Modelo curricular formativo e integrativo na Odontologia: uma análise do ensino da biossegurança. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 900-920, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/jDdt88wNRrdG8XmcgDQRbkg/?lang=pt>

JOAQUIM, B.; OLIVEIRA, L. M. P. Inovação, inclusão digital e educação ao longo da vida: perspectivas em disputa no contexto de pandemia da COVID-19 e de um crescente autoritarismo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 107-119, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11750/8974>

JUNG, T. I.; BOUFLEUER, J. P. Universidade e ciência: uma leitura com base na racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 11, n. 4, p. 143-170, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/54545/751375153228>

KADRI, M. S. et al. Experiência de docência e pesquisa no ensino superior no contexto pandêmico da COVID-19: a disciplina de tecnologias educacionais organizada pelo experimento didático formativo. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 168-186, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77987>

KLEIN, C.; DAL'IGNA, M. C.; SCHWENGBER, M. S. Mulheres mães trabalhadoras na pandemia de COVID-19: produção de sentidos em jornais e revistas online. **Textura**, Canoas, v. 23, n. 55, p. 5-37, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6587/4151>

KOHAN, W. O.; NICODEMOS, M. Escola, cárcere e pandemia: o que pode uma educação filosófica? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, e4436026, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4436/1153>

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. Trilha para internacionalização em casa: Brasil-Colômbia em espaços não formais. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, e4884048, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4884/1180>

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08314, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8314/4330>

LAFFIN, M. H. L. F.; MACHADO, C. C. A. C.; MARTINS, P. B. Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da COVID-19. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. esp., p. 200-227, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12114/9088>

LAGO, N. C. et al. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 391-406, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14439/10410>

- LAPA JUNIOR, L. G. O bem-estar subjetivo de professores: uma investigação em tempos de pandemia. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 3, p. 1055-1069, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11808/114116561>
- LAPA, A. B.; COELHO, I. C. Escola e internet: espaços de formação para a cidadania. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/72019/47357>
- LEAL, I. O. J. et al. O impacto da COVID-19 no cotidiano escolar: um estudo sobre o trabalho de gestores escolares em Jacobina/BA. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 10, n. 19, e63188, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/63188/pdf>
- LEÃO, M. S. M. S.; SILVA, A. M. M. 90 anos do Quilombo Portão do Gelo: processos educativos, enfrentamentos e resistências no contexto de pandemia. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 245-260, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13297/9030>
- LEITE, S. F.; TAVARES JUNIOR, F.; GLÓRIA, C. C. Pandemia e a educação no estado do Tocantins: elementos para avaliar o contexto. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, e020192, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1706/1053>
- LEITE, V. F. A.; PONCIANO, G. R. P. Estágio supervisionado no curso de Pedagogia: discussões e análises de estratégias didáticas no enfrentamento da pandemia. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4786>
- LELLIS, L. B.; FLORENTINO, J. F.; COSTA, V. B. A percepção dos estudantes-trabalhadores da EJA sobre o ensino remoto. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 23, p. 581-591, 2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3340/2789>
- LEME, E. S.; SILVA, J. L.; CARMO, D. R. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 9, n. 3, p. 94-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12351/9035>
- LIMA NETO, I. S.; SILVA, F. V. O triângulo disciplina, biopolítica e governamentalidade na pandemia de COVID-19: um estudo de postagens de Secretarias Estaduais de Educação no Instagram. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 32, p. 348-373, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11039/9047>
- LIMA, D. M. R. et al. Ensino remoto e evasão escolar: diálogos e reflexões. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 69-85, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72127/217999>
- LIMA, E. B.; PAIVA, S. C.; GOULART, J. C. Ensino a distância frente à pandemia COVID-19. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 1, p. 20-31, 2021. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11064/7995>

- LIMA, H. J. R.; NASCIMENTO, H. M. F.; SOARES, M. Cleonice. Incertezas de uma educação libertadora à distância: problematização dos círculos de cultura do LEFREIRE. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, ed. esp., p. 1190-1205, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/68489/37262>
- LIMA, L. B. V.; SILVA, A. M.; REBELO, A. S. O atendimento educacional especializado na pandemia de COVID-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4490>
- LIMA, P. R.; FALCÃO, G. M. B.; LIMA, A. I. B. Atuação dos professores de Educação Física de Icó-CE no contexto de mudanças advindas do ensino remoto. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 31, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3620>
- LIRA, A. C. M. et al. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempo de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, ed. esp., p. 59-76, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185>
- LIRA, M. T. V.; VOSS, L. K. A. F.; VIEIRA, A. V. A. Período letivo excepcional – uma iniciativa de inserção do ensino híbrido. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 8, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6021/4136>
- LOPES NETA, N. A.; FIGUEIRA, A. P. M. C. C. A violência simbólica contra os alunos em vulnerabilidade social durante a pandemia. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 27, n. 1, p. 22-33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250234/38631>
- LOPES, F. P. R. A. et al. Educação à distância em tempos de pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 4, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/69321/37382>
- LOPES, I. S.; FERREIRA, P. S.; DANTAS, T. R. O olhar discente na pós-graduação: desafios e possibilidades no ensino remoto. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4694>
- LOPES, J. C. et al. A docência na Educação do Campo no contexto da COVID-19. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e12413, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12413/19223>
- LOPES, L. C.; FREITAS, J. R. L.; CABRAL, L. S. A. Cooperação e acessibilidade em tempos de “tel(e)nsino-aprendizagem” na educação superior. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 36, n. 2, p. 105-122, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5398/4692>
- LOUREIRO, K. M. N.; BARROS, A. L. E. C. Denúncia através de gêneros multimodais: opressão no processo educativo em tempos de pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 2255-2269, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665468/27440>
- LOUZADA, V.; AMANCIO, C.; ROSSATO, B. A avaliação institucional e a gestão na/da educação infantil em meio à COVID-19. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08247, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8247/4326>

LUNARDI, N. M. S. S. et al. Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?lang=pt>

MACEDO, E. P. N. As diferentes fases do Enem: olhar o passado para pensar o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 112, p. 109-124, 2021. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4999/4049>

MACÊDO, S.; AMORIM, J. L.; SOUZA, M. P. G. Distanciamento social na pandemia da COVID-19: estudo com docentes universitárias. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e39455, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39455/31966>

MACHADO, M. M.; RIBEIRO, R. Contribuições de Freire e Gramsci para pensar a EJA na Pandemia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. esp., p. 175-199, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12054/9087>

MACHADO, R. B.; BORTOLAZZO, S. F.; SILVA, I. D. C. “Mães e pais pela democracia” e “lugar de criança é na escola”: uma análise de disputas sobre volta às aulas no Instagram. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 267-281, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16730>

MACHADO, S. N. S.; FRITSCH, R.; PASINATO, D. Abandono escolar no contexto da pandemia: desejos, angústias e anseios na fala dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 220-241, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72016/218084>

MACHADO, S. S. B. C. et al. Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 117-136, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8337/5706>

MACIEL, R. R. A.; GIACOMIN, M. S.; CORSO, D. O brincar na escola durante a pandemia de 2020: um relato de experiência. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4182>

MAGALHÃES, S. M. O.; SILVA, S. A.; PAULA, L. S. Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia COVID-19. **Dialogia**, São Paulo, v. 38, e18912, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18912/9141>

MALACHIAS, R. Mulheres negras e a produção de conhecimento em tempos de pandemia. **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, Nova Iguaçu, v. 6, n. 10, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/88/72>

MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R. C. Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 21-45, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095/8962>

- MARCELINO, P. C.; GALLINA, F. S.; SILVA, A. S. Educação ético-estética em tempos de pandemia: conexões entre Arteterapia e bem-estar humano. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 704-726, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12453/114116369>
- MARCOLINO, S.; SANTOS, M. W. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 287-311, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12684/9340>
- MARQUES, E. P. S.; CONTE, P. P. S.; SILVA, W. S. Protagonismo docente na educação das relações étnico-raciais: resistência epistemológica em tempos de pandemia. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 220-244, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13220/9029>
- MARQUES, R.; FRAGUAS, T.; CAMPOS, M. A. T. Os professores frente ao trabalho remoto: a COVID-19 como determinante para uma “virtualização de emergência”. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 778-799, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11041/pdf>
- MARTINEZ, F. W. M.; SILVA, A. M.; COSTA, A. C. O. Precariedades e incertezas: trabalho docente do professor iniciante em tempos de COVID-19. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e39036, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39036/31331>
- MARTINS, A. L.; COSTA, A. Formas de ingresso nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08516, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8516/4305>
- MARTINS, E. B. A.; SCHMITT, J. C.; ALVES, A. M. L. Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 508-533, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11804/114116347>
- MARTINS, I. M. O.; SANTOS, A. G. L.; FAUSTINO, W. M. “Fale com a parteira-PB”: promovendo teleatendimento e educação em saúde na linha de frente da COVID-19. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 1, p. 325-344, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/54302/32746>
- MARTINS, M. L. B.; GABRIEL, C. T. Avaliação em tempos pandêmicos: sentidos de aprendizagem em negociação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08342, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8342/4268>
- MARTINS, V. R. O. Sobrevida da infância surda numa sociedade centrada na língua oral: o caso COVID-19 e a viralização da Libras. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56076/38033>
- MASCARELO, N. L. et al. Práticas pedagógicas inovadoras: aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletroica/index.php/revistatriangulo/article/view/5556>
- MATTOS, S. M. N.; MATTOS, J. R. L. Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 12-25, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55752/37819>

- MAUES, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da COVID-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679/13148>
- MEDEIROS, A. S.; SCHERER, S. “É assim que se é criança”: quando a infância silencia na Educação Infantil (e na vida). **Dialogia**, São Paulo, v. 39, e20614, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20614/9276>
- MEDEIROS, D. M. O teletrabalho durante a pandemia da COVID- 19: indicadores da intensificação do trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1158-1171, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62304/32648>
- MELO, A. L F. C.; MELO, A. V. B. C. Implementação do ensino remoto em meio à pandemia da COVID 19: dilemas, desafios e perspectivas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 26, n. 49, p. 269-289, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/issue/view/207/207>
- MELO, M. A. V. A gestão do conhecimento pedagógico por meio da inovação tecnológica em sala de aula. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 12, n. 2, p. 146-163, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/250573/40033>
- MELO, S. A.; FRANÇA, R. L. O regresso ao lar em tempos de pandemia: formas de trabalho e de educação em casa. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1189-1200, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62245/32650>
- MENDES NETTO, C. et al. Cenários da educação brasileira no contexto da pandemia da COVID-19: revisão sistemática de literatura. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 3, p. 3-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59091/751375153254>
- MENDES, C. B.; MAIA, J. S. S.; BIANCON, M. L. Impactos do ensino remoto: a questão do estágio supervisionado obrigatório em ensino de ciências e biologia numa Universidade Estadual paranaense em tempos de pandemia. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 78-98, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13159/8965>
- MENEGON, V. G. S.; ALVES, L. E. C. Gira de estudos africanos e africanidades e a formação na UNEGRO/Caxias. **Revista Praxis Pedagógica**, Porto Velho, v. 6, n. 7, p. 152-169, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/6234/pdf>
- MENEZES, E. A. O. Crianças e reinvenções lúdicas: produção de culturas infantis em tempos de COVID-19. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-20, 2021 <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5807>
- MENEZES, M. M.; COSTA, P. A. O ensino superior: as antígonas de nosso tempo pandêmico e o agravamento das desigualdades sociais. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 101-117, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37949/24452>
- MERCURI, E. Cultura e identidade no ambiente virtual a educação em tempos de pandemia. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n. 3, p. 3-28, 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4075/pdf>

- MICHELIS, G. T. et al. Adaptação acadêmica e saúde mental de estudantes de medicina na COVID19: estudo exploratório no Brasil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, n. 1, p. 159-170, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4224/3333>
- MIRANDA, K. A. S. N.; BARROS, S. M.; ALVES, J. C. Ações socioeducativas em tempos de pandemia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, e4725039, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4725/1160>
- MIRANDA, K.; RODRIGUES, J. S. Os limites do capital e a educação em tempos de pandemia no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 4, e26087, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36731/24033>
- MIRANDA, N. A.; TEODORO, R. S. Impactos da pandemia do novo coronavírus no contexto laboral na perspectiva de egressos do curso técnico em administração. **Dialogia**, São Paulo, v. 39, e19842, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19842/9248>
- MONTEIRO, J. A. et al. Relato da situação dos modos de ensino em cursos de medicina no estado de Goiás durante a pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 34-50, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/70329/37373>
- MORAES, C. P.; PERES, R. T.; PEDREIRA, C. E. Eficácia escolar e variáveis familiares em tempos de pandemia: um estudo a partir de dados do ENEM. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 635-658, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5785/4635>
- MORAES, C. S.; DALVI, M. A. Formação e pandemia: literatura e cadernos pedagógicos de uma rede municipal. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 3, e26066, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36375/23863>
- MORAES, F. C. C.; AZEVEDO, G. X. O corpo discente e a educação remota em uma escola municipal de mineiros, durante a pandemia de COVID-19. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 1, p. 117-137, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11558/8227>
- MORAES, H. J. P.; BRESSAN, L. L.; FERNANDES, A. C. V. Espaço reconfigurado: a casa como sala de aula e um novo imaginário emergencial pela pandemia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 638-653, 2021. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8914/47967885>
- MORAIS, G. A.; ANDRADE, M. R. M. Conversas da escoluniversidadescola por meio do estágio supervisionado em inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 107-132, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13158/9024>
- MOREIRA, A. D. et al. Ensino remoto, desafios e desigualdades educacionais: o enfrentamento à pandemia em Riacho de Santana, Bahia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 14, n. 33, e16564, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16564/12412>

- MOREIRA, A. M. A. et al. Direito à educação em tempos de pandemia: uma análise de estratégias institucionais da Universidade de Brasília. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1054-1071, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62400/32642>
- MOREIRA, F. D. S. Ensinando conceitos sobre a pandemia com símbolos tangíveis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0013, p.729-742, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382021000100201&lang=pt
- MOREIRA, R. P. Identidade contemporânea em midiaticização. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n.3, p. 77-98, 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4082/pdf>
- MOREL, A. P. M. Educação popular em saúde e descolonização em tempos de negacionismo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 41-56, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16008>
- MORO, F. F.; TAROUÇO, L. M. R.; VICARI, R. M. Proposta de arquitetura baseada em agentes inteligentes integrados em ambientes E-learning. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 249-260, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2163/1695>
- MOROSINI, M. C.; NEZ, E.; WOICOLESCO, V. G. Campo científico da educação superior: webinars como estratégia para a construção do conhecimento. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 1181-1201, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11986/pdf>
- MOTA, F. A. B.; SILVA, H. A. Práticas de cuidado de si no isolamento social. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 3, p. 1087-1103, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11784/114116563>
- MOTA, F. D. L.; MENEZES, J. B. F.; MOURA, F. N. S. Inclusão no ensino remoto: a percepção de uma intérprete de Libras. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 1, p. 22-37, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5169>
- MWEWA, C. M.; GALINDO, J. S. W. O.; LIMA, B. F. Experiências e expectativas discentes no contexto pandêmico da COVID-19. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 187-203, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77988>
- NAKANO, T.; ROZA, C. R. H.; OLIVEIRA, A. W. Ensino a distância em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48484/37780>
- NASCIMENTO, C. P. Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e39015, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39015/31406>
- NASCIMENTO, K. A. S.; CASTRO NETO, D. N. O.; TELLES, J. C. C. B. S. A virtualização do Ensino na Saúde em tempos de COVID-19. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 8-19, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/15748>

NAZARETH, H. D. G.; SOUZA, R. S. E daí? O ENEM não pode parar: concepções de avaliação do MEC durante a pandemia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, e4468013, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4468/1125>

NEVES, V. N. S. et al. Retorno às aulas em tempos de COVID-19: o discurso publicitário. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 150-169, 2021a. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/42962/pdf>

NEVES, V. N. S. et al. Utilização de lives como ferramenta de educação em saúde durante a pandemia pela COVID-19. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e240176, 2021b. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000100308&lang=pt

NEVES, V. N. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação no contexto da COVID-19: publicações brasileiras no Education Resources Information Center. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 23, p. 618-630, 2021a. <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3371/2792>

NEVES, V. N. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da COVID-19. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, p. 1-18, 2021b. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23128/60748744>

NÓBREGA, P. B. S.; CORREIA, D. M. B. Uso dos temas transversais no ensino de ciências multisseriado. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6179>

NOGUEIRA, E. M. L. et al. Trabalho pedagógico em tempos de pandemia: realidade vivenciada por professores município de Humaitá-AM. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 35-44, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2143>

NOGUEIRA, M. A. Entre fazeres, falácias e formação: ensino de arte em tempos de pandemia. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.16, e10227, 2021. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10227/5638>

NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na COVID-19. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309/5691>

NOVAES, I. L.; PIMENTA, L. B.; FERREIRA, R. L. L. Processo de revalidação de diplomas em medicina na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 12, n. 2, p. 146-163, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/248322/40061>

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. COVID-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 25, e110616, 2021a. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616/pdf>

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000100907&lang=pt

NUNES, C. P.; RAIC, D. F. F.; SOUZA, E. M. F. A educação na pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 14, n. 33, e16047, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16047/12031>

NUNES, E. A.; VIZOLLI, I.; SANTOS, L. V. Tensionamentos na reorganização curricular da educação municipal tocantinense em tempos de Pandemia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e13417, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13417/19580>

NUNES, R. H.; SANTCLAIR, D.; SILVA, K. A. S. Freire e o legado para a educação brasileira: entrevista póstuma. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 2397-2418, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665854/27446>

OLIVEIRA NETO, J. F.; ROSA, D. E. G.; OLIVEIRA, L. G. O trabalho docente na universidade no contexto da pandemia da COVID-19: práxis e alienação. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 19, e-69674, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/69674/38424>

OLIVEIRA, A. M.; SILVA, S. V.; CARVALHO, A. M. R. Reflexões críticas sobre a proposta de ensino híbrido: entre a aparência e a essência. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4533>

OLIVEIRA, B. R. et al. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928/10307>

OLIVEIRA, C. P.; PERES, J. O.; AZEVEDO, G. X. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID19. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 1, p. 70-86, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11556/8225>

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 713-732, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1362/1070>

OLIVEIRA, D. C.; BUFREM, L. S.; GEHRKE, M. Impactos e mudanças causados pela pandemia de COVID-19 no fazer da biblioteconomia: cenário da biblioteca escolar do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e12478, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12478/19283>

OLIVEIRA, E. C. et al. Desafios da práxis freiriana em tempos de pandemia: ensino remoto e a gestão educacional no PROEJA. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 787-809, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/113252/64403>

OLIVEIRA, M. A. J.; SILVA, M. T. Das “Mina” às meninas na LINJU: tecendo anseios, trilhas e (contra) pontos. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 16-29, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11345/8140>

OLIVEIRA, M. R. F.; CHAVES, M. O fim da primavera: notas sobre a formação de professores da infância no solo pandêmico. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 249-260, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77993>

OLIVEIRA, M. R. N. S. Inovação educacional e recursos didáticos no trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 177-190, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25671/27076>

OLIVEIRA, V. L.; SILVA, M. C. R. F.; PERINI, J. A. Os professores de artes visuais e a pandemia da COVID-19. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 99-122, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13202/8966>

OLIVEIRA, W. S.; FARIAS, I. M. S. “Eu tô tentando sobreviver no inferno”: currículos, precariedades pandêmicas e resistências em educação musical. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 197-219, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13160/9028>

ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, e31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64354/pdf>

PAIVA, T. S.; CAJADO, A. G.; BESSA, E. Combate à desinformação, apoio às comunidades carentes e a CPI da COVID: a trilha do PET Ciências em busca da formação cidadã. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 24, p. 174-183, 2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3630/2992>

PAREJA, C. J. M. Grupo Contarte: novos caminhos pelo texto literário em tempos de isolamento social. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n. 2, p. 83-95, 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4000/pdf>

PASCHOAL, J. D. Letramento digital e prática pedagógica no ensino superior: reflexões sobre os desafios do estágio supervisionado. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 204-218, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77989>

PEIXOTO, L. F.; VIEIRA, R. S. Cotidiano escolar e pandemia de COVID-19 na Amazônia. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 183-196, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13216/9027>

PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e236284, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37397/29077>

PEREIRA JUNIOR, E. F. Z.; NOVELLO, T. P. Mapeamento das limitações digitais de professores durante o ensino remoto. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 902-926, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11732/pdf>

- PEREIRA, B. P.; ANJOS, R. E. Psicologia escolar e formação de professores em tempo de pandemia de COVID-19. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 19, e-73192, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/73192/38540>
- PEREIRA, F. B. Estado de exceção, estado de guerra: os impactos da ascensão conservadora e da pandemia numa escola socioeducativa em contexto de privação de liberdade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. esp., p. 93-106, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/64090/40296>
- PEREIRA, J. M. M. A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e242157, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100723&lang=pt
- PESCE, L.; HESSEL, A. M. G. Ensino superior no contexto da pandemia da COVID-19: um relato analítico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 33-51, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8323/5692>
- PIMENTA, C. O.; SOUSA, S. Z. Avaliação em tempos de pandemia: oportunidade de recriar a escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08274, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8274/4258>
- PIMENTEL, G. S. R.; COITÉ, S. Leal S. Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 267-282, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10064/7792>
- PINHO, M. J.; QUEIROZ, M. C. C.; SANTOS, J. S. Implicações do paradigma emergente na formação continuada dos (as) professores (as) da rede municipal de Palmas – TO em tempos de pandemia. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 157-166, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2121>
- PINTO, J. N. et al. Travessias e (des)encontros: práticas pedagógicas remotas na educação infantil em Rolim de Moura/RO. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 45-64, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2122>
- PINTO, M. L. M.; CUNHA, M. I. Políticas avaliativas sobre internacionalização na educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, e4595074, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4595/1208>
- PINTO, P. F. Educar e transmitir um laço com a ciência. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, e215031, 2021. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5031/3343>
- PLACCO, V. M. N. S.; BARBOSA, R. C.; CALLAS, D. G. Tecnologias digitais: uma das finalidades educativas escolares ou meio para alcançá-las? **Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-26, 2021. Disponível em: <http://seer.puc-goias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8699/5200>

- PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. B. Pós-Pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1432-1459, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/56413/38434>
- PONTES, G. O.; SANTOS, A. G. L.; HOLANDA, V. R. Terapia comunitária integrativa como espaço de cuidado em saúde mental durante a pandemia do novo coronavírus. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 1, p. 345-357, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/54308/32747>
- PUCCINELLI, V. R. et al. Educação em tempos de pandemia: reflexões a partir de uma experiência no ensino remoto. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 257-280, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71889/197538>
- QUEIROS, G. B. Pedagogia universitária e pandemia: novos desafios na formação docente em isolamento social. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 459-467, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/54019/38779>
- QUEIROZ-NETO, J. P.; FARIAS, M. S. F.; CHAGAS, E. L. T. Project Based Learning e Design Thinking em um projeto de intercâmbio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1791-1806, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14557/11362>
- QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, e35, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174/pdf>
- QUELHAS, A. A. et al. O setor empresarial do fitness brasileiro em meio à pandemia da COVID-19. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 4, e26091, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35895/24056>
- RAASCH, P. T.; BRAATZ, K.; KRAEMER, C. Mudanças na Educação: relatos de educadores(as) da Educação Básica do Médio Vale do Itajaí (SC) em tempos de COVID. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4445>
- RAIC, D. F. F.; SÁ, M. R. G. B. O retorno a um “novo normal”: a emergência de um pós-normal em educação? **Revista Entreideias**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 15-37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37982/24448>
- RAIOL, J. J. M.; ORLANDO, R. M.; THOMAZINI, E. COVID-19 e a invisibilização da pessoa com deficiência: as formas de divulgação de informação em site oficial. **Comunicações**, Piracicaba, v. 28, n. 2, p. 267-280, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/9946765/2590>
- RAMOS, R. C.; MINCATO, M. C.; BOECK, K. Remote education in times of pandemic: the experience of the Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 10, n. 19, e67823, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/67283/pdf>

- RAMOS, R. C.; SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08170, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8170/4328>
- REIS, C.; PARENTE, C. Fóruns de Educação: resistências, limites e possibilidades de atuação no contexto da Pandemia da COVID-19. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e13403, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13403/19584>
- REIS, G. R. F. S.; CAMPOS, M. S. N.; MARTINS, I. M. Narrativas docentes e criação curricular, desafios de tempos pandêmicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1054-1070, 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/reis-campos-martins.html>
- REIS, M. A.; REZENDE R. O. D. Pedagogia não-formal contra a COVID-19 em roda de samba na web. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 202-222, 2021. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9256/47967873>
- RESENDE, C. C.; MONTEIRO, J. A. Por uma Educação Circular: transição sustentável no contexto pandêmico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e11927, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/11927/18867>
- REZENDE, A.; OLIVEIRA, E. C.; FERREIRA, M. J. R. Diálogos sobre práxis reflexiva docente e a adoção do ensino remoto no PROEJA. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, p. p. 77-101, 2021. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18168/9767>
- RIGUE, F. M.; OLIARI, G.; STURZA, R. B. Atravessamentos da pandemia de COVID-19 na educação escolar brasileira. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, p. 19-39, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14078/9957>
- ROCHA, E. M.; LIMA, J. M. S. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 377-390, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14526/10409>
- ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. F. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialogia**, São Paulo, v. 39, e20600, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20600/9295>
- RODRIGUES, F. C. et al. Perspectivas sobre protocolos de biossegurança para a realização de aulas práticas em laboratórios. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 51-61, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/70331/37365>
- RODRIGUES, J. V. F. C.; NASCIMENTO, S. M. S.; DUTRA, J. M. Diagnóstico do acesso e uso de tecnologias digitais para ofertas de disciplinas remotas como estratégia de mitigação da Pandemia COVID-19 na Universidade Federal do Amazonas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 800-825, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11444/pdf>

RODRIGUES, J. W. F.; OLIVEIRA, M. E. L. Atuação de gestores no cenário de ensino remoto no município de Araripe/CE. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 10, n. 19, e66631, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/66631/pdf_1

RODRIGUES, M. C.; ROMANHOLLI, L. T.; CHAGAS, C. R. R. P. A arte na cena da pandemia. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 58, p. 225-244, 2021. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1597/1175>

RODRIGUES, P. A.; CARRIJO, V. L. S.; MODESTO-SARRA, L. K. Experiências de um sarau: o inédito viável em meio a pandemia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 122-132, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62012/39921>

RODRIGUES, R. A questão ecológica, pandemia da síndrome respiratória aguda (COVID-19) e elementos para se repensar a formação profissional. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 16, n. 38, p. 343-361, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/24953>

RODRIGUES, R. L. Ensino remoto emergencial e trabalho educativo em tempos de pandemia do coronavírus COVID-19. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 4, e26088, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35890/24034>

RODRIGUES, R. S. et al. Gestão da educação municipal nos sistemas e redes de ensino/educação tocantineses: desafios na garantia do direito educacional no período da pandemia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e13332, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13332/19590>

RODRIGUES, W. Reflexões sobre a utilização das plataformas de videoconferência num momento de isolamento social. **Poiésis**, Tubarão, v. 15, n. 28, p. 312-323, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/9346/5981>

ROGGERO, R.; KUBO, G. P.; ALMEIDA, S. C. W. Ser diretor de escola em tempos de pandemia e seu papel gerencialista na escola como agência multifuncional. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 9, n. 2, p. 33-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11409/8657>

ROMANOWSKI, J. P.; RUFATO, J. A.; PAGNONCELLI, V. Protagonismo docente em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e38846, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/38846/31404>

RONDINA, R. C. et al. Mecanismos de enfrentamento (coping) na Educação ante a pandemia de COVID-19: adoção de tecnologias, impactos psicológicos e novos paradigmas ensino-aprendizagem. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, n. 43, v. 1, e55478, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/55478/751375153089>

ROSA, E. C.; SANTOS, M. E. R. O saber argumentativo na formação docente durante a pandemia de COVID-19. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 3, p. 66-73, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revista-eletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5512>

ROSA, M.; MAGALHÃES, N. R. S. Grupos de estudos coletivos para a formação docente continuada: experiência realizada no CEIM Páscoa no contexto de pandemia da COVID-19. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 27, n. 54, p. 157-173, 2021. Disponível em: <https://intermeio.ufms.br/index.php/intm/article/view/13327/10507>

ROSA, S. J. L. G. et al. Educação em tempos de pandemia: o contexto do ensino médico no Brasil. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 18-33, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/70330/37376>

ROVAL, M. G. O.; MONTEIRO, L. N. Gênero, sexualidades e relações étnico-raciais no ensino de história: um relato de experiência. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp., e26025, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/34734/23571>

RUANI, R. M.; COUTO JUNIOR, D. R.; AMARO, I. Na quarentena, o tédio pode ser o pior inimigo: conversando com homens usuários do Grindr sobre namoro e “pegação” em tempos de pandemia. **Textura**, Canoas, v. 23, n. 55, p. 215-234, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6363/4139>

RUIZ, R. S. C.; SILVA, M. L. R.; SILVA JUNIOR, J. A. A identidade do professor no contexto das avaliações em um período de pandemia. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 32, p. 1141-1156, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1151/997>

SAGGESE, E. Uma juventude à flor da Pele: o dilema de adolecer ou adoecer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e109166, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362021000100208&lang=pt

SALES, M. C. Como desenvolver uma formação emancipatória? Indústria 4.0, uberização e trabalho digital no pós-pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 359-374, 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1241/pdf>

SALES, T. A.; CARVALHO, D. F. “The Aids Memorial”: histórias de amor, perdas e lembranças em pedagogias de afetos. **Textura**, Canoas, v. 23, n. 56, p. 168-196, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6652/4215>

SAMPAIO, I. M. A educação a distância e o ensino emergencial em tempos de pandemia: a alternativa do ensino remoto e outras variantes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1037-1053, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/61690/32641>

SANCHEZ JÚNIOR, S. L.; MONTEIRO, K. J.; CALAZANS, S. G. B. Uma cidade, duas escolas: um olhar para as desigualdades sociais em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, p. 38-61, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17127/9308>

SANTANA, A. P.; DONIDA, L. Práticas de leitura e letramentos digitais de crianças e adolescentes na pandemia do COVID-19. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 384-399, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1129/827>

- SANTANA, A. S. A.; SILVA, C. C. T.; SILVA, I. F. Diga-me por onde andas: estratégias de permanência e êxito no ensino remoto emergencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Simões Filho. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 104-121, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72063/218002>
- SANTANA, M. O. S. De repente, tão de repente. Aulas online em tempos de pandemia: implicações na autoformação, no planejamento didático e na ação docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1524-1530, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/65142/37775>
- SANTOS, A. N. F.; MARQUES, A. S.; NASCIMENTO, T. L. S. Práticas educativas e equidade étnico-racial no Ensino Superior: apoio pedagógico ao cotista em tempos pandêmicos. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 21, n. 46, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1408/1495>
- SANTOS, A. R.; MOREIRA, A. D. Perspectivas no futuro educacional da Bahia: breves relatos de educadores em tempos de COVID-19. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 551-572, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11181/114116349>
- SANTOS, D. C. et al. Síndrome de Burnout na adolescência: uma análise no período pandêmico em uma instituição pública federal. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 5, p. 1272-1286, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2524/1897>
- SANTOS, F.; MARQUES, H. J.; MOURA, M. A. D. Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e39019, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39019/31506>
- SANTOS, G.; PEREIRA, M. G. F. Situação-limite e formação docente: reconfigurações pedagógicas em tempos de pandemia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 190-202, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62021/39926>
- SANTOS, J. C.; OLIVEIRA, L. A. Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 3, e5412, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/5412/5095>
- SANTOS, J. E. B.; ROSA, M. C.; SOUZA, D. S. O ensino de matemática em tempos de pandemia e suas implicações. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 758-777, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11040/pdf>
- SANTOS, J. F.; GÓES NETO, A. F.; COELHO, P. M. F. Acesso à educação e à tecnologia: desafios em tempos de pandemia. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 411-429, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1035968/7675>
- SANTOS, L. R. et al. Experiências no estágio supervisionado na EJA em tempos de pandemia: percurso e reflexões sobre a formação docente. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1593-1609, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53877/40442>

- SANTOS, M. T.; SILVA, M. G.; SILVA, T. R. B. Ferramentas tecnológicas no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 48, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/10/8>
- SANTOS, M. W.; CARDOSO, M. C. Educação e infância: pandemia, tecnologias e o distanciamento das crianças. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 9, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4123>
- SANTOS, R. G. B. et al. Processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da COVID-19: uma análise a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 33-53, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71595/197526>
- SANTOS, R. S. S.; SILVA, J. M. Pandemia e educação: a realidade do ensino de uma escola de Porto Velho-RO. **Revista Praxis Pedagógica**, Porto Velho, v. 6, n. 7, p. 243-267, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/6066>
- SANTOS, S. D. M.; SANTOS, S. V.; VIEIRA, A. O. M. Encurtar distâncias, transpor fronteiras: histórias, memórias e arte em tempos de ensino remoto emergencial. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 19, e-71646, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/71646/38325>
- SANTOS, S. F.; DAL RI, N. M. Impactos da pandemia de COVID-19 em um curso integrado ao Ensino Médio. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 141-159, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16554>
- SANTOS, S. R. et al. Políticas de assistência estudantil e permanência de estudantes na pandemia: reflexões a partir da experiência do IFRN – Campus Natal Central. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 167-192, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71948/197534>
- SANTOS, T. F. S.; ANDRADE, S. V. R. O uso de vídeos como recurso pedagógico no ensino remoto. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1201-1212, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62282/32651>
- SANTOS, W. L.; FERRETE, A. A. S. S. A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação no Ensino Remoto Emergencial em Jeremoabo-BA. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4280>
- SANTOS, W. L.; FERRETE, A. A. S. S.; ALVES, M. M. S. Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes. **Educação**, Santa Maria, v. 46, e62, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/44201/pdf>
- SAPATEIRO, M. R. et al. Formação em psicologia clínica no contexto pandêmico: possibilidades da extensão por meio de um grupo de estudos. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, n. 1, p. 86-99, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4056/3288>
- SARTORI, A. Ecosistema educacional: comunicação e aprendizagem em rede. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 62-79, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19624/12833>

SCHLEMMER, E.; OLIVEIRA, L. C.; MENEZES, J. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 137-161, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8339/5707>

SCHLICKMANN, M. S. P.; FELISBINO, R. R.; CARDOSO, J. A. N. As relações socioafetivas e as interações no ensino remoto emergencial. **Poiésis**, Tubarão, v. 15, n. 28, p. 324-343, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/12371/5982>

SCHWAMBERGER, C.; SANTOS, F. J. S. Práticas de ensino em tempos de pandemia de COVID-19: é possível a inclusão das pessoas com deficiência? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 163-170, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57001/37831>

SEVERO, J. L. R. L. Pedagogia da ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para dinamização didático-curricular. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56411/33303>

SEVERO, J. L. R. L.; BRITO, R. M. A.; CARREIRO, G. N. Estudos sobre pedagogia universitária e didática do ensino superior: itinerários de uma experiência em tempos de pandemia. **Educação**, Santa Maria, v. 46, e79, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61310/pdf>

SIEBERT, M. N. et al. Ações de permanência e êxito no período da pandemia de COVID-19 para estudantes dos cursos técnicos integrados do IFSC - Câmpus Florianópolis: um relato de experiência. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 193-216, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71921/197535>

SILVA, A. C. B.; MAIA, B. B. Grupo de acolhimento com professoras: desafios frente ao ensino remoto emergencial. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 533-552, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1083/940>

SILVA, A. S.; CANARIM, G. O.; TEIXEIRA, S. M. Pandemia e ensino: metamorfoses do educar. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 289-299, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77996>

SILVA, A.; MARTINEZ, F. M. W. O lugar das tecnologias digitais no trabalho docente em tempos de ensino remoto. **Educação em Análise**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 179-200, 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/44032/30038>

SILVA, D. A.; GARCIA, M. F.; CIRÍACO, K. T. Com a palavra, as professoras que ensinam matemática: a video-gravação como elemento de reflexão em um contexto colaborativo virtual durante a pandemia. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, e020168, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1600/1028>

SILVA, E. G. et al. O ensino remoto das atividades circenses: contradições e possibilidades da ação docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 1091-1106, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11825/pdf>

- SILVA, E. J. L. Políticas e práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos: século XX à pandemia da COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56618/33302>
- SILVA, F. P. A. Aprendizagens, afetos e desafios: docência e discência em contexto pandêmico da COVID-19. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 76-86, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77981>
- SILVA, F. T.; SILVA, A. P. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1604-1628, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15300/11263>
- SILVA, F. V. Do outro lado da tela: gênero, sexualidade e violência em invasões on-line. **Textura**, Canoas, v. 23, n. 55, p. 106-124, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6219/4133>
- SILVA, G. D. B.; MELLO, G. F.; NEVES, M. H. D. S. Ocupação virtual: da fiação de propostas à trama antirracista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 571-585, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/55365/37171>
- SILVA, G.; SANTOS FILHO, J. D.; SILVA, M. V. A realização de atividades acadêmicas no ensino superior em tempos de pandemia: até que ponto é possível? **Dialogia**, São Paulo, v. 38, e19384, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19384/9178>
- SILVA, G.; SILVA, A. V.; GOMES, E. P. S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77531/43092>
- SILVA, I. R.; SILVA, C. R. O projeto 'Aulas em Casa' e a educação remota durante a pandemia do COVID-19: análise da experiência do estado do Amazonas. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 25-34, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2220>
- SILVA, J. C.; FREITAS, R. C.; TAKARA, S. Pandemia na educação e o vírus da desigualdade: e os alunos pretos? **Revista Práxis Pedagógica**, Porto Velho, v. 6, n. 7, p. 47-78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/6191/pdf>
- SILVA, J. V. S. et al. Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 996-1011, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/63453/32632>
- SILVA, J.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238/10411>
- SILVA, K. P. A.; BARBOSA, D. V. O direito de brincar das crianças na educação infantil no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4567>

SILVA, L. O.; NOGUEIRA, M. S. U. S.; MACEDO, M. C. S. R. A avaliação da aprendizagem escolar em tempos de pandemia. **Revista Práxis Pedagógica**, Porto Velho, v. 7, n. 1, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/issue/view/516/261>

SILVA, L. R. P. et al. Estágio supervisionado remoto: vivenciando a formação docente em um excepcional contexto. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 18, n. 48, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/12/10>

SILVA, L. C. Q.; ADÓ, M. D. L. Inventar o fora como um dentro e fazer da clausura uma educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 62, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/26721/15199>

SILVA, M. C. A. et al. Panorama da percepção dos acadêmicos frente a ensino-aprendizagem no contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 8-17, 2021a. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/70358/37364>

SILVA, M. C. A. et al. Quando retomar aulas práticas em tempos de pandemia? Indicadores e a viabilização de aulas práticas presenciais. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 91-121, 2021b. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/70328/37381>

SILVA, M. L.; ROSA, C. F. Saúde, educação e a pós-verdade como estratégia de educabilidade: notas sobre a pandemia e o bolsonarismo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 591-608, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11800/114116351>

SILVA, M. S. P.; CUNHA, A. L. M.; SANTOS, T. A. Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem? **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 417-431, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1131/833>

SILVA, M. S.; SOUZA, M. C. R. F.; MENDES NETTO, C. Letramento e avaliação em tempos de COVID-19: uma análise com estudantes da EJA. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08265, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8265/4329>

SILVA, M. T. Sociedade do espetáculo adiado: apontamentos sobre educação na cidade febril. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 113-153, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37976/24481>

SILVA, M. T. C.; PINEDA, T. F. G.; MIZUKAMI, M. G. N. Narrativas da pandemia: de professora experiente à coordenadora pedagógica iniciante de creche. **Dialogia**, São Paulo, v. 39, e20623, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20623/9287>

SILVA, N. G.; AGUIAR, M. C. C. O ensino universitário nos últimos dez anos: indicações para um contexto pós-pandêmico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 374-396, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6764/5849>

SILVA, N. S. M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, D. L. Análise de recursos digitais: ensino remoto de Português e Matemática. **Interritórios – Revista de Educação**, Caruaru, v. 7, n.15, p. 56-85, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/252827/40237>

- SILVA, P. T. B.; MOURA, A. P. P.; LUZ, R. R. Políticas curriculares no contexto da prática em tempos de pandemia: análise dos fazeres do complexo integrado de educação de Itamaraju-BA. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 154-182, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13215/9026>
- SILVA, R. A. COVID-19: exclusão educacional, digital e social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 462-479, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1134/842>
- SILVA, S. R. et al. Ensino emergencial: apontamentos a partir da realidade do litoral do Paraná. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 16, n. 40, p. 198-219, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26758/20058>
- SILVA, T. B. Uma análise sobre a gestão escolar de uma escola no município de Garanhuns-PE durante a pandemia da COVID-19. **Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, v. 6, p. 33-48, 2021. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/4512>
- SILVA, W. R.; GARCIA, M. S. S. Prática colaborativa de ensino híbrido: uso de smartphone no design de aula de inglês. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 225-243, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1035960/7667>
- SILVEIRA, A.; BRUM, C. K.; BARBOSA, F. S. “Menina com a máscara da morte”: experiências em antropologia, arte e educação em tempos de pandemia. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 204-226, 2021. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1056/343>
- SIMONATO, L. C. C.; FURLANETTO, E. C. Ensino remoto na pandemia: percepções e narrativas dos alunos do terceiro ano do ensino médio. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 19, e-73635, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/73635/38660>
- SOARES, F. M. G. C.; MEDEIROS, W. D. A.; ARAÚJO, J. C. C. Gestão das licenciaturas da UERN no contexto da pandemia: um relato de experiência. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.12, n. 34, p. 969-984, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5879/4480>
- SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. A organização do trabalho pedagógico no oeste do Pará: discussões no contexto pandêmico. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 83-98, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2119>
- SOARES, M. T. N.; SILVA, A. S. Proposta de formação docente para/na consecução de práticas pedagógicas inclusivas: a FORESPI em movimento. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 2, p. 65-81, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5394>
- SOARES, R.; NAEGELE, R. Segregação vertical na área da Química durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07754, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7754/4182>

SOARES, S. S. A carta pessoal na formação de professores: “encontros” (auto)biográficos em tempos da pandemia de COVID-19. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 29-45, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77978>

SOUTO, E. M. S.; SILVA, L. R.; SILVA, V. H. Diálogo e acolhimento: o Projeto Escola da Família e a construção de novas relações comunitárias no contexto pandêmico. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 27, n. 1, p. 120-136, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250275/38636>

SOUZA, D. C. et al. Prototipação de puzzles geométricos para o Ensino Médio: desafios e contribuições do ensino remoto emergencial. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, e5034052, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5034/1184>

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 488-508, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8029>

SOUZA, G. D.; GIOVANI, F. Prática de leitura e escrita em ambiente virtual: uma análise indiciária do processo de alfabetização mediado pelo livro infantil. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n. 2, p. 27-44, 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4002/pdf>

SOUZA, J. M. et al. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59047/751375152606>

SOUZA, L. D. A. S.; SOUZA, K. P.; SANTOS, R. C. A educação remota no contexto pandêmico: a quem será que se destina? **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 24, n. 44, p. 456-475, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5891/3891>

SOUZA, R. A. M.; SOUZA, S. F. L.; GUIMARÃES, M. S. A formação da professora alfabetizadora do Norte e Centro-Oeste do Brasil como campo de conhecimento: os despropósitos entre a teoria e a prática. **Revista Práxis Pedagógica**, Porto Velho, v. 6, n. 7, p. 291-322, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/6428/pdf>

SOUZA, S.; YAEGASHI, S. F. R.; GLATZ, E. T. M. M. Movimentos de ensino e aprendizagem durante a pandemia de COVID-19 e seus impactos na formação de pedagogas. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 219-233, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77991>

SOUZA, T. Z. Educação e ambiente: compreensões em torno do pensar e do fazer Educação Ambiental. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 31, n. 64, e05, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13743/11990>

SPESSOTO, M. M. R. L.; SPESSOTO, R. R. A experiência de acadêmicos de Enfermagem no ensino remoto durante a pandemia por COVID-19 (SARS-CoV2). **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 470-489, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11801/114116345>

- SPINGOLON, M.; SANTOS, L. I. S.; SILVA, A. P. P. Um despertar para a importância dos multiletramentos: uma experiência na educação básica. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 3, e26079, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36354/23916>
- TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. O.; PRATES, A. C. A Educação e a Educação Física no Brasil e a resistência ativa em meio à pandemia/sindemia do novo coronavírus. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 4, e26090, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35964/24059>
- TAFFAREL, C. N. Z.; HACK, C.; MORSCHBACHER, M. Os impactos da pandemia na cultura corporal: pela superação do capitalismo, em defesa da vida, educação e ciência. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 10, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4870>
- TAMANINI, P. A.; MORAIS, A. M. Olhando a medusa pelo reflexo do escudo. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 21, p. 334-350, 2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3167/2689>
- TEBALDI, E. L. P. R.; LEMES, S. S. Análise do ensino remoto emergencial numa microrregião do interior paulista. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2861-2885, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15361/12135>
- TEIXEIRA, C. J. et al. Percepção de professores que ensinam matemática sobre o ensino remoto emergencial e o processo de ensino-aprendizagem. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 966-991, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11784/pdf>
- TEMP, H.; COUTINHO, R. X. Percepções de estudantes do ensino médio acerca do uso de mensagens de texto com caráter motivacional durante a pandemia da COVID-19. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 328-345, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71924/197541>
- THIENGO, L. C. et al. Encontros e desencontros entre professores e o ensino remoto emergencial. **Educação**, Santa Maria, v. 46, e80, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64258/pdf>
- THIESEN, J. S. Escola, currículo e conhecimentos: sentidos tensionados em contextos da pandemia. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 39-55, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37948/24450>
- TIAGO, F. M. et al. Pandemia de COVID19 e o ensino remoto emergencial: análise do aumento de solicitações de trancamento de matrícula em uma instituição federal. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 3, p. 42-65, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5712>
- TOGNETTA, L. R. P.; LAHR, T. B. S. Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 27, n. 1, p. 62-78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250506/38633>
- TORRES, P. L.; COSME, A.; SANTOS, E. O. Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 9, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4129>

- TORRES, P. L.; KOWALSKI, R. P. G.; FERRARINI, R. Formação de professores: metodologias ativas e TDIC com uso de REA, permeadas pela RRI. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 36-59, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11744/8970>
- TOZETTO, S. S.; STEFANELLO, F. S. Os saberes da prática pedagógica considerando o contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 21, n. 1, p. 116-130, 2021. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/17696>
- TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, v. 37, e18268, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268/8843>
- TUBOITI, N. C. S. et al. Vivências em tempos de pandemia dos principais atores do sistema escolar brasileiro: docentes, discentes e familiares. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1143-1157, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62367/32647>
- TYLER, J. R.; FINARDI, K. R. Aprendendo no ciberespaço: o caso dos MOOC. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 118–137, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4637/4612>
- UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M. A organização e ação do movimento empresarial Todos pela Educação durante a pandemia da COVID-19. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 38, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/79504/44607>
- UNGHERI, B. O.; GONTIJO, L. S. R. Tutoria em tempos de distanciamento social: uma abordagem no campo da Educação Física. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 27, p. 87-98, 2021. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/491>
- URT, S. C.; FREIRE, S. S. A.; RODRIGUES, A. F. Falta de empatia ao trabalho docente: os dissabores vivenciados pelo professor durante a pandemia. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 3, p. 1070-1086, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11797/114116562>
- UTSUMI, L. M. S. Atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire em tempos de pandemia (COVID-19): enfrentamentos e (re)invenções. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 193-218, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1036135/7956>
- VALADÃO, A. D. A pedagogia da alternância do CEFFA de Ji-Paraná frente à COVID-19: “A pandemia deu um nó no tempo-escola”. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 3, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8029/pdf>
- VAZ, K. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 106-131, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20062/13131>
- VERSUTI, F. M. et al. Metodologias ativas e a autorregulação da aprendizagem: reflexões em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e39024, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39024/31541>

- VESCOVI, J. P.; FRAGA, L. K. Ensino remoto na pandemia: interdisciplinaridade, (re)conexões e (re)significações. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 23, p. 755-773, 2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/2852/2802>
- VIANA, L. H.; LUCAS, L. M.; MOITA, F. M. G. S. C. Ensino remoto, games, aplicativos e estratégias de gamificação: entre possibilidades e incertezas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 1107-1131, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11831/pdf>
- VIANNA, C.; PAVÃO, S. M. O.; CÁ, T. G. S. Distanciamentos e aproximações da família no ensino remoto. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, e41102, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/41102/27267>
- VICENTE, A. R. et al. Desafios da educação infanto-juvenil: os efeitos da COVID-19. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 29, p. 386-398, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1034/930>
- VIEIRA, A. G. S.; MELGAR JUNIOR, E. G.; CAETANO, M. “O que me dói é ver as crianças nas caçambas”: criações docentes e desigualdades em tempos de COVID-19. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 133-153, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13168/9025>
- VIEIRA, D. A. et al. Aulas remotas para alunos com transtorno do espectro autista na pandemia COVID-19, proposto por uma secretaria municipal e com a ótica dos professores: um estudo descritivo-documental. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, e020183, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1633/1044>
- VITORINO, M.; SANTOS, B. C. L. S.; GESSER, V. Práticas tecnológicas na educação inclusiva durante a pandemia do COVID-19. **Dialogia**, São Paulo, v. 39, e20616, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20616/9299>
- ZANLORENZI, M. J.; LIEBEL, S.; CARVALHO, S. R. Docência do ensino superior no contexto pandêmico da COVID-19: experiências e reflexões. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 121-135, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77984>
- ZIENTARSKI, C.; SOUSA, E. M. O.; MARTINS, I. C. C. Trabalho docente em tempos de pandemia: a realidade vivenciada por professores e equipes gestoras de instituições de ensino da região metropolitana de Fortaleza/CE. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1012-1036, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62165/32640>

PERIÓDICOS E INSTITUIÇÕES

@rquivo 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)