

ISSN 2317-0956

revista
(entreideias)

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

(10)

v. 10, n. 1, jan./abr. 2021

diennu
Ott
rae

(10)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA

Liane Castro de Araujo

EDITORAS ASSOCIADAS

Fátima Aparecida de Souza

Maria Cecília de Paula Silva

Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Flávia Rosa, Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)

40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: + 55 71 3283 7272

revista.entreideias@ufba.br

www.revistaentreideias.ufba.br

www.faced.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Liane Castro de Araujo - Editora

Editoras Associadas: Fátima Aparecida de Souza, Maria

Cecília de Paula Silva, Vanessa Sievers de Almeida

Editora colaboradora: Marta Lícia Teles Brito de Jesus

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em

Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em

Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)

Antônio Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de

Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de

Barcelona, Catalunya, Espanha)

Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de

Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade

de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutro em Sociologia, Université de

Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia,

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade

Federal de Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em

Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada,

UFMG)

Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação,

Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia

Educacional, UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação,

Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/

UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação

Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação,

UFScar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Liane Castro de Araujo (editora)

Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza (editora associada)

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva (editora associada)

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida (editora associada)

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro

Profa. Me. Verônica Domingues Almeida

Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 10, n. 1, jan/abr. 2021





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Josias Almeida Jr.

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IREISIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . - Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Sumário

Pierre Bourdieu e Paulo Freire: um diálogo pela Educação Jhonathas Armond Assis Ramos	9
O processo de formação política da Marcha Mundial das Mulheres – Núcleo Agreste de Pernambuco Érika Patrícia Barbosa de Lima Allene Carvalho Lage Filipe Antonio Ferreira da Silva	29
A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior Wellington Farias dos Santos Vinicius Santos Santana Lucas de Souza Santos Dias Cristina Maria D'Ávila Teixeira Milena Pereira Pondé	51
Alimentação, Artes e Ensino de Ciências: articulação para a formação de professores Mônica Alves Lobo Guaracira Gouvêa de Sousa	67
Maria Zuíla e Silva Moraes: Pioneirismo e protagonismo na fundação da Apae de Juazeiro Tânia Maria Rodrigues Lopes Francisca Genifer Andrade de Sousa Lia Machado Fiuza Fialho	89
A Constituição da Escola Normal no Ginásio de Jequié-Ba (1954-1966): Um pouco de sua História Marly Gonçalves da Silva Janice Cassia Lando	109
Criação de <i>emojis</i>: as invenções juvenis de Si em uma inspiração Sociopoética Douglas Pereira da Costa	129
Planejamento das aulas no cotidiano da alfabetização: práticas, perspectivas e desafios Silvana Maria Bellé Zasso Paula Pires da Silva Daniele Simões Borges	151
Instruções para os autores	173

Artigos

Editorial

O Número 1, de 2021, apresenta o Número Temático “Pedagogias emergentes em cenários pandêmicos”. Desde o final do ano de 2019, a COVID-19 vem afetando todo o mundo, não se circunscrevendo apenas à esfera sanitária. O presente Número é publicado junto ao momento crítico da pandemia, quando se contabiliza um óbito a cada quarenta e cinco segundos no Brasil, com tantas internações hospitalares que o sistema de saúde colapsa em diversos Estados do país. Os efeitos deste acontecimento se estendem a contextos sociais múltiplos, envolvendo, também, os âmbitos: político, econômico, bem como, o da educação. A adoção do distanciamento físico como medida profilática primordial teve um impacto imediato nos modos de organização dos diversos setores e nos modos de viver da população mundial, perplexa e apreensiva quanto à vida possível na pós-pandemia, em um cenário vislumbrado ou já denominado “o novo normal”. Este implica, para além das medidas para distanciamento, no uso de Equipamentos de Produção Individual (EPIs) e, principalmente, no uso de aparatos tecnológicos para substituir encontros com presença física. No Brasil, a partir de março de 2020, o cenário educacional, com o ano letivo recém-iniciado, vê-se impactado pelo fechamento de atividades presenciais por tempo indeterminado nas instituições escolares públicas e privadas, incluindo as universidades. A suspensão das atividades no tempo-espaço-escola desencadeou uma migração imediata para o encaminhamento de atividades remotas, desenvolvidas com o apoio de plataformas e tecnologias digitais, a serem realizadas em espaços-tempos “diluídos” nos lares.

Os impasses provocados por essa “pedagogia do distanciamento” e do que vem se estruturando como Ensino Remoto Emergencial (ERE), são inúmeros. Problemas do público ao privado – envolvendo desde a potencialização de cenários de exclusão social, via tecnologias digitais, à reestruturação das rotinas de organização das famílias – levam a inúmeros questionamentos sobre o papel da educação, como também, sobre os itinerários formativos delineados por professores e estudantes.

Nesse contexto, entre tantas perguntas formuladas, destacamos: quais os esteios paradigmáticos possíveis para subsidiar as interpretações/análises dos cenários educativos emergentes? Como

Editoras convidadas

Verônica Domingues Almeida

Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli G. B. de Sá

Universidade Federal da Bahia

Paola Zordan

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Editora Associada

Maria Cecília de Paula Silva

Universidade Federal da Bahia

os currículos estão sendo pensados e realizados? Que possíveis rupturas foram desencadeadas pela adoção de atividades remotas no que se refere à forma hegemônica escolar – tempo, espaço e disciplinas? Como o hibridismo instalado nesse contexto afeta os papéis das famílias e instituições educativas? Que deslocamentos foram forjados nas relações entre cibercultura e educação? Que propostas estão sendo/foram desenvolvidas no âmbito da infância? Enfim, que pedagogias emergem nesses cenários pandêmicos? Estes e outros questionamentos potencializam os debates para a compreensão dos percursos que a educação está trilhando na contemporaneidade e quais recortes, nas pesquisas educacionais, podemos apresentar frente à presente situação.

Nesse tempo de distanciamentos, e não propriamente de isolamento social como bem demonstram as pesquisas, aulas e fóruns em andamento, propusemos a criação de um dossiê que permitisse pensar novas possibilidades para nosso campo de produção, a Educação. Buscando atender a esta urgência, apresentamos um conjunto temático que aborda a atualidade procurando distintos olhares e reflexões sobre o contexto no qual nos encontramos. Um de nossos principais objetivos é apresentar um panorama de múltiplas possibilidades e territórios de produção do conhecimento científico no campo da Educação, buscando contribuir com os debates sobre os percursos que a atividade educativa está trilhando a partir da pandemia de COVID-19.

O conjunto de textos publicados traz uma multiplicidade de enfoques, afirmando o perspectivismo em olhares, por vezes, díspares em suas defesas, suas críticas e escolhas. Propusemos uma pluralidade teórica, incluindo pesquisas qualitativas e, também, como bem definiu Sandra Corazza, *escrileituras* em torno das questões lançadas para disparar os textos. Todas as produções, apresentadas inicialmente, atravessavam tanto discussões específicas aos níveis e às etapas do ensino institucionalizado, quanto abordagens de questões mais amplas, as quais referem-se ao ensino informal, às multiplicidades pedagógicas, à análise de contextos, diversos aspectos culturais e à transcrição metodológica. O presente conjunto permanece se movendo por várias áreas de conhecimento, além da pedagogia: filosofia, antropologia, cinematografia, ciências da arte e, como era de se esperar, há diversos tratamentos e discussões em torno das tecnologias de informação e comunicação. Por fim, destacamos a abrangência espacial com que se compôs o dossiê, o

qual traz pesquisadores vinculados a instituições de várias regiões brasileiras (UFBA, UFRGS, UNIOESTE, UNEB, UESB, UPF), uma Secretaria de Educação situada no interior baiano e, ainda, uma pesquisa desenvolvida na Argentina (UNPA). Por fim, observamos que a temática, no corpus do dossiê, tentou abordar todos os níveis de educação brasileira, com a intenção de trazer subsídios para pensarmos **Pedagogias emergentes em cenários pandêmicos** desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Em “O retorno a um ‘novo normal’: a emergência de um pós-normal em educação?” Daniele Freire Raic e Maria Roseli de Sá partem dos questionamentos *quando voltaremos ao normal? Haverá um novo normal? Como serão as atividades escolares após a pandemia?* para problematizar o “normal” e o “novo normal” em suas ambiguidades e tensionamentos e agenciar enunciados no sentido da emergência de um pós-normal em educação, trazendo possibilidades de aberturas para novas composições curriculares. O texto apresenta narrativas entusiasmadas de estudantes de Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas e de Ensino Superior sobre seus novos cenários educativos, especialmente quanto à realização de atividades *on-line*, para apontar a necessidade de “repensarmos nossos modos de produzir e habitar em novos territórios em tempos de *intermezzo*, deixando emergir novas composições curriculares nesse pós-normal em educação, com todas as suas ambiguidades, suas ambivalências, suas tramas”.

O texto “Pedagogia da imagem-COVID-19: o que traduz o tempo presente?”, de autoria de Ana Carolina Acom, se propõe apresentar “uma pedagogia da imagem formada durante a pandemia da COVID-19”, tendo como ponto de partida imagens que traduzam o tempo presente. Tem como inspiração teórica formulações de Deleuze sobre imagem-tempo no âmbito do cinema para discorrer sobre a experiência do agora. Com isso apresenta “a coalescência do futurismo gráfico e distópico de uma pandemia com a impressão de *déjà-vu*, em uma memória do atual”. Faz uma densa descrição de imagens contemporâneas evocativas da estética da pandemia (ruas vazias, máscaras), caos político, as quais nos sitiam. O discurso traz imagens vigorosas e discussões (im)pertinentes sobre memórias que poderão ficar desses tempos.

No texto “Escola, currículo e conhecimentos: sentidos tensionados em contextos da pandemia”, Juarez da Silva Thiesen analisa sentidos sociais atribuídos à escola, seus currículos e conhecimentos,

face aos tensionamentos discursivos, derivados de correlações de forças de distintos segmentos sociais, em razão da proposição de modelos não convencionais de funcionamento para escolas de Educação Básica e instituições de educação superior nesse tempo de pandemia. Debate como tais jogos de forças colocam em disputa três racionalidades: uma de base neoliberal, que concebe a escola como máquina de produção de resultados objetivos; outra ancorada na ideia de escola como espaço socioeducativo; e uma terceira que entende a escola como lugar de formação humana e instituição promotora do direito universal à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Essas concepções são tensionadas a partir da indicação de relacionarmos os sentidos sociais da educação, da formação, dos currículos e dos conhecimentos “com a ideia de um projeto de humanidade que coloca o cuidado com a vida singular e coletiva acima dos interesses da economia”.

“Cenários da Educação Infantil no Território de Identidade de Irecê na pandemia de COVID-19”, de Joelma Gomes de Oliveira Bispo e Flavia Lorena de Souza Araújo, traz depoimentos de profissionais de uma Secretaria de Educação (SEC), relatando a constituição e consolidação de um amplo fórum de debates e apoio mútuo dedicado à Educação Infantil. Esse fórum “busca por alternativas que contribuam para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico”, que, na Educação Infantil, demanda presença, cuidados, rotinas e outros elementos, os quais, no contexto sem precedentes vivido hoje, necessitam de reinvenção. A preocupação com a exclusão das famílias que não tem meios tecnológicos para se comunicarem e a complexidade das questões envolvidas na primeira etapa da Educação Básica, na qual a educação remota ou a distância não procede, são tratadas a partir do ângulo de professoras e outros agentes educativos com o intuito de garantir a “defesa do direito das crianças brasileiras a uma educação de qualidade”.

“O Ensino Superior: as *Antígonas* de nosso tempo pandêmico e o agravamento das desigualdades sociais” de Magali Mendes de Menezes e Pedro de Almeida Costa discute os agravos provocados pela pandemia nas desigualdades sociais advindas de processos de colonização que perduram até hoje, notadamente no campo da Educação, afetado pela suspensão das aulas e pela decisão da utilização do ensino remoto, o que, para a autora e o autor, poderá aprofundar as desigualdades e potencializar atitudes ainda não combatidas integralmente no Brasil como o racismo, a violência de gênero e

a exploração do trabalho. O texto traz resultado de uma pesquisa sobre ensino remoto realizada na UFRGS, sendo o ERE, no âmbito desta universidade, uma discussão demasiado polêmica.

“Espacios online educativos a partir de la percepción de la propia experiencia de estudiantes universitarias/os” de Verónica FicoSeco e Melina Gaona é um texto que trata da crescente demanda de tecnologias pensando os ambientes virtuais como *continuum* dos espaços educativos. O estudo feito junto a calouros da Unidad Académica de San Julián da Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), na Argentina, traz dados quantitativos em torno do uso de redes sociais e plataformas institucionais. Ao constatar a preferência por veículos não institucionais na comunicação com os professores, o texto discute as medidas emergenciais que surgem no sentido de garantirem acesso a uma educação superior pública e gratuita. Sendo as experiências *on-line* marcantes durante a pandemia, o texto apresenta as percepções em torno da liberdade de expressão, situações de violência e discriminação social *on-line*. O intuito da análise busca subsidiar possibilidades para que o uso das tecnologias, conceituado como “dispositivo hipermedial dinâmico, definido como una red sociotécnica de carácter participativo y no excluyente”, se desenvolva de modo inclusivo e com apropriação crítica.

No texto “Sociedade do Espetáculo Adiado: apontamentos sobre educação na cidade febril” Marcio Tascheto parte da suspensão das características da sociedade do espetáculo, em meio às mudanças operadas pela crise sanitária e seus desdobramentos econômicos, sociais, culturais nos modos de subjetivação contemporâneos, para apresentar o que denomina de “efeito ‘Joker’ na sociedade do espetáculo adiado”, elencando algumas reverberações que a pandemia de COVID-19 evoca como linhas abertas ao pensamento violentado e à composição megamaquinímica das cidades, indicando o exercício de uma nova atenção e a liberação de novas visualidades e enunciados do contemporâneo, como possibilidades de formulações de uma educação informe.

Ao propormos o presente dossiê, gostaríamos de discutir o abalo da cultura letrada e ao que estão sujeitos os currículos, a fim de pensar a escola e a universidade como formação humana. O intuito é valorizar as ciências humanas como campo de fortalecimento de escolas e universidades para identificar os perigos na deslegitimação de direitos fundamentais. Com desigualdades

irremediavelmente expostas com a pandemia em curso, novas configurações educacionais da contemporaneidade se colocam frente à situação ocasionada pelo distanciamento social e as consequentes reformulações da prática docente quanto a modos de interagir com os alunos de forma remota. Os padrões repetitivos, as soluções prontas, os saberes fragmentados em conteúdos estereotipados e conservadores impedem ações que modifiquem aquilo que não mais funciona enquanto prática educativa. Tensiona-se uma pedagogia tipicamente cartesiana propondo considerações em torno de pedagogias como criação. Enquanto força criativa, criadora, a Educação indica que, mais do que pensar estratégias pedagógicas de enfrentamento, é preciso inventar novos estilos de pensamento e de vida, nos fazendo um convite a outros modos de sala de aula, de escolas, outras pedagogias, novos percursos e currículos. Trata-se de pensarmos as várias ameaças que a Educação passa frente às inúmeras injustiças e desigualdades da realidade brasileira; assim, procuramos outros olhares e críticas aos sistemas de ensino, às estratificações sociais e problematizações políticas vigentes na pandemia. Frente à pressão social e algumas experiências, especialmente nas classes infantis e iniciais, de retorno às aulas presenciais, a razão e a existência da escola, o respeito ao trabalho e à vida do professor, o papel das famílias na educação, a importância da ciência, o valor do conhecimento, vêm sendo exaustivamente discutidos. Como outros dossiês e números temáticos que mostram o quanto a produção intelectual em Educação se volta para tais questões em momento tão delicado para o povo brasileiro, o presente número procura contornar alguns dos temas possíveis dentro das dificuldades vividas neste cenário. Esperamos que as reflexões, questionamentos e tensionamentos aqui socializados potencializem a emergência de novas pedagogias e favoreçam os debates para a compreensão dos percursos que a educação está trilhando na contemporaneidade.

Salvador, dezembro de 2020.

O retorno a um “novo normal”: a emergência de um pós-normal em educação?

Resumo: Este texto decorre de estudos motivados pelo cenário político e educacional instalado diante da pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2) no Brasil e no mundo. Com as orientações sanitárias de distanciamento social, no início do ano letivo de 2020, deu-se o fechamento dos espaços escolares e a suspensão das atividades presenciais, ocasionando múltiplos questionamentos quanto a alternativas viáveis para a aprendizagem escolar dos estudantes, inquietações quanto à utilização de atividades remotas, ansiedades quanto ao retorno à normalidade e a possibilidade de um “novo normal”. Nesse contexto da pandemia foi produzido este trabalho cujo objetivo primeiro está em problematizar o “normal” e o “novo normal” não como uma sequência temporal, centrada no antes e depois, respectivamente, mas em suas ambiguidades e tensionamentos, para então agenciar enunciados no sentido da emergência de um pós-normal em educação. Trata-se de um estudo predominantemente teórico, acrescido da escuta de estudantes de Ensino Fundamental em escola pública e privada e de Ensino Superior sobre seus novos cenários educativos. As narrativas dos estudantes denotaram certo entusiasmo em relação à utilização de atividades *on-line*, evidenciando o fato de possuírem acesso às tecnologias digitais e condições estruturais do trabalho remoto, o que não representa a realidade objetiva da maioria da população brasileira. As respostas ainda provisórias às discussões levantadas apontam para a necessidade de repensarmos nossos modos de produzir e habitar em novos territórios em tempos de *intermezzo*, deixando emergir novas composições curriculares nesse pós-normal em educação, com todas as suas ambiguidades, suas ambivalências, suas tramas.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Composições curriculares. Novo normal. Pós-normal em Educação.

Daniele Farias Freire Raic

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

danielefreire.uesb@gmail.com

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Universidade Federal da Bahia

roselisa@ufba.br

Em modos de introdução

O ano de 2020, dentre tantas expectativas que nos traz um “ano novo”, nos remeteu a um ambiente de incertezas, medos e perturbações. Estávamos no alvorecer de um ano que se iniciaria com poucas esperanças no que se refere à política, à educação, à arte e à ciência, face às tendências neoconservadoras em que se assenta o governo brasileiro vigente nesse mesmo período. Uma incômoda distopia já nos acompanhava desde o golpe político de 2016, permeada por inúmeros outros ataques à democracia. Por um lado, ecoavam vozes que nos induziam a acreditar que estávamos “sem saída”; por outro, vozes se uniam em torno da frente “ninguém solta a mão de ninguém”; por outros tantos lados, ainda,

(1) Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-eh-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812

vozes se dispersavam e se embaralhavam em diversas direções, não passíveis de precisarmos o que diziam.

No que tange à educação escolar brasileira iniciamos o ano de 2020 com o compromisso legal de implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio e com as discussões e embates acerca da publicação da Resolução CNE/CP n.º. 02 de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) Sabíamos pelos fluxos dos acontecimentos que seriam anos de muitas lutas, resistências e subversões, ainda que tais atitudes fossem ganhando mais força nas microfissuras de nossas práticas cotidianas, que nos de movimento de rua, uma vez que tais manifestações tendem às repressões, próprias de governos antidemocráticos.

As esperas que se alinhavam à entrada do ano que acabara de iniciar foram interrompidas com pouco mais de um mês de aulas, considerando o calendário letivo nos diversos níveis de escolarização. Antes disso, ouvíamos através da imprensa os rumores de um vírus que estava causando mortes na China, mas, como não era conosco, talvez não tenhamos (governos e população) dado a devida atenção, como é de costume nas sociedades de expressões mais individualistas. Entretanto, não tardaria para sermos informados, através da Portaria do Ministério da Saúde n.º. 188, de 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), o estado de emergência em saúde pública de importância nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Decorridos pouco mais de 30 dias desde a portaria ministerial, em 11 de março do corrente ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS)¹ (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICA DA SAUDE, 2020) classificou o surto do novo coronavírus (SARS-CoV-2) como uma pandemia. Daí, tivemos os nossos territórios de segurança ameaçados. Ora, se já não estávamos esperançosos com os cenários políticos brasileiros, diante do risco iminente de doença (e de morte) por um “inimigo invisível” experimentamos, por algum tempo, a sensação apocalíptica. Pelas redes sociais chegavam um número de relatos de brasileiros que se encontravam em diferentes países do mundo falando de suas experiências com a COVID-19. O alastramento do vírus pela Europa revelou a real dimensão de seu poder de contaminação. Com muita rapidez se socializaram também diversas publicações de cientistas sociais, como o já famoso Sopa de Wuhan (AMADEO, 2020), em alusão à cidade chinesa em que teve início

o surto do novo coronavírus. Tomávamos conhecimento, então, de interpretações variadas em relação ao vírus, umas mais negacionistas, a exemplo do texto de Agamben (2020), outras trazendo até certo alento com a possibilidade de que seria uma subversão ao capitalismo (ŽIŽEK, 2020), ou uma chamada pelas novas éticas democráticas. (BUTTLER, 2020)

Por outro lado, as ininterruptas notícias veiculadas pelas mais diversas mídias, alertavam-nos do que estaria por chegar ao Brasil. Deveríamos todos nos isolar em nossas casas, sair somente para atividades essenciais. O mês de março nos trouxe muitas inseguranças... as narrativas ordinárias comparavam os acontecimentos a um filme de ficção científica.

Em atendimento às recomendações da vigilância sanitária, o estado da Bahia, em 16 de março de 2020, cuidou de suspender as atividades letivas nas unidades de ensino, públicas e particulares, através do Decreto Estadual nº. 19.529/ 2020. (BAHIA, 2020a) Dois dias depois, um novo decreto, o de nº. 19.549/20 (BAHIA, 2020b) declarava a situação de emergência no território baiano. Assim, crianças, jovens e adultos estudantes, além dos profissionais da educação, foram afastados de seus espaços de produção, as escolas. Uma vez em casa, como seriam realizadas as atividades que competiam a cada um de nós? O que nos esperava dali adiante? Em quais cenários haveríamos de habitar?

Enquanto isso, tomada pelas incertezas do porvir, a população brasileira se via dividida entre cuidar e proteger a vida ou cuidar e proteger a economia, como se ambas as decisões não pudessem estar interconectadas. Experimentávamos o *ou isto ou aquilo*, (MEIRELES, 2014). Ou ficávamos na defesa da vida, ou do setor econômico; ou se tinha uma coisa ou se tinha outra. Esse dilema intensificou-se com a crise nas instituições, com destaque para os encaminhamentos imprudentes do governo brasileiro, quando tentou minimizar os efeitos da pandemia na vida da população e apoiar (ou mesmo incitar) os movimentos de retorno às atividades econômicas, sob o slogan “o Brasil não pode parar!²”. Ficava, desse modo, instituída a crise das percepções particulares e coletivas diante da pandemia, da política e das relações humanas. Importante dizer que a essa altura, milhares de pessoas no mundo inteiro estavam sendo vitimadas pela doença, enquanto o Brasil iniciava a aceleração dos casos notificados.³ Atualmente morrem, em média, mais que mil pessoas por dia no Brasil, o que nos faz

(2) Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/03/27/governo-lanca-campanha-brasil-nao-pode-parar-contra-medidas-de-isolamento>. Acesso em: 31 ago. 2020.

(3) Até a escrita deste texto o Brasil já registrava mais dois milhões de casos, com mais de 80 mil óbitos, no período de fevereiro a julho de 2020.

pensar, pesarosamente, que ao ser publicado este texto, por certo esse número será muito mais alarmante.

Com as escolas fechadas e as aulas suspensas, as questões que se colocaram foram: como proceder com as atividades escolares? Teremos o ano letivo cancelado? Como não interromper o processo de aprendizagem escolar dos estudantes? Quais as alternativas viáveis para a continuidade das atividades escolares? A essa altura, Santos (2020) já anunciava uma “Pedagogia do vírus”. Quais as pedagogias possíveis?

O governo federal, na tentativa de dar algumas respostas às inúmeras imprecisões, editou a Medida Provisória (MP) n.º 934 de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020c), a qual desobrigou o cumprimento dos duzentos dias letivos; todavia, manteve a obrigatoriedade das oitocentas horas anuais. No Estado da Bahia, diante da necessidade de normatizar as instituições a ele vinculadas, o Conselho Estadual de Educação (CEE-BA), através da Resolução n.º 27/2020 (BAHIA, 2020c), cuidou de orientar as atividades curriculares para as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual n.º 19.529, de 16 de março de 2020. O CEE-BA, entretanto, não se arriscou a orientar a educação a distância, preferindo referir-se à “aplicação das atividades curriculares nos domicílios dos estudantes”, como consta na própria resolução.

Em 16 de junho, o Ministério da Educação (MEC) tornou pública a Portaria n.º 544/2020 (BRASIL, 2020d) e dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto a situação da pandemia da COVID-19 se mantivesse, revogando as portarias anteriores que normatizavam as demais medidas para esse mesmo motivo excepcional.

Essas breves notas de introdução são um esforço para registrar um movimento intenso que nos retirou de nossos territórios estáveis, levando-nos a experimentar um estado caótico, produzindo em nós grandes desterritorializações, nas quais não nos sustentamos permanentemente. Decorre daí a necessidade de perspectivar um novo território que se encontra em estado de potência. Essa busca por entender e situar o cenário em que nos encontramos é que nos aproxima de um conjunto de imprecisões que se podem formular, precariamente, em modos de perguntas: quando voltaremos ao normal? Haverá um novo normal? Como serão as atividades escolares

após a pandemia? Essas questões nos motivam a produzir este trabalho, cujo objetivo primeiro está em problematizar o “normal” e o “novo normal” não como uma sequência temporal, centrada no antes e depois, respectivamente, mas em suas ambiguidades e tensionamentos para, em seguida, avançarmos na direção de agenciar enunciados no sentido da emergência de um pós-normal em educação. Para tanto, apoiamos-nos na bricolagem metodológica, cuja perspectiva rejeita a aceitação passiva dos métodos de pesquisa impostos de fora, como procedimentos, e os assume como uma tecnologia de justificação, ou seja, como uma forma de defender o que se quer saber e o processo pelo qual se sabe, como nos diz Kincheloe (2007). Nessa mesma direção, concordamos com Borba (1998, p. 17), ao afirmar que “[...] precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a ‘composição’ (a bricolagem) metodológica”. Assim, durante essa bricolagem acessamos diferentes dispositivos na produção de informações, tais como: questionários *on-line*, com estudantes e familiares que estão no processo de ensino remoto; artigos jornalísticos e acadêmicos; e, ainda, as *lives* que se disseminaram no período de pandemia. Esses dispositivos, vistos e interpretados em sua complexidade, nos ajudam a perspectivar a emergência de um pós-normal, como trataremos a seguir.

Um “novo normal”?

Nesses cenários pandêmicos, de isolamento ou distanciamento social, a palavra de ordem que passa a ganhar notoriedade é “normal”. Falamos a todo tempo de um retorno ao normal e da possibilidade de um novo normal. Mas, afinal, o que é esse “normal”?

De acordo com a etimologia (NORMAL, c2008) da palavra, normal vem de *norma*, régua de carpinteiro, decorrendo daí a ideia de “de acordo com as normas”, “de acordo com as regras”. Essa ideia que alimentamos no contexto de pandemia nos faz crer que vivíamos sob uma justa medida, pressupondo uma regularidade. Viver dentro das normas, produzindo e alimentando as rotinas com aumentado grau de previsibilidade nos daria conforto e segurança.

Assumir uma normalidade do existir nos convida a ver modos de vida subjetivados em uma certa modelagem, desprezando as realidades vibráteis em fluxos de vir a ser outras coisas ainda não experimentadas. A vida normal segue uma rotina que nos identifica

como escola, como família, como centro religioso, como empresa etc. Temos modos de existir que nos agregam em torno de “medidas comuns”. Nesse sentido, já podemos lançar mão de algumas provocações: nada insurge a essa normalidade? Estaríamos nós, a todo tempo, subsumidos a essa medida? Se essas medidas se mantivessem estáveis infinitamente, como explicaríamos os deslocamentos históricos? Dessas provocações, dizemos que a estabilidade que temos é o contínuo movimento contração-descontração entre os corpos. Deleuze (2006, p. 115) assim nos convida a pensar:

Somos água, terra, luz e ar contraídos, não só antes de reconhecê-los ou representá-los, mas antes de senti-los. Em seus elementos receptivos e perceptivos, como também em suas vísceras, todo organismo é uma soma de contrações, de retenções e de expectativas. Ao nível dessa sensibilidade vital primária, o presente vivido já se constitui no tempo um passado e um futuro.

Esses movimentos de contração e descontração impulsionam-nos à contemplação, que não pode ser entendida como olhar de longe, observar, mas, como diz Deleuze (2006, p. 117), “contemplar é extrair” e o que se extrai é a diferença. Esses movimentos próprios da vida pulsante nos fazem desconfiar de que tudo permanece ou permanecerá igual; fazem-nos desconfiar da normalidade do mundo, ainda que insistamos na manutenção do normal.

Mas, o que vem se constituindo como discurso, face ao normal na escola brasileira? A história da educação, em suas grandes narrativas, nos permite falar de uma escola que vem se consolidando como uma agência de formação voltada à modelagem, ao padrão. A ideia amplamente construída é aquela em que o normal é ser serializado. Temos uma escola facilmente descrita a partir de nossas lembranças: um professor à frente, utilizando-se de um quadro (com ou sem uso de tecnologias digitais); cadeiras enfileiradas com a atenção voltada ao quadro; crianças e jovens fardados, com o mínimo possível de diferenciações; livros didáticos à disposição; horas-aulas marcando a entrada e saída de docentes seguindo um quadro de horários; intervalo para lanches; unidades de medidas de aprendizagem, boletins, reuniões de pais e mestres. Tudo obedece a uma ordem *espaçotemporal*. As aulas geralmente estão organizadas em torno de um conteúdo escolar, constante no ementário ou no quadro de competências e habilidades a serem desenvolvidas. E,

embora “esta” normalidade da escola venha sendo amplamente problematizada nos meios acadêmicos e nos cursos de formação de professores, reconhecemos que há um esforço da cultura escolar em assegurar e manter, com um certo grau de controle, essa permanência. Ora, sabemos, todavia, que essa normalidade sempre se viu desestabilizada pelos corpos vivos que produzem a escola e sempre esteve tensionada pelas práticas subversivas e resistentes, tanto de alunos quanto de professores, ainda que essa escola normal, construída pela representação, venha tentando se manter forte e inabalável.

No contexto da pandemia e com a emergência das atividades remotas, parece que a escola viu ameaçada a sua normalidade. Em um primeiro momento, resistimos e colocamos em xeque a qualidade da educação, como se a normalidade a garantisse; falamos da desigualdade social e dos impedimentos de uma prática equitativa, como se já tivéssemos conquistado a pretendida justiça social. Depois, com o avançar das semanas sem atividades na escola, nos arriscamos, voluntária ou forçosamente, no mundo digital, ampliando os contatos entre professores e alunos. Vimos iniciar as atividades educativas por diversas plataformas de videoconferências, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), as *lives* com diversos temas. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) ousou ao organizar o Congresso Virtual UFBA 2020, intitulado *Universidade em Movimento*, durante o período de 18 a 29 de maio, congregando pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação tanto do Brasil, como de outros lugares do mundo. Parece-nos que essas atividades tensionaram a normalidade dos vividos e provocaram novas possibilidades de anúncio de futuros outros, ainda que solidário ao passado e ao presente remotos, cuja veiculação marcou fortemente a denominação de um “novo normal”.

Muitos professores, ao aderirem às atividades remotas, sentem-se traindo a escola; é como se novas práticas se configurassem em aceitação, passividade e aderência ao que antes negavam. Há aqueles que sequer se colocam na condição de experimentar esse novo que se anuncia. Negam, simplesmente, sem sequer provocar a si mesmos. Utilizam-se de argumentos que fecham quaisquer possibilidades de aberturas ao que se aponta como um novo tempo. Concordamos com Deleuze (2013, p. 136), para quem

[...] pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente,

o novo, o que está em vias de se fazer. A história não é experimentação; é apenas um conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa à história. Sem a história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, é filosófica.

Insistimos muitas vezes em olhar a história como um registro de um presente que passou, mas não a olhamos como um acontecimento. Para Foucault (1987, 1999), a história não pode ser entendida como uma explicação temporal, uma continuidade ordenada do tempo, que tenta escrever verdades, classificar e justificar os acontecimentos à procura da estabilidade das espécies obedecendo a uma sequência retilínea, visível. Para Foucault (1999, p. 181), essa “é uma história restituída à violência da irrupção do tempo”. Assim, interessa-nos “[...] saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas”, a fim de nos ajudar a produzir um futuro, que também sabemos incerto. Buscamos “a história com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris, assim como suas síncope, é o próprio corpo do devir”. (FOUCAULT, 2008, p. 264) Esse apego em manter a normalidade que a história racionalista vem operando a mãos fortes, talvez não nos ajude, neste momento, a perspectivar outros modos de existir em mundos outros.

Os especialistas em infectologia nos falam de um novo normal, com o fim da pandemia. Sinalizam a todo tempo o necessário distanciamento, a ausência de aproximações físicas, a reorganização dos espaços comuns, prevalecendo uma distância mínima entre 1,0 a 2,0 metros entre pessoas; o uso continuado de máscaras, a higienização das mãos, dos objetos e superfícies. 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 e é essa outra direção que nos interessa neste texto.

O retorno ao normal passa a ser pensado conjuntamente com a ideia do eterno retorno. E aqui recorreremos ao pensamento de Deleuze para nos ajudar a argumentar o que estamos pretendendo dizer de um retorno ao normal. Raic (2015, p. 89), ao tratar do eterno retorno, afirma que “[...] não há um passado que não se constitua sem ter sido presente, tampouco seria passado porque apareceu um novo presente”.

Ao pensarmos no retorno ao normal, apoiando-nos em Deleuze (2006, p. 138-139, grifos do autor) e capturando a ideia do eterno retorno, temos que este

[...] só concerne e só pode concernir ao terceiro tempo da série. É somente aí que ele se determina. Eis porque ele é literalmente chamado de crença do futuro, crença no futuro. O eterno retorno só afeta o novo, isto é, o que é produzido sob a condição da insuficiência e por intermédio da metamorfose. Mas ele não faz retornar nem a *condição* nem o *agente*; ao contrário, ele os expulsa, os renega com toda a sua força centrífuga. [...] Ele é o novo, é toda a novidade. Ele é, sozinho, o terceiro tempo da série, o futuro enquanto tal.

Aqui parece que estamos diante de um problema conceitual. O cotidiano normal está sendo afetado pela pandemia, que produz um novo normal. Esse novo normal não faz retornar nem a condição, nem o agente, mas os expulsa, os renega. Então o que estamos falando de retorno ao normal como retorno ao mesmo seria possível? Haveria condição de pensarmos um futuro que mantivesse o passado e o presente? Para Raic (2015, p. 89), “[...] sendo o futuro o eterno retornar, passado e presente são apenas suas dimensões. O passado, a condição; o presente, o agente. Então, é no eterno retorno que se extrai uma diferença em si-mesma”. Assim pensado, não há um novo normal que não traga em si novas potências em vias de atualizar-se. Seria, portanto, um equívoco pensar que retornar às escolas corresponderia a continuar com os mesmos modos de existência antes da pandemia. Queiramos ou não, aceitemos ou não, as nossas escolas não retornarão ao que eram antes da pandemia, tampouco seus atores e autores.

Quando assistimos crianças e jovens migrando de aulas presenciais para aulas remotas, *on-line*, subvertendo a ideia inadequada de que não é possível realizar aulas nessas condições, estamos diante de um dilema que nos projeta a devires outros, que escapam ao nosso controle.

Quando iniciamos este estudo propusemo-nos a ouvir o que estudantes estavam pensando sobre seus novos cenários educativos. Colocamo-nos à espreita a fim de que pudéssemos construir, através da observação e das redes de conversações com estudantes, professores, pesquisadores, familiares, um *corpus* de elementos que nos ajudassem a compreender os diversos movimentos que foram se entremeando nas práticas escolares desde que as aulas com presença física foram suspensas. Destacamos, aqui, as falas de alguns estudantes (2020) sobre as suas atividades escolares remotas em tempos de pandemia. Essas narrativas colaboram conosco ao evidenciar diferentes decisões diante do trabalho escolar, como podem ser observadas a seguir:

A minha experiência pessoal com as aulas e atividades acadêmicas durante a pandemia foram muito positivas, e isso se deve a alguns fatores: [...] Estrutura do curso em PBL (Problem Based Learning/ aprendizagem baseada em problemas) [...]. No presencial havia conflitos de interrupção de fala ou daquele colega que falava demais, e ficamos inicialmente receosos de que ocorresse o mesmo online. Todavia, pela função de desativar e ativar microfones, fica tudo organizado, e com maturidade e cortesia todos conseguem participar; economia financeira e de tempo e meio ambiente: [...] Os links de aulas online são disponibilizados sempre antes do início, e em quase todos os momentos ocorreram no horário correto, sem desperdício de tempo para espera de professor como no presencial [...] Pro meio ambiente, há menos poluição pela menor emissão de gases efeito estufa, menos consumo de descartáveis e menos lavagem de roupas de forma geral. Acredito que para todas as pessoas que têm o hábito do estudo, a disciplina de horários e rotina, interesse pela sua área acadêmica e boa estrutura em tecnologia e ferramentas de aprendizado, só houve benefícios com a quarentena em produtividade, conforto e economia. [...] Do mesmo modo que o serviço de streaming revolucionou a indústria da música e do cinema, acredito que é uma tendência a mudanças das práticas educacionais, que estão presas a métodos rudimentares como slides engessados, desinteressantes, sempre o mesmo de sempre. Um bom crédito para a pandemia será aos professores que souberem reinventar seus modos de ensino, com uso criativo das plataformas,

das ferramentas de criação (ebooks, apostilas, vídeo aulas, apresentações de slide) e com a revisão e aprimoramento de muitos conceitos, que por mais que estejam teoricamente consolidados, na realidade não refletem na necessidade dos alunos. [...] Já acabou o tempo de busca incessante em bibliotecas, antes o melhor era o que tinha acesso ao conteúdo mais exclusivo. A internet democratizou o acesso às informações, e hoje o melhor é quem faz proveito das informações certas, na profundidade ajustada à sua compreensão e necessidades, e nesse papel de facilitador, a escola tem muito a oferecer, mas muito mais a aprender. (Estudante do Ensino Superior, rede privada, 4º ano).

Eu estou achando muito ruim para aprendizagem porque não está tendo aula. Só está tendo algumas atividades enviadas pelo Google sala de aula. São questões mandadas pelo professor, indicação de vídeo de assuntos, questões do livro para responder, mas não há momento de correção das atividades. Eu acho que tudo isso vai me atrasar muito, principalmente agora, perto do ENEM e do vestibular. (Estudante do Ensino Médio, rede pública, 3º ano)

Eu estou achando muito legal, pois temos aula todos os dias e aprendemos. Eu gosto mais do trabalho remoto, pois aprendemos as mesmas coisas como se estivéssemos na escola. Estamos dentro de casa e é muito melhor. (Estudante do Ensino Fundamental, rede privada, 6º ano)

É importante dizer que temos diante desse novo cenário uma multiplicidade de atravessamentos que não pode ser precisada em sua totalidade, tampouco poderia ser desprezada. Sabemos que no Brasil, dadas as condições sociais, econômicas, políticas, culturais, não podemos dizer que os fluxos da normalidade são os mesmos e, muito menos, que as pessoas experimentarão os mesmos fluxos das novas normalidades. Esse normal e esse novo normal serão experimentados em suas multiplicidades, estamos certas disso.

De acordo com o Anuário da Educação Básica (2020, p. 14), “[...] a pandemia, aliada ao vírus da desigualdade social, provavelmente provocará um tsunami na Educação, cujo impacto apenas poderá ser capturado pelas estatísticas disponíveis ao longo dos próximos anos”. Concordamos que ainda é sem precedente o que enfrentaremos num futuro próximo quanto à desigualdade que se acirra a cada mês em que as aulas de presença física estão suspensas, sobretudo, considerando as redes pública e privada, cujas decisões

de retomada às atividades podem ser acompanhadas nas próprias falas dos estudantes, apresentadas anteriormente.

Notamos que os estudantes aos quais nos reportamos aqui possuem condições favoráveis às tecnologias digitais e condições estruturais do trabalho remoto e essa não é uma realidade objetiva da maioria da população brasileira. Muito pelo contrário. De acordo com estudo divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), divulgado em 2019:

Diferentes pesquisas apontam que a fruição cultural está diretamente relacionada às categorias socioeconômicas – como escolaridade e grau de instrução, renda, faixa etária, hábitos culturais dos familiares etc. –, assim como ao acesso físico propriamente – existência ou não de equipamentos culturais na cidade, ida ou não de peças teatrais, espetáculos e shows para a região etc. Essas questões se reproduzirão igualmente no consumo cultural realizado pela internet. Isto é, no mundo digital, os padrões de fruição e de práticas ligados às artes e à cultura são homólogos, em alguma medida, do ponto de vista socioeconômico, aos consumos e às práticas culturais fora desse ambiente, e ainda exigem acesso físico ao computador, ao celular e à internet. Cabe avaliar se o desafio da fruição cultural feita pela internet não seria ainda maior, já que, além do 'letramento cultural', necessário tanto para o mundo virtual quanto para o físico, somam-se as complexidades do letramento digital. (SILVA; ZIVIANI; GHEZZI, 2019, p. 24-25)

Entretanto, o fato de observarmos as profundas desigualdades socioeconômicas não nos impede de ver e pensar na emergência de novas realidades, ainda que distribuídas desigual e injustamente. Aqui nos parece fundamental observar uma coisa e outra, ao mesmo tempo, de maneira que não percamos de vista o que está emergindo diante de nós. De início é necessário dizer que o maior problema que enfrentaremos não está na emergência de novos movimentos educativos, mas nas precárias condições sociais, econômicas 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.

A ideia de modelos, de padrões, de normas, se já vinha sendo saturada com os tensionamentos das metanarrativas, agora nos parece romper e vaziar. Entendemos, sob esse ponto de vista, que pensar em políticas e práticas curriculares modelares não nos aproximará em equidade, mas tão somente intensificará o distanciamento entre os desiguais.

Esse novo normal na escola está carregado e fértil de novas realidades em potência, em vias de atualizarem-se. E, embora não saibamos em que *espaçotempo* essas potências do devir irão se atualizar, podemos arriscar a dizer que a escola do futuro não poderá e não será a mesma. Afinal, o que retorna, retorna em diferença de si. Só dessa forma poderemos conceber o emergir de um novo normal.

A emergência de um pós-normal

Como havíamos dito, não retornamos ao mesmo, mas à diferença. Desse modo, voltar ao normal não nos leva ao já vivido, mas ao devir. Nesse sentido, não vemos porque insistir em afirmar um novo normal, como se o passado recebesse por efeito semântico, a noção de um velho normal. Há, do que entendemos, um atravessamento do passado no presente e deste no futuro. Trata-se de um movimento intenso em que normal e novo normal se interpenetram, se saturam e produzem um normal outro, que preferimos chamar se pós-normal.

A proposição de um pós-normal, quando falamos de currículo, encontra inspiração em Lopes (2013, p. 8), quando a autora se refere aos estudos pós-críticos, marcando as características da pós-modernidade como

[...] um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em

vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares.

A experiência da pandemia, mais que em outros tempos, nos coloca diante de um “que fazer?”, cujas primeiras respostas diante do desassossego seria uma meia-volta à realidade que nos dava segurança. Essa segurança se mostra falível e relativa, uma vez que já não a experimentávamos, exceto em nossas ilusões. Acreditávamos que possuímos controle dos nossos modos de existir. Agora, diante da pandemia, não há mais nada que se possa fazer que não seguir em outra direção. Os territórios já se desfizeram, fomos lançados ou lançamo-nos em um plano inconsistente. Resta-nos, agora, pensar no que virá, no plano do imponderável. Parece-nos que aí está a chave de nossos argumentos: 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.

Dizemos que a pós-normalidade nada tem a ver com um gradualismo, ou com a ideia de evolução de um estado a outro, mas, seguimos os pressupostos de Lopes (2013, p. 11, grifo do autor), que assim se posiciona:

[...] o prefixo ‘pós’ refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas. Ser ‘pós’ algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados. Essa reconfiguração pode ser

correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento.

É perspectivando essa vontade de problematizar, de questionar suas bases e suas possibilidades diante do normal e de um pretensão “novo normal” que propomos pensar um pós-normal, o qual traz consigo possibilidades importantes de entendermos o momento que atravessamos sem nos fixar em um modelo ou padrão de modos de existir e de produzir realidades.

Um pós-normal em educação?

Foi com essa questão que intitulamos este texto e é também essa a questão que nos provoca como pesquisadoras no campo da educação. De início, parece-nos salutar problematizar os novos cenários que estamos produzindo nas mais diversas direções, produzindo diferentes territórios. Com isso, é evidente que não pretendemos afirmar uma futurologia, mas, tão somente, pensar nas tendências quanto às relações sociais, aos modos de sociabilidade, às práticas que vão emergindo nesse pós-normal. O que aqui estamos afirmando como um pós-normal? O que faz com que acreditemos e defendamos um pós-normal em educação? A resposta, ainda provisória para essas questões, trata-se tão somente de um exercício na direção de repensarmos nossos modos de produzir e habitar em novos territórios. Com isso, nossos argumentos vão ao encontro da ideia de que o pós-normal nada tem a ver com a sequência temporal normal e depois do normal. Sabemos, como já o dissemos, que a temporalidade passado-presente-futuro é uma síntese da duração.

Pensando na relação entre passado e presente, Deleuze (2006) nos fala de quatro paradoxos do passado: a contemporaneidade, a coexistência, a preexistência e a síntese passiva transcendental do passado puro. O primeiro, o da contemporaneidade, deixa ver que o passado é, ao mesmo tempo, um presente que foi; o segundo, o da coexistência, deixa ver que se o passado é contemporâneo do presente que ele foi, então, passado e presente coexistem. Nesse sentido,

O passado não faz passar um dos presentes sem fazer que o outro advenha, mas ele nem passa, nem advém. Eis porque, em vez de ser uma dimensão do tempo, o passado é a síntese do tempo

inteiro, de que o presente e o futuro são apenas dimensões. Não se pode dizer: ele era. Ele não existe mais, ele não existe, mas insiste, consiste, é. Ele insiste com o antigo presente, ele consiste com o atual ou o novo. (DELEUZE, 2006, p. 126-127)

O terceiro paradoxo, o da preexistência, completa os outros dois e faz ver que “cada passado é contemporâneo do presente que ele foi, todo passado coexiste com o presente em relação ao qual ele é passado, mas o elemento puro do passado em geral preexiste ao presente que passa”. (DELEUZE, 2006, p. 127) Por fim, ao tratar da síntese transcendental do passado puro, fundada no triplo ponto de vista da contemporaneidade, da coexistência e da preexistência, o autor nos leva a pensar que o novo presente dispõe de uma dimensão suplementar, é porque ele se reflete ‘no’ elemento do passado puro em geral, de maneira que o antigo presente somente é visto como particular ‘através’ deste mesmo elemento.

Esses paradoxos nos ajudam a argumentar que o normal e o novo normal, assim como passado e presente, não podem ser pensados como um “tempo que passou”, muito embora, também não nos permitem falar de um presente (novo normal) que não traz elementos do presente que passou. No campo da educação, sobretudo das práticas curriculares, não nos sentimos à vontade para falar de um novo normal se não for provocado pelo que aqui já discutimos a partir da ideia de um “pós”-normal. Interessamos, pois, saber que o passado-presente-futuro, como dimensões do tempo inteiro, como nos diz Deleuze, não nos levará a uma pretensa linearidade marcada pelo antes e depois da pandemia. Preferimos, nessa direção, pensar no “tempo inteiro” das práticas curriculares. O que do “passado” trouxemos para o “presente novo”? O que levaremos desse presente novo (que será presente passado) para o “futuro”?

Em uma de nossas conversas no grupo de pesquisa do qual participamos, uma professora nos provocou a pensar sobre a (im) permanência semanal das aulas/encontros semanais. Para ela já não faz mais sentido o deslocamento semanal para atividades que poderiam ser realizadas de maneira virtual, sem nenhum prejuízo. Entretanto, em conversas mais aprofundadas sob a perspectiva da prática curricular, nos incomoda a transposição das aulas com presença física para as aulas com a presença virtual. Como se as aulas virtuais devessem ser, necessariamente, iguais àquelas que acontecem naquelas. Retomando a fala do estudante do Ensino

Fundamental, ao perguntarmos sobre como estavam sendo aulas virtuais, ele nos responde: *“a mesma coisa: temos três horários de aula, a professora dá o assunto e a gente participa. Depois a gente faz as tarefas e manda pelo AVA. A mesma coisa, não muda nada”*. E, ainda que essa criança nos diga que “não muda nada”, sabemos que o novo presente está atravessado pelo passado antigo, cujo discurso sobre o que é uma aula e uma sala de aula, se mantém na ordem da “normalidade”. No entanto, a sala de aula agora, para esse estudante, é seu celular ou seu computador. O novo presente já está aí. Que permanências e impermanências estamos produzindo com esse pós-normal em educação? Acreditamos que precisamos avançar nesse sentido, e o faremos em estudos próximos, mas, não mais neste texto, por termos que marcar a sua finitude temporal.

Considerações finais

Iniciamos este trabalho, que consideramos ainda em sua precariedade e provisoriedade, objetivando problematizar o que temos construído em torno dos sentidos de normal e novo-normal em nossas ações curriculares. Assumimos, desde o início, que não tratamos tais atributos como uma sequência temporal, centrada no antes e depois, mas tentamos capturar de seus sentidos as suas ambiguidades e os seus tensionamentos para, em seguida, avançarmos na direção de agenciar enunciados no sentido da emergência de um pós-normal em educação.

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 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. O que nos parece mais coerente dizer, nesse momento de pandemia, é que precisamos sentir a direção que estamos tomando nas mais diferentes dimensões e, acima de tudo, buscar compreender o que

nos acontece. Está, certamente, acontecendo alguma coisa em nós – e nos mundos – que ainda não sabemos descrever com exatidão (seria isso possível?), mas, nem por isso, podemos simplesmente negar o que nos acontece a fim de envidar esforços a uma retomada do antes vivido, seja na vida, na sociedade, na economia, na educação ou em quaisquer outras dimensões.

No campo das práticas curriculares, podemos afirmar que as “aulas” no mundo, e no Brasil, não serão mais as mesmas. O ambiente da escola parece ter se expandido e se entrecruzado com novos ambientes, sejam físicos ou virtuais; os comportamentos dos sujeitos, depois de terem experimentado novos modos de participar das aulas e de aprender, podem estar anunciando outras relações nos processos de ensino-aprendizagem. Vimos disparar novos dispositivos curriculares que, embora alguns já estivessem sido anunciados antes da pandemia, agora se sustentam como possibilidades formativas, a exemplo do uso das tecnologias digitais, dos vídeos, dos chats e videoconferências, não mais como suportes, complementação, mas como meios de formação, inclusive na educação básica.

O que parece gritar diante de nós e que não é resultante da pandemia, embora saibamos que aumentará, é uma desigualdade social que distancia cada vez mais as minorias excluídas das majorias dominantes. Todavia, o cenário pós-normal em educação parece estar pressionando os Estados em defesa de políticas públicas para a educação que garantam a distribuição do acesso às novas possibilidades formativas decorrentes do período pandêmico. O que o Estado fará com as milhares de crianças e jovens afastadas das escolas e sem acesso às condições mínimas estruturais para a continuidade dos estudos, uma vez que estar na escola é um direito público subjetivo, como reza a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96?

Parece-nos que nos encontramos no que Deleuze e Guattari (1995, p. 44) denominam como platô, ou quando se “está sempre no meio, nem início, nem fim”, mas, que se encontra sempre vibrando, carregado de multiplicidades. É desse lugar meio, *intermezzo*, entre as coisas, inter-ser, como nos dizem os autores supracitados que queremos pensar as novas composições e práticas curriculares. Quais as multiplicidades que decorrerão dos platôs em que ora nos encontramos? Quais as decisões que tomaremos diante desse pós-normal?

Talvez seja, agora, o tempo de forjarmos novos e outros caminhos, outras direções, deixar emergir as novas composições curriculares, sentir o pós-normal em educação, com todas as suas ambiguidades, suas ambivalências, suas tramas. É preciso capturar desse momento novas perspectivas que se anunciam na educação, sem assumir quer seja o pessimismo exagerado, quer seja o otimismo estéril. Parece-nos que o pós-normal está no *intermezzo*.

The return to a “new regular”: the emergency of a post-regular in education?

Abstract: The present text is a product of studies motivated by the political and educative scenarios established facing to the COVID-19 pandemic (SARS-CoV-2) in Brazil and the world. With the sanitary orientations of social distance at the beginning of the scholar year of 2020, it was produced a lockdown of scholar spaces and the suspension of face-to-face activities, causing multiple questions toward the viable alternatives to scholar learning of students, concerns about the use of remote activities, anxiety about the return to normality and the possibility of a “new normal”. In this pandemic context was produced this work, which principal aim is to problematize the “normal” and the “new normal” not as a temporal sequence, centered in a before and an after, respectively, but in their ambiguities and tensions, and, in this way to mention enunciates in the sense of emergency of a post-normal in education. It’s about a theoretical study predominately, feed by the listening of fundamental education students from public and particular schools, and, form higher education too, about their new educative scenarios. Student’s narratives show a kind of enthusiasm towards the utilization of on-line activities, giving evidence the fact of having access to digital technologies and structural conditions to remote work, which is not an objective reality representation of the most Brazilian population. The answers still provisory to raising discussions aim to a need to re-think our modes of produce and inhabit in new territories in times of *intermezzo*, allowing to emerge new curricular compositions in this post-normal in education, with all their ambiguities, their ambivalences, their plots.

Key-words: Education. Curriculum. Curricular Compositions. New normal. Post-normal in Education.

El retorno a una “nueva normalidad”: ¿el surgimiento de una post-normalidad en la educación?

Resumen: El presente texto es producto de estudios motivados por los escenarios político y educativo instalado de cara a la pandemia del COVID-19 (SARS-CoV-2) en el Brasil y el mundo. Con las orientaciones sanitarias de distanciamiento social al inicio del año lectivo de 2020, se produjo un cierre de espacios escolares y la suspensión de las actividades presenciales, ocasionando múltiples cuestionamientos sobre las alternativas viables para el aprendizaje escolar de los estudiantes, inquietudes sobre la utilización de actividades remotas, ansiedad sobre el retorno a la normalidad y la posibilidad de un “nuevo normal”. En este contexto de pandemia fue producido

este trabajo, cuyo principal objetivo está en problematizar el “normal” y el “nuevo normal” no como una secuencia temporal, centrada en un antes y un después, respectivamente, sino en sus ambigüedades y tensiones, para así agenciar enunciados en el sentido de emergencia de un post-normal en educación. Se trata de un estudio predominantemente teórico, alimentado de la escucha de estudiantes de educación fundamental de escuela pública y privada, y de educación superior sobre sus nuevos escenarios educativos. Las narrativas de los estudiantes evidencian cierto entusiasmo en relación a la utilización de las actividades on-line, evidenciando el hecho de poseer acceso a las tecnologías digitales y condiciones estructurales de trabajo remoto, lo que no representa la realidad objetiva de la mayoría de la población brasileña. Las respuestas, aún provisionarias a las discusiones levantadas apuntan a la necesidad de repensar nuestros modos de producir y habitar en nuevos territorios en tiempos de intermezzo, dejando emerger nuevas composiciones curriculares en este post-normal en educación, con todas sus ambigüedades, sus ambivalencias, sus tramas.

Palabras clave: Educación. Currículo. Composiciones curriculares. Nuevo normal. Post-normal en Educación.

Referências

AGAMBEN, G. La invención de una epidemia. In: AMADEO, P. (org). *Sopa de Wuhan*. La Plata: ASPO, 2020. p. 17-20. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2020/06/2020_06_22-direito-covid-19-ppgd-livros-sopa_de_wuhan-pensamiento_contemporaneo_en_tiempos_de_pandemias.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

AMADEO, P. (org.). *Sopa de Wuhan*. La Plata: ASPO, 2020. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2020/06/2020_06_22-direito-covid-19-ppgd-livros-sopa_de_wuhan-pensamiento_contemporaneo_en_tiempos_de_pandemias.pdf. Acesso em: 31 ago.2020.

BAHIA. Decreto nº. 19.529 de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. *Casa Civil*, Salvador, 17 mar. 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BAHIA. Decreto nº 19.549 de 18 de março de 2020. Declara situação de emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 2, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências. *Casa Civil*, Salvador, 19 mar. 2020. Disponível em <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19549-de-18-de-marco-de-2020>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BAHIA. Resolução CEE nº. 27 de 25 de março de 2020. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o

desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. *Conselho Estadual de Educação*, Salvador, 27 mar. 2020. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BORBA, S. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 17.

BUTTNER, J. El capitalismo tiene sus limites. In: AMADEO, P. (org.). *Sopa de Wuhan*. La Plata: ASPO, 2020. p. 59-65. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2020/06/2020_06_22-direito-covid-19-ppgd-livros-sopa_de_wuhan-pensamiento_contemporaneo_en_tiempos_de_pandemias.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Senado Federal*, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Conselho Nacional da Educação*, Brasília, DF, 20 dez. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 31 ago. 2020.

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. *Diário Oficial da União*, [Brasília, DF], 01 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Portaria 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020,

nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. *Ministério da Educação*, [Brasília, DF], 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> . Acesso em: 30 ago.2020.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso: em 18 jun. 2020.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Tradução de Ana Lucia de Oliveira e Aurelio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

FOUCAULT, M. *Uma arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Selma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a Geneologia, a História. In: MOTTA, M. B. *Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 260-281.

KINCHELOE, J. L. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. Tradução de Roberto Cataldo Costa. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-38.

LOPES, A. C. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Global Editora, 2014.

NORMAL. [S. l.: s. n.], c2008. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/normal/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

PAINEL Coronavírus. Brasil: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 20 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia*. Brasília, DF: OPASbrasil, 2020. Disponível em: : https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 20 jul. 2020

RAIC, D. F. F. *Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-bricoleur*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

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

SILVA, F. A. B. de; ZIVIANI, P.; GHEZZI, D. R. *As tecnologias digitais e seus usos*. Textos para discussão. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9293/1/TD_2470.pdf. Acesso em: 31 de ago. 2020.

ŽIŽEK, S. El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill y podría conducir a la reinvencción del comunismo. In: AMADEO, P. (org.). *Sopa de Wuhan*. La Plata: ASPO, 2020. p. 21-28. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2020/06/2020_06_22-direito-covid-19-ppgd-livros-sopa_de_wuhan-pensamiento_contemporaneo_en_tiempos_de_pandemias.pdf. Acesso em: 31 ago.2020.

Submetido em: 20/07/2020

Aceito em: 28/09/2020

Pedagogia da imagem-covid-19: o que traduz o tempo presente?

Resumo: Este artigo apresenta uma pedagogia da imagem formada durante a pandemia da COVID-19. A partir da percepção de que vivemos tempos de Coronavírus, as imagens que materializam nosso tempo foram aqui pensadas. Desde o pensamento cinematográfico deleuziano da imagem-tempo e a possibilidade de traduzir o tempo presente no imaginário do cinema, algumas considerações foram tecidas para elucidar o que define nossa experiência do agora. Assim, é apresentada a coalescência do futurismo gráfico e distópico de uma pandemia com a impressão de *déjà-vu*, em uma memória do atual. O artigo evoca algumas imagens da contemporaneidade como ruas vazias, uso das máscaras, governantes vulgares e funerais insólitos para testemunhar o imaginário do Coronavírus se fundindo a uma anamnese da ficção. As reflexões passam pela estética da pandemia, do vazio ao caos político: temas clichês em futuros distópicos do cinema, atualizados na realidade do presente. Pensar o tempo Coronavírus é pensar através das novas imagens que nos sitiam e das memórias que ficarão deste tempo.

Palavras-chave: Pedagogia da imagem. COVID-19. Cinema. Tempo.

Ana Carolina Cruz Acom

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
anacarolinaacom@gmail.com

(1) O estado de pandemia mundial do novo Coronavírus foi declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. Desde então, as atividades humanas e sociais, em quase todo mundo, sofreram alterações, isso é o que o artigo apresenta como tempos de Coronavírus.

Introdução à pandemia¹

É possível definir os tempos de Coronavírus?

A contemporaneidade pandêmica se desdobra em imagens, devorando nossos momentos, errando o imaginário e fracassando pensamentos e conceitos. O absurdo e invisível aflige, ao mesmo tempo que vivifica a pesquisa e o pensamento acadêmico. A transdisciplinaridade transborda em pesquisas biológicas, químicas, psicológicas, sociais, econômicas, educacionais, artísticas, tecnológicas em inter-relações ativas e vivas, ademais de todo infortúnio sempre próximo e que não dá trégua.

Docência, pesquisa, arte e ativismo não pararam, essas práticas adquirem novas formas, mas transcriar em meio ao caos nunca foi novidade. O novo é um outro tempo, uma mudança inexorável das relações, comportamentos e *modus operandi*.

O que proponho neste texto pode ser o clichê pandêmico: como pensar o Tempo Coronavírus? Como pensar através das novas imagens que nos sitiam? Dessa forma, proponho uma “pedagogia da imagem” (VASCONCELLOS, 2008) para falar da imagem-tempo 2020, composta de imagens do vazio, valas mortuárias, indumentárias futuristas e máscaras cirúrgicas. Deleuze (1990) apresenta o conceito imagem-tempo no livro *Cinema II* para dizer como o cinema pensa, o cinema como modo extraordinário de pensamento.

(2) "21 de febrero

Al regresar de Lisboa, una escena inesperada en el aeropuerto de Bolonia. En la entrada hay dos humanos completamente cubiertos con un traje blanco, con un casco luminiscente y un aparato extraño en sus manos. El aparato es una pistola termómetro de altísima precisión que emite luces violetas por todas las partes. / Se acercan a cada pasajero, lo detienen, apuntan la luz violeta a su frente, controlan la temperatura y luego lo dejan ir. / Un presentimiento: ¿estamos atravesando un nuevo umbral en el proceso de mutación tecnopsicótica?"

O exercício aqui é pensar o tempo hoje por conceitos cinematográficos, na ausência de novos conceitos, tentamos traduzir, transcriir 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. A apreensão da imagem presente é fonte pedagógica para o entendimento social e integrante das relações curriculares. Já os conceitos do cinema podem ser transpostos em sala de aula, como processos de reinvenção docente, assim como experimentações entre didática e montagem. (ACOM, 2015) A partir da "pedagogia do conceito" deleuziana (DELEUZE; GUATTARI, 1992) investigo o que fazem de nossos tempos, momentos singulares que urgem à proposição de novos conceitos. Aquilo que o filósofo só faz (criar conceitos) por absoluta necessidade. (DELEUZE, 2016) A pedagogia do conceito:

[...] pressupõe que os conceitos, como criações nunca fechadas de planos de pensamento em devir, podem ser ensinados, sendo os conceitos não termos dogmáticos e indecifráveis, mas criações do pensamento que permitem o enfrentamento do caos, da violência e da crueldade. Essa pedagogia não é reflexiva, tampouco contemplativa, não se projeta para o futuro, mas, sim, pensa pragmaticamente, em ação, o que acontece a cada instante vivido. (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 11)

Junto à tese de Sandra Corazza (2013), de que o professor-pesquisador cria algo ao traduzir ciência, arte e filosofia, investigo o que algumas das novas imagens do agora traduzem como pensamento. "Desde os estudos das traduções (trans)criadoras de Walter Benjamin, Jacques Derrida e Haroldo de Campos, consideramos a tradução como a estrutura ou a operadora central da docência". (CORAZZA, 2018) A tradução criativa, "transcriação" na concepção de Haroldo de Campos, vai além da tradução de uma língua à outra, mas pode se referir a tradução entre signos, e de formas diversas como do roteiro ao filme, do croqui ao figurino ou da função de pesquisar autores e os transformar em aulas ou em outras obras. (ACOM, 2015)

A transcriação do presente é imaginária, o pensamento é criado na materialização de imagens da pandemia. Observemos o relato do pensador italiano Berardi, o Bifo (2020, p. 36, tradução nossa),² em sua *Crônica da psicodetração*:

21 De fevereiro

Ao regressar de Lisboa, uma cena inesperada no aeroporto de Bolonha. Na entrada, há dois humanos completamente vestidos em um traje branco, com um capacete luminescente e um estranho dispositivo nas mãos. O dispositivo é uma pistola termômetro de altíssima precisão que emite luzes violetas por todas as partes. / Eles se aproximam de cada passageiro, o detêm, apontam a luz violeta para a testa, medem a temperatura e logo o deixam ir. / Um pressentimento: estamos atravessando um novo limiar no processo de mutação tecnopsicótica?

Pensar a pandemia do novo Coronavírus é apelar a imagens cinematográficas: caos, distopia, vírus, e incluindo um líder maligno como governante, presente em todo futuro distópico que valha. Deleuze (1990) mostra que o cinema pensa por imagens, e de fato o cinema materializa o pensamento. No entanto, na contemporaneidade, o cinema materializa realidade, que se apresenta como pensamento que só poderia ser no cinema, na imagem-tempo cinematográfica. Vivemos a imagem-cristal, imagem especular de dois mundos em coalescência. “O cinema não apresenta apenas imagens, ele as cerca com o mundo”. (DELEUZE, 1990, p. 86) A imagem-cristal é o ponto de indiscernibilidade de duas imagens distintas, a atual e a virtual, o cristal é o tempo, um pedaço de tempo em estado puro, a distinção entre duas imagens que nunca cessa de se reconstituir.

A estética do presente, descrita por Berardi (2020) no aeroporto, também é tomada por coveiros futuristas seguindo bizarros protocolos de *Manejo de corpos no contexto do novo coronavírus*. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020) O reconhecimento imagético de nossos dias se dá através do uso rotineiro das máscaras (outrora ditas cirúrgicas) e das cenas do vazio de ruas e pontos turísticos. A ausência humana nestes locais traduz a presença da peste, a lembrança da Praga de outrora (SALES-CARBONELL, 2020) junto ao futuro apocalíptico cinematográfico. Já é possível classificar: “esta imagem é antes da pandemia”, mas se tiver presença de máscaras já sabemos que é contemporânea.

O artigo da arqueóloga Jordina Sales-Carbonell (2020), da Universidade de Barcelona, “A praga de Justiniano segundo o testemunho de Procopio”, apresenta assombrosas semelhanças entre a pandemia de Coronavírus e a praga de Justiniano que assolou o Império Bizantino e o antigo Império Romano do Ocidente. Um surto

(3) Al cap d'uns pocs mesos, a meitat de primavera de l'any 542, 'la pesta va arribar a Bizanci', on llavors residia Procopi, tot assolant la capital durant quatre mesos. I es va començar a manifestar a través d'una sèrie de comportaments que, salvant totes les distàncies cronològiques i culturals, podrien formar part del guió d'una pel·lícula de zombis o vampirs: 'molts van començar a veure uns fantasmes amb formes humanes d'aspecte divers [...]. Tant bon punt havien vist l'aparició eren atacats per la malaltia [...] El confinament i aïllament totals, doncs, eren més que obligatoris per als malalts. Però també es va imposar una mena d'autoconfinament espontani i intuïtívament voluntari per a la resta, en bona part motivat per les pròpies circumstàncies, doncs 'aquells dies no era gens fàcil veure ningú als llocs públics, almenys a Bizanci, sinó tots els que resultava que estaven sans es quedaven a casa, tenint cura dels malalts o plorant els morts'. / No només la salut. L'economia es va veure també profundament afectada: 'les activitats van cessar i els artesans abandonaren totes les ocupacions i les feines que duïen entre mans'. A diferència d'avui en dia, però, les autoritats, pràcticament absents ('era gairebé impossible veure ningú a Bizanci vestit d'uniforme oficial'), van ser incapaces d'organitzar uns 'serveis essencials', doncs 'semblava molt difícil obtenir pa o qualsevol altre aliment, de manera que, per a alguns malalts, el desenllaç final de la vida fou sense cap dubte prematur, a causa de la manca d'articles de primera necessitat'.

de peste bubônica entre os anos de 541 e 544: uma doença vinda do exterior, que se espalhou ferozmente por meio de portos onde passageiros infectados – assintomáticos ou não – desembarcavam. O relato de Procopio de Cesarea, contemporâneo aos eventos, é a principal fonte desse episódio “paleopandêmico”:

Alguns meses depois, em meados da primavera de 542, *'a praga chega a Bizâncio'*, onde Procopio então residia, assolando a capital durante quatro meses. E começa a se manifestar através de uma série de comportamentos que, salvo todas as distâncias cronológicas e culturais, poderiam fazer parte do roteiro de um filme de zumbi ou vampiro: *'muitos começaram a ver fantasmas com formas humanas de diferentes aparências... Assim que viam as aparições, eram atacados pela doença...'* [...] O confinamento e isolamento total, então, eram mais do que obrigatórios para os doentes. Mas um tipo de auto confinamento espontâneo e intuitivamente voluntário também foi imposto ao resto, em boa parte motivado pelas próprias circunstâncias, pois *'naqueles dias não era nada fácil ver alguém em locais públicos, pelo menos em Bizâncio, mas todos que se mostraram saudáveis ficaram em casa, cuidando dos doentes ou chorando os mortos.'* / Não apenas saúde. A economia também foi profundamente afetada: *'as atividades cessaram e os artesãos abandonaram todas as ocupações e empregos...'* Ao contrário de hoje, no entanto, as autoridades, praticamente ausentes (*'era quase impossível ver alguém em Bizâncio vestindo uniforme oficial'*), foram incapazes de organizar 'serviços essenciais', pois *'parecia muito difícil obter pão ou qualquer outro alimento, de maneira que, para alguns doentes, o desenlace final da vida fosse indubitavelmente prematuro, devido à falta de artigos de necessidades básicas.'* (SALES-CARBONELL, 2020, p. 5, grifos da autora, tradução nossa)³

Como vemos, Jordina também compara a narração de Procopio, escrita no século VI, com os filmes de zumbis ou vampiros, mas a apresenta como uma descrição de nossos dias. A doença que devastou Bizâncio por quatro meses, chegou a picos de mortalidade de cinco mil mortes por dia e depois dez mil. As ruas ficaram vazias, a economia paralisada, e médicos caíam exaustos. Segundo a autora, Procopio relata que a ação do imperador foi, em certa medida, discreta, os pelotões de guardas do palácio se limitavam a proteger a propriedade privada das elites. O caos foi inevitável, cadáveres eram jogados em túmulos coletivos, e inclusive pessoas ilustres permaneceram desenterradas por vários dias. “[...] naquela época,

foram relegados todos os ritos funerários. Não havia cortejo fúnebre para acompanhar os defuntos, como era o costume”. (PROCOPIO DE CESAREA (490/500-560/70) apud SALES-CARBONELL, 2020, p. 7, tradução nossa)⁴

(4) [...] en aquella època quedaren relegats tots els ritus funeraris. No hi havia cap seguici que acompanyés els difunts, com era costum.

Nos primeiros meses do ano de 2020, os espaços vazios de ruas sem pessoas em imagens nas mídias marcaram o início da pandemia de COVID-19: mostrando primeiramente a China, depois famosas ruas da Europa e no Brasil de modo mais parco. Ainda assim, o vazio é a imagem que fica da pandemia, daqueles que a vivem como modo de existência atual, pois os que estão em casa carregam essas cenas como memória, desejo ou lenda.

Algumas das imagens mais importantes de vazio no cinema estão nas obras do cineasta japonês Yasujir Ozu (1903–1963). Os chamados *pillow-shots* de Ozu foram bastante influentes na linguagem cinematográfica e copiados até hoje. *Pillow-shot* é um corte, sem motivo narrativo evidente, para uma paisagem ou uma sala vazia, mantida em cena por um tempo significativo. Essa transição de uma cena vazia para ação é utilizada indefectivelmente por Ozu, onde podemos ver o sofrimento da personagem deambular para uma natureza morta não relacionada. “Imagens ausentes, que presentificam presenças e Imagens presentes que presentificam ausências”. (CORAZZA, 2018, p. 110) O vazio insistente está na tensão entre a suspensão da presença humana e seu potencial retorno.

Desse modo, os espaços vazios de Ozu, que valem pela ausência de conteúdo possível, podem dizer de nossos tempos. “Eles atingem o absoluto, como contemplações puras, e asseguram a imediata identidade do mental e do físico, do real e do imaginário, do sujeito e do objeto, do mundo e do eu.” (DELEUZE, 1990, p. 26)

A coalescência do agora em que vivemos, entre imagem cinematográfica e realidade, translada nosso tempo em imagem-cristal. Imagens do presente e passado se imiscuem em cristais do tempo. O presente soa como *déjà-vu* incrédulo, uma memória em constante atualização do próprio momento presente, pensado e vivido.

O presente é a imagem atual, e seu passado contemporâneo é a imagem virtual, a imagem especular. Segundo Bergson, a ‘paramnésia’ (ilusão de *déjà-vu*, de já-vivido) nada mais faz que tornar sensível esta evidência: há uma lembrança do presente, contemporânea do próprio presente, tão colada a este quanto um papel ao ator. Nossa existência atual, na medida em que se desenrola no tempo, se duplica assim de uma

(5) Un virus semiótico en la psicósfera bloquea el funcionamiento abstracto de la máquina, porque los cuerpos ralentizan sus movimientos, renuncian finalmente a la acción.

existência virtual, de uma imagem especular. (DELEUZE, 1990, p. 99)

Seguindo o pensamento da imagem-cristal apresentada por Deleuze (1990) em termos bergsonianos, temos uma imagem atual possuindo uma imagem virtual que lhe corresponde, como duplo ou reflexo. É importante destacar essa coalescência entre real e virtual.

Ora é o filme que se reflete numa peça de teatro, num espetáculo, num quadro ou, melhor, num filme no interior do filme; ora é o filme que se toma por objeto no processo de sua constituição ou de seu fracasso em se constituir. [...] Mas, de fato, se a obra especular e a obra em germe sempre acompanharam a arte sem jamais extenuá-la foi porque esta encontrava, nisso, um meio de constituição para certas imagens especiais. Do mesmo modo, o filme dentro do filme não marca um fim da História, e não tem mais suficiência em si mesmo do que o *flash-back* ou o sonho: é apenas um procedimento que deve receber sua necessidade de outra parte. Com efeito, é um modo de composição da imagem-cristal. (DELEUZE, 1990, p. 96-97)

O virtual não é oposto ao real, ele possui plena realidade como virtual. Para Deleuze (2006), o virtual possui algo de simbólico sem ser ficção, ele é realidade mesmo que não atualizada. Da mesma forma, vivemos a coexistência de um vírus, que é invisível e real, onde quer que estejamos ele é virtual se atualizando ou não, ele é simultaneamente atual e virtual. Para Berardi (2020) estamos a conviver com um vírus semiótico na psicósfera, que subtrai os corpos dos espaços públicos. O Coronavírus é capaz de instaurar o pânico, de acordo com o pensador italiano, pois está além de nosso conhecimento. Ao surgir ganha *status* de “novo” para medicina, para mídia e para o sistema imunológico humano. “E o desconhecido de repente para a máquina. [...] Um vírus semiótico na psicósfera bloqueia o funcionamento abstrato da máquina, porque os corpos desaceleram seus movimentos, renunciam, finalmente, à ação”. (BERARDI, 2020, p. 37, tradução nossa)⁵

Futurismo contemporâneo

Dentre as imagens do imaginário pandêmico, são as de agentes funerários completamente aparamentados com macacões de segurança, capacetes, botas e luvas, que, particularmente, me

parecem das imagens mais assombrosas. “Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais”. (DELEUZE, 1996, p. 49) Os “coveiros astronautas” são quase tão impressionantes quanto os “médicos da peste”, aquelas figuras que surgem no século XVII, durante surtos de Peste Negra na Europa. Com máscara bicuda, roupa escura encerada, óculos, luvas e bengalas, eles são homens corvos agourentos, de um tempo de outrora, mas sempre prontos para assombrar pesadelos. Já os coveiros atuais parecem deslocados, transpostos inesperadamente para um cenário desolador. A imagem alva e futurista da indumentária de segurança sanitária contrasta com a terra das covas coletivas de cemitérios populares. Os veículos de comunicação exibiram a situação de enterros, com um número mínimo de familiares e os agentes funerários em couças de proteção. A estética da peste é implacável, marcando a pedagogia da imagem no reconhecimento de nossos tempos através destes agentes. Os coveiros, figuras outrora invisíveis durante um enterro, ou poéticas como o personagem de horror Zé do Caixão, tornaram-se cristalizados em um futurismo no presente, materializando um tempo estranho de distopia real. A indiscernibilidade entre os protocolos atuais no uso de equipamentos de proteção individual (EPI)⁶ e os filmes de ficção científica e horror como: *Os 12 Macacos* (1996), o argentino *Fase 7* (2010), e *Contágio* (2011), entre outros; testemunha as imagens atuais e virtuais que compõem a pandemia. O que vemos no cristal é o tempo puro, uma distinção e coalisão entre imagens que nunca cessam de se fundir.

O Brasil, origem de muitas imagens fúnebres que correram o mundo, vive um paradoxo. Conforme nos apresenta Svampa (2020), o mundo todo presencia a emergência do “Leviatã sanitário”, como algo nunca antes vivenciado. Os governos criam estados de exceção para controlar a contaminação: 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), 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. O estado de sítio em combate ao

(6) Ver nas referências sobre: Tipos recomendados de equipamentos de proteção Individual no Contexto do COVID-19, de acordo com o tipo de ambiente, pessoa alvo e tipo de atividade; Roupas e equipamentos de proteção para profissionais da saúde para prevenir o coronavírus e outras doenças altamente infecciosas; Protocolo Brasileiro para o setor funerário – COVID-19; Qual a paramentação adequada para os coveiros; Manejo de corpos no contexto do novo coronavírus – COVID-19.

(7) Ver os livros digitais editados durante a pandemia, com pensadores e acadêmicos de distintas partes do mundo: Sopa de Wuhan (março, 2020), La Fiebre (abril, 2020) e Posnormales (junho, 2020), editados por Pablo Amadeo, professor na Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E o arquivo digital 13 Perspectives on the pandemic: Thinking in a state of exception organizado pelo editora De Gruyter, Berlim, Alemanha.

(8) Basta decir que los mayores controles sociales se hacen visibles en diferentes países bajo la forma de violación de los derechos, de militarización de territorios, de represión de los sectores más vulnerables.

vírus é real, e conforme Svampa (2020) e outros autores que vêm pensando a pandemia⁷, alguns estados nacionais se valem disso para instaurar movimentos autoritários. “Basta dizer que os maiores controles sociais se fazem visíveis em diferentes países sob a forma de violação de direitos, militarização de territórios, de repressão dos setores mais vulneráveis.” (SVAMPA, 2020, p. 20, tradução nossa)⁸ Contudo, no Brasil o “Leviatã sanitário” tem outra face. Um estado brutesco nega o caos pandêmico, não incentiva qualquer cuidado à vida, e instaura uma atmosfera genocida. As imagens são concomitantes: de cemitérios e mortes ao lado do escárnio em obscurantismo científico do governo e de seus parcos néscios apoiadores. De acordo com Ottoni e Pazos (2020), 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. (OTTONI; PAZOS, 2020) Não há mais ficção onde a lemos para descrever os fatos, apenas um contemporâneo incômodo e onírico. “A indiscernibilidade do real e do imaginário, ou do presente e do passado, do atual e do virtual, não se produz, portanto, de modo algum, na cabeça ou no espírito, mas é o caráter objetivo de certas imagens existentes, duplas por natureza.” (DELEUZE, 1990, p. 89)

Pela primeira vez a crise não provém de fatores financeiros ou estritamente econômicos, a crise provém do corpo (BERARDI, 2020). Quais memórias teremos desse tempo? Que imagens ficarão para a história? Como as gerações lidam e lidarão com os sentidos da pandemia da COVID-19? Esses questionamentos tecem os textos de María Pía López (2020) e Astrid Erll (2020). De modos distintos as autoras propõem reflexões sobre o que advirá da pandemia: como jovens ou adultos percebem e vivenciam esse período e o que será legado aos livros de história e às memórias coletivas?

Dentre as considerações apresentadas neste artigo sobre imagens cristalizadas da pandemia, entre ficção e realidade, atual e

virtual, podemos pensar sobre uma imagem substancial destes tempos: a imagem das pessoas utilizando máscaras. Sem dúvidas essa imagem entra para a história, por via de uma história da indumentária como modo de reconhecer o ano de 2020. Como o espartilho e o uso da crinolina em séculos passados, os grandes chapéus da *belle époque* ou o cabelo curto *comme des garçons* dos anos 1920; teremos o signo de nossos tempos marcado pelo uso das máscaras. Artefatos vestíveis e essenciais, que hoje podem ser das mais diversificadas qualidades e formas: cirúrgicos, hospitalares, de qualidades e eficácias distintas, feitos manualmente e estampados em estilo caseiro, fantasiosos com personagens e monstros, ou ainda, assinados por grifes famosas e custando algumas centenas de dólares.

Os tempos de Coronavírus são os tempos da máscara. Se os profissionais de saúde e os agentes mortuários entram para a história em complexos aparatos indumentários, a grande maioria da população documentará esse período em imagens de pessoas vestindo máscaras. Este artefato desvela a presença invisível do microrganismo que determina nossos dias. Seu uso disseminado em nosso tempo atesta que não somos sujeitos a um predicado maleável, somos puro “devir-frágil em um mundo que não controlamos”. (GONZÁLEZ, 2020, p. 141, tradução nossa)⁹

La Rocca (2008) questiona as funções imaginárias e sociais dos artefatos da contemporaneidade, se referindo ao estudo da relação com estes objetos como “fenomenologia do portátil”. O termo nos faz lembrar dos artefatos tecnológicos, como o smartphone que prolonga nossas mãos e braços, mas podemos pensar também a fenomenologia da máscara como extensão corporal em 2020, apêndice protetor. La Rocca e Tramontana (2019) afirmam que os objetos que nos cercam se tornam símbolos da vida cotidiana e matéria do imaginário, participando da construção social da realidade e condicionando a natureza humana por suas presenças. Assim, a máscara é o acessório pandêmico por excelência e autorreferencial do agora.

Esse objeto, tão identificável e iconográfico no espaço público e em escala global, se tornou mais pandêmico que a própria pandemia, levando-nos a modificar e reorientar nossa percepção do mundo, de nós mesmos e do outro. É nesse rastro, e sem escapar à lógica bem estabelecida do sistema de mercado, que a máscara nos obriga a refletir sobre os estreitos vínculos, quase

(10) "Cet objet, si identifiable et iconographique dans l'espace public et à l'échelle globale, étant plus pandémique que la pandémie elle-même, nous amènerait à modifier et à réorienter notre perception du monde, de soi, et d'autrui. C'est dans ce sillage, et sans échapper à la logique rodée du système marchand, que le masque nous oblige à réfléchir aux liens étroits, quasi inéluctables, entre mode, objets et altérité. Et c'est dans cette optique que le masque est le prototype de l'objet-textile. Celui-ci est un objet qui, par sa matérialité distincte, texture le rapport à soi, à l'autre, et au monde. L'objet-textile engage le corps dans ses mouvements physiques et réflexifs. En d'autres mots, l'objet-textile est, à la fois, matière et texte ; il est le médium qui se porte ou se manipule, et se pense. Il trace dans sa trame et sa texture même ce qui (nous) arrive. L'objet-textile est aussi objet-mémoire (au-delà de sa matérialité périssable) car il est l'empreinte du coup de l'événement."

(11) " Il est extra-ordinaire car il nous rappelle, à chaque instant, que nos époques sont sans précédents. [...]

Le masque cristallise, de façon consubstantielle, autant l'histoire des objets que le système qui les fabrique. "

inevitáveis, entre moda, objetos e alteridade. E é nesta ótica que a máscara é o protótipo do objeto têxtil. Um objeto que, por sua materialidade distinta, texturiza a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O objeto têxtil engaja o corpo em seus movimentos físicos e reflexivos. Em outras palavras, o objeto têxtil é matéria e texto; é o meio que é usado ou manuseado e pensa a si mesmo. Ele traça em sua trama e em sua própria textura, aquilo que (nos) acontece. O objeto têxtil é também objeto-memória (para além de sua materialidade perecível) pois ele registra o impacto do acontecimento. (BARONIAN, 2020, p. 1, tradução nossa)¹⁰

A máscara é a manutenção da alteridade, ela me protege, mas protege, sobretudo, o outro, o desconhecido. Protege os seres de uma entidade virulenta, protege o eu, protege aquilo que não controlamos, e protege aqueles que nos escapam. Como elemento estrangeiro, a máscara opera como segunda pele ou órgão vital, uma prótese têxtil a serviço do espaço comum. (BARONIAN, 2020)

A imagem das pessoas de máscaras nas ruas vazias, ou não vazias de nosso país, desenham a estética deste tempo. Uma imagem que remete a um *déjà-vu* distópico, um futuro estranho a nós mesmos, com risco de contaminação. Mas essa imagem não se trata de uma lembrança, ela é atual coexistindo com a percepção virtual de uma memória ficcionada. Ícone de uma crise sanitária mundial, a máscara é o objeto alegórico da invisibilidade de um vírus, do mundo abstrato da proteção e do imaginário coletivo. Iconográfica até mesmo dos paradigmas do sistema da moda, dos objetos cotidianos e dos modos de vestir. "É extraordinário porque nos lembra, a cada instante, que nossos tempos não têm precedentes. [...] A máscara cristaliza, de modo consubstancial, tanto a história dos objetos quanto o sistema que os cria." (BARONIAN, 2020, p. 4, tradução nossa)¹¹ Esse objeto, sempre tão associado a estados patológicos, se cotidianizou, quase banalizando a fragilidade de nossos corpos.

Sobre a máscara, é possível propor uma antropologia dos objetos, capaz de investigar os artefatos vestíveis como testemunho documental. De acordo com Merlini e La Rocca (2019), os objetos devem ser considerados uma constante antropológica, que definem a vida cotidiana e acompanham a vivência humana, condicionando nossa experiência do mundo. Assim, podemos pensar o princípio de que as máscaras materializam concepções culturais

contemporâneas, que instituem novas relações em função de um vírus. A capa da revista *Marie Claire* mexicana, de maio de 2020, apresenta uma enfermeira com o rosto marcado e ferido pelo uso de muitas horas de trabalho com a máscara. Essa imagem denota a presença de uma ausência, um artefato que identifica o ofício da enfermagem, mas as marcas de sua privação denunciam um estado anômalo, um momento de excesso e emergência. Ainda que a máscara cirúrgica tenha migrado do mundo da medicina para a rua, do uso profissional para o cotidiano, é a sua ausência que marca rostos exaustos de quem a utiliza e se ocupa diariamente do vírus. O uso das máscaras hoje nos confronta com este objeto têxtil, que materializa o espírito da época na imagem-tempo COVID-19. Há uma coalescência e cisão, ou antes “oscilação, perpétua troca entre o objeto atual e sua imagem virtual: a imagem virtual não para de tornar-se atual, como num espelho que se apossa do personagem, tragando-o e deixando-lhe, por sua vez apenas uma virtualidade”. (DELEUZE, 1996, p. 54) Essa troca perpétua entre o virtual e o atual, torna as imagens indiscerníveis, e essa percepção parece escrever nossos tempos. A dificuldade de compreender o tempo presente e a multiplicidade de pensamentos teóricos sobre o momento, atestam a complexa rede virótica em que nos enredamos. Vivemos a imagem-cristal, observamos a nós mesmos através de um espelho, a duplicação e inerência do que é imaginário e do que se passa no real.

Devaneios derradeiros

A reflexão aqui proposta foi uma tentativa de expor pensamentos sobre algumas imagens pandêmicas que cristalizam nosso tempo, atualizam relações docentes e curriculares. A pesquisa em educação, que toma a pedagogia do conceito e a possibilidade de transcriar, entra em intercâmbio com a imagem cinematográfica. Com a filosofia do cinema de Deleuze (1990) procurei pensar esta percepção de vivermos tempos estranhos, tempos de Coronavírus, e buscar associações do imaginário cinematográfico. Se Deleuze afirma que o cinema pensa por imagens, seria essa uma maneira de traduzir nosso tempo? Dessa forma, indiquei uma breve pedagogia da imagem-COVID-19, buscando apresentar imagens contemporâneas que descrevem algumas experiências do presente, sempre ligadas a alguma memória incerta e a um futurismo de

(12) "Todo cambió esta mañana, y por primera vez –ahora me doy cuenta– el coronavirus entró en nuestra vida, ya no como un objeto de reflexión filosófica, política, médica o psicoanalítica, sino como un peligro personal. [...] El terror es una condición en la cual lo imaginario domina completamente la imaginación."

(13) Termo utilizado para designar as postagens feitas na rede social do Twitter.

ficção científica. Impressões que parecem descrever uma espécie de "método cinematográfico, que é na verdade um procedimento do pensamento, de uma imagem do pensamento, melhor dizendo, de uma imagem-pensamento". (VASCONCELLOS, 2008, p. 160)

É na imagem-tempo que o "cinema do devir" se potencializa (DELEUZE, 1990). Vivemos um "devir vírus", confinamento e observação da imagem-cristal, cenas que apelam a roteiros de cinema ainda não escritos. O efeito do vírus nas imagens da realidade se dá em uma paralisia de nossas forças. Um "vírus semiótico" (BERARDI, 2020), que nos imobiliza em um tempo de aceleração. Ao chegar surpreende a todos e desestabiliza. Na Itália, em 8 de março de 2020, escreve Berardi (2020, p. 47-53, tradução nossa):

Tudo mudou nesta manhã e, pela primeira vez – agora me dou conta – o coronavírus entrou em nossa vida, não mais como um objeto de reflexão filosófica, política, médica ou psicanalítica, mas como um perigo pessoal. [...] O terror é uma condição na qual o imaginário domina completamente a imaginação.¹²

Como eu li em um *tweet*¹³ qualquer "a vida não está nem aí para os seus planos". Neste caso o vírus, que paralisou vidas, as confinou, quebrou economias e mobilizou estados, que também não tinham planos de combate. "A fragilidade biológica atualiza também uma de ordem ontológica. Quantos começos e projetos suspensos, viagens canceladas, porvires sacrificados. O vírus sabota o imaginário do cálculo e do controle de si mesmo. A soberania sobre o tempo foi algemada sem mais." (GONZÁLEZ, 2020, p. 140, tradução nossa)

Todo este tempo paralisado, em um mundo deveras acelerado, foi ilustrado por imagens estranhas, vivemos o clichê da sensação "parece que estou sonhando". A COVID-19 é a primeira pandemia global da era digital. Em termos de arquivos, nunca tivemos tantas fontes sobre uma experiência pandêmica para memórias coletivas atuais e futuras. (ERLL, 2020) 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) 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. O imaginário coletivo parece se atualizar, e nossa apreensão do real e do desconhecido não cessa de adquirir informações insólitas, inesperadas, mas que causam a impressão de terem sempre estado aí.

Pedagogy of covid-19 image: what does the present time translate?

Abstract: In this paper we present a pedagogy of image that is forged through the pandemic of COVID-19. We analyze the images that materialize the characteristics of our time, starting from the perception of our lives through the pandemic of coronavirus. Considering Deleuze's cinematographic theories about image-time and the possibility of translate the present moment in the cinema's imaginary, we can find some considerations to try to define our experience of the "now". In this context, we present a coalescence of the graphic and dystopian futurism of a pandemic that has some characteristics of a *deja-vu*, existing in a kind of memory of the present. In this paper we evoke some contemporary's images to testify the fusion between the imaginary about coronavirus and the anamnese of fiction, like the empty streets, the use of masks, vulgar governments and unusual funerals. Our analysis consider the aesthetic of the pandemic, the emptiness and the politic chaos. These are clichés in the cinema about dystopian futures, but now they are materialized in the present. To think about coronavirus' time is to think about the new images that besiege us and to think about the memories from the present days that will last.

keywords: Pedagogy of image. COVID-19. Cinema. Time.

Pedagogía de la imagen covid-19: ¿qué traduce el tiempo presente?

Resumen: Este artículo presenta una pedagogía de la imagen formada durante la pandemia del COVID-19. A partir de la percepción que vivimos en tiempos de Coronavirus, fueron pensadas las imágenes que se materializan en nuestro tiempo. Desde el pensamiento cinematográfico deleuziano de la imagen-tiempo y la posibilidad de traducir el tiempo presente en lo imaginario del cine, algunas consideraciones fueron tejidas para elucidar lo que define nuestra experiencia del ahora. Así, es presentada la fusión del futurismo gráfico y distópico de una pandemia con la impresión de *déjà-vu*, en una memoria actual. El artículo evoca algunas imágenes de la contemporaneidad como calles vacías, uso de máscaras, gobernantes vulgares y funerales insólitos para testificar el imaginario del Coronavirus fundiéndose a la anamnesis de la ficción. Las reflexiones pasan por la estética de la pandemia, del vacío al caos político: temas clichés en los futuros distópicos del cine, actualizados en la realidad del presente. Pensar el tiempo Coronavirus es pensar a través de las nuevas imágenes que nos cercan y de las memorias que quedarán de este tiempo.

Palabras clave: Pedagogía de la imagen. COVID-19. Cine. Tiempo.

Referências

- ACOM, A. C. *Didática cinematográfica: escrituras em meio à filosofia- educação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BARONIAN, M.-A. *L'autre masque: mode, altérité et objet-textile*. [France]: Culture(s) de Mode, 2020. Disponível em: <https://culturesdemode.com/lautre-masque-mode-alterite-et-objet-textile/> Acesso em: 9 mai. 2020.
- BERARDI, F. "B.". Crónica de la psicodéflición. In: AMADEO, P. (org.). *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. La Plata: ASPO, 2020. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2020/06/2020_06_22-direito-covid-19-ppgd-livros-sopa_de_wuhan-pensamiento_contemporaneo_en_tiempos_de_pandemias.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Manejo de corpos no contexto do novo coronavírus*. Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de Análise em Saúde e Vigilância de Doenças não Transmissíveis Coordenação-Geral de Informação e Análises Epidemiológicas. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.saude.sc.gov.br/coronavirus/arquivos/manejo_corpos_coronavirus_versao1_25mar20_rev3.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.
- CORAZZA, S. M. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-sandra-mara-corazza-rbe-v23-inventario-de-procedimentos-didaticos-de-traducao>. Acesso em: 3 maio 2020.
- CORAZZA, S. M. *O Que Se Transcria em Educação?* Porto Alegre: Supernova Editora, 2013.
- CORAZZA, S. M. Uma introdução aos sete conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EIS AICE. *Pro-Posições*, [Campinas], v. 29, n. 3, p. 88, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0092.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.
- DELEUZE, G. *Cinema II: a imagem-tempo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- DELEUZE, G. *Dois regimes de loucos*. São Paulo: Ed. 34, 2016.
- DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, É. *Deleuze filosofia virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.
- ERLL, A. Will Covid-19 Become Part of Collective Memory? In: Rittgerodt, R (org.). *13 Perspectives on the pandemic: Thinking in a state*

of exception (De Gruyter Humanities Pamphlet). Berlim: De Gruyter academic publishers, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. FAQ – COVID-19: perguntas e respostas. [Salvador]: Secretaria da Saúde, [2020]. Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/perguntas-respostas.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

HOBBS, T. *Leviatã: Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

LA ROCCA, F. L'infiltration technologique dans l'espace urbain. *Logos 29: Tecnologias e Socialidades*. [Rio de Janeiro, RJ], 2008. Disponível em: http://www.logos.uerj.br/PDFS/29/06FABIO_ROCCA.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

LA ROCCA, F.; TRAMONTANA, A. Avant-propos: La matière de l'imaginaire. Les objets comme symbole de la vie quotidienne. *Sociétés; Cairn.info*, [s. l.], n. 144, 2019.

PÍA LÓPEZ, M. La vida en cuestión. In: AMADEO, P. (org.). *La Fiebre*. La Plata: ASPO, 2020. Disponível em : <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-Fiebre-ASPO.pdf>. Acesso em : 18 mar. 2021.

MERLINI, F. ; LA ROCCA, F. Les dimensions esthétiques des objets. Dialogue entre Fabio Merlini et Fabio La Rocca. *Sociétés; Cairn.info*, [s. l.], n. 144, 2019.

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.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE. Tipos recomendados de equipamentos de proteção individual no contexto do covid-19, de acordo com o tipo de ambiente, pessoa alvo e tipo de atividade. Brasil: SBBG, [2020]. Disponível em: <https://sbbg.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Tabela-Traduzida-EPI-OMS.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

PANHOZZI, L. A. Protocolo Brasileiro para o setor funerário – Covid-19. [S. l.]: Funerarianet, 2020. Disponível em: <https://funerarianet.com.br/abredif/protocolo-brasileiro-para-o-setor-funerario-covid-19/>. Aceso em: 6 jun. 2020.

SALES-CARBONELL, J. La 'plaga de Justinià' segons el testimoni de Procopi. In: SALES-CARBONELL, J. *Epidèmies a l'Edat Mitjana*. [Barcelona]: Universidade de Barcelona, 2020. Disponível em: <https://epidemiesdatmitjana.wordpress.com/2020/04/03/la-plaga-de-justinia-segons-el-testimoni-de-procopi/>. Acesso em: 6 jun. 2020.

SVAMPA, M. Reflexiones para un mundo post-coronavirus. In: AMADEO, P. (org.). *La Fiebre*. La Plata: ASPO, 2020.

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.

VERBEEK, J. H., et al. Personal protective equipment for preventing highly infectious diseases due to exposure to contaminated body fluids in healthcare staff. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, [s. l.], ed. 5, 2020. Disponível em: https://www.cochrane.org/pt/CD011621/OCCHEALTH_roupas-e-equipamentos-de-protecao-para-profissionais-da-saude-para-prevenir-o-coronavirus-e-outras. Acesso em: 6 jun. 2020.

YAÑEZ GONZÁLEZ, G. Fragilidad y tiranía (humana) en tiempos de pandemia. In: AMADEO, P. (org.). *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. La Plata: ASPO, 2020. (versão digital).

ZORDAN, P.; ALMEIDA, V. D. Parar pandêmico: educação e vida. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481/209209213435>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Submetido em: 17/07/2020
Aceito em: 10/08/2020

Escola, currículo e conhecimentos: sentidos tensionados em contextos da pandemia

Resumo: No texto, se analisam alguns sentidos sociais atribuídos às escolas, currículos e conhecimentos nesse tempo de pandemia, especialmente em razão da proposição de modelos não presenciais para o ensino. Nesse âmbito, discute-se correlações de força que vêm sendo mobilizadas por distintos grupos ou segmentos sociais ligados à educação, os quais buscam marcar concepções e interesses visivelmente distintos no debate sobre sentidos e finalidades para a formação escolar. Trata-se de um trabalho de base empírico-teórica, que explora como fontes: documentos oficiais, textos acadêmicos e informações da imprensa disponibilizados em ambientes digitais. Afirma-se que esse jogo de forças coloca em disputa três racionalidades: uma de base neoliberal que concebe a escola como máquina de produção de resultados objetivos, outra ancorada na ideia de escola como espaço socioeducativo, portanto, de redução de desigualdades, e uma terceira que entende a escola como lugar de formação humana e instituição promotora do direito universal à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Palavras chave: Ensino. Currículo. Conhecimento. Pandemia.

Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa
Catarina - UFSC
juares.thiesen@ufsc.br

Introdução

Entre as incontáveis perguntas que grupos sociais, instituições e pessoas fazem a si mesmas e ao mundo nesse tempo de excepcionalidade, estão as que dizem respeito a educação e que, portanto, são de especial interesse para docentes e pesquisadores que militam nesse campo. Em geral, se observa que questões mobilizadas com evidência em redes sociais, na grande mídia e na própria academia são, de algum modo, as que atravessam o histórico debate da educação em geral e, em particular, da escola e seus currículos, especialmente neste momento de pandemia quando são colocados *face-to-face* os antagonismos entre a economia, a política, a formação humana e a vida. Nossa hipótese é que as tantas perguntas possam ser acolhidas em apenas uma de caráter amplo, sobre a qual nos ocuparemos no texto e que está formulada nos seguintes termos. Que sentidos sociais estão sendo atribuídos à escola, aos currículos e aos conhecimentos nesse contexto que desafia estados e sociedade civil no enfrentamento da pandemia?

Essa abarcadora indagação já vem sendo pautada em meio a um conjunto de problemáticas próprias do debate curricular iniciadas desde a constituição desse campo de estudos no início do século

XX e ainda sem consenso em termos de resposta. Assim, o desafio de retomá-la deve ser entendido pelos leitores como um esforço a mais no sentido de situar a discussão nesse momento específico de enfrentamento social da pandemia de COVID-19. Um desafio que, no âmbito da educação, vem sendo tensionado por discursos e proposições que se colocam em defesa de alternativas operacionais e instrumentais visando manter a máquina escolar funcionando sem interrupção, em contraposição às concepções que seguem na resistência, disputando modelos de formação escolar ancorados em princípios e métodos pedagogicamente reconhecidos.

A defesa assumida por significativa parcela de grupos ligados à produção econômica e ao mercado pela manutenção do funcionamento de escolas e universidades durante esse tempo de isolamento social, por meio de alternativas metodológicas, em alguns casos, pedagogicamente pouco referenciadas, revela que não há mesmo consenso em relação aos sentidos e finalidades sociais de escola, de currículo e de conhecimento. Supõe-se, assim, que o atendimento às demandas formais de âmbito administrativo e burocrático podem, por um amplo leque de interesses, se sobrepor às finalidades humanas da formação em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Entendemos que essa é a principal correlação de forças em operação nesse momento no debate educacional no Brasil.

O propósito assumido no trabalho é, portanto, discutir sobre essa correlação de forças mobilizadas por determinados grupos sociais, seja visando instituir dinâmicas e modos de funcionamento não convencionais às escolas nesse tempo de pandemia, seja tentando garantir alguns princípios formativos de base científica e pedagógica. São movimentos que, assumindo concepções e interesses visivelmente distintos, tensionam ainda mais o debate sobre sentidos e finalidades sociais da formação escolar. Assim, a premissa sobre a qual argumentamos é que na tentativa de protagonizarem certos fechamentos discursivos em torno da adoção (ou não) de modelos alternativos para a oferta de atividades escolares nesse tempo de pandemia, mais que tensionar a pauta do calendário letivo, grupos operam para fixar determinados sentidos e finalidades para escola, currículos e conhecimentos.

Observando-se o que vem sendo produzido no atual cenário brasileiro em termos de legislação educacional (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b) e matérias da imprensa em geral (PAIXÃO, 2020;

PALHARES, 2020), pode-se afirmar que há evidentes tentativas de hegemonização discursiva com sentidos notadamente distintos, cada qual, buscando reconhecimento social de suas concepções e interesses. Nesse jogo discursivo, as proposições giram, por um lado, em torno da imprescindibilidade do funcionamento imediato das atividades de ensino e da importância de novos modelos didático-pedagógicos baseados em tecnologia, e por outro, da necessidade de maior cautela, seja pela observância aos princípios pedagógicos, seja para evitar-se riscos de precarização da formação escolar. A seu modo, cada uma dessas formações discursivas, tenta fechar determinados sentidos para escola, currículo e conhecimento.

A exploração da base documental antes referida, de modo geral, aponta que as articulações discursivas mais evidentes indicam haver tentativas de significação, ou fechamento de sentidos, na direção de pelo menos três racionalidades amplamente conhecidas no campo da educação¹. Uma delas é construída sobre a ideia de escola como máquina² ou equipamento público de produção de resultados social e economicamente úteis, que na pandemia tende a acolher abertamente alternativas tecnoburocratizantes³ sustentadas por tecnologias de ensino remoto. Uma segunda é protagonizada por discursos em torno da ideia de uma escola de fundo socioeducativo, conceito que opera nas interfaces entre o atendimento ao direito subjetivo dos estudantes às aprendizagens escolares e as demandas sociais, especialmente as decorrentes do acesso às condições básicas de vida e mercado de trabalho. Grupos que se articulam em torno desse fechamento discursivo, tendem a acolher modelos alternativos de ensino (remoto, por exemplo), contanto que sejam relativamente inclusivos tanto para estudantes quando para famílias e trabalhadores.

A terceira racionalidade tem base discursiva construída sobre a concepção de escola como espaço público, interativo, dinâmico e complexo, um direito universal à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Grupos que defendem essa concepção, tendem a desconfiar da oferta de modelos alternativos em larga escala, resistindo às formas instrumentais de ensino remoto para manutenção de calendários escolares, mesmo nesse tempo de excepcionalidade. Enquanto os dois primeiros articulam estratégias discursivas para consolidar o reconhecimento social de modelos não presenciais de escolarização, este último segue fazendo resistência e elaborando

(1) Discussão mais ampla sobre as racionalidades destacadas no texto pode ser encontrada em trabalhos como: Galvão (2017), Tragtenberg (2018), Russo (2016), Saviani (2000), Giroux (1986).

(2) A expressão escola como máquina foi utilizada tanto por Foucault quanto por Deleuze.

(3) O conceito de tecnoburocracia é discutido, entre outros autores, por José Jorge Gebara no texto: "Algumas considerações sobre o estado, a tecnoburocracia e a economia", 1978 e por Bresser Pereira, no livro: *Tecnoburocracia e contestação*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1972.

(4) "O modelo de máquina escolar presente é o produto da relação entre diversas práticas discursivas (máquinas abstratas) e relações de poder efetuadas em diversos agenciamentos, que configuraram toda a sociedade moderna". (GALVÃO, 2017, p. 266)

sua crítica por meio da produção científica e de outras formas de mobilização, como veremos mais adiante.

O texto está organizado na direção desse debate. Trata-se de um trabalho de base teórica construída com o suporte da fonte documental já indicada. (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b; PAIXÃO, 2020; PALHARES, 2020) Nele são caracterizadas as formações discursivas articuladas em torno da interrupção ou não dos calendários escolares e dos possíveis modelos alternativos, além de uma discussão sobre como essas estratégias discursivas produzem modos de significação em torno do fechamento de sentidos e finalidades para escola, currículos e conhecimentos

Racionalidade 1. Tempo é dinheiro: escola como máquina⁴ ainda que movida com baixa energia pedagógica.

Escola, [...] uma máquina abstrata formada, em parte, pelos discursos referentes à criação e à necessidade de educá-la de acordo com certas finalidades sociais. (GALVÃO, 2017)

São muitos os trabalhos de pesquisadores do campo da educação dedicados a analisar os sentidos conceituais e os modos de organização e funcionamento da escola. (ARROYO; ABRAMOWICZ, 2009; FORQUIN, 1993; SANTOS GUERRA, 2002; SAVIANI, 2000, 2016) É consensual que essa secular instituição se universaliza na modernidade, especialmente no período pós revolução industrial para atender demandas de sociedades que rapidamente se urbanizam, engendram novas relações de trabalho e fortalecem suas dinâmicas de mercado com produtos e serviços cuja produção necessita mão de obra com níveis cada vez mais distintos de qualificação humana. É, portanto, uma instituição que se consolida fundamentalmente pela pressão do mundo do trabalho, e à semelhança dos demais modos de produção capitalista passa a conformar a organização e funcionamento de seus processos internos em função da expectativa de resultados e a configurar um importante espaço de agenciamento social em termos de governamentalidade por parte do Estado.

Nesse duplo sentido, a escola se transforma num equipamento público pedagogicamente estruturado para responder predominantemente expectativas de profissionalização e de produção econômica, ao mesmo tempo que atua como máquina abstrata na produção biopolítica de subjetividades, disciplina e controle,

conforme acentua Foucault (2001, 2002, 2009). O que tomamos de Galvão (2017) como epígrafe, pode ilustrar essa dupla finalidade: atendimento às exigências sociais e controle sobre a vida singular das pessoas. Entretanto, vale destacar que essas racionalidades não se efetivam socialmente sem movimentos de resistência e de lutas de grupos sociais por outras concepções.

Tragtenberg (2018) e Russo (2016), entre outros, falam sobre a existência de uma burocracia pedagógica que submete praticamente todos os processos escolares internos a racionalidades contextuais que engendram as relações sociais e a divisão do trabalho. Essa burocracia, que não se limita aos padrões da organização administrativa, pode ser traduzida também, por exemplo: nas chamadas reengenharias curriculares (GALLO, 2015); na rigidez das relações de tempo/espacos escolares (VIÑAO FRAGO, 2001); no disciplinamento dos corpos (FOUCAULT, 2009); na seletividade e meritocracia da avaliação (LUCKESI, 1995), no imperativo das regras e normas (SANTOS GUERRA, 2002), assim como em tantas outras formas de institucionalização das subjetividades humanas pela formação.

A noção de burocratização da prática educativa, de Sanches Vásquez (2003), como mais uma categoria teórica, talvez seja adequada para entendermos movimentos que nesse tempo de pandemia buscam preencher de sentidos a ideia de escola como lugar de produção de resultados objetivados, mensuráveis, úteis, enfim, como máquina que não pode parar. Mais importante que oportunizar socialmente as condições para a manutenção saudável da vida subjetiva das pessoas, é manter a escola no compasso do tempo *kronos*, um calendário que para alguns segmentos humanos é inescapável e inegociável.

Sobre burocracia, assim se expressa SánchezVásquez (2003, p. 333, tradução nossa)

A práxis se burocratiza onde quer que o formalismo ou o formulismo domine, ou mais exatamente, quando o formal se converte em seu próprio conteúdo. Na prática burocratizada o conteúdo é sacrificado pela forma, o real pelo ideal e o particular concreto pelo universal abstrato⁵.

O que está em jogo nessa correlação de forças entre distintos grupos frente as alternativas de manutenção (ou não) das escolas durante a pandemia, não é apenas a garantia de um calendário letivo ou a progressão sem interrupção de percursos formais da

(5) "La praxis se burocratiza dondequiera que el formalismo o el formulismo domina, o, más exactamente, cuando lo formal se convierte en su propio contenido. En la práctica burocratizada el contenido se sacrifica a la forma, lo real a lo ideal y lo particular concreto a lo universal abstracto."

escolarização. Estes argumentos são os que aparecem na superfície, como um *iceberg* cujo volume alcança maior profundidade e envolve, portanto, a atribuição de determinados sentidos e finalidades à instituição e seus processos pedagógicos.

Tão logo as orientações dos órgãos de saúde passaram a recomendar o isolamento social com conseqüente fechamento de espaços que demandem aglomeração inclusive escolas, diferentes segmentos sociais se articularam no sentido de difundir alternativas de solução para manter o ensino funcionando. Assim, metodologias associadas a ideia de ensino a distância, ensino remoto, aulas *on-line*, ensino híbrido, etc., foram apresentadas como soluções para que sistemas e redes não interrompessem o calendário. Mas afinal, quais interesses mobilizam tamanha preocupação com o funcionamento das escolas? Que aspectos da formação humana ganham importância nesses movimentos?

Supõe-se que entre os interesses desses grupos estão a possibilidade de fazer avançar ainda mais rapidamente projetos que alinhem a educação aos interesses do mercado; a possibilidade de consolidação da educação a distância; a oportunidade para modernização associada a redução de custos; a substituição do trabalho docente por recursos tecnológicos; o monitoramento sobre processos e resultados escolares e a manutenção de certo controle sobre rotinas de vida de estudantes e suas famílias.

Argumentos protagonizados por segmentos sociais ligados à economia e ao mercado que se colocam em defesa de escolas movidas remotamente, carregam baixa substantividade pedagógica, especialmente no caso da Educação Básica, um nível de ensino que praticamente desconhece a experiência de ensino não presencial e que não teve qualquer preparo em relação às condições de infraestrutura seja ela material, técnica, docente ou didática. Mesmo na Educação Superior as condições objetivas são visivelmente limitadas para essa transposição.

Catini (2020) ressalta que a questão que se impõe nesse tempo de exceção são os meios para educar, mais que suas finalidades. Praticamente todo o debate sobre educação na pandemia tende a centrar-se em questões sobre educação a distância, ensino remoto, validação de horas de estudo, calendário e cargas didáticas. A pandemia e o confinamento aceleraram um processo que já em curso de introdução mais intensiva de tecnologias na relação educativa.

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. Depoimentos de gestores educacionais do sistema público ilustram essa adesão, a exemplo do que informam, respectivamente, o Secretário de Estado da Educação do Maranhão e o do Distrito Federal:

O propósito foi colocar em prática, o quanto antes, estratégias para a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes, de forma não presencial, primando pelo acesso de todos, monitoramento e avaliação, durante o período de suspensão das atividades escolares, com o intuito de mitigar os riscos associados ao fechamento das escolas, como o próprio estudo da World Bank Group sugere. (MARANHÃO, 2020)

Uma nova experiência com o ensino mediado pela tecnologia estará disponível ao público a partir desta segunda-feira (6), quando, às 9h, na TV Justiça, estreia o programa Escola em Casa DF. Produzida pela Secretaria de Educação (SEE), a atração apresenta conteúdo que contempla desde a educação precoce ao ensino médio. (DISTRITO FEDERAL, 2020)

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), se mostram interessadas em avançar ainda mais, inibindo-se por consequência, toda uma construção histórico-política de princípios e fundamentos da educação que servem de base pedagógica para definições no campo curricular e das próprias escolhas sobre o que deve contar como conhecimento na formação escolar.

Racionalidade 2. Escola transbordante: funções que abarcam dimensão socioeducativa.

Como apontamos na introdução, há uma segunda racionalidade construída sobre a base de uma concepção socioeducativa de escola compreendendo-a como um espaço que para além promover aprendizagens e desenvolvimento aos sujeitos, deve atuar como

promotora de outras tarefas relacionadas a inclusão social, especialmente no que tange a redução de vulnerabilidades, desigualdades e violências. Em entrevista, Nóvoa (2012) comenta sobre o conceito que ele mesmo cunhou de “escola transbordante” e destaca que,

Algumas instituições parecem caminhões enormes carregando toneladas, mas eles têm rodinhas de bicicleta no lugar de pneus grandes. A Educação assumiu muitas tarefas. É o fenômeno da escola transbordante. Alguém necessita fazer essas tarefas enquanto ninguém as quer e a escola tem de dar conta delas. Mas uma coisa é dizer que todas são missão da escola e outra é compreender que a instituição precisa cumpri-las enquanto outras esferas da sociedade não estiverem fortes. Quando isso ocorrer, teremos um compartilhamento que chamo de espaço público da Educação.

No Brasil pós constituição de 1988, a prerrogativa do direito socioeducativo foi garantida pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 e complementada com a criação da lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que regulamentou medidas socioeducativas em todo o território nacional. Essa informação serve tão somente para apontarmos a legislação que serve de base para um regime de articulação entre os órgãos oficiais da educação, da saúde, assistência social, cultura e esporte, visando maior integração no desenvolvimento de crianças e adolescentes no país.

No contexto da pandemia e do conseqüente distanciamento social, as escolas são chamadas a cumprir esse papel, razão pela qual 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.

Racionalidade 3. Discursos em torno da concepção de escola como lugar de direitos universais à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

No extenso repertório da produção científica construído historicamente por pesquisadores e docentes envolvidos com o campo da educação e particularmente do currículo, encontra-se um conjunto importante de fundamentos, princípios e conceitos que servem de base tanto para a composição de projetos curriculares na formação escolar e acadêmica, quanto para investigação e debates teóricos em torno de sentidos que são atribuídos à escola, currículos e conhecimentos. Forma parte desse repertório uma produção igualmente significativa construída com base em uma concepção crítica de educação (igualmente ampla e diversa), da qual também derivam determinados fundamentos, conceitos e princípios que ancoram formações discursivas em torno de significantes visivelmente marcados sobre esses mesmos conceitos (de escola, currículos e conhecimentos).

O que estamos denominando aqui como “concepção crítica”, tem a ver com uma filiação teórica que não se limita aos princípios e conceitos da Teoria Crítica e das chamadas teorias críticas de currículo. (ZANK; RIBEIRO; BEHAR, 2015) Abarca um universo teórico mais amplo de epistemologias que, a seu modo, concebem a educação na perspectiva da crítica social, histórica e política. Trata-se de uma denominação que serve estritamente para designar marcos teóricos que notadamente se contrapõem aos fundamentos, princípios e conceitos das filosofias consideradas liberais, neoliberais, positivistas e pragmáticas. São, em geral, abordagens que se ancoram em perspectivas sócio-históricas, socioconstrutivistas, histórico-culturais ou histórico-críticas.

Não obstante operarem com marcos conceituais distintos, essas epistemologias se aproximam ou até mesmo se encontram em torno de fundamentos e princípios relativamente comuns, entre os quais podemos destacar, a título de exemplo, entendimentos sobre a relação educação-trabalho, escola-democracia, formação-emancipação, ciência-conhecimento-cultura, aprendizagem-desenvolvimento, currículo-tecnologia, direito-educação, além de possíveis outros. Todas assumem como princípio fundante a ideia de educação como bem público que se integra a produção histórica dos sujeitos e a escolarização é vista como parte desse acúmulo coletivo.

É nesse âmbito que se fortalecem formações discursivas em torno da concepção de escola como um lugar social e cultural de materialização e, portanto, de garantia de direitos universais à aprendizagem e ao desenvolvimento humano nos planos individual e coletivo. Uma escola que deve estruturar-se orientada por currículos pedagogicamente bem desenhados, suportados por conhecimentos acadêmicos e culturais relevantes, potencialmente indutores de trajetórias formativas consistentes e sincronizadas com expectativas e demandas da vida contemporânea.

Nesse momento de pandemia, são os segmentos comprometidos com essa concepção de educação, de escola, de currículo e de conhecimento, que fazem principal resistência aos modelos tecnocratizantes, aligeirados, seletivos, meritocráticos, pedagogicamente frágeis e com tendências privatizantes para atividades de ensino. Seja nos espaços acadêmicos, nas escolas ou na sociedade mais ampla, esses grupos vêm assumindo e difundindo discursos em defesa de alternativas que se pautem em fundamentos e princípios pedagogicamente consistentes, que não abram mão de premissas como:

- a. acesso universal às ferramentas tecnológicas, às redes virtuais, aos materiais e demais insumos didáticos;
- b. acesso, também universal, ainda que básico, às condições objetivas da vida cotidiana tais como alimentação, ambientes de estudo e assistência à saúde e
- c. acesso não seletivo à processos, minimamente qualificados de ensino, aprendizagem e interação, ainda que estes sejam realizados emergencialmente em modos não presenciais.

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. Em razão desses riscos, esse coletivo defende, entre outros aspectos, que a adoção de modelos não presenciais esteja estreitamente vinculada à ideia de emergencialidade, excepcionalidade, condicionalidade e autonomia relativa.

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020) Desse modo, 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, a exemplo da nota publicada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e Grupo Escola Pública e Democrática (GEPUD) assinada por 29⁶ entidades ligadas à educação pública brasileira e de algumas outras manifestações que destacamos em excertos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Manifestações públicas de entidades científicas e educacionais referentes ao funcionamento de escolas durante a pandemia do COVID-19

Instituição/ Pesquisador/a	Síntese da Nota/Carta/Artigo	Fonte
Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped)	Redes e pesquisadores lançam Nota Técnica para fomentar transparência e monitoramento ativo das políticas educacionais de caráter emergencial. [...] O documento recomenda o reforço da gestão democrática para a avaliação das políticas emergenciais, a identificação de casos de discriminação educacional e para a reparação do direito à educação dos/as estudantes na reabertura das escolas	Portal Anped
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)	A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) lançou dia 18/06 as “Diretrizes para a Educação Escolar durante e pós-pandemia – contribuições da CNTE”. “O material propõe estratégias de retomada das aulas com foco na defesa da vida e contra as desigualdades na educação, mantendo a escola pública brasileira como espaço de efetivo direito à aprendizagem dos/as estudantes e de exercício permanente da cidadania.”	Freitas (2020).

(6) Assinam a nota: Ação Educativa Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), UR, São Paulo; Associação Nacional de História – Seção São Paulo (Anpuh-SP); Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Coletivo Proposta pela Educação – Santo André/SP; Comitê SP da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Escola Desses de Ciências do Trabalho; Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp); Fórum Municipal de Educação de São Bernardo do Campo; Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor (Forparfor); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica (ForpidRP); Grupo Interinstitucional de Queixa Escolar Juventude do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST); Movimento de Ativistas Sociais de Santo André (Massa); Movimento Independente Mães de Maio; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Rede Ubuntu de Educação Popular; Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, Seção São Paulo (Sinasefe-SP); União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES) – Santo André/SP.

<p>Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Grupos de Pesquisa da Faculdade de Educação</p>	<p>Manifestação relativa ao programa “estude em casa” da secretaria de estado de educação (SEE) de Minas Gerais. “[...] A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio de seus grupos de pesquisa, vem manifestar-se sobre o Programa “Estude em Casa” como regime de estudo não presencial dirigido aos/às estudantes dos ensinos fundamental e médio, bem como aos/às professores/as da rede estadual de ensino de MG, enquanto durar a pandemia COVID-19. O que, em princípio, parece ser uma resposta ao cumprimento do calendário letivo frente ao isolamento social, configura-se como um instrumento de precarização da educação escolar por vários motivos.</p>	<p>Portal UFJF</p>
<p>-Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)</p>	<p>Em síntese, embora a oferta de atividades remotas possa ser considerada importante para manter os estudantes ativos nos casos onde isto é possível, para além de todo o sofrimento e desafios da pandemia, tais atividades não podem ser contadas como dias letivos e nem serem objeto de avaliação, visto produzirem uma enorme desigualdade, em função das imensas diferenças de acesso à tais conteúdos escolares disponibilizados desta forma. Pois, isto fere frontalmente o princípio da “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, disposto no inciso I do Artigo 206 da Constituição Federal.</p>	<p>Portal UR-FGS</p>
<p>UFBA - Universidade Federal da Bahia (UFBA) Grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (GEC)</p>	<p>Com a pandemia esse o processo de precarização da educação pública ganha força ao ser incorporado pelo governo como solução para a dificuldade de oferta presencial. (...) As tentativas de escolas e universidades de fazerem o que estão chamando eufemisticamente de ensino remoto já estão revelando depoimentos alarmantes.</p>	<p>Portal UFBA</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

As questões de fundo levantadas por esses grupos frente a potencial velocidade em que se apresentam as soluções para manter atividades de ensino funcionando, não se limitam à discussão sobre as necessidades e modelos de alternativas emergenciais ou efetivação de calendários escolares. Referem-se principalmente aos sentidos que estão sendo atribuídos por certos grupos à escolarização e conseqüentemente à formação, assim como aos interesses que mobilizam discursos movidos nessa direção. Notadamente, as opções de funcionamento imediato de escolas pela instrumentação técnica e burocrática, soluções aparentemente céleres, inovadoras e eficientes, mascaram concepções e interesses em relação ao

fechamento de outros sentidos sociais para escola, currículos e conhecimentos.

Não por acaso, textos acadêmicos (CATINI, 2020; KRAWCZYK, 2020; XIMENES, 2020;) e manifestações de instituições e associações educativas (CNTE, 2020; ANFOP, 2020; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 2020) vêm problematizando a proposição de medidas que simplesmente projetam a transposição mecânica de modelos curriculares de escolarização presencial (com todas as suas fragilidades históricas) a outros, não presenciais, que tendem a fragilizar e precarizar ainda mais a formação. Nesse sentido, são trazidas ao debate questões relacionadas aos riscos de segregação, exclusão e discriminação de estudantes; privatização e mercadorização do ensino; instrumentação e tecnificação de metodologias e processos pedagógicos; ampliação de desigualdades educacionais, cognitivas e sociais; meritocratização e standardização da aprendizagem e da avaliação; ampliação do gerencialismo em detrimento da gestão democrática, além de outros.

Alertas em relação aos riscos são feitos inclusive pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer nº 05/2020 que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Não obstante, cabe acentuar que tanto o referido parecer, quanto a Medida Provisória nº 934/2020 do Ministério da Educação (MEC), no seu conjunto, “buscam dar um ar de legalidade ao imprevisto, quando autorizam a continuidade do ano letivo via ensino remoto ou não presencial” (XIMENES, 2020, p. 1)

No Parecer nº 05/2020 do CNE, lê-se que:

E importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as

propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação. (BRASIL, 2020, p. 3)

Por meio dos textos oficiais antes referidos, observa-se que 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. É predominantemente sobre estes aspectos de fundo político que os tensionamentos entre as diferentes concepções se acentuam.

Palavras finais

Notadamente, o contexto social e político que presenciamos nesse tempo de pandemia, impõe com mais força interrogações sobre os projetos de sociedade que se colocam como horizonte de futuro, sobre validade e factibilidade das metanarrativas que foram sendo hegemônicas ao longo da modernidade e do contemporâneo em relação a conceitos como ciência, democracia, liberdade, cultura, justiça, formação, direitos humanos, trabalho e tanto outros; e ainda, sobre os sentidos sociais de educação, escola, currículo e conhecimentos. Cenários desafiantes e de crise como esse que vivemos, tendem a romper com o que está instituído, razão pela qual os tensionamentos, sejam eles derivados de concepções políticas, epistemológicas ou de crenças, ganham maior intensidade, especialmente porque, via de regra, são trazidos para o centro das disputas nos processos decisórios.

Instituições, pesquisadores, docentes e demais profissionais comprometidos com a concepção crítica de educação e formação, seguem, durante a pandemia, atuando em defesa dessa epistemologia, seja difundindo seus princípios e por meios de *lives*, notas públicas, eventos acadêmicos virtuais e por outras redes de contato, ou ainda por meio da participação em grupos de trabalho, comitês, fóruns e demais espaços institucionais com alguma repercussão em instâncias decisórias. Para esse grupo, os sentidos sociais da

educação, da formação, dos currículos e dos conhecimentos estão marcadamente relacionados com a ideia de um projeto de humanidade que coloca o cuidado com a vida singular e coletiva acima dos interesses da economia.

School, curriculum and knowledge: meanings in dispute because of the pandemic

Abstract: This article analyzes some social meanings attributed to schools, curriculums and knowledge in this time of pandemic, especially due to the proposition of non-face-to-face models for the teaching. In this context, discuss the correlations of force mobilized by various groups or social segments involved with education that assuming different concepts and interests in the debate about meanings and purposes for school formation. This is an empiric-theoretical study that explores official documents, academic texts and information from the press found in digital environments. It is affirmed that this interplay of forces places in dispute three rationalities: a neoliberal one that conceives of schools as machines for production of objective results, another based on the idea of schools as socio-educational spaces for the reduction of inequalities, and a third that understands schools as places for human education and as institutions for promoting the universal right to learning and human development.

Keywords: Teaching. Curriculum. Knowledge. Pandemic.

Escuela, currículo y conocimientos: sentidos tensionados en contextos de pandemia.

Resumen: En el texto se analizan algunos significados sociales atribuidos a las escuelas, currículos y conocimientos en este tiempo de pandemia, especialmente por la proposición de modelos de enseñanza no presencial. En este contexto, se discuten las correlaciones de fuerza movilizadas por diferentes grupos o segmentos sociales vinculados a la educación, los cuales buscan marcar distintas concepciones e intereses en el debate sobre significados y propósitos para la formación escolar. Constituye un trabajo empírico-teórico, que explora como fuentes: documentos oficiales, textos académicos e informaciones de prensa disponibles en espacios digitales. Se afirma que este juego de fuerzas pone en disputa tres racionalidades: una que tiene bases neoliberal y que concibe a la escuela como una máquina para producir resultados objetivos; otra anclada en la idea de la escuela como un espacio socioeducativo, por lo tanto, actúa para reducir desigualdades; y una tercera que entiende la escuela como un lugar de formación humana y una institución que promueve el derecho universal al aprendizaje y al desarrollo humano.

Palabras clave: Enseñanza. Currículo. Conocimiento. Pandemia.

Referências

ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. São Paulo: Papyrus, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. *Redes e pesquisadores lançam Nota Técnica para fomentar transparência e monitoramento ativo das políticas educacionais de caráter emergencial*. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/redes-e-pesquisadores-lancam-nota-tecnica-para-fomentar-transparencia-e-monitoramento-ativo-das>. Acesso em: 27 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/1.-Nota-das-entidades-nacionais-ref-Parecer-COVID-19.pdf>. Acesso em: 28 jun.2020.

BRASIL. Parecer 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Pleno, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2020a.

BRASIL. Parecer 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: Conselho Pleno, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 ago. 2020b.

CATINI, C. *O trabalho de educar numa sociedade sem futuro*. São Paulo: Boitempo. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a Educação Escolar durante e pós-pandemia*. Brasília, DF: CNTE, 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2020/06/cntediretrizespandemia.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DE LUCA PRETTO, N.; SILVEIRA BONILLA, M. H.; SOUSA SENA, I. P. F. de. *Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Salvador: Grupo de pesquisa, educação, comunicação e tecnologias, 2020. Disponível em: https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto: em defesa do direito à educação do campo*. [S. l]: FONEC, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2020/06/NOTA-FONEC-Pela->

Reorganizac%CC%A7a%CC%83o-do-Calenda%CC%81rio-Escolar-sem-Ensino-Remoto.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Taquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, L. C. de. *CNTE divulga diretrizes para a pandemia*. [S. l.]: Avaliação Educacional, [2020]. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/autor/freitaslc/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GALLO, S. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL. *Educação menor: conceitos e experimentações*. Curitiba: Appris, 2015.

GALVÃO, B. A. Foucault, Deleuze e a máquina escolar: a escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis. *Revista Ideação*, Feira de Santana, Edição Especial, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/2996>. Acesso em: 30 jun.2020.

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-de-plataformas-digitais>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GEBARA, J. J. Algumas considerações sobre o estado, a tecnoburocracia e a economia. São Paulo: *Revista de administração de empresas*, v. 18, n. 1, jan./mar. 1978. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901978000100010. Acesso em: 30 jun. 2020.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

DISTRITO FEDERAL. Aulas estão suspensas, mas aprendizagem não pode parar. Coronavírus, *Agência Brasília*, Brasília, DF, 5 abr. 2020. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/04/05/aulas-estao-suspensas-mas-aprendizagem-nao-pode-parar/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MARANHÃO. A educação durante a pandemia. *Secretaria de Educação*, São Luís: SEDUC, 29 mar. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/a-educacao-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

KRAWCZYK, N. As falácias da Educação à Distância se alastram com (e como) o COVID-19. *Carta Maior*, [s. l.], 31 maio. 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/As-falacias-da>

Educação-a-Distância-se-alastram-com-e-como-o-Covid19/54/47657. Acesso em: 22 jun. 2020.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

PAIXÃO, A. Só 6 das 69 universidades federais adotaram ensino a distância após paralisação por causa da Covid-19. Portal *G1*, Rio de Janeiro, RJ, 15 maio 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/14/so-6-das-69-universidades-federais-adotaram-ensino-a-distancia-apos-paralisacao-por-cao-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PALHARES, I. 60% das Universidades Federais rejeitam ensino a distância durante quarentena. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/60-universidades-federais-rejeitam-ensino-a-distancia-durante-quarentena.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PORTILHO, G.; VICHESSE, B. Entrevista com o educador português António Nóvoa. *Revista Nova Escola*, [s. l.], 01 out. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PEREIRA, L. C. B. *Tecnoburocracia e contestação*. Petrópolis: Vozes, 1972.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRÁTICA. O ensino não presencial e o aumento das desigualdades Educacionais: ninguém pode ser excluído. *Nota pública*, [s. l.], 21 maio 2020. Disponível em: https://3c60c040-0201-4188-bfd9-ddc208c6ad1a.filesusr.com/ugd/9cce30_9970830dcec248b98f25e43470cf3d99.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

RUSSO, M. H. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. *RBP AE*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 193-210 jan./abr, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62356#:~:text=A%20partir%20de%20relato%20extra%C3%ADdo,daquele%20processo%20numa%20escola%20p%C3%BAblica>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Filosofia de la práxis*. Argentina: Siglo XXI Editores, 2003.

SANTOS GUERRA, M. Á. *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto, PT: Editora Asa, 2002.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, Niterói, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 5 jul. 2020.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan./mar, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000100183. Acesso em: 15 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Grupos da FACED/UFJF Manifestação relativa ao programa “Estude em Casa”. Minas Gerais: UFJF, 2020. Disponível em: <https://www.ufjf.br/faculadadededucacao/2020/05/21/grupos-da-facedufjf-manifestam-se-em-relacao-ao-programa-estude-em-casa/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Subcomitê Acadêmico elabora diagnóstico institucional, proposta de Resolução e de Calendário Suplementar Excepcional. Santa Catarina: Notícias UFSC, 2020. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/06/subcomite-academico-elabora-diagnostico-institucional-proposta-de-resolucao-e-de-calendario-suplementar-excepcional/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

XIMENES, S. Ironicamente, o mesmo Estado que pressiona por continuar as rotinas de avaliação nas escolas resiste em se submeter à avaliação quanto às políticas públicas que adota. 04 maio. 2020. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/ironicamente-o-mesmo-estado-que-pressiona-por-continuar-rotinas-de-avaliacao-nas?fbclid=IwAR2Q8BWixosH85Y0jJVZ6mgLahTbRcHr-puHh_mZJte0tmpo4VKthk-l1KI. Acesso em: 24 jun. 2020.

ZANK, C.; RIBEIRO, J. A. R.; BEHAR, P. A. O significado de crítica e sua relação com a concepção de educação. Rio de Janeiro: *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 851-877, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/zank-ribeiro-behar.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Submetido em: 14/08/2020
Aceito em: 31/08/2020

Cenários da Educação Infantil no Território de Identidade de Irecê (TII)¹ na pandemia da COVID-19

Resumo: A pandemia da COVID-19 tem desafiado os diferentes profissionais da educação. Cenário marcado pela incerteza, em que se faz necessário enfrentar novas dinâmicas de trabalho, utilizar recursos para se comunicar com as famílias e os educandos, ressignificar o fazer pedagógico e compreender o papel da educação frente à nova realidade. O presente texto tem como objetivo refletir sobre os cenários tecidos no campo da educação infantil na pandemia, a partir da colaboração de sete técnicas que atuam em secretarias municipais de educação no Território de Identidade de Irecê (TII). O estudo de natureza qualitativa tem sua ancoragem nos pressupostos da fenomenologia e se pautou na pesquisa do tipo narrativa. Utilizamos como principal meio a gravação das narrativas orais, através de tecnologia de comunicação instantânea. A interpretação das questões que se entrelaçam nas falas das técnicas levam ao entendimento de que os cenários educativos com as crianças de até 5 anos, no TII, conta com o esforço dessas profissionais em coordenar, apoiar e incentivar os professores no processo de aproximação e orientação das famílias, com o intuito de propor situações que ampliem as experiências infantis em suas residências, enfrentando algumas dificuldades em relação ao uso das TIC pelas(os) professoras(es) dos municípios, o alcance das famílias e crianças que não têm acesso à internet e/ou não possuem dispositivos móveis. Esses cenários, portanto, caracterizam-se por incertezas, tentativas de diálogo com as concepções de infância, currículo e criança, explícitas nas bases legais que norteiam a educação infantil, sobretudo, repleta de aprendizagens profissionais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia COVID-19. Técnicas de educação. Família. Criança.

Joelma Gomes de Oliveira Bispo
Universidade do Estado da Bahia
– UNEB

joelma.bispog@gmail.com

Flávia Lorena de Souza Araújo
Universidade do Estado da Bahia
– UNEB

flavialorena2005@yahoo.com.br

(1) TII-Território de Identidade de Irecê é um dos 27 territórios do estado da Bahia, está localizado no semiárido do estado e é formado por 20 municípios: América Dourada, Barro Alto, Barra do Mendes, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Uibaí e Xique-Xique. "No ano de 2003, iniciou-se a implantação do Território de Identidade de Irecê a partir da articulação entre representantes de movimentos sociais – polos sindicais, ONGs e instituições públicas – EBDA-CODEVASF – para execução da política de Desenvolvimento Rural Sustentável, proposta pelo MDA no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Territorial". (ARAÚJO, 2012, p. 42)

Introdução

A pandemia da COVID-19 tem provocado crise humanitária no mundo inteiro e as discussões sobre suas consequências têm sido constantes nos meios de comunicação e entre a população brasileira. Uma crise que provoca, além da perda de milhares de vidas, recessão para todos os setores da sociedade, exigência de atenção, cuidado e proteção coletiva. Os drásticos impactos na saúde, educação, economia e cultura trazem desafios para todos os grupos geracionais, incluindo as crianças de até 6 anos de idade. "A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular". (QVORTRUP, 2011, p. 207)

Assim, quando as recomendações de distanciamento físico começaram em muitas cidades do Brasil, em meados do mês de

março, a suspensão de aulas foi uma das primeiras medidas das autoridades nos diferentes estados da federação. Logo após a primeira semana de suspensão, acompanhamos a corrida de algumas escolas privadas que buscavam alternativas para manter seus serviços educacionais, com propagandas supervalorizando o papel da escola como o único lugar onde acontece a aprendizagem. Aos poucos, a volta da atuação das escolas de forma não presencial foi ganhando proporções cada vez maiores, tanto na esfera pública quanto na privada.

Os desafios, as possibilidades, as ressonâncias ocasionadas pelas mudanças nesse contexto, de certa forma, inserem-se na vida dos diferentes atores educacionais, de maneira dramática, constituindo-se, ao mesmo tempo, como campo fértil para as pesquisas em educação, em que se percebe a emergência de novos e velhos problemas. Entre dúvidas, inquietações e angústias, entendemos que a ausência do espaço-tempo-institucional aproxima as crianças de situações e as distancia de outras. Quais? Em que medida? Para todas? Boas, ruins? Depende! Depende do quê? Do jeito que a gente vê! E como que a gente vê?

Kuhlmann Júnior (2015, p. 31) assevera que a compreensão da “[...] criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico” complexo e a trama social na qual ela se encontra e as demandas que nos apresentam. Nessa mesma direção, Santos (2014, p. 131) declara “[...] que as crianças são atores envolvidos ativamente na complexidade da trama social”, o que mobiliza pesquisadores, profissionais, fóruns e associações que militam em defesa das crianças e de suas infâncias em diferentes períodos históricos.

Neste momento de pandemia da COVID-19, isso não tem sido diferente no Fórum de Educação Infantil do Território de Identidade de Irecê (FEITII), lócus deste trabalho. O fórum, desde o início das medidas de distanciamento social, vem realizando reuniões virtuais, com debates, relatos e trocas de experiências, acolhimento das variadas manifestações (questionamento, compartilhamento de informações) através do grupo de mensagens, evidenciando a preocupação, esforço e compromisso de seus membros em compreender como e por que empreender ações educativas junto às famílias e às crianças neste período.

Entre essas manifestações, é notório o quanto é latente a busca de caminhos pelas técnicas das secretarias, que precisam entender, estudar e, ao mesmo tempo, coordenar e orientar as

ações educativas, lidando com os desafios dos professores e das famílias que, segundo seus relatos, ora exigem posicionamento a favor da continuidade das práticas direcionadas aos seus filhos, ora apresentam queixas e angústias por não conseguirem ou não poderem acompanhá-los nas atividades não presenciais.

Ao fazermos o exercício interpretativo deste cenário, reconhecemos nossa implicação como membro do grupo e enxergamos a presença marcante das técnicas a partir de suas problematizações e relatos de experiências. Essa realidade contribuiu para sistematizarmos a seguinte questão: quais os desafios, dificuldades e aprendizagens desenvolvidas pelas técnicas em educação infantil em municípios do Território de Identidade de Irecê (TII) nos cenários educativos constituídos na pandemia da COVID-19?

Nessa direção, entendemos a importância da radicalidade fenomenológica que, segundo Galeffi (2009, p. 43), tem como propósito “[...] compreender e saber de si mesmo, do outro e do mundo em um fluxo ininterrupto e dialógico – fluxo transformativo [...]”, o que nos possibilitará tomar esse universo, por nós vivido, buscando ao mesmo tempo entender os sentidos das experiências vivenciadas pelas referidas técnicas de educação, integrando as dimensões formativas, transformativas e de intervenção social.

Dada a natureza da pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, entendendo a necessidade de um cuidado com os detalhes e sentidos atribuídos pelos sujeitos. Nesse ínterim, foi preciso iniciar um exercício de interpretação dos movimentos desenvolvidos pelos membros do FEITII, na fase inicial de adesão dos municípios às atividades não presenciais na Educação Infantil.

Desse modo, constatamos que, dos cinquenta e sete membros que integram o fórum, catorze são técnicas de secretarias municipais de Educação Infantil. E, ao visitarmos nossas anotações, discussões do grupo (por aplicativo de mensagens instantâneas), percebemos que, entre elas, seis técnicas apresentavam uma maior assiduidade, participação nas ações e posicionamento frente às situações referentes aos cenários educativos em construção.

Para nós, este grupo traria uma significativa contribuição ao traçarmos um percurso, durante a pesquisa, que favorecesse às técnicas participantes da pesquisa recorrer às suas memórias do vivido, que se tornam experiências formadoras, uma vez que ocorre uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, efetivação e ideação (JOSSO, 2007; OLIVEIRA, 2017).

Para tanto, lançamos mão da pesquisa narrativa, uma vez que se mostra fecunda para produzir sentido às experiências dos sujeitos envolvidos em um processo e em um dado tempo-lugar.

Deste modo, escolhemos o procedimento da gravação de narrativas orais através da ferramenta WhatsApp, uma vez que solicitamos aos participantes da pesquisa que narrassem sobre seus afazeres, reflexões, destacando os desafios e as aprendizagens construídas ao longo do processo inicial de adesão às atividades remotas das escolas de Educação Infantil nas redes municipais em que trabalhavam.

As participantes da pesquisa têm entre 37 e 43 anos de idade. Cinco são licenciadas em pedagogia e uma delas é licenciada em biologia. Duas têm especialização em psicopedagogia, uma em gestão educacional, duas em Educação Infantil; destas uma também é especialista em educação especial e uma das participantes é mestra em educação. Todas elas têm ampla vivência como profissionais em Educação Infantil, variando de 10 a 16 anos. Para preservar suas identidades, usaremos, ao longo do texto, pseudônimos que foram escolhidos por não coincidir com nenhum dos nomes das 14 técnicas que fazem parte do FEITII.

Para Josso (2007, p. 415), “[...] a colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite [...] refletir [...] desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades”. Mobilizamo-nos, nesta produção, com o intuito de contribuir para debates, reflexões que nos mantenham na direção da defesa do direito das crianças brasileiras a uma educação de qualidade.

O presente texto está estruturado de forma a discutirmos os significados da Educação Infantil e das infâncias em tempos de distanciamento físico/social. Na segunda parte, trazemos os processos vivenciados pelas coordenadoras do TII para organizarem o trabalho pedagógico, após publicação do decreto de suspensão das aulas no estado da Bahia. Na terceira e última parte, apresentamos algumas (in)conclusões.

Educação Infantil no contexto da pandemia: alguns apontamentos

O distanciamento físico/social imposto pela pandemia da COVID-19, de um modo geral, alterou as rotinas e dinâmicas de

vida em todo planeta terra, mesmo daqueles que seguem uma tendência negacionista, teimando ou não respeitando as normas de distanciamento físico/social. Temos acompanhado o desafio da sociedade para entender o que estamos vivendo e o que é necessário para que as vidas sejam preservadas: ficar em casa não é simples, demanda processos formativos de “ensino e aprendizagem”, formação e transformação em uma sociedade caracterizada pela sua complexidade. Como diz Santos (2020), este é um momento em que as desigualdades se tornaram ainda mais dramáticas.

Sem nenhuma bússola, as diferentes instituições sociais, em meio a angústias, incertezas e demandas, procuram agir na urgência, muitas vezes fazendo, por meios diferentes, aquilo que já faziam. Segundo Sato, Santos e Sánchez (2020), esta é uma crise que a civilização teima em não aprender com ela. Para os autores, “[...] a mudança do mundo ainda dependerá de grandes esforços daqueles que buscam uma civilização mais ética” (SATO; SANTOS; SANCHES, 2020, p. 10), o que nos coloca diante da tarefa de refletir sobre os desafios impostos à educação, em especial, à Educação Infantil.

Cenários tão distintos nos convidam a ampliar os processos de reflexão que apontam a importância e os desafios para a aproximação dos educadores de infância com as famílias e as crianças durante a quarentena. Ao tratar sobre a função sociopedagógica da Educação Infantil, Barbosa e demais autores (2020) afirmam que ela se

[...] configura como um importante espaço de socialização, acesso ao patrimônio sócio-histórico e, deste modo, de enfrentamento às desigualdades sociais. Em qualquer situação de excepcionalidade, emergência e/ou calamidade não seria diferente

chamando a atenção para que façamos o esforço de estar perto, ainda que distantes fisicamente das crianças.

Isso demonstra que a sociedade precisa, também em tempos de crise, de profissionais que contribuam para avanços na compreensão do papel que o adulto ocupa frente aos processos de desenvolvimento da criança e na progressiva defesa da garantia de seus direitos, refutando, posicionando-se criticamente diante de toda e qualquer violação desses direitos. E quem são esses profissionais? Estamos aqui entendendo que é possível fazer Educação Infantil de forma não presencial?

Nessa direção, faz-se necessário refletirmos sobre como e por que nos aproximarmos das crianças na quarentena, pautando-nos em compreensões que ultrapassam a preocupação com o cumprimento do calendário escolar. Ao contrário disso, busca-se trilhar na direção de saber como estão as crianças, com quem estão, o que têm sentido e como podem compreender a si mesmo e o mundo atravessado por uma crise sanitária sem precedentes, com o apoio dos educadores de Educação Infantil.

Diante disso, sabe-se que a suspensão das aulas provocou um corte nas rotinas das crianças, as quais passavam entre 4h e 10h de suas vidas nas instituições de Educação Infantil. Isso com certeza trouxe para elas boas oportunidades de vivências em suas casas, até de fazer coisas altamente conectadas com o universo infantil, as quais nem sempre são garantidas quando vão todos os dias às escolas, como brincar, ter tempo livre, ficar com a família por um tempo maior, o que é uma situação inédita para algumas crianças, em especial aquelas que vão para creche antes de completarem um ano de idade.

Contudo, houve também o distanciamento dos colegas, aqueles tão importantes para seu crescimento pessoal e social. Houve rupturas de investigações pedagógicas que estavam em curso e de momentos próprios da vida coletiva, “[...] tramados e construídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõe estar em contínuo exercício de construção”. (FOCHI, 2015, p. 35) E, é claro, também ocorreu um distanciamento das crianças de suas(seus) professoras(es) e de outros adultos com os quais elas conviviam, que as abraçavam, compartilhavam emoções, sentimentos e expectativas. Profissionais que lhes ofereciam, diariamente, oportunidades de participar de situações pedagógicas, considerando o que era importante naquele momento para cada grupo de crianças. Um emaranhado de relações se estabelecia entre risos, choros, afetos e interações.

A tentativa e a orientação oficial para realização de proposições pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), com sugestões direcionadas aos pais ou responsáveis, para serem realizadas com seus(suas) filhos(as) em suas casas, ao longo da quarentena (BRASIL, 2020), é uma realidade que vem acontecendo desde março, em muitos municípios da Bahia. Conforme informações obtidas na reunião

realizada pelo FEITII em março, isso vem acontecendo em 12 municípios que constituem o TII.

Fomos convidadas, nesse contexto, a refletir sobre que conceituações, concepções e práticas as escolas e os educadores estão desenvolvendo neste período de pandemia, se elas asseguram as concepções de criança como protagonista, sujeito histórico, com necessidades, afetada, que tem o que dizer, que pensa sobre o que está vivendo e elaborando visões de mundo a partir dessa experiência ou negando-a.

Assim, é importante não perdermos de vista que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, oferecida em instituições públicas e privadas, constitui-se como espaço que efetiva o direito social da criança à educação. Nessa direção, apontam Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 194):

A educação de crianças pequenas coloca-as no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isso que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares [...]. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades.

A natureza da entrada da criança nesta cena pública nos lembra que os atos de currículos, desenvolvidos pelas instituições em tempos de pandemia, através de orientações e diálogo com as famílias, apresentando algumas proposições pedagógicas, não pode ser na contramão da afirmação da Educação Infantil enquanto conquista histórica.

Fazer e reflexões na pandemia da COVID-19 das técnicas de Educação Infantil das secretarias municipais de educação do TII: desafios e aprendizagens

Processos incertos e complexos, neste momento de pandemia, vêm se impondo sobre a vida de todas e todos nós, interferindo fortemente na dinâmica, na organização do trabalho pedagógico e na constituição dos processos educativos a serem desenvolvidos pelos profissionais da educação básica ao ensino superior.

Contudo, de um modo geral, sabe-se que os técnicos das secretarias de educação, pelo papel que desempenham na orientação das redes, foram os primeiros a ser confrontados com uma avalanche de dúvidas, cobranças, e a enfrentar os desafios pedagógicos e estruturais no início da adesão das atividades não presenciais, na pandemia da COVID-19.

Ao questionarmos sobre a função que elas desempenham na secretaria de educação, a maioria descreveu como função do cargo, coordenar os profissionais, bem como contribuir com o desenvolvimento das ações e promover a formação de professores e coordenadores do segmento. Apenas uma delas aponta questões que remetem ao manejo, acompanhamento e fomento de políticas municipais, estaduais, previstas em documentos de âmbito federal, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE).

E, ao ouvir a narração de seis técnicas de Educação Infantil sobre suas trajetórias no período inicial da adesão às atividades não presenciais, percebemos que saber lidar com as incertezas provocadas pela pandemia foi uma das questões mais evidentes em suas falas e, para elas, uma das grandes aprendizagens. Os desafios apresentados nesse momento de pandemia são inúmeros, partindo da suspensão das atividades sem uma programação anterior até as condições efetivas para a realização das atividades propostas às famílias. Conforme destaca uma das coordenadoras,

Nós não estávamos preparados para isso. Então saiu o primeiro decreto de suspensão de aulas e logo no outro dia tivemos que tomar as providências. Não tendo ainda orientações vindas de órgãos superiores, nesse primeiro momento. Nós orientamos as escolas a encaminhar atividades, que tivessem uma relação com as sequências didáticas, com os projetos e atividades que estavam sendo trabalhadas. Algumas escolas encaminharam algumas proposições nos grupos de WhatsApp. (MARCELA, 2020)

Observa-se, nesse relato, que a primeira tentativa foi de seguir com o planejamento feito no início do ano, com base nas sequências didáticas que as professoras e professores tinham iniciado antes desse período. Entretanto, com o transcorrer dos dias de distanciamento físico/social e também com o surgimento de outras orientações acerca do que era uma pandemia e quais as consequências para a população brasileira, as orientações foram mudando e essas profissionais foram cada vez mais se aproximando da condição de

incerteza, em relação ao trabalho a ser desenvolvido, e insegurança sobre como responder às demandas apresentadas pelas famílias e pela sociedade. Sobre isso, destaca outra técnica/coordenadora:

A gente tem o desafio de não saber responder tudo. As nossas respostas são bem provisórias. A gente tem uma reinvenção diária constante, todo dia. Eu tenho uma demanda diferente e eu preciso pensar sobre ela e aguardar algum retorno [...]. Eu não sei como é que a gente vai pensar isso, fazer isso e organizar, mas eu tenho buscado sempre dar respostas provisórias. (KARLEANE, 2020)

Parece que os esforços de lidar e reconhecer a provisoriidade, como aponta Karleane, representam o esforço de ser presença na ausência, de profissionais que estavam imbuídos da tarefa de compreender o modo como “[...] participar das vidas das crianças e das famílias mantendo o seu compromisso com a qualidade educacional da oferta e a proteção e formação integral dos bebês e crianças”. (BARBOSA et al., 2020, p. 4)

Nesse percurso, muitos desafios foram surgindo, dentre eles o meio pelo qual seria possível as escolas se articularem, comunicarem-se com as famílias. Isso explicitou a dificuldade das professoras e dos professores de utilizar a tecnologia e dominar o recurso tecnológico para desenvolver atividades que se concretizassem em orientações efetivas para a aprendizagem da criança.

Tem professores que não querem, que se negam a participar de uma forma mais ativa e também a gente não tem legislação que diz que é para ele fazer isso e nem os nossos decretos, os nossos documentos também não dizem. Isso, então a gente vai muito tentando pela linha da boa vontade. Por outro lado, também temos profissionais [...] se esforçando bastante para poder fazer com que aquele dia daquela criança do seu aluno, seja um dia diferente e que tenha alguma coisa e que tenha alguma interação com o profissional ou com a escola. (KARLEANE, 2020)

Tais questões, trazidas por Karleane, envolvem pensarmos acerca do processo de profissionalização e profissionalidade docente. (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1992) Qual o papel dos profissionais de educação em momentos como esses? Quais imagens sociais/profissionais emergem quando os professores participam como “podem”, e quando, por motivos variados, saem de cena? Sem ações coordenadas vindas da Secretaria de Educação Básica

do Ministério da Educação (MEC), como já mencionamos anteriormente, a resposta à pandemia, no campo da educação infantil no TII, parece ter ocorrido, na perspectiva narrada por Karleane (2020), não como uma compreensão coletiva dos profissionais sobre por que estarem juntos às crianças, participarem da vida delas ao longo da pandemia e do distanciamento social.

Ao destacar que alguns professores não querem e se negam a participar, quando outros se mostram dispostos, a técnica, como se observa, faz uma atuação no sentido de engajar aquelas(es) que, na visão dela, podem “colaborar” por meio da “boa vontade”, o que traz muitas implicações e merece problematizações acerca do reconhecimento e valorização profissional, tão necessário para a profissionalização docente, em especial para os que trabalham em creches e pré-escolas.

Contreras (2002) diz que a profissionalidade envolve três dimensões: a obrigação moral, a competência profissional e o compromisso com a comunidade. Sem desprezar os diversos motivos que podem ter conduzido os professores a não aderir às atividades não presenciais, entendemos que a perspectiva trazida pelo autor nos ajuda a refletir sobre a importância dos profissionais de educação infantil, buscar outros caminhos, mesmo aqueles que não forem na direção da adesão, de modo que expressem estas dimensões.

Para Nóvoa (1992, p. 23) “[...] 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, 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. Outro aspecto, evidenciado em um dos relatos, destaca a impotência diante de tantas incertezas presentes na narrativa de Cleire, quando problematiza as práticas que têm sido compartilhadas nas redes sociais.

Às vezes a gente sente impotente diante da luta pela qualidade da educação infantil, mesmo em tempo de pandemia, porque

muitas concepções estão sendo reveladas. Você vê quando alguém publica algo no Facebook que distancia totalmente. A gente pensa criar criança e quando fala que a Educação Infantil não se dá na modalidade Educação a Distância e o professor grava um vídeo como se tivesse dando aula. Ele ainda não compreendeu e aí a gente vê a importância da formação continuada. (CLEIRE, 2020)

Entre o fazer e a forma de conduzir a prática, Cleire evidencia uma compreensão de docência na educação infantil que se articula ao contexto histórico e o problematiza, destacando, para isso, a importância da formação continuada e das concepções que norteiam o fazer pedagógico, mesmo em tempos excepcionais. Lessard (2006, p. 209) nos lembra que “[...] é na partilha com os colegas e os outros atores (especificamente pais, alunos e o *staff* escolar) que as ‘profissionalidades’ vão se dotar de coerência e consistência, harmonizar-se”.

As questões referentes às exigências para o trabalho docente, neste momento, apontam o quanto a formação continuada é fundante, para além da utilização da mediação tecnológica. É preciso desenvolver debates sobre como estamos usando determinados recursos e/ou ferramentas para realizar a aproximação com as famílias e com as crianças.

Cabe, portanto, nos processos de formação e atuação, pensar na narrativa de Cleire, para analisarmos até que ponto as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aparecem como meio para favorecer as expressões das crianças, a produção das culturas infantis, ou quando elas são usadas de forma equivocada, contribuindo para, além de prejuízos para a saúde emocional das crianças, perpetuar uma concepção de educação infantil que não respeita as especificidades das crianças, robotizando-as, com o intuito de dominar seus corpos, gestos, expressões e silenciar a infância.

É importante destacar que, mesmo se tivéssemos recursos tecnológicos, banda larga de alta conexão que sustentasse sua realização, a Lei nº 9.394/96, coerentemente com a compreensão de criança e infância, que perpassa outros documentos legais, não admite Educação a Distância (EAD) para esse segmento, mesmo em situações excepcionais.

Como já tratamos na sessão anterior, conforme recomenda o Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2020), este é o momento para orientar proposições que possam ampliar as oportunidades das crianças de explorarem seus cotidianos junto às suas

famílias, manter e alimentar vínculos. Processo atravessado pelos desafios que se impõem de diversas maneiras, passando pelo não acesso, por parte das famílias, às mensagens enviadas via celular, por não terem acesso à internet ou até por não possuírem aparelho celular, conforme observamos nos relatos desta pesquisa, citado por todas as participantes e que pode ser exemplificado na fala a seguir:

Uma das dificuldades que a gente enfrenta é a falta de acesso à internet por uma parte das famílias. Como cada turma tem um grupo de WhatsApp formado para que o professor comunique. Esses que não possuem a internet, a gente tem uma certa dificuldade para ter uma resposta. (MARCELA, 2020)

A realidade que se impõe para as crianças menos favorecidas é triste e “[...] as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se”. (SANTOS, 2020, p. 9) 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.

Ao analisarmos as falas das técnicas ao comentarem sobre o distanciamento da família em relação à aprendizagem das crianças, vem à tona questões específicas relativas à importância dada ao processo educativo de crianças de 0 a 5 anos. As falas sugerem que 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 de “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, contribuindo para a formação de crianças felizes e saudáveis”. (BRASIL, 1998, p. 23) Essas questões também são relatadas pelas coordenadoras entrevistadas.

Outra dificuldade que a gente tem é a falta de reconhecimento da educação infantil com uma etapa importante. Não sabemos do amanhã o que irá acontecer [...]. Ter preocupação maior e passar essa orientação para as escolas, as creches, é que cuidem das crianças, protejam as crianças, porque às vezes as crianças ficam à mercê das ruas sem a proteção. (DIANA, 2020)

A falta de cuidado com as infâncias das crianças do TII não é diferente em outras cidades do estado da Bahia, nem muito menos em todo o território brasileiro. 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). 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. Há também os que são filhos de pais letrados ou alfabetizados e muitos que não têm com quem contar para fazer a leitura de um bilhete. (DIECHTIAREFF et al., 2018)

Por outro lado, a não participação das famílias deve ser analisada, considerando todos os fatores. Muitas contradições emergem neste contexto e implicam na distinção dos papéis da família e da escola. 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.

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, teórico e normativo que vem caracterizando e afirmando a identidade da Educação Infantil brasileira”. (BARBOSA et al., 2020, p. 1)

Nesse contexto de atuação diferenciada da escola, considerando as especificidades, não se pode perder de vista o quanto é desafiador sustentar o propósito da Educação Infantil de desenvolver um currículo produzido “[...] nas interações e em práticas educativas

intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana". (BRASIL, 2010, p. 4)

Avançar na distinção destes papéis deixa clara a necessidade de mais movimentos sociais que favoreçam outras compreensões acerca da educação infantil no âmbito da sociedade, embora, nas narrativas das participantes, perceba-se um investimento no apoio às famílias, uma vez que o grupo de técnicas do TII construiu estratégias diferenciadas para enfrentar os desafios apresentados, neste momento de distanciamento físico/social, conforme apresentado abaixo.

Começamos só com atividades impressas. Depois eu fui orientada para a questão de atividades lúdicas. Criei um documento, desenvolvi as aulas. Fui na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] e fui mostrando para eles que precisavam fazer com o objetivo de aprendizagem. E aí hoje eu acho mais tranquilo.
(FABIOLA, 2020)

No compasso dos debates e orientações legais, as escolas, as redes municipais foram vivenciando processos que assumiram centralidade e passaram a ser debatidos no campo da educação. A partir das primeiras ações, percebemos manifestações sobre a nova "rotina", vindas de diferentes sujeitos que fazem parte da sociedade. Surgiram críticas sobre os tipos de "atividades", mas também apareceram pais que, através de *post* nas redes sociais, mostram seus filhos cumprindo as atividades, que passaram, de fato, a ser "dever de casa"! Conforme afirma Stefanni abaixo, a experiência com as famílias sinalizou a necessidade de modificar as estratégias pensadas.

Quando as famílias começaram a questionar o que fazer, alguns profissionais voluntariamente começaram a conversar com essas famílias e enviar por conta própria algumas sugestões de atividades. [...] depois de alguns diálogos com coordenadores, gestores escolares e técnicos da Secretaria de Educação, foi elaborado um documento norteador [...]. (STEFANNI, 2020)

A não escola-espaco e o não dever de casa após um trabalho desenvolvido com as crianças nas instituições se apresentaram e foram sendo desconstruídos pelo próprio cenário que vem sendo desvelado. As construções e desconstruções a partir das primeiras proposições, frente à escolha da ação e não da inércia, mostraram

que tudo exigia um tempo, quando não se tinha tempo, para entender que mesmo em situações de exceções os papéis da escola e da família são distintos e complementares.

Diante desses relatos, foi possível perceber como o desafio da incerteza do trabalho em tempos de distanciamento físico/social gerou aprendizagens para todos os envolvidos no processo educativo das crianças, reafirmando a defesa da função social da escola de educação infantil, que é o de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas destinadas às crianças de 0 a 5 anos, conforme afirma Diana.

O papel social da escola. Qual é a função dela mesmo? [...] E quando não está em funcionamento? Quantas crianças não aparecem todo dia? O que ela significa? Qual é a mesma função dela? [...] reafirmamos que as crianças têm direito a uma escola de pesquisa, uma escola de interações de construções de diálogos, de uma escola que dê abertura mesmo à criança e não apenas prestação de serviço.
(DIANA, 2020)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) propõem que as práticas, as experiências, na Educação Infantil, permitam às crianças “[...] conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se)”. (BRASIL, 2017, p. 39)

Por conseguinte, essas direções podem não ser possíveis nas atividades não presenciais. Muda-se o contexto, mudam-se as possibilidades. É o compromisso com as infâncias. A potência que as crianças têm de inventar e reinventar pode nos permitir, junto com elas, neste período tão desafiador, aproveitar a oportunidade do encontro e fazer o melhor possível. Percebemos, conforme Karleane traz abaixo, que a maioria das técnicas narram um processo rico de construção e desconstrução que gera conflitos e dificuldades, mas também tem permitido às crianças se sentirem mais próximas da escola como espaço para dividir seu cotidiano em casa.

Tem tido relatos das crianças que têm falado dos seus animais de estimação e aí elas vão trazendo muito conhecimento e relações com relação a isso. Então a gente tem buscado experimentar esse exercício de escutar as crianças [...]. Isso tem sido fantástico.
(KARLEANE, 2020)

Esses relatos trazem reflexos do movimento em construção da compreensão do lugar da educação infantil na formação plena das crianças, de forma a fundamentar a busca por alternativas que contribuam para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, gerando, dessa forma, aprendizagens significativas pautadas na busca por novas formas de interagir dos professores com as famílias, mesmo diante das dificuldades apresentadas.

A experiência está sendo desafiadora, porém, de bastante aprendizagem. A educação tem um papel importante nesse processo, por ser um caminho potente para a conscientização da sociedade, especialmente das crianças. As famílias também são protagonistas.
(DIANA, 2020)

Por fim, tem um aprendizado destacado nos relatos das coordenadoras, que falam de uma educação diferente, que possui uma escola que aprendeu, no momento de crise, a trabalhar em rede de parceria entre secretaria municipal, gestão, professoras(es), funcionários e famílias, comprometidos com o desenvolvimento das crianças.

Temos trabalhado em rede e cada unidade desenvolvendo os seus afazeres, de acordo com a realidade de cada espaço e de acordo com os relatórios que a secretaria recebe semanalmente, a proposta vem dando certo, visto que, conforme os resultados que estamos acompanhando o município tem atingido um número considerável de alunos e as famílias têm dado um retorno bem expressivo em relação a isso. No entanto, temos como principal desafio tentar atingir o maior número de crianças com muita criatividade, atenção e cuidado. [...] Diante de cada vivência, a gente sabe que acontecem as aprendizagens e uma delas, para mim particularmente, é a quebra de paradigmas em relação ao comprometimento das famílias na atenção, na educação dos filhos, visto que quase noventa por cento das famílias estão empenhadas. (KARLEANE, 2020)

A complexidade faz surgir diversos mosaicos que não foram previstos antes da pandemia e, ao mesmo tempo, mostra que a “[...] pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. (SANTOS, 2020, p. 23) Na Educação Infantil, especificamente, somos presença, não pelo nosso corpo encarnado; somos presentes nas vidas das pessoas por conta dos gestos, dos afetos,

pelas expressões, pelas relações que construímos umas com as outras, em especial com as crianças.

(In)conclusões

O devir da história da humanidade é marcado por um movimento complexo de ordem, desordem e organização. Sem dúvida, os cenários educativos acerca da Educação Infantil, na pandemia da COVID-19, no TII, apresentados aqui, não pretendem dar conta da totalidade de experiências vivenciadas nos espaços educativos de Educação Infantil, principalmente por se tratar de uma experiência inédita para todos(as) nós.

Ao dialogarmos ao longo deste texto acerca destes cenários, identificamos que incertezas, dúvidas, buscas por resoluções permearam as falas das técnicas das secretarias de educação, participantes deste estudo. Elas sinalizaram tentativas de reestruturação de concepções e práticas, com vistas à garantia de uma educação infantil comprometida com a vida das crianças e de suas famílias, ainda que parte dos profissionais de educação infantil tenha resistido no começo do distanciamento social a participar desse processo, além das dificuldades das professoras e professores em relação ao uso e domínio das TICs, para a efetivação das ações educativas em caráter não presencial.

Esses cenários são carregados de uma diversidade de questões que subsidiaram as ações do grupo de coordenadoras que, nas tentativas de garantir educação de qualidade às crianças do TII em tempos de distanciamento físico/social, enfrentou alguns desafios, como também desenvolveu aprendizagens profissionais que são destacadas como conquistas no que se refere aos processos de construção de um ciclo significativo de relação da Educação Infantil com as famílias, mesmo com o distanciamento e o não retorno delas em relação às orientações dos professores.

Infelizmente, por outro lado, percebe-se que ainda existem famílias que não compreendem a importância dessas experiências educativas vivenciadas pela criança de 0 a 5 anos e 11 meses no espaço escolar. Esse é um debate a ser ampliado, uma vez que é preciso pensar a qualidade da relação entre família e escola, compreendendo as diferenças entre uma relação diretiva em que a escola define o quê e como os pais devem participar, ou uma relação que parte de uma perspectiva de parceria, que ocorre de

forma colaborativa, onde família e escola dialogam, compreendem e produzem processos de ação coletiva.

Muitos questionamentos emergem, vindo à tona o quanto a violação de direitos, como o acesso à cultura digital, à informação e comunicação, é prejudicial para garantir a manutenção de vínculos, aproximação da escola com as famílias e, portanto, a garantia do direito à educação a meninos e meninas, mesmo em tempos excepcionais. Privações comuns em nosso país, mas que, certamente, ampliam-se e se tornam ainda mais dramáticas, gerando novos processos de exclusão.

O conjunto das questões debatidas também sugere atenção às lacunas que se evidenciaram em função da excepcionalidade do momento que estamos vivendo. Nas falas das técnicas aparecem aspectos relacionados ao amparo legal das ações no campo da educação infantil em tempos pandêmicos. A Lei nº 9.394/96 não trata sobre como as instituições de educação infantil devem proceder em momentos excepcionais como esse.

Logo, essa ausência pode justificar, total ou parcialmente, a não ação dos profissionais, no momento em que se faz necessário uma atenção ao artigo 227 da Constituição Federal de 1988, ao determinar que é dever da família, da sociedade e do Estado cuidar da criança com absoluta prioridade, assegurando direitos fundamentais, como vida, saúde e educação.

Diante desse contexto, ao refletir sobre que conceituações, concepções e práticas que as escolas e os educadores estão desenvolvendo neste período de pandemia, primou-se em assegurar as concepções de criança como protagonista, sujeito histórico, com necessidades, que tem o que dizer, que pensa sobre o que está vivendo e elabora visões de mundo a partir da experiência ou negando-as.

Vale destacar que estamos considerando o atual momento de distanciamento físico/social, nas nossas análises, mas não podemos esquecer que após esse período teremos outros desafios a serem enfrentados, em um país em que é visível a lentidão das políticas públicas para implementar ações que resultem no bom funcionamento das instituições. Para tanto, assim como registramos a participação do FEITII neste cenário, enquanto espaço privilegiado para o debate e reflexão, esperamos que sua atuação seja crescente também na pós-pandemia.

Diante desse contexto, 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.

Scenarios of early childhood education in the Irecê Identity Territory (TII) in the COVID-19 pandemic

Abstract: The COVID-19 pandemic has challenged different education professionals. A scenario marked by uncertainty, in which it is necessary to face new work dynamics, use resources to communicate with families and students, redefine the pedagogical practice and understand the role of education in the face of the new reality. This text aims to reflect on the scenarios woven in the field of early childhood education in the pandemic, based on the collaboration of seven techniques that work in municipal education secretariats in the Irecê Identity Territory (TII). The qualitative study is anchored in the assumptions of phenomenology and was based on narrative research. We use the main means of recording oral narratives, using instant communication technology. The interpretation of the questions that intertwine in the speeches of the techniques lead to the understanding that the educational scenarios with children up to 5 years old, in the TII, count on the effort of these professionals to coordinate, support and encourage teachers in the process of approach and guidance of families, in order to propose situations that expand children's experiences in their homes, facing some difficulties in relation to the use of ICT by teachers (s) in the municipalities, the reach of families and children who do not have access to the internet and / or do not have mobile devices. These scenarios, therefore, are characterized by uncertainties, attempts at dialogue with the concepts of childhood, curriculum and child, explicit in the legal bases that guide early childhood education, above all, full of professional learning.

Keywords: Early childhood education. COVID-19 pandemic. Education techniques. Family. Kid.

Escenarios de educación infantil en el territorio de identidad Irecê durante la pandemia COVID-19

Resumen: La pandemia COVID-19 ha desafiado los diferentes profesionales de la educación. Un escenario marcado por la incerteza, donde se hace necesario enfrentar nuevas dinámicas de trabajo, utilizar recursos para comunicarse con las familias y los educandos, resignificar el quehacer pe-

dagógico y comprender el papel de la educación frente a la nueva realidad. Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre los escenarios tejidos en el campo de la educación infantil en la pandemia, a partir de la colaboración de siete técnicas que funcionan en las secretarías de educación municipal del Territorio Identidad Irecê (TII). El estudio cualitativo está anclado en los supuestos de la fenomenología y se basó en la investigación narrativa. Utilizamos los principales medios de grabación de narrativas orales, utilizando tecnología de comunicación instantánea. La interpretación de las preguntas que se entrelazan en lo dicho por las técnicas nos llevaron a entender que los escenarios educativos con los(as) niños(as) de 5 años en el TII, cuentan con un esfuerzo de esas profesionales en coordinar, apoyar e incentivar los profesores en el proceso de aproximación y orientación de las familias, con la finalidad de proponer situaciones que amplíen las experiencias infantiles, enfrentando algunas dificultades en relación al uso de las TICs por las(os) profesoras(es) de los municipios, sumadas al alcance que tendrán a las familias y a los(as) niños(as) que no tienen acceso a internet y/o que no tienen celular o teléfono. Estos escenarios, por lo tanto, se caracterizan por las incertezas, las tentativas de diálogo con las concepciones de infancia, de currículo y de niño(a) explícitas en las bases legales que nortean la educación infantil; escenarios que, más que nada, están repletos de aprendizajes profesionales.

Palabras clave: Educación Infantil. Pandemia COVID-19. Técnicas/Profesionales. Familia. Niños(as).

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- ARAÚJO, F. L. de S. *Educação, juventude e agricultura familiar agroecológica: o caso do território de identidade de Irecê*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.
- 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.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 fev. 2021
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em http://www.uac.ufscar.br/doumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 7 abr. 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 05/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Conselho pleno* Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 7 abr. 2018.
- 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.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FOCHI, P. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á.; MACEDO, R. S. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: Edufba, 2009.
- JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.
- KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. São Paulo: Mediação, 2015.
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.
- MORIN, E. *Os saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, L. D. G. de C. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13., Curitiba, 2017. *Anais eletrônicos* [...]. Curitiba:

PUCPR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf Acesso em: 15 maio 2020.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015 Acesso em: 13 jun. 2020.

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

SANTOS, S. V. S. dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6589>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SATO, M.; SANTOS, D.; SÁNCHEZ, C. *Vírus: simulacro da vida?* Rio de Janeiro: Unirio; Cuiabá: UFMT, 2020.

Submetido em: 20/07/2020
Aprovado em: 14/10/2020

O Ensino Superior: as antígonas de nosso tempo pandêmico e o agravamento das desigualdades sociais

Resumo: A pandemia que vivemos escancarou e, ao mesmo tempo, provocou um agravamento nas desigualdades sociais históricas do Brasil. Essa condição é consequência de processos de colonização que são vividos até hoje, pois não conseguimos enfrentar o racismo, a violência de gênero, a exploração do trabalho e outras mazelas sociais. Todas estas questões, em um tempo de profunda fragilidade sanitária, nos mostram que os que mais sofrem continuam sendo os mais pobres. A COVID-19 nos apresenta a face mais violenta desta desigualdade. O campo da educação também é afetado por este cenário, e neste texto discutimos o caso da educação superior em uma universidade pública, para problematizar a permanência de processos de exclusão. Com a suspensão das aulas, busca-se compensar o ensino presencial através de propostas de atividades remotas (ERE). A implementação da proposta poderá aprofundar as desigualdades, dadas as condições precárias com que está se dando essa discussão, na qual aparecem invisibilizadas as dificuldades daquele público que tem sido trazido para a universidade nos últimos anos através de políticas afirmativas.

Palavras-Chave: Colonização. Pandemia. Ensino Remoto Emergencial. Desigualdades socioeducacionais.

Magali Mendes de Menezes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
magaliufrgs@gmail.com

Pedro de Almeida Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
pedrodealmeidacosta@gmail.com

(1) Antígona é uma peça teatral grega, continuação dramática de Édipo Rei de Sófocles. No enredo, a personagem Antígona é impedida de enterrar seu irmão, por ordem do soberano. Sua atitude pode representar a contrariedade e rebeldia do sujeito ante a arbitrariedade do Estado, simbolizada na vedação do direito até mesmo ao luto.

Introdução

*Por que demoras, pois? Em tuas palavras tudo me causa horror,
E assim seja sempre! Também todos os meus atos te serão
Odiosos! Que maior glória posso eu te pretender, do que a de repousar no túmulo de meu irmão? Estes homens (indica o coro) confessariam que aprovam o que fiz se o terror não lhes tolhesse a língua. Mas, um dos privilégios da tirania consiste em dizer, e fazer, o que quiser*
(Antígona)

A Pandemia causada pela COVID-19 nos apresenta um terrível cenário, cuja mais grave expressão se encontra no número crescente de óbitos no Brasil e na triste imagem de não podermos enterrar nossos mortos. Cenas que aparecem todos os dias na mídia, mostram a luta de familiares para saberem notícias sobre seus parentes nos hospitais públicos lotados e muitos, lamentavelmente, buscam forças para lidar com impossibilidade de sequer ver o corpo de quem, devido à corona vírus, não pode ser mostrado. Familiares impedidos de enterrar seus entes queridos, feito Antígona,¹ lutam por um último adeus, pela garantia de uma mínima dignidade na hora da partida. Essa triste imagem mostra ainda mais a importância das instituições públicas como o Sistema Único de Saúde (SUS),

que traz o trabalho incansável de médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem e todos envolvidos no cuidado a saúde; e das universidades que não pararam, realizando pesquisas na busca de respostas às demandas sociais, ao que é urgente neste momento. Percebemos mais do que nunca, a importância do que é público e a necessidade incondicional de sua defesa. Contudo, esse cenário também nos mostrou o quanto as desigualdades sociais se agravaram, pois é inegável que a pandemia atingiu mais aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social. Os espaços racialmente identificados como pretos, o caso das favelas, de conjuntos habitacionais, de bairros que vivem situações de precariedade sanitária sem as mínimas condições de vida, são espaços mais atingidos pela pandemia. Enquanto que uma pequena parcela da população pode se resguardar e estar em distanciamento social outra, vai à luta, buscando ironicamente sobreviver, quando justamente este ato pode levar muitos ao óbito. A pandemia traz o que a própria Organização das Nações Unidas (ONU) chamou de uma “discriminação endêmica”. Segundo dados de uma pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) “[...] pretos e pardos apresentaram maior percentagem de óbitos em relação aos brancos, em todos os níveis de escolaridade [...], uma proporção 4 vezes maior de morte do que brancos com nível superior (80,35% contra 19,65)”. (REUTERS, 2020)

Não há dúvida de que a pandemia nos exige uma leitura interseccional, permeada por questões de classe, raça e gênero. Este momento coloca em relevo questões que não surgiram agora, mas que se agravam dentro de um contexto de total descaso com a vida. Não conseguimos enfrentar o racismo institucional muito menos o machismo, que compõe nossas relações e instituições (neste período constatou-se aumento significativo do feminicídio no Brasil). Quando estas questões não são enfrentadas, ao contrário, muitas vezes são negadas com a falácia de ainda vigente de que vivemos em uma democracia racial, estas questões retornam de uma forma muito mais intensa.

Negação (*denial* em inglês, no sentido de recusa) é um mecanismo de defesa do ego que opera de forma inconsciente para resolver conflitos emocionais através da recusa em admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa, bem como sentimentos e pensamentos internos. (KILOMBA, 2019, p. 43)

Grada Kilomba analisa a negação como um mecanismo fundamental na produção da branquitude, de um sujeito branco que ao produzir-se produz também a imagem do Outro. Nessa direção a autora continua, “[...] não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser”. (KILOMBA, 2019, p. 38)

Como que estas questões afetam a educação no Brasil? De que maneira o caos político, sanitário, ético, de uma barbárie legitimada, tem afetado nossas escolas, nossas universidades? Tivemos a suspensão das aulas, contudo tem-se buscado alternativas para garantir a continuidade do calendário escolar. O ensino remoto surge como uma destas alternativas. Mas será que o ensino remoto não poderá tornar-se um campo de agravo destas desigualdades? Em outras palavras, como a como impedir que a Educação, mais do que nos ajudar a enterrar nossos mortos, possa ser um espaço de vida como expressão máxima da justiça social?

Modernidade-colonialidade: as raízes da desigualdade

A educação não é sinônimo de escola. Mas a escola, a partir do que os pensadores/as decoloniais chamam modernidade-colonialidade, torna-se a instituição por excelência, legitimadora do conhecimento. O termo modernidade/colonialidade foi cunhado dentro do pensamento decolonial em que a modernidade europeia não pode ser compreendida sem o processo de colonização. Pensadores como Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Ramón Grasfoguel, Nelson Maldonado Torres, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Zulma Palermo, entre outros, são referências do pensamento decolonial.

Para esses pensadores não é possível compreender a modernidade sem admitirmos o quanto o processo de colonização foi fundamental para a constituição do que chamamos Modernidade. A Modernidade (um projeto ainda inacabado) como um acontecimento imposto a toda humanidade fez com que o processo de colonização se tornasse fundamental para a afirmação deste momento histórico. 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) comenta que a ideia de raça foi essencial nesta explicação, pois criou as condições necessárias para justificar a exploração e negação de parte da humanidade. O racismo tornou-se assim, potente instrumento de controle da população trabalhadora. A colonização fez com que se imprimissem classificações de humanidade. Essa ideia não era nova, pois se formos pensar desde os gregos, era enfatizado que os humanos possuíam naturezas diferentes. Em Platão (2002), temos a explicação de que alguns nascem para serem escravos, outros para governar, ou seja, a desigualdade se justifica pelas naturezas humanas diferenciadas, uns são naturalmente superiores a outros. Na Modernidade a diferença se impôs de outras formas, apoiada no discurso da própria ciência, menina dos olhos da modernidade e sustentadora do ideal de verdade, o racismo passou a ser justificado. Como comenta Quijano (2005, p. 117), “[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros.” A América Latina vista como o “não ser”, expressão cunhada por Zimmerman (1987) carrega a dura tarefa de afirmar sua humanidade. 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) 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. A colonialidade é, portanto, um processo de colonização até hoje existente, que assume diferentes dimensões e encontra na Educação, com certeza, um terreno estratégico para sua continuidade. A educação escolar, é um dos mecanismos mais importantes para efetivação da modernidade/colonialidade, pois, conseguiu reunir em si mesma as três dimensões da colonialidade: do poder, saber e ser. Como comenta Boaventura (2010, p. 39)

“A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”.

A escola e a “grande escola” que muitas vezes é a Universidade, representa este espaço de disputa, reproduz, cria e recria em si mesma, mecanismos de manutenção da ordem estabelecida, da produção de sujeitos. É um espaço de contradições ao mesmo tempo é estratégica na manutenção deste projeto colonizador, produz re-existências. Que *Antígonas* então o nosso tempo pandêmico é capaz de produzir? E aqui cabe lembrar que Antígona desafiou o poder do Estado, contra uma ordem estabelecida. Para aprofundar estas indagações nos deteremos a analisar o espaço acadêmico.

O Ensino Superior: a luta pelas ações afirmativas

A democratização do acesso à universidade pública no Brasil é uma conquista recente e inacabada. Como assinalava Fernandes (1975), o modelo de escola superior trazido pela coroa Portuguesa para a colônia – e que seria embrião do que hoje são nossas universidades – não cumpriu papel de modernização da vida social e não ativou dinâmicas que pudessem renovar as estruturas coloniais. O resultado foi uma instituição conservadora e elitista, com função limitada de formação de bacharéis e letrados para alimentar a incipiente burocracia e criar algum grau de distinção social aos diplomados.

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), mesmo com as expansões havidas durante os governos da ditadura cívico-militar (1964-1985) e nos governos do Partido do Trabalhador (PT) (2003-2016).

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. O caso particular da Universidade Federal do

(2) A lei sofreu vários questionamentos judiciais e somente em 08 junho de 2017 o Supremo Tribunal Federal profere acórdão que assegura a sua constitucionalidade e impede que novas contestações sejam feitas.

Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, foi marcado por uma luta muito grande do movimento negro, que demandava acesso a universidade à uma comissão interna da universidade composta exclusivamente por pessoas brancas, como lembra Anjos (2012).

Em 2012, foi publicada a Lei nº 12.711 29 agosto de 2012, que oficializa a chamada reserva de vagas nas universidades e institutos federais, para alunos egressos de escolas públicas.² Dentro dessa reserva, a metade das vagas são para pessoas com determinado corte de renda *per capita* familiar. Nesses dois grupos recortados pelo critério de renda, há a reserva para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas e, a partir de 2016, também para pessoas com deficiências. A Lei previa implantação gradual de reservas até atingir o patamar de 50%, em 2016. Entretanto, várias universidades públicas federais e estaduais já tinham reservas de vagas para grupos de determinadas características socioeconômicas e/ou raciais quando a Lei foi promulgada. A pioneira no Brasil foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2002, mas nos dez anos que separam essa prática pioneira da promulgação da Lei em 2012, 32 universidades federais já tinham alguma forma de reserva de vagas.

Tal política implicou em mudanças profundas no perfil discente das universidades públicas federais. Realizada em cinco edições, desde 1996, a *Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação* feitas pelo Fórum de Pró-Reitores de assuntos comunitários e estudantis (FONAPRACE) da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior (ANDIFES, 2018), tem mostrado os números dessa transformação. Atualmente, 54,6% dos estudantes são mulheres; 51,2% são autodeclarados pretos ou pardos (em 2003 eram pouco mais de 32%); dois terços frequentaram o Ensino Médio em escolas públicas (eram 37,5% em 2003); o mesmo contingente são de famílias em que nem pai nem mãe possuem curso superior; e 70,2% das famílias dos estudantes possuem renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo (em 1996 esse percentual era de 43%).

Para dar conta desses novos cidadãos e cidadãs que passaram a frequentar as universidades públicas, é instituído em 2010, pelo Decreto nº 7.234/2010, um programa específico para financiar a chamada assistência estudantil (Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES). Sua condição de vulnerabilidade demanda políticas de permanência que garantam condições de estudo, como

bolsas, subsídio para alimentação, moradia estudantil, assistência médica e odontológica, entre outros. O financiamento dessa política também cresceu, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012) contudo, como aponta Barbosa e Silva (2017), o número de estudantes em situação de vulnerabilidade social e dependentes das políticas de assistência cresceu mais, de modo que a capacidade de investimento *per capita* das universidades públicas foi decrescendo à medida que o programa ia sendo implementado.

Além da redução de recursos específicos para o segmento mais vulnerável dos estudantes, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) enfrentam um orçamento decrescente desde 2015, em valores atualizados (CENTRO DE ESTUDOS E DEBATES ESTRATÉGICOS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018), somado aos efeitos da Emenda Constitucional n° 95/2016, que inviabiliza o atingimento das metas de expansão previstas no Plano Nacional de Educação, segundo estudo de Amaral (2018).

A inclusão/exclusão de nossos estudantes

É nesse quadro de inacabada e imperfeita expansão e democratização da educação superior, que a universidade pública brasileira recebe a pandemia da COVID-2019. De forma responsável e prudente, as universidades cessam em março de 2020 todas as atividades presenciais administrativas e acadêmicas, ao mesmo tempo que mantêm atividades essenciais e se debruça de forma incansável sobre pesquisas e outras ações de combate e mitigação dos efeitos da pandemia.³

Especialmente no Brasil, a necessidade de afastamento social se alonga e aprofunda devido à ausência de coordenação técnica e política do governo federal, que adotou desde o início postura negacionista, disseminou proposta de tratamento com medicamento testado de forma inconclusiva, que trocou duas vezes o titular do Ministério da Saúde que não se submetiam a esse desmando e que, até o fechamento desse texto, permanecia sob a gestão de um general do exército sem experiência em gestão de saúde. Resultado é um número absurdo de mortes e contaminações, possivelmente subnotificadas, e o prognóstico de que as medidas de isolamento e distanciamento social ainda deverão perdurar por muito tempo.

A par da crise sanitária, também o Ministério da Educação (MEC) segue pressionando as universidades federais a retomarem atividades,⁴ reedita o programa Future-se – já rechaçado por quase a

(3) Em 11 maio de 2020 a ANDIFES publica resultado de levantamento com as 67 IFES (45 respostas) e aponta 823 pesquisas em andamento com a finalidade de mapear, conhecer especificidades do novo coronavírus e encontrar a vacina contra a COVID-19, além da existência, nos hospitais universitários, de 2.228 leitos normais destinados para tratamento da COVID-19 e de 489 leitos de UTI. Destacaram-se, também, 96 ações envolvendo produção de álcool em gel e álcool líquido, com quase um milhão de litros já produzidos no formato de gel e 912.000 litros no estado líquido. A confecção de Equipamentos de Proteção Individual – EPI também alcançou índices notáveis, com a produção, até o momento, de 162.964 protetores faciais, 85.514 máscaras de pano, 20.200 unidades diversas, 6.000 aventais e 2.000 capuzes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2020)

(4) Ver, por exemplo, a ideia de premiar com recursos financeiros as IFES que não suspenderem atividades na pandemia (Ver: TURTELLI, 2020) e, também, a edição da Instrução Normativa 28/2020 que proíbe pagamento de adicionais e vantagens a servidores que não estejam trabalhando presencialmente.

totalidade das universidades federais em 2019 – como projeto de Lei (PL nº 3076/2020 em 02/06/2020), e edita Medidas Provisórias (914 e 979) para interferir nas eleições de reitoria pelas comunidades, afrontando a autonomia universitária garantida na Constituição Federal. Também insensível às demandas sociais, o MEC só flexibilizou a data do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) quando houve determinação do Senado Federal, e a manutenção da data anteriormente definida prejudicaria sensivelmente estudantes de escolas públicas de ensino médio que também estão sem encontros presenciais por força da pandemia.

Nos parece, portanto, que 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. O Conselho Nacional de Educação emitiu parecer sobre a organização de estudos via mecanismos virtuais no parecer CNE/CP nº 05/2020, homologado parcialmente pelo MEC em 29 de maio de 2020. Abre-se a possibilidade de flexibilização de dias letivos e de carga horária, com forte recomendação de adoção de mecanismos não presenciais de educação. A medida tem gerado discussão no meio acadêmico, nos gestores de políticas públicas, movimentos sociais e sindicatos patronais e de professores, além de associações de pais e outros interessados no debate educacional, como associações científicas do campo.

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.

No caso particular da UFRGS, por exemplo, a universidade começou a fazer em abril as primeiras sondagens com o corpo discente para levantar as condições que os estudantes têm ou teriam para acompanhar atividades nos moldes do ERE. Primeiramente alguns cursos fizeram levantamentos isolados, e depois houve um levantamento institucional feito pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), respondido por 46% dos estudantes de graduação e por 57% dos alunos beneficiários da política de assistência estudantil.

Mesmo sem ser amostral, a pesquisa é a única referência institucional nesse momento. Nela se aponta que o acesso dos estudantes à Internet se dá majoritariamente via telefone ou notebook, com uso alternado de dados próprios ou redes wi-fi. Metade dos estudantes compartilha, contudo, seus equipamentos com outras pessoas da família.

A pesquisa ainda aponta uma clara divisão entre o tipo de atividade remota que conseguem acessar pela Internet, entre atividades em tempo real e atividades *off-line*, assistidas em tempo distinto da que estão ocorrendo. Cerca de 40% dos estudantes informaram ter dificuldades para estudar no período da pandemia, em função da assunção de tarefas domésticas, familiares ou de trabalho, e sustentam que tem mantido quase nenhum contato com a instituição e com professores nesse período.

Entendemos que tal quadro também pode ser cotejado com pesquisa anterior feita pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, ligado ao CINTED/UFRGS, e publicada em 2019. A pesquisa se detém no uso de dispositivos móveis e aplicativos nas experiências de aprendizagem discente na UFRGS. Os resultados, (OBSERVATÓRIO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COM TECNOLOGIA, 2021) ainda que não sejam apresentados de forma segmentada pelos níveis pesquisados -- graduação, especialização, mestrado e doutorado --, estão segmentados por áreas de conhecimento e permitem um panorama razoável para análise.

Nessa pesquisa, quase a totalidade dos estudantes (95%) possuem algum dispositivo móvel com acesso à Internet. O que à primeira vista pode parecer um quadro extremamente favorável à disseminação irrestrita de uso de ferramentas virtuais de ensino-aprendizagem, ganha contornos diferentes à medida que se olham os pormenores da pesquisa.

Há um peso bem grande nas respostas que demonstram incerteza quando a questão a respeito de “se o professor deveria usar mais” mecanismos, dispositivos e métodos online. Pode-se inferir que há grande desconhecimento dos estudantes sobre o que isso representaria, apesar de todos parecerem ter bastante familiaridade com internet e dispositivos móveis (e com a combinação de ambos).

Apesar dessa familiaridade dos estudantes, quando a pesquisa também apresenta o resultado à pergunta “quais motivos faz com que o estudante não queira que o professor exija mais uso de aplicativos móveis”, e as três principais respostas foram:

- a. limitação de conexão com a internet;
- b. recursos financeiros limitados;
- c. acesso limitado ou sem acesso a dispositivos móveis.

Além disso, os obstáculos indicados pelos discentes ao processo de aprendizagem via dispositivos móveis passa por várias limitações materiais (vida útil dos aparelhos, duração das baterias, limitação de velocidade da internet – nos seus planos e na UFRGS – e medo de roubo) e pedagógicas (cansaço do método virtual, dificuldade de concentração, baixa interação social na sala de aula e outros).

Há, por fim, questões sociais que não são foco da pesquisa: não podemos saber, então, como está a vida dos estudantes, especialmente durante a pandemia e a sua futura – e lenta – saída. Há que se investigar se, em casa, os discentes teriam condições de estudar e conciliar isso com trabalho e com cuidados familiares, num horizonte de tempo de adaptações que podem durar até dois anos.

Outro ponto a descoberto a respeito da realidade dos discentes é o conhecimento específico que estes possuem para uso das ferramentas. A própria pesquisa (que se limita aos dispositivos móveis) mostra alto grau de desconhecimento dos aplicativos UFRGS (menos da metade usa o Moodle Mobile) e alguns apontam a necessidade de um aplicativo de mapas dos prédios da UFRGS, o que já existe.

Se cruzarmos essas pesquisas da UFRGS com dados de outras universidades, como a própria USP, (LIMA, 2020) onde se aponta ainda grande defasagem e diferença de acesso entre seu corpo discente, vamos encontrar sentido nos dados da pesquisa TIC-Domicílios. Essa pesquisa anual, baseada em dados da PNAD e PNAD contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levanta as condições de acesso a Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) nos domicílios brasileiros. Os dados de

2019 (TIC DOMICÍLIOS, 2020) informam de modo inequívoco que o acesso à internet, o tipo de banda de acesso e os equipamentos disponíveis para navegar são inversamente proporcionais à classe social do domicílio, e que os principais motivos da falta de acesso são o preço dos serviços e o fato de não se saber utilizar a internet.

Fica claro, portanto, que as melhores ou piores condições de acesso a internet, redes e equipamentos confiáveis e de performance razoável para o estudo remoto são determinadas por constrangimentos materiais e econômicos.

Some-se a isso, no caso particular da UFRGS, em que a adoção da Educação a Distância (EaD), de modo estruturado, ainda é bastante tímida,⁵ de modo que o aproveitamento dessa expertise, ou da infraestrutura já instalada para EaD, parecem ser insuficiente em escala e escopo para dar conta de fazer chegar com qualidade a proposta de Ensino Remoto a todos cursos e estudantes.

A partir desse quadro, se pode depreender que a adoção massiva do ERE demandaria que os próprios estudantes precisam dispor de seus equipamentos e conexões, de um ponto de vista material, e também de seu tempo e espaços pessoais para estudar e acompanhar uma atividade de ensino que venha a ser conduzida remotamente. Nesse ponto, volta-se às condições levantadas anteriormente de insuficiência e/ou incapacidade de arcar com os custos econômicos dessa estrutura própria.

Há, por fim, mas de modo não menos importante, salientar os efeitos da pandemia no agravamento das condições da saúde mental no meio acadêmico, que já eram objeto de preocupação por parte da própria universidade (ARENAS; ANDRADE, 2019) no ambiente acadêmico. Pesquisadores da própria universidade publicaram recentemente artigo científico sobre o tema. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2020)

Contudo, a Universidade fecha os olhos a toda esta realidade e com o intuito de “não perder tempo” e retomar as aulas, aceitando o que se chama de “nova normalidade”, reduzindo o ensino à absorção de conteúdo. Infelizmente, portanto, parece que este tempo pandêmico não tem provocado mudanças em nós, individualmente, mas também nas instituições que poderiam rever seu próprio sentido. Se confirmadas as estratégias de retomada para não se “perder tempo”, corremos o risco de “perder gente” pelo caminho, justamente aquelas que tinham ficado historicamente

(5) As páginas das Pró-Reitoria de Graduação e da Secretaria de Educação à Distância (SEAD) da UFRGS não publicam qual percentual de disciplinas e carga horária dos cursos de graduação presenciais é ofertado na modalidade EaD. Segundo o painel de dados da UFRGS, atualmente são ofertados 97 cursos de graduação, 84 cursos de doutorado, 74 de mestrado acadêmico, 8 cursos de mestrado profissional e 116 cursos em andamento. Pela página da SEAD, são ofertados totalmente na modalidade à distância cinco cursos de graduação (com matrícula de 658 alunos dos 32.491 alunos), todos edições especiais e que não compõem a grade de oferta permanente da universidade.

impedidas de acessar a educação superior pública, e que tímida e vagarosamente vinham conquistando esse direito.

Considerações finais

Neste artigo procuramos avaliar as soluções que estão sendo construídas para a educação em tempos de pandemia, a partir da perspectiva de que tal condição deverá manter longe da escola, da universidade e dos processos de aprendizagem aqueles estratos populacionais que já são marcados por outras desigualdades econômicas, sociais e culturais. Não nos detivemos na educação básica e suas particularidades, em que nos parece ainda mais importante a relação presencial, como em processos de alfabetização ou educação de jovens e adultos, por exemplo.

Trouxemos o exemplo do ensino superior, no qual a exclusão educacional parece atingir seu grau máximo no Brasil, e onde historicamente se pode visualizar a nefasta interdição ao saber que é imposta aos segmentos mais vulneráveis, empobrecidos e discriminados em nossa sociedade. Pessoas pobres, pretas, indígenas e com deficiência, depois de muita luta foram conquistando políticas afirmativas de acesso e permanência no ensino superior público, condição agora seriamente ameaçada pelas propostas de ensino remoto, e que já vinham sendo corroídas pelo desfinanciamento das universidades públicas e das políticas específicas como o PNAES.

Esse ataque se agrava de forma perversa, com a recente crise sanitária trazida pela pandemia da COVID-19. Os dilemas entre cuidados pessoais e a necessidade premente de seguir trabalhando para dar conta das necessidades materiais, não só tomam o tempo, mas também a saúde mental das famílias cujos filhos passaram a frequentar a universidade pública na última década. A péssima gestão pública da crise recoloca a fome e as doenças no repertório de preocupações dos mais frágeis, cenário em que a educação superior e o sonho da mobilidade social e das melhores condições de vida vão ficando pelo caminho, outra vez, para as mesmas pessoas.

Continuaremos na impossibilidade de enterrar nossos mortos, e se não aprendermos com esta experiência dolorosa, perderemos muitos jovens que duramente, por muito tempo, lutaram para estarem na Universidade. Nosso texto é também um manifesto de Antígona: queremos não só direito ao luto, mas também direito à educação e à vida digna.

Higher education: the Antígonas of our pandemic times and the social inequalities worsening

Abstract: Brazilian historical social inequalities have been highlighted in the present COVID-19 pandemic. As consequences of colonization processes that shaped our society, such inequalities make possible to remain present amongst us, without proper confrontation, the racism, gender violence and the exploitation of work. All of these issues, in a time of profound health weakness, show us that those who suffer the most remain the poorest. COVID-19 shows us the most violent face of this inequality. The field of Education is also affected by this scenario. Once presential classes have been suspended, Emergency Remote Teaching (ERT) is shown as the best solution, but the case of Federal University of Rio Grande do Sul, here described, allows us to stand that this solution may probably deepen the mentioned inequalities.

Keywords: Colonization. Pandemic. Emergency Remote Teaching. Social Inequalities.

La educación superior: las Antígonas de nuestro tiempo pandémico y el agravamiento de las desigualdades sociales

Resumen: La pandemia que estamos experimentando ha agravado las desigualdades sociales históricas en Brasil. Las desigualdades que presenciamos son consecuencias de los procesos de colonización experimentados hasta el presente, una vez que no podemos enfrentar el racismo, la violencia de género y la explotación del trabajo. Todos estos problemas, en un momento de profunda debilidad de la salud, nos muestran que quienes más sufren en crisis como estas, siguen siendo los más pobres. La COVID-19 nos muestra la cara más violenta de esta desigualdad. El campo de la educación también se ve afectado por este escenario. Con la suspensión de las clases presenciales, se buscó compensar la enseñanza a través de propuestas de actividades remotas (ERE), pero nuestras reflexiones preliminares permiten sostener que tales estrategias pueden agravar aún más las desigualdades referidas. Para ejemplificar, el presente artículo discute el caso de la Universidad de Rio Grande do Sul, y los riesgos implicados en este proceso.

Palabras clave: Colonización. Pandemia. Enseñanza Remota de Emergencia. Desigualdades socio educativas

Referências

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.

ANJOS, J. C. G. dos. A religiosidade afro-brasileira e a política de reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *In:*

SANTOS, J. T. (org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012. p. 183-207.

ANDIFES. V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES - 2018. Brasília, DF: Andifes: FONAPRACE, 2019.

ARENAS, D. L.; ANDRADE, A. C. de. Como anda a saúde mental na Universidade? *Jornal da Universidade (JU)*, Porto Alegre, 5 set. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/como-anda-a-saude-mental-na-universidade/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ARENAS, D. L.; ANDRADE, A. C. de. PEC 241/55: a morte do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *RBPAE*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BARBOSA E SILVA. L. Racismo institucional e as oportunidades acadêmicas nas IFES. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 3, n. 3, p. 80-99, 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2028>. Acesso: 14 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012*. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso: 14 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso: 11 set. 2020

BRASIL. Parecer Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 05/2020. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, 01 jun. 2020. 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: 11 set. 2020.

CENTRO DE ESTUDOS E DEBATES ESTRATÉGICOS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Financiamento da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas* [recurso eletrônico]. Brasília: Câmara dos deputados, edições Câmara, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/acamara/estruturaadm/altosestudos/pdf/financiamento-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas>. Acesso em: 28 abr. 2019.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa TIC domicílios 2019*. Brasília, DF: CETIC, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 14 set. 2020.

FERNANDES, F. Universidade e desenvolvimento. In: FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975, p. 91-123.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. [Rio de Janeiro]: Cobogó, 2019.

LIMA, A. Ensino remoto emergencial deve levar em conta acesso de alunos à internet. *Jornal da USP*, São Paulo, 03 jun. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/ensino-remoto-emergencial-deve-levar-em-conta-acesso-de-alunos-a-internet/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PLATÃO. *A República*. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2002, 319p.

OBSERVATÓRIO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COM TECNOLOGIA. Porto Alegre: UFRGS, c2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/observatorio-inov-pedag/publicacoes/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

QUIJANO. A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Biblioteca da CLACSO, 2005.

REUTERS, L. P. Negros sem escolaridade têm 4 vezes mais chances de morrer por Covid-19 no Brasil, mostra estudo. *Portal G1*, [Rio de Janeiro, RJ]: Grupo globo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/27/negros-sem-escolaridade-tem-4-vezes-mais-chances-de-morrer-por-covid-19-no-brasil-mostra-estudo.ghtml>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SÓFOCLES. *Antígona*. Tradução J. B. de Mello e Souza. 2005. (Clássicos Jackson, v. XXII). Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/sites/diretorio.fgv.br/files/antigona.pdf>. Acesso em: 1 Out. 2018.

TURTELLI, C. Weintraub: Universidades com aulas serão premiadas. Educação. *Terra*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/weintraub-universidades-com-aulas-serao-premiadas,fa07cbf55cbbd6b714a360cfa4aec8c0p8725o04.html>. Acesso em: 11 set. 2020.

TIC DOMICÍLIOS. São Paulo: CETIC, 2020. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 30 jun. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Andifes divulga números sobre a atuação das universidades no combate à COVID-19. Vitória: UFES, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/03/27/governo-lanca-campanha-brasil-nao-pode-parar-contra-medidas-de-isolamento>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pesquisadores da UFRGS alertam para impactos na saúde mental em decorrência de uma pandemia. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/pesquisadores-da-ufrgs-alertam-para-impactos-na-saude-mental-em-decorrencia-uma-pandemia>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ZEA, L. *Discurso desde a marginalização e a barbárie*: a filosofia latino-americana como filosofia pura e simplesmente. Rio de Janeiro, RJ: GARAMOND, 2005.

ZIMMERMAN, R. *América Latina: o não ser*. Petrópolis: VOZES, 1987.

Submetido em 19/07/2020.
Aceito em 31/10/2020.

Espacios online educativos a partir de la percepción de la propia experiencia de estudiantes universitarias/os

Resumen: Este artículo analiza las maneras en que estudiantes de carreras en modalidad online perciben y experimentan los ambientes virtuales que habitan y transitan, como así también sus posibilidades de agencia y de expresión, y las percepciones respecto de las y los demás actores. Primeramente, se presenta una sistematización teórica sobre los ambientes virtuales como espacios sociales y educativos, ya sean aulas virtuales institucionales o plataformas de redes sociales. A continuación, se analizan indicadores basados en datos cuantitativos producidos ad hoc, y finalmente, se presenta una sistematización de líneas derivadas del análisis para la construcción de espacios educativos online inclusivos y democráticos, que intenten no repetir desigualdades históricas y contemplan la diversidad de experiencias y agencias. Metodológicamente, se combinó la producción de datos cuantitativos con análisis cualitativo basado en el método descriptivo y analítico. Los datos fueron producidos en base a una encuesta a ingresantes de carreras online en la Universidad (Nombre omitido).

Palabras-clave: Espacios virtuales educativos. Redes sociales. Aulas online. Comunicación/Educación. Agencia.

Verónica Sofia Ficoseco
Universidad Nacional de la
Patagonia Austral
PPGE - UFBA
vsficoseco@gmail.com

Melina Daniela Gaona
Universidad Nacional de Quilmes -
CEHCMe - CONICET
melina.d.gaona@gmail.com

Introducción

No cabe duda de que la popularización de las estrategias y demandas de inserción de tecnologías digitales en los procesos educativos es una tendencia marcadamente reconocible durante las últimas décadas en América Latina en los diferentes niveles académicos.

De la mano de políticas públicas, programas de organismos internacionales, acciones oficiales locales y municipales, alianzas con sectores privados y, menos frecuentemente, con la sociedad civil, la naturalización de la idea de que las tecnologías digitales son agentes que necesariamente deben ser integrados a las prácticas educativas se instaló con mayor o menor éxito en los imaginarios contemporáneos. Claramente, los imaginarios por definición raramente toman como centro de su representación a las experiencias periféricas o diferenciales, siendo en general las experiencias centrales, urbanas, metropolitanas y de clase media, los modelos que se imponen como ejemplos o como patrones a partir de los cuales se entiende, significa y gestiona la experiencia general.

(1) Las medidas de aislamiento preventivo y distanciamiento social se encuentran vigentes en el conjunto del territorio nacional a la fecha de cierre de este artículo, con variaciones regionales de acuerdo con la incidencia de los casos.

En este contexto, son innumerables los trabajos desde las investigaciones en el área de ciencias de la educación que alertan sobre la necesidad de realizar estudios locales y situados que permitan comprender y gestionar de modo adecuado y sensible las experiencias con tecnologías digitales en cada contexto educativo, que señalan la importancia de trascender los enfoques instrumentalistas de las tecnologías en el aula y favorecer la apropiación creativa, que alertan sobre las consecuencias y limitaciones que pueden devenir de la falta de agencia y control ciudadano sobre los sistemas tecnológicos que moldean y atraviesan nuestras vidas cotidianas, no sólo en el ámbito educativo, y, finalmente, que desarrollan propuestas científicamente sustentadas para el trabajo curricular y pedagógico que permita la inclusión y apropiación crítica. (PRETTO, 2017)

Dentro de los debates sobre las apropiaciones tecnológicas en las prácticas educativas contemporáneas se ubica una línea que en la actualidad podría considerarse central: los ambientes virtuales de aprendizaje, que incluyen tanto a los ambientes institucionales de educación a distancia o campus virtuales, como a la instrumentalización de ambientes online privados o comerciales, como, por ejemplo, las plataformas de redes sociales.

Tanto los datos de este artículo, como su escritura, se dan en el marco del actual contexto de pandemia de Covid-19, cuya dispersión en el hemisferio norte comenzamos a conocer a través de los medios de comunicación y las redes digitales desde fines del año 2019, antes del registro de los primeros casos en América Latina en febrero de 2020. En Argentina, la adopción temprana de medidas oficiales de aislamiento social preventivo y obligatorio a partir de marzo y por más de cien días¹ significó, por un lado, la posibilidad de mantener niveles relativamente bajos en relación con los países de la región en cuanto a la transmisión local del virus y preservación de la capacidad funcional del sistema público de atención de salud. Por otro lado, implicó la necesidad de trasladar a la virtualidad, o a la mediación tecnológica, muchas de las actividades administrativas, comerciales, políticas, burocráticas, culturales y educativas que tradicionalmente se realizaban de forma presencial.

Al mismo tiempo que esta situación demandó adaptaciones y activación de estrategias creativas para cada sector, también dejó al descubierto profundas desigualdades en el acceso a servicios

básicos de conectividad y disponibilidad de equipamientos, y en la capacitación de actores/as del sector público y privado para encarar las mudanzas en las rutinas de producción. En lo que compete a la educación, recrudesció los debates sobre la formación docente y las demandas de larga data acerca de la discusión sistémica de actualizaciones curriculares, la dotación de equipamientos y conectividades de calidad y la capacitación general de actores docentes y no docentes con visión de largo plazo, no exclusivamente en base a iniciativas dispersas y efímeras. (BIANCHI, SANDOVAL, 2020; KAPLÚN, 2020)

En lo que refiere específicamente a las universidades, en medio de la consigna de celeridad dictada por la emergencia, instituciones públicas y privadas se apresuraron a pensar, dentro de sus posibilidades y en base al ejercicio de la autonomía de gestión, estrategias para paliar la situación. En general, esto decantó en la implementación de sistemas de educación a distancia por diferentes vías, que van desde las propuestas de educación cien por ciento virtual hasta las diferentes escalas de la multimodalidad con mayor protagonismo de instancias presenciales combinadas con apoyos remotos. En lo que respecta a las carreras y cursos, se han implementado, desde acompañamientos pedagógicos guiados por lecturas y diálogos online, a ofertas académicas alternativas para el cursado de créditos especialmente formulados para el contexto de aislamiento actual hasta la reanudación de las cátedras presenciales, pasando por el traslado inmediato y provisorio de todas las materias y créditos presenciales para el dictado obligatorio online o bimodal. Entre las universidades públicas se dirime también como argumento a favor de las medidas emergenciales la necesidad de continuar garantizando el derecho al acceso a la educación superior pública y gratuita, argumento que atraviesa fuertemente las deliberaciones sobre la adopción de diferentes versiones y gradaciones de la educación en entornos virtuales. Ya sean estos los campus virtuales gestionados por las universidades o los grupos o espacios en plataformas de redes sociales creados y gestionados por docentes y estudiantes como espacios para las prácticas educativas cotidianas.

En el caso de universidades públicas que ya contaban con oferta académica sólida en modalidad virtual, con equipos docentes específicos para dicha tarea y con plataformas o campus virtuales maduros y consolidados, el contexto de situación implicó la

intensificación de los usos de dichos espacios, la migración de instancias tradicionalmente presenciales de la vida institucional hacia la plataforma virtual, y la adaptación de cursos presenciales para ser alojados en los campus virtuales. Es el caso de la Universidad, Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UASJ UNPA), que será referencia empírica de este trabajo. (UNPA, 2020) En la contingencia sanitaria y política global que pone en tensión las prácticas cotidianas de formación, las mediaciones y los intercambios entre pares en estos ámbitos, consideramos fundamental construir información de carácter específico y situado en el cruce espacios educativos, virtualidad y experiencia. Este trabajo busca ser un aporte a dichas discusiones.

Desde el punto de vista de la comunicación/educación, de los estudios de género y del construccionismo social de las tecnologías, la comprensión de los sistemas de educación virtual o a distancia se basa en la comprensión integral de dichos sistemas en tanto espacios, es decir, como estructuras sociales, ámbitos de relaciones cuya unidad analítica son las interacciones y los agentes que las conforman. De este modo, la atención a los espacios y los contextos específicos en que las prácticas online se inscriben y se desarrollan, al mismo tiempo que a las posiciones que cada agente ocupa en dichas dinámicas y sus posibilidades de agencia, son factores centrales para el análisis, para la comprensión crítica y para la planificación sensible de ambientes educativos democráticos. (FICOSECO, 2018)

La pregunta por la experiencia de educación en entornos virtuales es una pregunta que también debe atender a las condiciones materiales en las que se libran tales tránsitos. De entre el cúmulo de elementos que conforman y dan sentido a esas condiciones, inicialmente procuramos atender a la materia espacial virtual entre distintos ámbitos o lugares en los que se dirimen los caminos del vínculo en el proceso de formación. Pero además nos interesa reconstruir cómo perciben las y los sujetos esos distintos ámbitos, su involucramiento, sus capacidades y sus relaciones, a la luz del interés por procurar una comprensión integral de la educación mediada en estas condiciones.

El objetivo de este artículo es analizar críticamente las maneras en que personas que cursan carreras en modalidad online perciben y experimentan los ambientes virtuales que habitan y transitan, como así también sus posibilidades de agencia y de expresión y

las de los demás actores en cada uno de ellos. Para ello, primero se presenta una propuesta de abordaje teórico analítica de los ambientes virtuales de aprendizaje en tanto espacios sociales y educativos, mediante una selección de líneas conceptuales actualizadas acerca de los espacios virtuales inscriptas en la perspectiva sociotécnica, el construccionismo social de las tecnologías y los estudios feministas. A continuación, se analizan algunos indicadores basados en datos cuantitativos producidos *ad hoc* mediante una encuesta aplicada a ingresantes de carreras que se dictan totalmente online en la Universidad (UNPA). Finalmente, se presentan algunas propuestas o líneas centrales derivadas del análisis que puedan conducir aportes a las reflexiones sobre la construcción de espacios educativos online inclusivos y democráticos, que intenten no repetir desigualdades históricas y contemplen la diversidad de experiencias y agencias, ya sean estos espacios las aulas virtuales de un campus universitario o los grupos en plataformas de redes sociales instrumentados por docentes y estudiantes para sus prácticas educativas cotidianas.

Los ambientes virtuales como espacios en continuum: campus institucionales y plataformas de redes sociales

Teniendo en cuenta los postulados de la geografía feminista, es posible sostener que los ambientes u entornos virtuales son espacios, son construcciones espaciales. (MASSEY, 2005) Esta línea teórica considera a los espacios como productos de las interrelaciones, es decir, como una dimensión social constituida a partir de esas interrelaciones. Por lo tanto, son sólo abordables o analizables a partir de la atención a esas relaciones. Esta visión materialista del espacio entiende que las relaciones que lo constituyen son inseparables de las prácticas que efectivamente se terminan dando y transcurriendo en ellos. Por ello se considera que se encuentran siempre en proceso de construcción.

El espacio es, desde esta definición, tanto un objeto como un proceso, de manera simultánea. Como objeto, es posible considerar que para cualquier situación social, la estructura objetiva y material en que ocurren las interacciones es el espacio con el que los agentes se encuentran. En tanto al espacio como proceso, toma la forma de lo que habitualmente es definido como *habitus*, es decir, que contempla tanto el modo en que corporizamos o

habitamos el espacio, como también el modo en que lo clasificamos y reconocemos.

Una perspectiva que va más allá de esta primera aproximación se abre con la incorporación de la definición de dialéctica del espacio. (SOJA, 1996) Este concepto, traído de los postulados de Lefebvre (2013) comprende una división terminológica y analítica de las distintas instancias que conforman toda espacialidad. Inicialmente, una primera versión del espacio que sería la “práctica espacial”, el espacio percibido, producido y reproducido materialmente en la cotidianidad. El espacio resultado de la actividad humana. Una segunda escala de la espacialidad comprende a las “representaciones del espacio”, o el espacio concebido. Es la planificación atada a las relaciones de producción, el espacio reglado y congruente con las representaciones del poder y las ideologías dominantes. Por último, Soja (1996) comprende que existe un tercer espacio que escapa del binarismo entre la estructura y la reproducción, que tiene que ver con los “espacios de representación”, resultado del espacio vivido. Esta instancia implica las apropiaciones dichas y no dichas, la contracara combinada de los otros dos espacios, y lo vivido entre medio de ellos. Es una instancia de apropiación que habilita la resistencia, la modificación y la trasgresión.

Otra definición en torno a la espacialidad que resulta particularmente productiva para pensar los espacios virtuales, tiene que ver con considerarlos siempre en un estado presente, tanto en sus versiones actuales, como en las virtuales. En este punto se abren reflexiones sobre los espacios virtuales como una acumulación histórica del pasado, lo cual implica considerar el modo en el que intervienen en su constitución las posiciones históricas de cada agente que lo habita y transita. En este sentido, es probable que las desigualdades y opresiones históricas se repliquen o se renueven en instancias espaciales virtuales en base a las posiciones diferenciales que marcan las trayectorias de los sujetos/as y sus posibilidades de agencia y resistencia. (COUTO, 2017; FICOSECO, 2018) Se trata de una instancia frecuentemente poco explorada cuando se enfoca analíticamente en los espacios virtuales, dado que suelen recibir los motes de lo efímero, lo fugaz, lo inmaterial, o hasta de lo no relevante o inexistente, ocluyendo de algún modo la posibilidad de visibilizar su eficacia como instancia en que las relaciones sociales cotidianas se dirimen. (BUMACHAR; FERREIRA, 2018)

Para pensar a las espacialidades online o mediadas tecnológicamente, resulta productivo articular una línea conceptual enfocada en comprender los vínculos que se produce en los entornos virtuales; enfocada en las experiencias en ambientes virtuales, atendiendo a las articulaciones entre presencia virtual y presencia física. En este sentido, resulta de interés discutir las instancias por las cuales comprendemos que las corporalidades y las espacialidades virtuales serían elementos tanto co-constitutivos como relacionales, atendiendo a la entidad simbólica que tienen ambas presencias.

Por lo general, cuando se enfocan analíticamente los espacios educativos en la virtualidad suelen tomarse como norma los entornos virtuales institucionales, los llamados campus virtuales o AVA. Sin embargo, dado el tenor de *continuum* que caracteriza a las experiencias, sean estas presenciales o medidas tecnológicamente, es necesario pensar a la experiencia virtual también en un *continuum* entre ámbitos que se transitan online de manera cotidiana. La incorporación analítica de los ámbitos virtuales privados o comerciales, como las plataformas de redes sociales, hace parte del análisis para reflexionar sobre las prácticas educativas online, dado ese carácter de continuum en la experiencia online. Esto complejiza un acercamiento sobre la experiencia educativa al considerar los distintos tenores esperables entre espacios producidos con distintos intereses y tránsitos variables de acuerdo con las presencias múltiples en cada uno.

Esta exploración en ambos registros resulta necesaria si se pretende comprender de modo integral la configuración de experiencias online. Las personas indefectiblemente configuran sus modos de habitar, de transitar y de agenciar online tanto en espacios institucionales, como podrían ser las plataformas universitarias o campus online, como los espacios privados y comerciales, como las plataformas de redes sociales. Esto se da de modo conjunto y en base a lo que suponen las experiencias materiales con tecnologías digitales o, más bien, en base a las posibilidades y configuraciones de esas experiencias digitales en la práctica efectiva.

Más allá de contemplar esta continuidad, es indispensable atender a que cada modo de producción tiene su propio espacio característico. Por lo que los entornos comerciales terminan inmanentemente siendo dispuestos en términos diferenciados respecto de los espacios institucionales. Esto es perceptible tanto en la circulación permitida para usuarios/as y los recursos visuales

e interactivos disponibles para ello, como en experiencias que se transitan de forma aparentemente más amigable en los entornos comerciales gracias al cuidadoso diseño de experiencia del usuario. Pero también cuando percibimos experiencias o versiones de los espacios más restrictivas o que tienden a las fórmulas privativas y excluyentes –cuando no abiertamente expulsivas de quien se considera diferente– de los espacios, o con la experiencia de las burbujas informativas basadas en la selección de contenidos que serán visualizados por cada usuario según sus coincidencias ideológicas y ocultando la visibilización de lo diferente en los tránsitos cotidianos, o las estructuras empresariales emblemáticas del nuevo capitalismo basadas en el extractivismo de datos. (SILVEIRA, 2019) Todas estas facetas deben ser tenidas en cuenta como parte de los propósitos con los que dichos espacios fueron inicialmente generados y por tanto como elementos presentes en cualquier apropiación o tránsito.

En base a lo hasta aquí expuesto, podemos establecer que los espacios virtuales no son todos iguales, sino que las condiciones en que se disponibilizan y las opciones que ofrecen para ser habitados y transitados pueden ser muy diversas, ya sea que se trate de ambientes institucionales o de plataformas de redes sociales. Establecemos también que dado que son las interacciones y las relaciones entre personas los elementos constitutivos de las dimensiones espaciales, cualquier limitación o elemento que administre los tránsitos y apropiaciones de la dimensión objetiva de esos ámbitos necesariamente influirá y será influenciado por las interacciones que allí se terminen construyendo. En el mismo sentido, también las condiciones históricas de cada sujeto/a serán estructurantes de esas dinámicas y factores que moldean las posibilidades de apropiación y de tránsito por esos espacios. De allí la pertinencia de comprender, cuando hablamos de ambientes virtuales, la diversidad de condiciones y de posibilidades de cada una de las versiones de las espacialidades online. En el caso de ambientes online específicamente contruidos para prácticas educativas, resulta urgente la atención a esta diversidad de elementos, a las diferentes posibilidades y apropiaciones implicadas en cada ámbito, a las accesibilidades y posibles agencias disponibles para unos y otras, bajo el objetivo de la construcción de ámbitos de comunicación/educación inclusivos y democráticos.

Las experiencias virtuales

Como se mencionó anteriormente, el espacio es abordable o visible a partir de las experiencias que allí se desarrollan. Este enfoque supone entender a la experiencia siempre como la intersección en la que se entranan condiciones materiales, simbólicas y las posibilidades de articulación o de reconocimiento, y la faceta de la narrativa de dichas condiciones. (DELFINO, 1998; GAONA, 2017)

Al considerar la experiencia en clave interseccional, desde las teorías construccionistas de las tecnologías y en clave de género, desde el enfoque que venimos desarrollando entendemos que se hace necesario reconstruir la serie de condiciones culturales que delimitan, corporizan y habilitan posibilidades restringidas a las expectativas de socialización de cada persona en esos espacios.

Lo mencionado implica reconocer que la experiencia diferenciada, construida desde corporalidades otras o diversas, deviene en una experiencia desigual para muchas personas, que supone límites, opresiones y ajenidad, al mismo tiempo que también habilita posibilidades de reconfiguración y resistencia. Por ello se atiende a la configuración de una perspectiva que contemple tanto la dimensión de la experiencia habitada, o sea la experiencia corpórea en sí misma, como al carácter epistemológico de la experiencia.

Sobre este último punto, sostenemos que la experiencia en general, y la experiencia virtual en particular, se constituye en base a situaciones, posiciones y materialidades específicas, desde esos lugares y posicionamientos siempre particulares, siempre marcados históricamente, y siempre en torno de las relaciones vigentes de poder que son los marcadores a partir de los cuales los sujetos/as se apropian de ciertas categorías y de ciertos relatos disponibles para poder nombrar al mundo. En este punto se abre una faceta por la cual en esta posibilidad de transformación inherente a la experiencia encontramos también modos por los cuales la experiencia habilita renombrar ciertas prácticas, ciertas interpretaciones de lo real e inclusive cuestionarlas.

Es en esta confluencia conceptual en que ubicamos las concepciones tanto de los espacios virtuales como de las experiencias que los constituyen, y por tanto las percepciones, representaciones y modos de construir agencias y repertorios para nombrar los mismos desde los tránsitos alternativos de los y las sujetos/as históricamente situados/as. A partir de allí, habilitamos una instancia

analítica que busca la construcción legitimada y factible de formas de ser colectiva de la experiencia en los tránsitos virtuales por parte de sujetos/as que construyen experiencias diferenciadas en esos espacios construidos.

Espacios virtuales y educación

Desde el punto de vista de los espacios virtuales u ambientes online instrumentados para la realización de actividades educativas de manera mediada, adoptamos la definición propuesta desde los estudios sociotécnicos, que enfocan a estos ambientes en tanto redes de elementos, actores, artefactos y sus condiciones materiales situadas interactuando en un momento histórico y un contexto determinado. Una operacionalización del concepto de entorno sociotécnico particularmente interesante para este trabajo es el concepto de dispositivo hipermedial dinámico, definido como una red sociotécnica de carácter participativo y no excluyente, construido con fines educativos, investigativos y/o laborales en un contexto institucional situado. (SAN MARTÍN; GUARNIERI; BONGIOVANI, 2014) Pensando desde la educación a distancia, esas características están presentes en la mayor parte de las propuestas y sistemas educacionales en dicha modalidad, por lo menos mencionadas entre sus intenciones.

En base a esto, y siguiendo la perspectiva presentada hasta aquí, entendemos que los entornos virtuales educativos pueden ser estudiados en tanto espacios, es decir, son considerados espacios sociales, construidos, disputados, atravesados por tensiones, habitados, percibidos diferencialmente según el lugar que cada actor ocupa en ellos y con normas específicas que regulan su funcionamiento y tránsitos posibles, al mismo tiempo que proporcionan los márgenes necesarios para la resistencia y replanteo de dichos límites.

Entonces, las interacciones entre las personas en estos ambientes se configuran también en esos espacios al mismo tiempo que son configuradas por ellos. Las relaciones interpersonales que se establecen en espacios educativos institucionales online y en plataformas de redes sociales digitales, poseen diferencias cualitativas en los modos en que éstas son valoradas y experimentadas, según lo han observado diversas investigaciones. Por un lado, con respecto del involucramiento o el compromiso personal que puede esperarse cuando se trata de actividades o intercambios

desarrollados en estas plataformas. Desde algunas perspectivas se ha señalado que la presencia y las relaciones online son valoradas y consideradas en el mismo nivel de compromiso que cualquier otra actividad cotidiana presencial, sin por ello dejar de ser percibidas diferencialmente. (SIBILIA, 2019; TURKLE, 2012) En cuanto a las dinámicas sociales online con fines educativos, algunos estudios propios indican que las habilidades digitales o habilidades para el manejo técnico, la expresión y la comunicación en espacios online, son el elemento central para definir el involucramiento y la fluidez de las dinámicas de comunicación entre docentes y estudiantes. (FICOSECO; CEVALLOS; OVIEDO, 2019)

En base a estas observaciones, diversos estudios han señalado que las redes sociales digitales como ambientes de interacción pueden ser apropiadas y moldeadas por los diferentes grupos y comunidades, por ejemplo para la construcción de procesos comunicacionales con fines educativos y formativos. Sin embargo su instrumentación no permite dar por sentada de antemano la existencia de posibilidades de agencia similares para todos/as los/as participantes, por lo que resulta fundamental tener en cuenta diversos factores generacionales, económicos, culturales, raciales, de sexualidad y de género, por mencionar algunas, en las planificaciones e intervenciones educativas mediadas. (FICOSECO, 2018)

Metodología

Para el presente artículo se combinaron instancias de investigación cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, para la producción de datos, se llevó a cabo un relevamiento mediante encuestas aplicadas a estudiantes que cursan carreras de dictado cien por ciento online en la Universidad (UNPA), ingresantes en el año 2020. Las carreras que se dictan en esta modalidad son tres: Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Turismo y Tecnicatura en Recursos Naturales Renovables, siendo en total 91 los ingresantes matriculados en el año 2020. El formulario de encuesta se dispuso online en un aula del entorno virtual institucional accesible para ingresantes de estas tres carreras, o sea para estudiantes matriculados en las carreras de modalidad virtual. La participación fue voluntaria y anónima. Se recibieron en total 33 respuestas.

Respecto del instrumento de recolección de datos, la encuesta se articuló en tres secciones: percepción de las propias habilidades

tecnológicas, experiencias con plataformas de redes sociales y experiencias con el entorno virtual educativo de la universidad. El formato de las respuestas fue en escala de Likert para las variables continuas y escala de dos opciones para las variables discretas.

Por otra parte, se utilizó el método cualitativo de análisis crítico y descriptivo (MINAYO, 2011), articulado en base a la construcción de categorías centrales. Estas categorías centrales fueron formuladas en base a resultados preliminares de estudios cualitativos realizados en el mismo contexto, constituyeron la base de las tres secciones en que se divide el instrumento de producción de datos (encuesta), en este artículo se analizan dos de esos ejes: las experiencias en redes sociales y las experiencias en el entorno educativo universitario.

Estos dos ejes a su vez fueron transversalizados analíticamente por las categorías teóricas del espacio y la experiencia. De ese modo, se configuró un análisis que indaga, por un lado, en los tránsitos que las personas configuran en los ambientes online como *continuum*, y, por otro lado, en las relaciones que se establecen, posibilidades de agencia y de auto expresión que se perciben.

Percepciones sobre los espacios online

Dado que el grupo analizado se compone de estudiantes de carreras de dictado cien por ciento virtual, sabemos de antemano que todos ellos/as son usuarios/as de la plataforma universitaria de la Universidad (UNPA). En cuanto a los usos de redes sociales, el 97% de los encuestados manifestó ser usuario/a de una o más plataformas, siendo la mayormente preferida Whatsapp (63,3%), seguida por Facebook (24,2%) e Instagram (9,1%). Por tanto podemos asegurar que se trata de un grupo que mantiene intensos y estables tránsitos online.

Respecto de la elaboración de la presencia online, casi la mitad (48,4%) asegura que mantiene actualizado su perfil e información online, mientras que el 30% no lo hace con tanta frecuencia, restando solo un 20% que no actualiza periódicamente su información online ni perfiles. En el mismo sentido, referido a la dedicación como a la percepción de las habilidades propias para transitar de modo seguro las plataformas online, más del 75% de los/as encuestados/as señala que sabe cómo gestionar su información en redes sociales y se siente apropiado/a para elegir los tipos de información que comparte, y restringir con quien hacerlo.

En cuanto a la instrumentación de esos tránsitos en plataformas de redes sociales como espacios para las actividades cotidianas, la mitad de las personas señala que utiliza las redes sociales con fines laborales o de negocios, mientras que, al ser indagados sobre los usos educativos, incluyendo buscar información para las tareas académicas y el contacto con compañeros/as de estudio y docentes, ese porcentaje asciende al 94%.

En el mismo sentido, en lo referente a los tránsitos construidos en el entorno virtual universitario, sólo el 15% señala que participa con frecuencia en foros y actividades online no obligatorias propuestas en las aulas virtuales. Esta observación de una aparente no afinidad o no preferencia por mantener interacciones en los entornos educativos, a menos que estos sean obligatorios, se ve reforzada o reafirmada cuando constatamos que el 36,4% de los/as estudiantes/as prefiere contactarse con los/as docentes por otros medios (email o redes sociales), y no a través de la plataforma institucional. Ese porcentaje asciende al 57,6% cuando se trata de contacto con otros/as estudiantes.

Esto permite inferir, en coincidencia con las líneas conceptuales presentadas, que tanto los espacios virtuales como las posiciones que cada uno/a ocupa en esas dinámicas mediadas son efectivamente percibidos de manera diferencial. Por decirlo de un modo más claro, no da igual un ambiente de red social o un aula virtual en el sistema institucional, como tampoco son simétricas las posibilidades de expresión que se perciben como posibles para todos/as y las que efectivamente se entiende como propias. En fundamental resaltar que no estamos refiriendo a diferencias en las condiciones tecnológicas (diferencias de diseño entre un ambiente y otro), sino que los datos aquí analizados refieren explícitamente a la percepción de diferencias en el sentido de la práctica de la interacción, de la comunicación y de la apropiación.

Percepciones sobre las relaciones y las agencias online

En lo referente a las maneras en que las personas perciben las posibilidades de agencias y relaciones en ambientes online –tanto entornos institucionales educativos como entornos comerciales–, esto se exploró, en primer lugar, a partir de la indagación acerca del grado de conocimiento sobre la existencia de límites o dinámicas que actúan como límites para la apropiación plena de los

espacios virtuales por parte de otros actores/as o de sí mismos/as. Por ejemplo, con las situaciones de violencia online.

Respecto de este eje, el 90,9% de los/as estudiantes señalan que conocen o tuvieron información sobre casos de violencia o discriminación en redes sociales, mientras que, al ser indagados sobre acontecimientos análogos en las aulas virtuales de la universidad, solo el 11% expresó conocer algún caso de personas violentadas o silenciadas en esos ámbitos.

Cuando la pregunta refiere a la propia experiencia, es decir, a haberse sentido o percibido como víctima de discriminación o maltratos en un aula virtual de la universidad, el 3% señala que fue víctima de situaciones como las mencionadas, mientras que 18,2% se mantiene neutral, ni afirmando ni negando esa posibilidad. Mientras que, en la misma escala perceptiva, el 78,8% de los/as estudiantes afirman que no percibieron ese tipo de dinámicas durante sus tránsitos en los entornos universitarios online.

Las respuestas cambian notablemente cuando se contrastan los niveles de aceptación de la misma afirmación, pero en lo referente a las plataformas de redes sociales. En este caso, el porcentaje de estudiantes que afirma haber sido víctima de descalificación y discriminación en redes sociales asciende al 24,2%. Adicionalmente, ante la pregunta sobre haber sido objeto de violencia a través de la tecnología en alguna oportunidad ya sea a través de mensajes de texto, redes sociales o email, el 27,3% contestó afirmativamente.

Respecto de las posibilidades de expresión personal y de exteriorización de las opiniones en espacios online, el 72,7% de los/as estudiantes señaló que concuerda con la idea de que en las redes sociales todas las personas tienen las mismas posibilidades de expresarse libremente, mientras que en lo referente a las aulas virtuales ese porcentaje fue del 75,5%. Esto permite afirmar que, en mayor o menor medida, la mayoría de las personas incluidas en el grupo analizado perciben a los espacios virtuales como entornos de libre tránsito y expresión.

Sin embargo, ese porcentaje de coincidencia con la afirmación sobre la libertad de expresión decrece cuando se trata de uno mismo, es decir, cuando se indaga sobre la percepción sobre la propia posibilidad de expresarse libremente. En este caso, el porcentaje de estudiantes que concordó con que se siente libre para expresarse plenamente en el entorno virtual universitario cayó al 60,6%, y en entornos de redes sociales al 57,5%. Resulta interesante observar

el contraste entre las percepciones de libertad y posibilidades de agencia y de expresión libre en los diferentes ambientes online. De acuerdo con lo observado, los/as estudiantes identifican un margen de libertad levemente mayor en favor de los entornos institucionales online en detrimento de las plataformas de redes sociales donde el margen de agencia percibido es menor. Por otra parte, parecen concordar en mayor medida con la afirmación extendida sobre los ambientes online como espacios de libre tránsito y agencia para todos y todas, expresando que dichos márgenes de autonomía y agencia se ven reducidos –al menos en lo que hace a su percepción– cuando se trata de las propias posibilidades de expresión.

Entonces, partiendo de la idea de que las personas entienden de manera diferencial a los espacios, de que la percepción de las propias posibilidades de agencia no es simétrica con la aceptación de las posibilidades abiertas para los otros/as, un diseño o propuesta pedagógica que apunte a integrar esos ambientes debería tener en cuenta en la base de su formulación estas características constitutivas a la hora de elegir los ambientes online, combinarlos, habilitar espacios de intercambio, visibilización, pensar estrategias de comunicación/educación que apunten a la construcción de ámbitos de agencia, participación y no exclusión.

Algunas conclusiones

El propósito de este tipo de propuestas analíticas, centradas en la comprensión de los espacios online como *continuum*, específicamente pensando en las potencialidades, tanto de los entornos virtuales institucionales, como de las plataformas de redes sociales para ser instrumentados como espacios online educativos, es proporcionar algunos posibles enfoques para pensar y gestionar nuevas experiencias educativas en contextos de anormalidad como el que atraviesa el presente global. Sin detrimento de que la incorporación, apropiación y configuración activa e inclusiva de esas espacialidades mediadas en las prácticas educativas contemporáneas resultaría beneficiosa no sólo en la coyuntura, sino pensando en apropiaciones democráticas, diversas y activas de esos espacios sociales por parte de prácticas educativas liberadoras.

De acuerdo con los datos analizados, pudimos observar que el grupo delimitado para este estudio se compone de personas que

transitan de manera activa e intensa los entornos virtuales como *continuum*, pasando de los ambientes de aulas virtuales a las plataformas de redes sociales. Se auto definen en su mayoría como hábiles y conocedores de los condicionamientos, limitaciones, posibilidades y peligros de esos ambientes. También pudimos establecer que existe una preferencia marcada por la interacción en plataformas de redes sociales. Así, los/as estudiantes entretejen los contactos y prácticas del entorno institucional, por ejemplo, las consultas a docentes o la búsqueda de información académica, desplazándolas al ámbito de las redes sociales. Este punto permite vislumbrar la posibilidad de nuevos análisis que profundicen específicamente en los elementos comunicacionales que caracterizan unas y otras posibilidades de interacción.

Siguiendo con la línea de la percepción diferenciada entre entornos virtuales institucionales y comerciales, pudimos observar que la mayoría de los y las estudiantes valoran a los espacios virtuales institucionales como más seguros, o menos propicios al accionar violento y –detalle no menor– a la subrepticia descalificación o discriminación que lleva al silenciamiento, mientras que se percibe una mayor medida de estas problemáticas en los ambientes de redes sociales. También fue posible establecer que los y las estudiantes en su mayoría conciben a los espacios online como ambientes en los que es posible ejercer la libertad de expresión y la agencia. Notablemente, esa percepción se manifestó con menos fuerza cuando se trata de la percepción de sí mismo/a como agente con posibilidades de libre expresión y agencia.

A partir de las observaciones presentadas, resaltamos el valor de la producción de datos situados y locales para la inclusión tecnológica y de entornos virtuales en los contextos educativos. Entendemos que estas reflexiones sobre datos empíricos para pensar las prácticas educativas y también para la reflexión desde el punto de vista de la educación resulta necesaria, dado que la configuración de espacios propicios para la expresión y la agencia, la creatividad y la autonomía, resulta fundamental para cualquier praxis educativa democrática.

Espaços educativos *on-line* a partir da percepção da própria experiência de estudantes universitários

Resumo: Este artigo analisa as maneiras pelas quais os estudantes de cursos *on-line* percebem e experimentam os ambientes virtuais em que habitam e transitam, bem como suas possibilidades de agência e expressão e as percepções respeito de outros atores. Primeiramente, é apresentada uma sistematização teórica de ambientes virtuais como espaços sociais e educacionais, sejam salas de aula *on-line* institucionais ou plataformas de redes sociais. A seguir, são analisados indicadores baseados em dados quantitativos produzidos *ad hoc* e, por fim, é apresentada uma sistematização de linhas derivadas da análise para a construção de espaços educacionais *on-line* inclusivos e democráticos, que visem não repetir as desigualdades históricas e contemplar a diversidade de experiências e agências. Metodologicamente, a produção de dados quantitativos foi combinada com a análise qualitativa, com base no método descritivo e analítico. Os dados foram produzidos a través de um questionário a estudantes de cursos *on-line* na Universidade (Nome omitido).

Palavras-chave: Ambientes virtuais educativos. Redes sociais. Aulas *on-line*. Comunicação/Educação. Agência.

Online educational spaces based on the perception of university students' own experience

Abstract: This article analyzes the perceptions and experiences of students in online careers about the virtual environments they inhabit and transit, as well as their possibilities of agency and expression, and those of other subjects. Initially, we deepen into a theoretical systematization of virtual environments as social and educational spaces, whether they are institutional virtual classrooms or social media platforms. We also analyze data based on *ad hoc* quantitative data, and finally, we present a systematization of lines derived from the analysis for the construction of inclusive and democratic online educational spaces, which try not to repeat historical inequalities and contemplate the diversity of experiences and agencies. Methodologically, the production of quantitative data was combined with qualitative analysis based on a descriptive and analytical method. This work is based on a survey of students in online careers at the University (Nombre omitido).

Key-words: Educational virtual spaces. Social media. Online classrooms. Communications/Education. Agency.

Referências

- BIANCHI, M.; SANDOVAL, L. Covid-19, desigualdad y reflexiones desde la periferia. *Question/Cuestión*, La Plata, v. 1, n. 1, jun. p. 347-347, 2020. Disponível em: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/6085>. Acesso em: 21 junio 2020.
- BUMACHAR, B. L.; FERREIRA, P. P. Materialidades e Maternidades: Agência distribuída e produção de copresença em redes espaço-temporais de cuidado mobilizadas por estrangeiras na Penitenciária Feminina da Capital (PFC)–SP. *Interseções: Revista de Estudos*

Interdisciplinares, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 67-84, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/35864>. Acesso em: 23 jun. 2020.

COUTO, E. S. Sexo além do sexo: performances corporais e pedagogias eróticas. *Diversidade e Educação*, Salvador, v. 3, n. 5, p. 10-18, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6363>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DELFINO, S. Desigualdad y diferencia: retóricas de identidad en la crítica de la cultura. *Revista Estudios*, [s. l], CEA, v. 7, n. 18, 1998. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391643>. Acesso em: 24 jun. 2020.

FICOSECO, V. *Género y tecnologías digitales*. La experiencia en entornos virtuales de aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2018.

FICOSECO, V; CEVALLOS, G; OVIEDO, M. Influencia de la evaluación por pares y de la distribución visual de contenidos de cursos EaD en la valoración de los estudiantes. *Educación Online*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 17-31, 2019. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/542>. Acesso em 19 jun. 2020.

GAONA, M. *Experiencia popular, ciudad e identidad en el noroeste argentino*. La organización social Tupac Amaru. Oxford: Peter Lang Publishing, 2017.

KAPLÚN, G. Viral y vital. Ciudadanía, educación y comunicación. *Question/Cuestión*, La Plata v. 1, n. junio, p. 349-349, 2020. Disponível em: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/6129>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LEFEBVRE, H. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing, 2013.

MASSEY, D. *For Space*. Londres: SAGE Publications, 2005.

MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PRETTO, N. *Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões*. Salvador: Edufba, 2017.

SAN MARTÍN, P.; GUARNIERI, G.; BONGIOVANI, P. Propuesta sociotecnológica para el desarrollo de repositorios de Acceso Abierto adecuados al contexto universitario argentino. *E-Ciencias de la Información*, Costa Rica, v. 4, n. 2, p. 1-26, 2014. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/15131>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SIBILIA, P. The Digitalization of Life. *Dialogue and Universalism*, [s. l], v. 29, n. 3, p. 93-102, 2019.

SILVEIRA, S. *Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas*. São Paulo: Sesc, 2019.

SOJA, E. *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Massachusetts: Blackwell Published, 1996.

TURKLE, S. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books, 2011.

UNPA. Coronavirus: La UNPA se apoya en la virtualidad para enseñar durante la cuarentena | Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Disponível em: <https://www.unpa.edu.ar/noticia/coronavirus-la-unpa-se-apoya-en-la-virtualidad-para-ensinar-durante-la-cuarentena>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Submetido em: 20/07/2020
Aceito em: 28/10/2020

Sociedade do espetáculo adiado: apontamentos sobre educação na cidade febril

Resumo: Este artigo objetiva desenvolver alguns apontamentos sobre os impactos da pandemia de COVID-19 para a educação. Parte da suspensão das características da sociedade do espetáculo em meio às mudanças operadas pela crise sanitária e seus desdobramentos econômicos, sociais, culturais e, sobretudo, nos modos de subjetivação contemporâneos. O novo cenário agudiza as segmentações molares e moleculares da dívida, da securitização e o esvaziamento das instâncias políticas, forçando ainda mais a busca por territórios abertos e a necessidade de outros campos de visualidade. Entendendo a pandemia como um ponto de vista, habitar a interioridade desta perspectiva nos ajuda a compreender não só as sombras da modernidade residual, como os processos de subjetivação que exercitam outras formas de atenção, uma espécie de fúria dos vaga-lumes na célebre imagem proposta por Pasolini. Para além das formas dominantes de educação, é esse quase-mundo de uma educação informe que se abre com o inferno conjuntural do momento. Algumas dessas contra-utopias e seu iluminismo das sombras arrasta nossos olhos para frestas que, se alargadas, desfazem a luz branca das utopias e distopias do poder. Atravessando algumas dessas fogueiras difusas, elencamos algumas reverberações que a pandemia de COVID-19 evoca, como linhas abertas ao pensamento violentado por sua perspectiva e passível de formulações vindouras, o que chamamos de efeito “Joker” na sociedade do espetáculo adiado.

Palavras-chave: Pandemia. Sociedade do espetáculo. Cidade febril. Educação do informe.

Introdução: sociedade do espetáculo adiado

Se a origem do espetáculo é a perda da unidade do mundo, como definiu Debord (2000) no final dos anos 1960, a pandemia de COVID-19 teve o estranho papel de organizar as tragédias dispersas do mundo contemporâneo e intensificá-las. O milenarismo invertido (JAMESON, 2000) do único e enorme espetáculo que adiou todos os maiores espetáculos da Terra. “Voltar à normalidade”, dizem. Mas o que é voltar? Precisamos saber onde estivemos e que trajeto construímos para alimentar o desejo de voltar. “Estivemos no normal”, dizem. Mas o que foi o normal? Que trajeto satisfizes sua composição passageira, não perceptível de sua fugaz condição? “O fim do mundo é um tema aparentemente interminável - pelo menos, é claro, até que ele aconteça”. (CASTRO; DANOWSKI, 2014, p. 11) Ele aconteceu, que fazer?

Marcio Tascheto da Silva

Universidade Franciscana - UFN
tascheto@ufn.edu.br

Os últimos anos têm sido marcados por um milenarismo invertido segundo o qual os prognósticos, catastróficos ou redencionistas, a respeito do futuro foram substituídos por decretos sobre o fim disto ou daquilo [...]. (JAMESON, 2000, p. 27)

Esta sociedade que suprime a distância geográfica, recolhe interiormente a distância, enquanto separação espetacular. (DEBORD, 2000, p. 11)

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. (AGAMBEN, 2013, p. 65)

“Cegos de tanto ver coisas [...]” (WISNIK, 2018, p. 307), os habitantes da sociedade do espetáculo se veem a si mesmos imersos em uma grande nuvem espessa. Formas e cidades vulturinas como nas imagens de Goeldi. (RUFINONI, 2006) Toda uma espécie dedicada ao louvor às sombras como proposto nos distantes anos 1930, por Tanizaki (2017). Ou ainda, nas esfumadas obras de Olafur Eliasson e seus materiais elementares, realidades vaporosas e misteriosas. (WISNIK, 2018) Em suas variações, parecem dizer um basta na “sociedade da hipervisibilidade” (WISNIK, 2018) e a voracidade dos seus holofotes. Um basta no par luz e poder antagonizados por sombras e franjas, tendências e sobras de outras temporalidades políticas.

Diante desse tempo de adiamento da sociedade do espetáculo, nos perguntamos quais os impactos na educação em meio a cidade febril? Questão que desencadeia uma série de tentativas de entendimento da suspensão da sociedade do espetáculo e seus derivativos. 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), é se ainda há mundo por vir? Ou, nas provocações de Berardi (2019), o que virá depois do futuro?

Este artigo pretende percorrer algumas dessas searas escavadas na cidade febril, acompanhando a realidade de suas velhas e novas segmentações, o trabalho das linhas que se bifurcam em maquinações difusas e o tráfico de novas percepções indelévelis que o ponto de vista da pandemia vem produzindo. (LAPOUJADE, 2017) Situa a discussão no terreno das experimentações pedagógicas entre cidade e educação, intensificando a atenção da sociedade do espetáculo adiado para os territórios urbanos e suas mutações nas temporalidades liberadas pela pandemia de COVID-19.

A fúria dos vaga-lumes

Em primeiro lugar, a pandemia força o atravessamento de linhas, bloqueia, abre novas e reforça velhas segmentações. Segundo Cassiano e Furlan (2013, p. 373),

Deleuze e Guattari apontam três tipos de linhas que compõem nossas relações: as de segmentaridade dura, características dos grandes conjuntos molares ou estratos, como as classes sociais e os gêneros; as de segmentaridade maleável, caracterizadas por relações moleculares de desestratificações relativas, com velocidades acima ou abaixo dos limites da percepção, e que, ao contrário dos grandes movimentos e cortes que definem os estratos, compõem-se de elementos rizomáticos, esquizos, sempre em devir, fluxos sempre em movimento que retiram o homem da rigidez dos estratos; e as linhas de fuga, que se caracterizam por uma ruptura com os estratos ou sua desestratificação absoluta.

É preciso compreender como funciona essa malha de intersecções que é desencadeada pelas forças de reconversão subjetiva dentro da imanência da crise. Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. À segmentaridade pertence todos os estratos que nos situam espacialmente. Trabalhar, habitar, brincar, adoecer, morrer. A casa é dividida em cômodos. Cozinha, quartos, banheiros, salas, varandas, corredores. O lugar de dormir, amar, descansar, sofrer, sonhar, ter pesadelos, trabalhar. O lugar de comer, o lugar de higienizar-se, circular, ser um sonâmbulo em sua própria casa. Segmentações ainda mais capilarizadas pela intensificação do isolamento social, do borramento de fronteiras entre tempo de trabalho e tempo lazer, a casa-trabalho como invólucro da mobilização da vida para a produção.

Somos segmentarizados em nossos bairros, ruas, na ordem da cidade vazia. Somos segmentarizados nas fábricas, escritórios, salas de aula, no toque de recolher, na quarentena das horas e meses intermináveis de espera. Somos segmentarizados binariamente, homem e mulher, velhos e novos, crianças e adultos, grupos de risco ou não, com comorbidades ou não. Somos segmentarizados circularmente, “as ocupações de meu bairro, de minha cidade, de meu país, do mundo... somos segmentarizados linearmente, numa linha reta, em linhas retas” cada segmento representando

um processo, um episódio “mal acabamos um processo e já estamos iniciando outro, demandantes ou demandados para sempre, família, escola, exército, profissão”. (DELEUZE, GUATTARI, 2004, p. 84) A vida dividida em fases. Há tempo para isso e para aquilo. Não há tempo. Sempre recomeçando algo. Nunca terminando nada, em um processo incessante de compromissos e fazeres. Somos segmentarizados em linhas cada vez mais duras. Se é verdade que o esquadramento dos tempos e dos espaços já preexistia a pandemia, a cidade febril intensifica ainda mais essas máquinas de segmentação características dos grandes conjuntos molares.

“Toda a sociedade, mas também todos os indivíduos, são, pois, atravessados por duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 90) Na cidade, temos linhas que estabelecem planos territoriais, organizações espaciais, planejamentos de ruas e avenidas. Espaços privados e espaços públicos, temos segmentações molares de todas as ordens, dado que não vivemos em um espaço liso. Estriamentos e posições diversas nos perfazem habitantes de cruzamentos, paradas. Ao mesmo tempo, nos interessam as macropolíticas da cidade, seus planos diretores, seus estatutos, direitos, suas grandes questões sobre saneamento, segurança, mobilidade. Segmentações molares em um conjunto dispar e simultâneo, conforme o emaranhamento das linhas de segmentação supracitas. Por outro lado, temos um conjunto molecular de atravessamentos, micropolíticas cotidianas. “Micro perceptos inconscientes, de afectos inconscientes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo”. (DELEUZE, GUATTARI, 2004, p. 90) Porque não basta definir as segmentações apenas na dimensão molar, com suas divisões enrijecidas e no plano geométrico do desenho urbano, é preciso compreender também suas segmentações finas que operam na dimensão molecular.

Nesse duplo processo de segmentações, molar e molecular, que precisamos situar o ponto de vista da pandemia. Não o nosso ponto de vista sobre a pandemia, mas o ponto de vista que circula e descentra o sujeito do seu lugar anterior. (LAPOUJADE, 2017) A fúria dos vaga-lumes, conforme a experiência/imagem de Pasolini, é a radical descentralidade da luz dos holofotes da sociedade do espetáculo e seu poder de visualidade, para uma expressiva proliferação de pequenas fogueiras na noite da História. Algo que nos

coloca no processo aberto de ver e enunciar não só outras segmentações impostas, mas também existências mínimas que circulam o direito à cidade por dentro do ponto de vista dos personagens que insistem em continuar em cena e intensificar realidades ofuscadas.

São exemplos dessas opacidades na educação e na cidade (que o ponto de vista da pandemia faz ver com maior clareza a desigualdade social, de gênero e racial), a exclusão digital (sendo um dos exemplos mais polêmicos a realização do Enem em um contexto de distanciamento ainda maior da igualdade de oportunidades dos estudantes), o isolamento social e a questão da moradia (quem pode ficar em casa? Em que condições?), a densidade das metrópoles brasileiras (aceleração do contágio por meio da super aglomeração demográfica), a precariedade do trabalho (as discussões sobre renda universal básica), o acesso aos serviços de saúde, mobilidade, entre outras questões estruturais e conjunturais que tornam mais aguda a crise sanitária ao mesmo tempo que dão visibilidade a questões latentes pré e durante a pandemia.

Depois da educação: há mundo por vir?

O que nos legará todas essas questões que as “aprendizagens” da pandemia vêm desdobrando? Abrirá espaço para existências que mobilizam outras visualidades na sociedade do espetáculo adiado? Como quebrar com o ciclo da cidade esgotada pela solidão, terror e isolamento e a desigualdade que a pandemia põe a nu? Que outras pedagogias podemos construir na cidade febril? Capaz de reinventar não só a cidade como as nossas próprias vidas em meio à crise sanitária?

[...] a questão do tipo de cidade que queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser, que tipos de relações sociais buscamos, que relações com a natureza nos satisfazem mais, que estilos de vida desejamos levar, quais os nossos valores estéticos. O direito à cidade é, portanto, muito mais do que o direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com os nossos mais profundos desejos. (HARVEY, 2014, p. 28)

Mais do que um desejo produzido pela soma dos desejos dos indivíduos, o propósito de reinventar a cidade passa pela composição

de um complexo de singularização que envolve sistemas afetivos, perceptivos, cognitivos, ou seja, todo um outro campo de visualidades. Processos de subjetivação que vão além das formas individualizadas, se insinuando em uma economia desejante que não depende somente da correlação de forças molares, dos sujeitos e seus jogos representacionais. Tampouco depende somente das grandes questões molares, mas de linhas minoritárias que abrem diferentes questionamentos por dentro das territorializações capitalistas. Como construir a cidade que queremos em meio à especulação imobiliária e à espetacularização urbana? As remoções e gentrificação, a política dos megaeventos? Como projetar os nossos mais profundos desejos na contracorrente de um imaginário urbano capturado na semiótica capitalista e despotencializado? Como podemos pensar as vidas urbanas longe dessa “cidade maior” das maquinações do capital, colocadas a nu pela crise sanitária?

O termo ‘cidade’ tem uma história icônica e simbólica profundamente inserida na busca de significados políticos. A cidade de Deus, a cidade edificada sobre um morro, a relação entre cidade e cidadania – a cidade como objeto de desejo utópico, como lugar distintivo de pertença em sua ordem espaço-temporal em movimento perpétuo -, tudo isso confere à cidade um imaginário que mobiliza um significado político crucial. (HARVEY, 2014, p. 22)

Diferentemente de Harvey (2014), não se trata da busca por significados políticos sobre a cidade febril, um novo transcendente capaz de organizar o que está disperso politicamente. O imaginário crucial que confere à cidade essa possibilidade de fabulação revolucionária, de invenção de formas de vida, é a heterogeneidade de agenciamento que é capaz de mobilizar todos os tipos de corpos. Sobretudo, a partir dos pontos de vista já existentes, na imanência das lutas e nos processos que a pandemia vem acelerando ou bloqueando.

A cidade compõe-se como uma megamáquina de produção antropológica, funcionando como um caldo de relações técnicas, naturais, sociais e psíquicas em constante interação. Portanto, não se trata de encontrar o significado político da cidade, mas de dar ensejo a processos de subjetivação multicomponencial, que permitam maquinações urbanas por todos os lados, bricolagens e aglutinações espaciais de todas as ordens. Mais do que utopias

urbanas, mais do que as imagens que a pintura, a fotografia, o cinema, a religião e o próprio urbanismo não cansaram de produzir sobre a cidade, como podemos visualizar as “cidades menores”, essas que nos escapam e se apresentam de outra maneira na guinada promovida pelo ponto de vista da pandemia? As cidades dentro da cidade, as microcidades, as inúmeras heterotopias que não param de surgir. Como podemos fugir do gordo urbanismo racionalizante sobre a cidade, que não se deixa atravessar pelas diversas possibilidades de fazer cidade e suas certezas biopolíticas? Suas redes de poder que mais se aproximam do uso da cidade como uma grande fábrica social soldando discursos antidemocráticos no avesso do direito à cidade? Sobretudo agora, em que as contradições sociais e políticas se ampliam de forma capilar nas malhas da realidade, abrindo descontinuidades onde só víamos morosidade.

Esse “algo diferente” não decorre necessariamente de um projeto consciente, mas simplesmente daquilo que as pessoas fazem, sentem, percebem e terminam por articular à medida que procuram significados para sua vida cotidiana. Essas práticas criam espaços heterotópicos por toda parte. Não precisamos esperar a grande revolução para que esses espaços venham a se concretizar. (HARVEY, 2014, p. 22)

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) 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? O que pode essa educação informe que nasce do aprofundamento das desigualdades, mas também do aceleração da apropriação de novas tecnologias? O que podem as agendas do comum como a renda universal básica, as novas articulações entre o público e o privado, a potência da

liberação de outras circulações e os territórios educativos que se constituem nessa imanência pandêmica?

Como captar os gestos *multituordinários* dispersos? Como perceber as micropolíticas cotidianas no cenário da cidade que adocece e se cura? Que suspensões acontecem na velocidade dos corpos assujeitados pelo fluxo desterritorializante do agenciamento da crise sanitária global? Como perceber essas pequenas insubordinações aleatórias das vidas que transitam? Que fazeres urbanos são costurados no cotidiano invisível dos devires minoritários, de redes de solidariedade que se forjam nas ruas e redes? Inseridos intersticialmente nos escaninhos da cidade, em suas lutas, seu vai e vem, seus fluxos e cruzamentos, seus lugares de permanência e isolamento. Seu metabolismo febril, nos sons abafados das ambulâncias, suas buzinas e luzes, enfim, na imanência urbana de uma cidade sitiada.

Diante da crise urbana e sanitária, a pergunta por uma cidade silenciosa, em segredo: quem a reinventa? Quem são esses sujeitos que reviram as ruas e embaralham os planejamentos? Que buscam os espaços de sua existência em meio ao mar de esmagamentos hodiernos? Como fazem espaços, vidas e perspectivas? Como irrompem lugares e matizes de uma cidade escondida, invisível e, ou, melhor, invisibilizada? Qual a potência desses espaços e desses sujeitos para pensar heterotopias pedestres, como “sementeira para o direito à cidade” (HARVEY, 2014, p. 23), o fazer comum da multidão dispersa em meio a tragédia que reúne e adia? Uma nova percepção que parece circular como um anjo que ronda o mundo. Desta vez, sem a tonalidade de uma bandeira definida e nem ao menos do “que fazer” diante da História. Um anjo informe, sem asas para abrir para os escombros do passado, imobilizado na suspensão do espetáculo. Nos cabe perceber seus movimentos quase imperceptíveis.

Esses sujeitos que se insurgem contra a ordem de endividamentos absurdos nas moradias, na mobilidade, nos serviços, na luta por hospitais e pela própria vida. Esses sujeitos que não acreditam nas informações rápidas e suas respostas aviltantes, nas peças publicitárias de automóveis, nos cartazes de uma vida feliz entre os muros de um condomínio, nos espaços heterotópicos do medo, da indiferença. Que lutam contra a obsessão pela segurança, que saem à noite com os pés nos chãos calçados ou nus, pavimentados ou não, da cidade. Vigiaados ou não. Controlados ou não por câmeras,

olhos e os pesadelos da securitização. Esses tipos que tramitam existência se aproximando da polis, pensando as cidades que lhes cabem, desacelerados dos signos capitalísticos, de seus mundos. Repito, não se trata de uma utopia, trata-se de olhar para o lado. A cidade não para de refazer-se. A cidade não para de contestar os ímpetus racionalizantes, o pensamento único e determinista seja de onde venha, dos arcanos de higienistas e eugenistas políticos. Ou da planificação molar de uma revolução controlável e domesticada. A cidade febril é indisciplinada e está fora de controle.

Considerações finais: efeito joker, a cartada final

A imagem do Coringa (2019) dançando nas escadarias intermináveis da cidade ameaçadora sintetiza boa parte do que dissemos até aqui. Sua reapropriação lúdica em meio à cidade febril, dançando em meio aos fluxos dos mascarados que tomam a cidade para si, ocupando ruas e afetos, liberando medos e frustrações, tornando a cidade uma imensa tela de desejos. A desarticulação da metrópole em seus aparatos institucionais e os seus fluxos de regulação, tomada de assalto por subjetividades insurgentes a paranoia da securitização, os endividamentos sucessivos e asfixiantes, o esvaziamento do político nos mecanismos tecnocráticos e suas capturas no binômio estado-mercado.

O filme de Todd Phillips (2019) mobiliza uma crítica contundente às máquinas e signos que alimentam as subjetividades da crise desde a explosão da bolha hipotecária do subprime (2007), colocando no centro do desdobramento o combate à sociedade do espetáculo. Em uma das suas cenas, o assassinato do apresentador de TV inflexiona a cartada final do embate entre a subjetividade descentrada do Coringa e a estética da tomada do espetáculo para si e a liberação dos mascarados na cidade. Como afirma Mendes (2018, p. 233), inspirado pela genealogia histórica do urbanismo proposta pela historiadora do urbano Françoise Choay,

[...] para compreender o urbanismo moderno é necessário perceber que o registro dos modelos utópicos passa a caminhar de mãos dadas com o ideal terapêutico que os gregos denominavam de *pharmakon*. É Cerdá, urbanista catalão, que aparece de jaleco branco para constituir a cidade como um objeto de intervenção científica e médica. A “cidade-doente”, fruto da irrupção da urbanização industrial, apresenta-se como

fonte do caos, da desordem, dos vícios morais, da corrupção e das doenças contagiosas. É preciso intervir no espaço urbano da mesma forma que um médico, de posse de seu bisturi cirúrgico, corta, remodela, extirpa os elementos indesejáveis, transformando o corpo doente.

Na contramão do urbanismo científico e higienista, o personagem de Bob Kane inspirada em Victor Hugo, parece desterritorializar linhas aberrantes ao espaço de disciplina-controle. A retomada da cidade como obra de arte desencadeada pela dança ameaçadora dispara um fluxo de desejos que retiram os corpos da docilidade e da previsibilidade do ordenamento da população. Dobram os corpos e os espaços no tempo de uma nova curvatura em que os palhaços mascarados que tomam as ruas de Gotham, antecipam os mascarados que tomam as ruas durante a pandemia de COVID-19. Todo um trabalho das linhas que costuram novas segmentações, recompondo o cenário das lutas dos corpos em uma cidade do espetáculo adiado.

Classes duplamente perigosas como afirmou o historiador Chalhoub (2017), potenciais propagadoras de doenças e propensas à desobediência civil. Articuladas por essa demanda histórica que parece ser atualizada pela pandemia de COVID-19, as cidades não só são estufas de propagação do vírus por sua aglomeração, contato e proximidade de encontro, sobretudo, nos espaços da pobreza estrutural, como também espreitam a segurança pública em seu estoque sempre renovável de linhas de fuga à ordem e proliferação de levantes.

As utopias do urbanismo e da educação estiveram por largos anos de mãos dadas com o poder, não sem experimentarem convulsões e resistências diversas. Cabe entender tanto suas dimensões molares e moleculares e as segmentações que atualizam, seja nas segregações sociais, seja nas segregações espaciais, como também, seus modos de subjetivação do informe.

Assim, se há uma educação por vir depois do futuro, ela está inscrita no que é possível ver nas luzes bruxuleantes da fúria dos vaga-lumes que a sociedade do espetáculo adiado espoca no meio da noite. Algumas dessas contra-utopias e seu iluminismo das sombras arrasta nossos olhos para frestas que, se alargadas, desfazem a luz branca das distopias do poder.

Atravessando algumas dessas fogueiras difusas, elencamos algumas reverberações que a pandemia de COVID-19 evoca, como

linhas abertas ao pensamento habitado por sua perspectiva e passível de formulações vindouras entre educação e cidade:

1) A pandemia não só suspende a sociedade do espetáculo, como abre novas brechas na produção de subjetividades em crise, forçando o pensamento a habitar a interioridade de outro ponto de vista. Habitar essa interioridade significa insistir numa percepção que nos leva ao deserto das intencionalidades. Um movimento aberrante de descentramento dos sujeitos e a composição de uma nova nuvem de virtuais. A fúria dos vaga-lumes, como dissemos acima, não encontra um mundo pronto, mas a possibilidade de constituir o comum na transmodalidade dos pontos de vista que desprende;

2) Aventar possibilidades de pensamento desde a interioridade do ponto de vista da pandemia que nos assola, estar à altura do mundo que criou, significa também apreender os quase-mundos que flutuam nessa experiência. Análise utópica da cidade em Lefebvre (2008). A existência de fenômenos, coisas e virtuais que nos colocaram no plano de imanência da pandemia, reivindicam outras economias, formas de proteção social, novas cidades e moradias, serviços de saúde ampliados, acesso e outras formas de fazer educação. Habitar o ponto de vista da pandemia desloca a temporalidade da política, necessitando acelerar tendências e formas inexistentes de atenção. O ponto de vista da pandemia faz ver e falar outras realidades, como germes que abrem possibilidades de criação, obras por fazer;

3) Não mais a clivagem entre a educação formal, não formal e informal. Suas divisões entre intencionalidades e espontaneidades. Suas ativações pedagógicas e territórios escolarizantes. O que o ponto de vista da pandemia deixa antever é o quase-mundo de uma educação informe, “[...] pensar se faz no entremeio, no interstício ou na disjunção do ver e do falar”. (CORAZZA, 2013, p. 76) A necessidade de pensar a circulação de saberes, produções científicas, novas fronteiras entre o dentro e o fora, seus isolamentos e linhas de força centrífugas, os entreatos da educação. A pandemia produziu um terremoto na educação em todo o mundo, colocou a nu as desigualdades e suas ficções. Não significa que a educação já não estivesse em um território sísmico, porém, o ponto de vista da pandemia intensificou a frequência mais baixa que não se escutava com tanta nitidez. O informe na educação é o despojamento dos clusters cognitivos que a jogam para o mesmo centro dos sujeitos,

as mesmas questões e armadilhas críticas. A educação do informe é uma malha que provoca a pensar os diferentes pontos de vista que se deslocam de suas gordas razões e suas tarefas pesadas demais. 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 precariedade 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.

Portanto, três apontamentos que nos permitem perceber a necessidade de habitar o ponto de vista da pandemia (espécie de perspectivismo), exercitar uma nova atenção (suspensão do tempo do espetáculo) e a liberação de novas visualidades e enunciados do contemporâneo (educação do informe). Tal como a temporalidade definida pelo filósofo italiano, “perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo”. (AGAMBEN, 2013, p. 65) Efeito Joker da fúria dos vaga-lumes, encontrar o riso por trás das máscaras da cidade febril.

Spectacle society postponed: notes on education in the sick city

Abstract: This article aims to develop some notes on the impacts of the covid-19 pandemic on education. Part of the suspension of the characteristics of the spectacle society amid the changes brought about by the health crisis and its economic, social, cultural developments and, above all, in contemporary modes of subjectification. The new scenario sharpens the molar and molecular segmentation of debt, securitization and the emptying of political bodies, further forcing the search for open territories and the need for other fields of visibility. Understanding the pandemic as a point of view, inhabiting the interiority of this perspective helps us to understand not only the shadows of residual modernity, but also the subjectivation processes that exercise other forms of attention, a kind of fury of fireflies in the famous image proposed by Pasolini. In addition to the dominant forms of education, it is this almost world of shapeless education that opens up with the current hell of the moment. Some of these against utopias and their shadow illumination drags our eyes to cracks that, if enlarged, undo the white light of utopias and dystopias of power. Crossing some of these diffuse bonfires, we list some reverberations that the covid-19 pandemic evokes, as lines open to thought violated by its perspective and subject to future formulations, what we call the “Joker” effect in the society of the delayed spectacle.

Keywords: Pandemic. Spectacular Society. Feverish City. Shapeless Education.

Sociedad del espectáculo aplazada: notas sobre la educación en la “ciudad febril”

Resumen: Este artículo tiene como objetivo desarrollar algunas notas sobre los impactos de la pandemia covid-19 en la educación. Parte de la suspensión de las características de la sociedad del espectáculo en medio de los cambios provocados por la crisis de salud y sus desarrollos económicos, sociales, culturales y, sobre todo, en los modos contemporáneos de subjetivación. El nuevo escenario agudiza la segmentación molar y molecular de la deuda, la secutirización y el vaciado de los cuerpos políticos, lo que obliga aún más a la búsqueda de territorios abiertos y la necesidad de otros campos de visualización. Entender la pandemia como un punto de vista, habitar la interioridad de esta perspectiva nos ayuda a comprender no solo las sombras de la modernidad residual, sino también los procesos de subjetivación que ejercen otras formas de atención, una especie de furia de luciérnagas en la famosa imagen propuesta por Pasolini. Además de las formas dominantes de educación, es este cuasi-mundo de educación informe que se abre con el infierno actual del momento. Algunas de estas contra-utopías y su iluminación de la sombra arrastra nuestros ojos a grietas que, si se agrandan, deshacen la luz blanca de las utopías y las distopías del poder. Al cruzar algunas de estas hogueras difusas, enumeramos algunas reverberaciones que evoca la pandemia de COVID-19, como líneas abiertas al pensamiento violado por su perspectiva y sujeto a futuras formulaciones, lo que llamamos el efecto “Joker” en la sociedad del espectáculo suspendido.

Palabras-clave: Pandemia. Sociedad del Espectáculo. Ciudad Febril. Educación del Informe.

Referências

- AGAMBEN, G. *O Que é o Contemporâneo?* E Outros Ensaio. Chapecó: Argos, 2013.
- BERARDI, F. *Depois do Futuro*. São Paulo: Ubu, 2019.
- CASTRO, E. V. de.; DANOWSKI, D. *Há Mundo Por Vir?* São Paulo: Ed. Cultura e Barbárie, 2015.
- CASSIANO, M.; FURLAN, R. O Processo de Subjetivação Segundo a Esquizoanálise. *Revista Psicologia & Sociedade*, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 372-378, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/14.pdf>. Acesso em 16 out. 2020.
- CHALHOUB, S. *Cidade Febril*. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 2017.
- CORAZZA, S. *O que se Transcria em Educação?* Porto Alegre: Ed. Supernova, 2013.
- CORINGA. Direção: Todd Phillips. Produção: Todd Phillips, Bradley Cooper, Emma Tillinger Koskoff Village Roadshow Pictures, DC Films,

- Sikelia Productions, Joint Effort Productions, Green Hat Films, Estados Unidos da América, 2019, filme (122 min), DVD. Título original: Joker.
- DEBORD, G. *Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- DELEUZE, G. *Ilha deserta*. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo: Ed. 34, 2004. v. 3.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo: Ed. 34, 2005. v. 5.
- DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, G. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Ed. 34, 2011.
- GUATTARI, F. *Caosmose*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 2001.
- HARVEY, D. *Cidades rebeldes*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- LAPOUJADE, D. *Existências cínimas*. São Paulo: N-1, 2017.
- LAZZARATO, M. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- LAZZARATO, M. *Signos, máquinas, subjetividades*. São Paulo: Sesc: N-1, 2014.
- LAZZARATO, M.; NEGRI, A. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção da subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LEFEBVRE, H. *Revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- LEFEBVRE, H. *Espaço e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- JAMESON, F. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2000.
- MENDES, A. *Vertigens de junho*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.
- NEGRI, A. Para uma definição ontológica de multidão. *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, p. 15-16, 2013. Disponível em: http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113103120455output19-20.pdf. Acesso em: 3 maio 2015.
- NEGRI, A. Rem Koolhaas: Junkspace e metrópole biopolítica. *Revista Global Brasil*, Rio de Janeiro, set. 2014. Disponível em: <http://uninomade.net/tenda/rem-koolhaas-junkspace-e-metropole-biopolitica/>. Acesso em 05 Mai 2015.
- NEGRI, A. *Cinco lições sobre império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NEGRI, A.; HARDT, M. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

NEGRI, A.; HARDT, M. *Declaração: isto não é um manifesto*. São Paulo: Sesc: N-1, 2014.

PELBART, P. *O avesso do niilismo*. São Paulo: N-1, 2014.

PELBART, P. *Vida capital*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

REVEL, J. *Dicionário Foucault*. São Paulo: Forense, 2011.

RUFINONI, P. R. *Oswaldo Goeldi: iluminação, ilustração*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

TANIZAKI, J. *Em louvor das sombras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

WISNIK, G. *Dentro do nevoeiro*. São Paulo: Ubu, 2018.

Submetido em: 20/07/2020
Aceito em: 28/10/2020

Instruções para os autores

Os artigos deverão observar o escopo da revista, versando sobre temáticas referentes à educação, o que deverá estar explícito no título e resumo.

É possível submeter artigos de um, dois ou no máximo três autores.

Os originais (em português ou espanhol) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos em doc, docx, rtf usando qualquer programa de edição de texto, ou em formatos abertos (odt – usando o LibreOffice, OpenOffice ou BrOffice, por exemplo). A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado ou Liberation Sans (fonte livre). Os artigos devem ter entre 25.000 e 45.000 caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10.000 caracteres com espaço, seguindo a mesma formatação utilizada para os artigos (anteriormente definidas). É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

O título do artigo deve ter no máximo 15 palavras (diretriz para submissões a partir de setembro 2019). Resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol. Ele deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Descritores (palavras-chave, keywords e palabras clave) deverão acompanhar o Resumo, o Abstract (em inglês) e o Resumen (em espanhol), contendo no máximo, cinco palavras, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>. Cada autor/a só poderá ter um artigo em tramitação. Será observado um intervalo de 12 meses entre a publicação de textos escritos pelo/a mesmo/a autor/a e o início de um novo processo de submissão. No caso de professores e/ou pesquisadores vinculados à Universidade Federal da Bahia, será observado um intervalo de 36 meses entre a publicação de textos escritos pelo/a mesmo/a autor/a e o início de um novo processo de submissão (diretrizes válidas a partir de novembro de 2019).

A “Revista entreideias: educação, cultura e sociedade” segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1. Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.
2. Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.
3. Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 11.
4. As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.
5. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização. No sistema, submeter no campo “Transferir documentos complementares” (Etapa 4 da submissão)

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. A comunicação científica. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. Revista da Faced, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios Educacionais em um mundo de automação. In: _____; LORDÊLO, José Albertino Carvalho. Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. Anais... Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: . Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: . Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE M. PLoS e SciELO dão o que falar. Folha de S. Paulo, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista *entreideias: educação, cultura e sociedade* (www.entreideiais.ufba.br) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial pois eles serão o usados para identificar o artigo no sistema, na versões online e impressa. Não deixe de incluir todos os autores do artigo,

na ordem que devem aparecer quando publicados. Esses dados ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário redigitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista *entreideias*: educação, cultura e sociedade), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, a Revista poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição deverá ser original e inédita ou que tenha sido publicada apenas em Anais de Congresso.

Os originais (em português ou espanhol) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto.

Todos os endereços “URL” no texto (ex.: <http://pkp.ubc.ca>) estarão ativos.

A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 45 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave.

As referências finais e no corpo do trabalho deverão estar seguindo as normas da ABNT, especialmente a NBR6023, de agosto de 2002.

O texto segue os requisitos de formatação da revista segundo as Diretrizes do autor, encontradas na seção “Sobre” a revista. O arquivo com o artigo não contém nenhum tipo de identificação. A identificação do autor foi removida, e “autor” e “ano” foram usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de nomes de autores, títulos, etc. O nome do autor foi removido em “Propriedades do documento”, opção do menu “Arquivo” na maioria programas editores de texto (LibreOffice, BrOffice, Word etc).

Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil palavras, seguindo a mesma formatação dos artigos (vide anteriores). É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave, key words, palavras clave) deverão acompanhar o Resumo, o Abstract e o Resumen, contendo no máximo, cinco palavras em português, inglês

e espanhol, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

Declaração de direito autoral

Direitos Autorais para artigos publicados nesta revista são do autor, com direitos de primeira publicação para a revista. Os artigos aqui publicados são de uso gratuito, com atribuições próprias, através da licença Creative Commons CC BY, sendo obrigatório a menção da autoria e permitido que os mesmos sejam lidos, baixados, copiados, distribuídos ou impressos sem necessidade de autorização previa. Os autores são autorizados a fazerem contratos em separado do artigo aqui publicado, sempre mencionando a autoria e a primeira publicação nesta revista. Os autores autorizam a revista redistribuir esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência que seus editores julguem apropriados.

Política de privacidade

Os nomes e endereços de email neste site serão usados exclusivamente para os propósitos da revista, não estando disponíveis para outros fins.

Liane Castro de Araujo (editora)

Fátima Aparecida de Souza (editora associada)

Maria Cecília de Paula Silva (editora associada)

Vanessa Sievers de Almeida (editora associada)

Revista entreideias: educação, cultura e sociedade

Faculdade de Educação - UFBA

www.entreideias.ufba.br

COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721Bt e Veljovic Book