

orgs. fernando José de almeida maria elizabeth b. de almeida maria da graça moreira da silva

30° 34' 59.9952" N
114° 16' 59.9988" E

23° 32' 18.0384" S
46° 40' 14.9412" W

DE W U H A N A P E R D I Z E S

© Wuhan

● Perdizes

trajetos educativos

educ

De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Reitora: Maria Amalia Pie Abib Andery

EDITORA DA PUC-SP

Direção: José Luiz Goldfarb

CONSELHO EDITORIAL

Maria Amalia Pie Abib Andery (*Presidente*)

Ana Mercês Bahia Bock

Claudia Maria Costin

José Luiz Goldfarb

José Rodolpho Perazzolo

Marcelo Perine

Maria Carmelita Yazbek

Maria Lucia Santaella Braga

Matthias Grenzer

Oswaldo Henrique Duek Marques

De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos

orgs.

fernando josé de almeida

maria elizabeth b. de almeida

maria da graça moreira da silva

edue

São Paulo 2020

De Wuhan a Perdizes. Trajetos educativos [recurso eletrônico] / Fernando José de Almeida, Maria Elizabeth B. de Almeida, Maria da Graça Moreira da Silva (orgs). - São Paulo : EDUC, 2020.

recurso online : e-book

Bibliografia.

ISBN 978-65-87387-15-4

1. Ensino a distância. 2.COVID 19 - Influência na educação. 3. Currículo - Mudança. 4. Professores -Formação - Influências. 5. Pandemia de COVID 19. I. Almeida, Fernando José de. II. Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de. 4. Silva, Maria da Graça Moreira da

CDD 371.35

370.71

375.006

616.92

Bibliotecária: Carmen Prates Valls - CRB 8a. - 556

EDUC – EDITORA DA PUC-SP

DIREÇÃO

José Luiz Goldfarb

PRODUÇÃO EDITORIAL

Sonia Montone

PRODUÇÃO GRÁFICA

Waldir Alves

Gabriel Moraes

ADMINISTRAÇÃO E VENDAS

Ronaldo Decicino

educ

Rua Monte Alegre, 984 – Sala S16

CEP 05014-901 – São Paulo – SP

Tel./Fax: (11) 3670-8085 e 3670-8558

E-mail: educ@pucsp.br – Site: www.pucsp.br/educ

índice

abertura: por um currículo errante _____	10
<i>alípio casali</i>	
educação a distância: monitores e professor, equipe responsável pela disciplina _____	14
<i>cíntia acioli da silva ramos, luciana gavazzi barragan e marcos tarciso masetto</i>	
coronavírus: a entropia do século XXI _____	22
<i>ana valéria barbosa da silva</i>	
novos contextos e caminhos para o currículo escolar na educação com covid-19 _____	34
<i>george ricardo stein</i>	
diversidade no currículo ou currículo na diversidade: qual o lugar? _____	46
<i>marina graziela feldmann, marisa garbellini sensato e leandro wendel martins</i>	
os caminhos da monitoria nas práticas educativas remotas _____	54
<i>fabiana aparecida de oliveira, leandro wendel martins, marisa garbellini sensato e vivian vaz batista alves</i>	
formação de educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas _____	64
<i>neide de aquino noffs e claudia xavier da costa souza</i>	
percursos da educação formal e não formal em tempos de pandemia _____	78
<i>beatriz dos santos souza, claudia xavier da costa souza, marcela gomes pupatto e patricia pereira campos</i>	
a sonoridade de uma rede chamada educação em tempos de covid-19 _____	94
<i>francielle nogueira gatti, priscila costa santos e vivian vaz batista alves</i>	
ameaça da pandemia ao currículo: decifra-me ou devoro-te! _____	108
<i>fernando josé de almeida</i>	

2020, pandemia e a pesquisa no brasil: o papel das universidades dentro do projeto de país	126
<i>francielle nogueira gatti e gabriel militello couto</i>	
o velho e o novo na educação em tempos de pandemia _____	138
<i>liliane noga e maria da graça moreira da silva</i>	
o inesperado: de escola a centro de acolhimento – pandemia e suas urgências para além do ideal _____	152
<i>cíntia acioli da silva ramos, juliana gonçalves albuquerque e lucila lerro rupp</i>	
a crise educacional gerada pelo covid 19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro _____	164
<i>maria elizabeth bianconcini de almeida</i>	
a desterritorialização e a reterritorialização da educação: corpos e espaços onde habitam	180
<i>maria da graça moreira da silva</i>	
desigualdade social e justiça curricular na educação básica em tempos de pandemia _	190
<i>branca jurema ponce, thais almeida costa, ana paula fliegner dos santos e alice rosa de sena ferrari</i>	
trajetos educativos e trocas intergeracionais: experiências e saberes. _____	204
<i>nadia dumara ruiz silveira, cíntia acioli da silva ramos</i>	
tempos incertos _____	216
<i>antonio chizzotti</i>	
reconhecimentos _____	224
autores _____	226

por um currículo errante


alípio casali

Fechadas as portas das casas - e nós dentro -, tratamos logo de abrir janelas e escapar. Trancados os caminhos (cursos e percursos) de circulação e convivência do cotidiano docente e estudantil, reinventamos recursos de relacionamento. O que parecia condenar-nos à imobilidade, libertou-nos para novas aventuras da comunicação e do conhecimento. Refizemos inteiramente o Currículo, em um outro modo, remoto. Em parte, foi instintivo. Temos outros repertórios para dar respostas inteligentes às incertezas do que suspeita a vã filosofia racionalista positivista ocidental (obcecada por disciplinas e controles) que todavia atravessa os modelos de pensamento científico e pedagógico. Foram cerca de 600.000 anos de andarilhagem nômade do Homo Sapiens. Apenas 10 a 12.000 anos de casa, quatro paredes, estabilidade. A errância e a incerteza estão muito mais entranhadas em nosso DNA cultural do que as previsibilidades iluministas e positivistas nos fizeram crer. A errância e a incerteza não deveriam nos assustar, pois. Por que nos intimidar com elas? As respostas de muitos educadores e pesquisadores à crise de isolamento social (que deveria ser nomeado de isolamento físico e não da sociabilidade a nós inerente) revelam, entretanto, que estamos vivos, abertos a mudanças, e que guardamos boas memórias da errância nômade de nossos ancestrais. A travessia da crise, ainda em curso, indica que precisamos reconfigurar nosso arcabouço mental habitual e pensar mais sistematicamente na positividade das incertezas no Currículo. Precisamos retomar o Currículo como um percurso aberto, cuja errância não seja considera-

da defeito e sim virtude. Em cuja imprevisibilidade se encontre a sua melhor potência. A incerteza representa, em modo hiperbólico, a própria condição humana. E se a educação é uma prática vital - muito além dos seus valores instrumentais e funcionais - ela não poderia ser diferente. O Currículo é um (in)certo percurso de formação. Não por acaso, as principais palavras que se referem à ação educativa são palavras de movimento: educação (e-ducere [lat.]: conduzir); pedagogia (agogêin [gr.]: “conduzir ao longo de um certo percurso”); currículo (currere [lat]: percorrer). Até aqui, falamos do que se passa entre nós, na universidade: que pudemos seguir o fluxo das incertezas; que retomamos o curso da docência e da pesquisa em outros ambientes, mediante novos modos de comunicação e de estudo; que demonstramos flexibilidades, adaptações. Mas isso nem era tão difícil para quem já dispunha de bons recursos materiais e repertório cultural. Cruel tem sido o atravessamento dessa crise no outro polo, no chão da escola pública: ali, via de regra, as penúrias e desigualdades centenariamente invisibilizadas se escancararam e se agravaram. Por isso, é imperativo reconhecer: nossas boas soluções se deveram decisivamente a nossos bons acessos a boas tecnologias da comunicação - TIC. Não me dispensio da pergunta sobre tais tecnologias: a quem servem, a quem servem? A crise é oportunidade de se revelarem verdades sobre essas tecnologias e de se registrar um alerta: ou elas são propriamente mercadorias, dispositivos do Mercado, que enquanto tais tenderão a impor sua lógica de funcionamento na condução dos processos

pedagógicos, ou, ao revés, a Educação é a referência principal, e a ela essas tecnologias devem servir. E servir não como meras ferramentas, e sim como elementos orgânicos da cultura escolar. Ou seja: no circuito educacional, as tecnologias devem funcionar como educadoras, antes que como mercadorias, se vale o neologismo e o jogo de conceitos. O enfrentamento desta questão não é direto: exige mediação das políticas públicas. Trata-se de pautar aí uma disputa política, de modo a se elucidar, afinal, quem são os protagonistas dos processos curriculares mediados por tecnologias. Nossa coletânea, elaborada em emergência análoga à da crise que nos revirou, traz contribuições a todas essas questões de fundo. Ela é fruto da mobilização de mestrandos, doutorandos e docentes-pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São textos que se distribuem, aproximadamente, em quatro vertentes:

- descrição analítica das novas práticas emergentes que puseram em funcionamento os dispositivos tecnológicos necessários à boa continuidade do Currículo;
- análise dos alcances e limites no uso das TIC nesse contexto;
- avanços conceituais e prático-pedagógicos em novas frentes sociais, políticas e culturais do Currículo;
- proposição de novos conceitos e práticas de desenhos curriculares, antevendo-se problemas sociais mundiais, que tenderão a se agravar no pós-pandemia.

Que esta coletânea contribua para mobilizar novas e potentes imprevisibilidades curriculares. 

educação a distância: monitores e professor, equipe responsável pela disciplina

1. DESAFIOS DA MUDANÇA

neste tempo singular de distanciamento social, professoras e professores são postos em desafios não antes imaginados. Com o inesperado “sequestro” de nosso cotidiano, o encontro entre professor e alunos em salas de aula da universidade e o horário de aula presencial medidos pelo tempo *cronos* hoje não mais nos pertencem. Podemos dizer que este é o tempo de (re)significar a práxis e de emergir o Talento Artístico de cada um (SCHÖN, 2000).

Encontramos em Schön (2000) a metáfora de “zonas de práticas pantanosas e indeterminadas”, uma parte irregular da prática profissional, local em que o conhecimento e a racionalidade técnica não bastam para a solução dos problemas, pois é necessário colocar em ação competências e habilidades em terrenos desconhecidos. Trata-se do talento artístico que:

cíntia acioli da silva ramos
luciana gavazzi barragan
marcos tarciso masetto

[...] é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional. Ele não é inerentemente misterioso, é rigoroso em seus próprios termos, e podemos aprender muito sobre ele – dentro de que limites devemos tratá-lo como uma questão aberta -através do estudo cuidadoso das performances mais competentes (SCHÖN, 2000, p. 22).

Entre as performances mais competentes destacamos a ousadia, nas ações inteligentes em postar-se à frente em busca de soluções para questões não antes pensadas, que impulsionam ao exercício da investigação, análise e intervenção (GAETA; MASETTO, 2013). Interessante, nesse aspecto que, diante do inesperado, com forças contrárias à nossa “zona de conforto”, somos despertados a conhecer na ação mudanças comportamentais, atitudinais e cognitivas. Essas mudanças não acontecem ao acaso, mas na reflexão sobre a ação, um olhar para o que estamos fazendo e, se necessário, dar-lhe nova forma. Assim nos diz Schön (2000, p.32):

Em um presente-na-ação, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo,

enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em caso como este, que refletimos-na-ação.

Estas considerações nos ajudaram a viver os dilemas da profissão docente em tempos de pandemia, em educação não presencial, no cenário pantanoso em que ancoramos em 2020, movimentando nossas competências, exercitando nossa inteligência e permitindo a reflexão sobre a prática. Neste caminhar, descrevemos a vivência de uma equipe formada por um professor e duas monitoras corresponsáveis pelo encaminhamento à distância de duas disciplinas que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

Em março, quando o programa das duas disciplinas seriam realizados presencialmente, previa-se um encontro com os alunos para construção do planejamento dos estudos do primeiro semestre. Na terceira semana do mês, no entanto, fomos surpreendidos com o agravamento da pandemia e a determinação do isolamento social imediato. Vimo-nos obrigados a rapidamente adaptarmos nosso planejamento a essa nova situação, agora para um curso totalmente a distância.

Alguns desafios precisam de resolução imediata:

- Disponibilização de recursos tecnológicos necessários - Professores e alunos se adaptando para um novo modo de aprender a distância, utilizando recursos (digitais e físicos) e conhecimentos sobre as tecnologias digitais.
- Treinamentos para a utilização das plataformas Moodle e Teams - Disponibilizadas pela

Estas considerações nos ajudaram a viver os dilemas da profissão docente em tempos de pandemia, em educação não presencial, no cenário pantanoso em que ancoramos em 2020, movimentando nossas competências, exercitando nossa inteligência e permitindo a reflexão sobre a prática.

Universidade, permitiram o replanejamento das disciplinas para a continuidade dos cursos.

- Convites feitos a alunos para uma atividade de monitoria, visando apoiar os professores em suas atividades a distância - Prontamente respondidos, iniciaram as interações entre professores e monitores.

Da parceria entre professor e monitoras, desenvolvemos interações, divisão de responsabilidades, trabalho em grupo, planejamento e muita disposição para que tudo desse certo. Enfrentamos o novo desafio de pensar nas metodologias que poderiam ser utilizadas, como seriam as avaliações e, sobretudo, como poderíamos trabalhar juntos, alunos, professores e monitores, para que os objetivos de aprendizagem pudessem ser alcançados com os usos das plataformas virtuais.

De imediato, tínhamos três provocações: A) a rápida organização do curso, sem nenhuma

preparação, com um plano de aprendizagem a ser realizado totalmente a distância; B) era a primeira vez que nos defrontávamos com essa situação; C) não nos dispúnhamos a realizar um “curso de ensino a distância”, simplesmente transpondo o presencial para ser realizado em nossas casas. Diante da situação acima apresentada, nosso objetivo, neste texto, firma-se justamente em destacarmos como nós conseguimos formar uma parceria profissional, responsável por duas disciplinas a distância.

2. PÓS-GRADUAÇÃO EM ESPAÇOS DE AULA A DISTÂNCIA

O primeiro passo foi construir uma equipe responsável pelos dois cursos, com os seguintes objetivos: 1º) transformar o plano de um curso presencial para um curso de educação a distância (EaD), assumindo os objetivos estabelecidos conjuntamente com os estudantes, nas primeiras aulas, acrescidos agora de outros, dada a nova situação; 2º) desenvolver uma interação de adultos entre os personagens dos cursos (professor, monitores e alunos); 3º) estudar, conhecer, analisar e utilizar as plataformas Moodle e Teams - além de outras metodologias participativas a distância que permitissem alcançar os objetivos pretendidos; 4º) planejar e desenvolver com os participantes do curso um processo de avaliação que incluísse o desempenho dos alunos, através de feedbacks contínuos; o desempenho do professor e monitores e a adequação do programa que estava sendo implementado.

Nesse ponto, retomamos a importância da reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), para identificar as aprendizagens ocorridas nas práticas a distância e, se necessário, interferências nas estratégias no curso, compreender os sucessos e os ajustes necessários às aulas online e, como resultado, reorganizamos os tempos de aula e as estratégias, pois compreendemos, ao longo dos encontros, que as três horas de atividades ao vivo exigem um nível de concentração físico e mental diferenciados e, por consequência, em determinados momentos, perdíamos a concentração.

Destacamos a fundamental participação de todos os alunos, pois, para além dos nossos encontros por webinar, conversamos e compartilhamos saberes por whatsapp. Por esse último recurso foram discutidas estratégias para atividades em grupos, que em ambientes digitais necessitam de outro olhar, uma nova ação.

A concepção e a prática imediata da “equipe responsável” pelos dois cursos se mostraram como a grande diretriz do que veio a seguir:

- Definição dos papéis da equipe: papéis diferentes e complementares de professor e monitores.
- Professor responsável pelo curso e seu desenvolvimento, mas aberto para compartilhar sua responsabilidade com os monitores: no planejamento e adaptações do curso em todo seu percurso, na discussão do uso dos recursos à distância, no ouvir o aluno e analisar suas dificuldades, inclusive, com a novidade de ser um curso à distância, na dosagem de material e do tempo para a realização das atividades individuais e em grupos.

- Monitoras, que já haviam participado de outros cursos nas modalidades presenciais e a distância: a) com uma postura específica, colaborando no replanejamento das atividades, na comunicação e explicitação dessas atividades e de seu cronograma aos participantes dos grupos. No diálogo com os alunos durante as atividades preparatórias para as aulas online, na coordenação das webinars, bons ajustes e adaptações de tempos e recursos para os estudos individuais ou em duplas; b) colocando-se, na perspectiva discente, ao lado dos alunos para ouvi-los: perceber e ajudar nas dificuldades, compreender as necessidades, incentivar na realização pontual das atividades, trazer os problemas dos alunos e dos grupos ao professor (sugestões de encaminhamentos) e colaborar na avaliação do curso; c) ajudar o professor a identificar e compreender os problemas e as dificuldades dos alunos; d) favorecer a interação aluno- professor, professor- aluno; e) organizar os registros e documentos nas plataformas; f) disponibilidade total para contatos e atividades entre os três membros da equipe.

A descrição pormenorizada dessas atitudes teve por objetivo conceituar e qualificar o aspecto pedagógico e de parceria na docência, desenvolvido por um monitor que, muitas vezes é compreendido apenas como “um secretário” do professor. E, olhando pelo retrovisor, vemos com surpresa que, a partir de uma situação de necessidade, do imprevisto de um trabalho pedagógico na realização

de dois cursos totalmente a distância, sem apoio do aspecto presencial, conseguimos conduzir a bom termo os dois cursos com relação aos seus objetivos, conforme depoimentos dos próprios alunos e nossos, nas avaliações parciais realizadas após dois meses percorridos dos cursos. É importante destacar que a participação dos alunos como protagonistas foi essencial para que o programa se desenvolvesse e a aprendizagem, de fato, ocorresse. Dessa forma, torna-se fundamental que todos entendam suas corresponsabilidades nesse processo. Em nossos papéis, nesses momentos de práticas, entendemos que há necessidade de integrar e ampliar os ambientes e formas de comunicação entre professor, monitores e o grupo de alunos, em um conjunto de recursos que possibilitem o recebimento dos materiais de estudo e diálogo contínuo. Entre técnicas e processos, todos estavam cientes das temáticas e os caminhos para boas práticas em aulas online. Assim se fez prático a teoria: “Quando as aulas são ministradas a partir de programas organizados pelos docentes do curso, juntamente com especialistas de outras áreas de conhecimento, em função da formação específica de determinados profissionais, o resultado é outro.” (MASETTO, 2010, p. 57).

3. MONITORIA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A partir dessa nossa experiência aprendemos, em primeiro lugar, a constituir e trabalhar como uma equipe responsável por dois cursos, superando o

isolamento do professor em sua atividade docente. Em segundo lugar, compreendemos juntos o domínio e a prática dos recursos tecnológicos necessários, com a preocupação de se desenvolver uma educação totalmente a distância. E por resultado, em terceiro lugar, trabalhamos com objetivos educacionais, metodologias adequadas e processo de avaliação integrados ao movimento de aprendizagem, com um relacionamento entre adultos, na interação entre professor, monitores e alunos. Justo nesse cenário de educação de adultos que se torna importante a compreensão de que o aluno é uma pessoa que possui conhecimentos e posicionamentos prévios, movidos por sua história de vida pessoal e profissional. Por esse olhar, buscando uma relação de parceria, interação e corresponsabilidade para encaminhamento do programa de curso (plano de ensino) com eficácia e eficiência. “Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação.” (NÓVOA, 2017, p. 116).

Avaliando pelo lado de nossa formação, como estudantes, em Pós-Graduação em doutorado em Educação: currículo, é inegável que este momento de atividade em monitoria está proporcionando experiências enriquecedoras que nos fortalecerá em competências para a nossa profissão docente, pois estamos a investigar, analisar e compreender o status atual e pensar em intervenções possíveis para o hoje. Nesse percurso, compreendemos que saímos docentes profissionais competentes, a partir de um momento de formação “no chão da escola”. Nós, juntamente com o professor responsável pela disciplina, desenvolvemos uma situação para

experienciar a profissionalidade docente, pois há necessidade de que o professor, com seus saberes, competências e atitudes, possa vivenciá-los em sua prática de trabalho, no exercício de sua profissão. Firma-se o compromisso com a profissão na ação, em seus processos e movimentos, no saber tácito e atitudes inteligentes (SCHÖN, 2000). E assim nos contempla Imbernón (2011, p. 30):

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimento acadêmico.

Nóvoa (2017) defende a formação do professor de maneira profissional, já em seus caminhos formativos na universidade. Aponta a necessidade da prática reflexiva, do olhar crítico para as atividades realizadas, avaliando os processos e os aspectos das atividades de ensino e de aprendizagem. Instigante, pois, no lugar de monitores, que hoje nos encontramos, Nóvoa traduz nossa experiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma fala que nos rodeia, neste momento de distanciamento social e pandemia: “O mundo e

a educação não serão como antes, a nova normalidade está a ser construída”. Diante o momento histórico que estamos, podemos sim voltar a uma ideia de “normalidade antes da pandemia”, se não nos inquietarmos em busca por respostas diferentes para os desafios postos. Justo assim está o comprometimento e o sentido da profissionalidade docente pois “Pressupõe-se, portanto, que o perfil do professor do ensino superior deva ser o de um profissional com capacidade de docência, investigação e gestão, em condições de analisar, compreender e interpretar o contexto no qual desenvolve sua atividade, de modo a poder partilhar com seus alunos a possibilidade de intervenção nessa realidade.” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 106). A parceria e orientação fundamental do professor no planejamento, na organização e realização dos encontros, permitiram questionamentos e a busca por soluções viáveis à nossa realidade; sempre em

Em nossos papéis, nesses momentos de práticas, entendemos que há necessidade de integrar e ampliar os ambientes e formas de comunicação entre professor, monitores e o grupo de alunos, em um conjunto de recursos que possibilitem o recebimento dos materiais de estudo e diálogo contínuo.

decisões firmadas no compromisso mútuo, em comunidade de aprendizagem. Movidos por inquietações, por respostas para as boas práticas em educação a distância, é fato que este momento se traduz em experiência ímpar para a nossa vida, pois compreendemos que essa fase tem nos desafiado a expor nossos saberes e desbravado outros mais. O trabalho em equipe, nas inter-ações entre monitoria e professor está a contribuir para a nossa formação docente e profissional, no que condiz à postura competente para a solução de problemas reais, de nosso dia a dia. E assim, monitoras, coordenador de curso e estudantes estão em um imenso e interessante caminho de práticas. 📍

AGRADECIMENTOS

A autora Luciana Gavazzi Barragan agradece à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

A autora Cíntia Acioli da Silva Ramos agradece ao CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos Tarciso. **O Professor iniciante no ensino superior**: Aprender, Atuar e Inovar. São Paulo: Editora Senac, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente**: formar-se para a mudança e a incerteza. trad. Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 14).

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47.166: pp. 1106-1133. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext> Acesso em 07 mar 2020.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PALAVRAS-CHAVE

Educação a distância; Interação monitoria – docência; Profissionalidade docente.

coronavírus: a entropia do século XXI

1. INTRODUÇÃO

aqui se propõe uma reflexão sobre a pandemia iniciada em 2019, disseminada por todo o mundo em velocidade e intensidade surpreendentes, com base nos estudos sobre processos entrópicos e seus desdobramentos. Reflete-se sobre essa “desorganização” mundial e quais podem ser as novas reorganizações que afetam toda a sociedade em suas vivências e condições políticas, econômicas, sociais e de desenvolvimento. Esses novos arranjos impelem à humanidade um novo aprender. Os sujeitos, enquanto seres sociais, poderão construir novos papéis no contexto da nossa atual sociedade do conhecimento. Nesse cenário, a educação, como finalidade do apreender construindo o novo, e as tecnologias, como formas de interação com a nova realidade, assumem protagonismo imanente. Abordar entropia remete à Teoria do Caos, segundo a qual tudo se relaciona

ana valéria barbosa da silva

de modo interdependente. Wuhan parecia muito distante das Perdizes. Em curto espaço de tempo, as distâncias geográficas se mostraram ínfimas em nossa sociedade globalizada que ainda não pôde dimensionar as consequências desse novo caos. Nesse contexto, procura-se relacionar o indivíduo como agente que, ao mesmo tempo que se reconhece, ao ter que aprender a construir e reconstruir suas relações de vida, também, aprende a se relacionar com a nova realidade mediado por novas tecnologias, que, a partir de agora, deixam de ser acessórias para serem protagonistas de relações de vivência em comunidade.

2. O QUE É ENTROPIA?

Relacionado aos estudos da física, mais especificamente da termodinâmica, os processos entrópicos podem ser ilustrados, de modo muito simplificado, como “desordens” de um sistema. São processos espontâneos, a princípio aleatórios, mas nem tanto.

É possível relacionar, de modo abstrato, que todo sistema tem sua “energia”, e esses sistemas, ou ainda ecossistemas, têm determinada ordem em seus estados. Ocorre que a estabilidade é provisória, e as energias mudam.

A termodinâmica aponta que, quando o sistema está em “ordem”, há uma baixa entropia. Ao contrário, quando se elevam os níveis de energia, provocando desordem no sistema, há elevação da entropia. Processos físico/químicos, como fusão, ebulição ou até deformação, exemplificam processos entrópicos.

E o que ocorre depois? Além da perda e da dissipação de energia, ocorre a formação de um novo estado: uma nova ordem com outra estrutura e outro nível de complexidade. Um exemplo bem simples que ilustra esse processo pode ser extraído de uma pedra de gelo que derrete e transmuta do estado sólido para o líquido.

Prigogine (1996), prêmio Nobel de química, em seus estudos sobre estruturas dissipativas, sistemas auto-organizadores e as suas respectivas capacidades de manterem seus processos de vida em condições de não equilíbrio, contribuiu para quebrar o paradigma da visão clássica da ciência que defendia que a dissipação de energia era desperdício. O cientista trouxe um novo conhecimento mostrando que essa mesma dissipação de energia, na realidade, é uma “desordem” que se torna fonte de uma nova ordem após uma ruptura e de um período de instabilidade. Ainda em apropriação dos estudos de Prigogine (1996), o autor descreve essa ruptura como consequência de o sistema ter chegado a um limite crítico. Com a auto-organização do sistema, ele se estabiliza e chega a um novo patamar diferente do anterior com maior complexidade. Todo esse movimento não se mostra linear. Prigogine (1996) denominou esse processo de “ordem por meio da perturbação”.

Esse processo (ordem-desordem-nova ordem) é possível de modo análogo aplicar a inúmeras realidades no mundo humano. Além dos processos físico-químicos, é possível enxergar processos entrópicos nas sociedades, na vida familiar, nas organizações, na política, nos sistemas econômicos; e em tantos outros ecossistemas.

Morin (2020b) acrescenta que essa crise é planetária e nos mostrou que o indivíduo e a comunidade são indissociáveis. “Somos pequenos demais”.

As sociedades, como organismos vivos, estão em constante transformação.

Voltando no tempo em determinados acontecimentos históricos, são ilustrados esses processos como verdadeiras revoluções no modo de vida humano e em como nos organizamos. As guerras, o renascimento, as revoluções industriais, as grandes descobertas e tantos outros acontecimentos que obrigaram a sociedade a se reinventar. Harari (2018) exemplifica, em sua narrativa, o quanto de inovação e transformação ocorreu especificamente nos eventos das guerras mundiais. O autor ainda explica: “[...] em tempos de crise as pessoas fazem coisas arriscadas” (HARARI, 2018, p. 159). Com as pandemias não é diferente. Se analisarmos qual era a ordem vigente, o desenrolar dos acontecimentos e quais foram as consequências posteriores à peste bubônica ou à gripe espanhola, por exemplo, será possível identificar mudanças de grandes dimensões. Morin (2020a, p. 6) coloca em suas reflexões:

A crise em uma sociedade suscita dois processos contraditórios. O pri-

meiro estimula a imaginação e a criatividade em busca de soluções novas. O segundo se concentra no retorno a uma estabilidade passada, seja a adesão a uma salvação providencial, ou a denúncia ou imolação de um culpado. O culpado pode ter cometido erros que levaram à crise, ou pode ser um culpado imaginário, bode expiatório que precisa ser eliminado. Manifesta-se, efetivamente, um fervilhar de ideias em busca de uma nova via ou de uma sociedade melhor.

A humanidade vive em um sistema que frequentemente oscila entre equilíbrio e desequilíbrio, ordem e desordem, estabilidade e instabilidade, gerando caos diversos. Esses processos possibilitam mudanças, crescimento e progresso. Mostra-se preponderante que haja “alguma desordem”, mesmo sendo perturbadora, para que haja acelerações nos processos evolutivos, aprendizagens e para que, assim, desenvolvam-se soluções inovadoras em uma nova ordem.

Vale trazer aqui a fala de Morin (2020b) que esclarece que crescimento apenas não é sinal de progresso. Compreende-se que é preciso evoluir. Os processos entrópicos ilustram boa parte da complexidade que se é ser humano.

3. E A COVID-19?

Abordou-se, aqui, que esses processos que geram desordem poderiam ser aleatórios. E aí vem a

questão: a humanidade do século XXI tão conectada, tão informada e informatizada ainda está sujeita a tamanho incidente? Esse caos pode ser categorizado como incidente ou como falta de visão de uma sociedade absorta em seus desvarios consumistas à velocidade da luz? Há muito debate sobre o papel do homem e suas responsabilidades sobre o que está ocorrendo e respectivas consequências que recaem sobre o próprio homem. Morin (2020b) aponta que a pandemia desencadeou inúmeras crises: sanitária, econômica, de doutrinas universais, de fundamentos políticos e econômicos e também crises relacionais familiares. Morin (2020b) acrescenta que essa crise é planetária e nos mostrou que o indivíduo e a comunidade são indissociáveis. “Somos pequenos demais”. E o que acontece agora? Colocando-nos como membros de um ecossistema extremamente enredado e complexo, e retomando o que os processos entrópicos nos ensinam, ousa afirmar que estamos em meio à total desordem. O sistema rompeu. Especificamente no Brasil, lideranças não atentaram à “nuvem de gafanhotos” ou à “tempestade de areia” que se avistavam em outras terras. Ação deliberada numa perspectiva neoliberal para minimizar problemas nacionais ou total falta de competência? Pensar na resposta me angustia. Muito do que se tinha como certo perdeu a solidez. Companhias aéreas pararam de voar, bolsas de valores aumentaram suas oscilações, estádios de futebol foram transformados em hospitais, hotéis foram cedidos para hospedar profissionais da saúde, encontros e celebrações somente online, grandes centros que nunca paravam se

viram esvaziados, e o mais aterrador: milhões de pessoas em rota direta para a pobreza extrema. É mais do que uma crise sanitária, pois se consolida como uma crise humanitária.

Certezas diversas foram colocadas à prova, tanto nos aspectos sociais, econômicos, relacionais quanto políticos. Com a educação não é diferente.

3.1 A PANDEMIA E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Em meio a tudo o que chegou com a pandemia, chegou também a necessidade de decidir e agir. Especificamente na educação, do dia para a noite, instituições de ensino do ensino infantil aos cursos de pós-graduação públicos e privados se viram diante do dilema sobre como agir para dar prosseguimento às formações em andamento. Na Figura 1, é demonstrado o fechamento de escolas em 192 países como medida de contenção da propagação do coronavírus, afetando 1,6 bilhão de alunos em abril de 2020. Isso significa uma em cada dez escolas (PINTO, 2020).

Fechamento de escolas

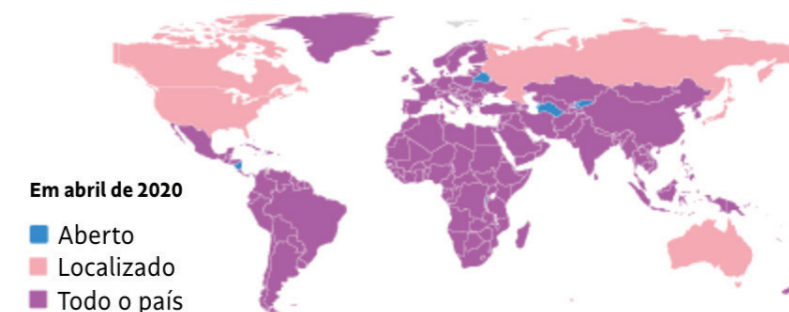


Figura 1
Impacto do Coronavírus nas escolas mundiais
Fonte: Pinto (2020).

A educação, a exemplo de outros segmentos da vida humana, mostra-se extremamente complexa. Como ciência humana, é repleta de possibilidades e ambiguidades. E por que complexa? Segundo Morin (2007, p. 5) “é complexo o que não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples”. Morin (2007, p. 13) vai além: “[...] a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...]”. Bauman (2003) esclarece que ser complexo não significa necessariamente a complicação impeditiva de ações, mas sim conhecer de modo ampliado os fatores e fenômenos que compõem esse processo. Acrescenta, ainda, que o “pensamento complexo” reporta à incerteza, à inconstância, à instabilidade e também à contradição; trazendo a “volatilidade”. Ignorar a complexidade do ambiente educacional, com todas as suas ambivalências, traz consequências desastrosas.

O debate sobre educação a distância e sobre o papel das tecnologias nos processos de aprendizagem que se desenrolam há anos foi superado à velocidade da luz. Como bem destacado por Harari (2020, n. p.), “os riscos de não fazer nada são maiores”.

De um primeiro momento de atordoamento, passou-se à busca por alternativas. Nesse momento, o termo mais utilizado, nas diversas esferas, foi reinventar. A exemplo de organizações nos mais diversos segmentos, as instituições de ensino foram obrigadas a internalizar o *home office*. Mas e o “*home learning*”? O debate sobre educação a distância e sobre o papel das tecnologias nos processos de aprendizagem que se desenrolam há anos foi superado à velocidade da luz. Como bem destacado por Harari (2020, n. p.), “os riscos de não fazer nada são maiores”. Professores familiarizados às estruturas seculares que moldam a educação tinham, como único caminho possível para prosseguir, o uso das ferramentas tecnológicas. Não era uma escolha. Outra entropia. Formações sobre metodologias com o uso de tecnologias, que há muito se debatem, tiveram que ocorrer em alta velocidade. Educadores, gestores e alunos tiveram que aprender o processo em sua plena atuação. Uma das citações mais proclamadas é: “trocar o pneu com o carro andando” e similares. Ninguém estava realmente preparado. Nesse contexto, novamente os docentes demonstraram em larga escala como é possível se reinventar e aprender. A exemplo do que começou a ocorrer em escala mundial, onde pessoas construíram verdadeiras redes de solidariedade para minimizar as drásticas consequências da pandemia e do necessário isolamento social, na educação não foi diferente. Professores, alunos, empresas de tecnologia, universidades, pequenas e grandes instituições de

ensino começaram a construir e produzir enorme conhecimento, compartilhando suas experiências e aprendizados. Educadores que talvez mal soubessem utilizar um correio eletrônico ou um *smartphone*, quando se deram conta, estavam interagindo com seus alunos por meio de alguma plataforma digital. Na comunidade da PUC SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da qual faço parte com muito orgulho, a vocação humanista e comunitária fez-se presente mais uma vez. Rapidamente se formaram grupos de instrução nos quais quem sabia mais auxiliava quem estava dando os passos iniciais na lida com as plataformas Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) e Teams. Também foram arregimentados alunos que se disponibilizaram a atuar como monitores no auxílio de professores para a construção dos encontros síncronos e assíncronos e demandas afins. A Universidade também enxergou que precisava auxiliar àqueles que não dispunham das ferramentas para prosseguir nesse novo cenário e forneceu mais de 200 computadores com pacotes de dados, para que todos estivessem conectados. Também concedeu, aos estudantes bolsistas por três meses, uma bolsa alimentar, com a distribuição mensal de 900 cestas básicas. *Lives* diversas aconteceram buscando jogar luz sobre o que a princípio parecia somente caos. O diálogo em inúmeras frentes na comunidade se fez presente sempre com uma grande preocupação em como todos estavam. Acrescenta-se nesse aspecto a oferta de atendimento psicológi-

co gratuito a quem precisasse. Muita pesquisa está sendo realizada, publicações acontecendo. Projetos nasceram, como o Brincadas. Tudo isso refletirá na nova organização que devemos vivenciar adiante. De forma alguma isso significa que o caminho está sendo fácil e que a curva de aprendizagem foi reta e ascendente. Ao contrário. Essa curva, se ilustrada, assemelhar-se-ia mais a uma montanha-russa com inúmeros *loopings*. Lidar com as frustrações se mostrou inerente ao processo. Aprendizado e reaprendizado. Outros institutos também estão se ocupando em estudar e compreender a situação. Na Figura 2 (PENÍNSULA, 2020), resume-se pesquisa realiza-

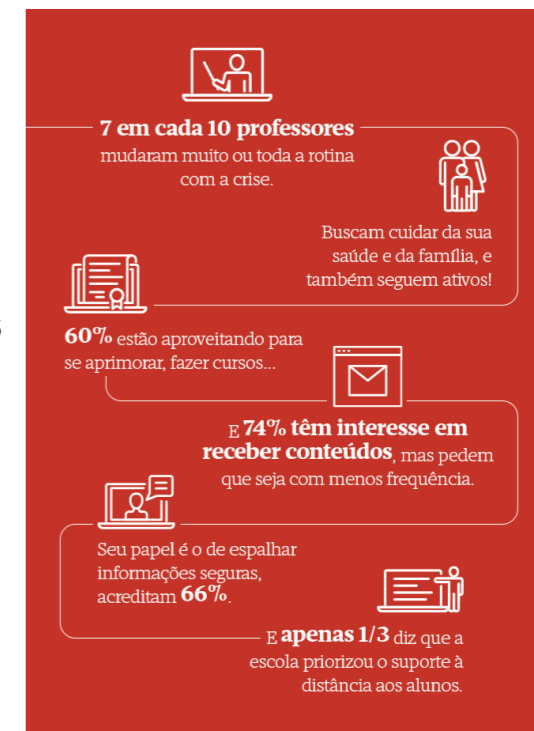


Figura 2
O que dizem os professores no Brasil
Fonte: Península (2020)

da que buscou dar voz aos professores brasileiros sobre o que estavam vivenciando neste momento. Dentro dos desafios a serem superados por meio da alternativa do ensino remoto, logo saltou aos olhos de todos que a solução não se mostrou possível em todas as localidades, já que o acesso à internet ainda não é uma realidade para a totalidade da população mundial. Segundo a pesquisa Cetic.Br (2018), entre outros dados, o acesso à internet e o uso de equipamentos é parcial, conforme os quadros a seguir.

ACESSO DOMICILIAR À INTERNET

Em 2018, o acesso à Internet estava presente em cerca de 46,5 milhões de domicílios brasileiros, número que equivale a 67% deles, seis pontos percentuais a mais do que em 2017 (61%). O crescimento ocorreu principalmente em segmentos mais vulneráveis, como entre os domicílios com renda familiar de até um salário mínimo e entre os domicílios das classes DE.

USUÁRIOS DE INTERNET

A proporção de usuários de Internet no Brasil, embora estável em relação a 2017 (67%), continuou seguindo a tendência de crescimento observada nos últimos anos, chegando a 70% em 2018. Isso representa uma estimativa de 126,9 milhões de indivíduos com dez anos ou mais conectados à rede. Fonte: Cetic.br (2018).

Soma-se a isso que, mesmo com acesso a internet, em muitos casos, a conexão é de baixíssima qualidade. A desigualdade regional e por classes sociais também se mostra gritante na mesma pesquisa. A pandemia, assim, joga ainda mais holofotes sobre as questões de desigualdades sociais que reverberam na educação.

Outro tema que também está “gritando” em todo esse contexto é o que se relaciona à formação de docentes que claramente passa distante de uma preparação adequada para apropriação e aplicação de tecnologias em aulas mais dinâmicas, presenciais ou remotas, na busca de aprendizados significativos. Na Figura 3, essa mensagem é reforçada. Outras discussões também permeiam esse contexto sobre a diferença entre ensino e educação a distância e ensino e educação remotos. O que vimos é o ensino remoto, ou seja, uma transposição da sala de aula presencial para plataformas digitais. Kubacki (2020) soma uma importante voz nesse debate sobre possíveis saídas: Lipovetsky. Importante pensador em nossos tempos atuais, crítico ferrenho do consumismo excessivo, hipermodernidades e similares, Lipovetsky coloca a educação como caminho necessário não somente para o contexto da atual pandemia, mas para o futuro melhor da humanidade. Tem-se em Kubacki (2020, n.p.) a fala de Lipovetsky:

Precisamos investir na educação. A razão não resolve todos os problemas, mas penso que o melhor investimento que podemos fazer é nessa área, porque é a mobilização da intelligen-

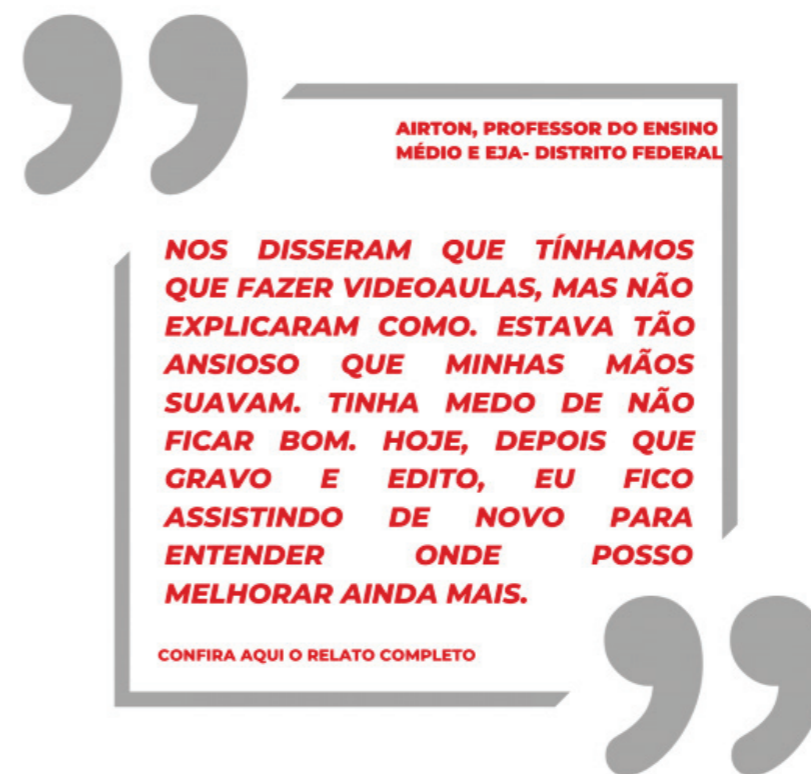


Figura 3
A voz dos professores
Fonte: Península (2020)

cia de homens e mulheres nesta terra que trará soluções coletivas para a sociedade em escala planetária. Precisamos munir as pessoas. Isso pode passar pela fé, mas é difícil ordenar a fé. A educação, a pesquisa científica, por outro lado, dependem de decisões políticas, e penso que o político deve investir nesta parte. [...] Sem educação, como criar empregos, futuro, como fazer retroagir as “fake news”? É aumentando o nível da população que vamos parar com esse aumento. A educação é um campo gigantesco.

Seja essa educação presencial, remota ou a distância, é indiscutível a sua importância para a formação essencial do ser humano. Seja antes, durante ou pós- pandemia. Para isso se faz ainda mais urgente repensar estruturas educacionais, metodologias e principalmente formação docente.

4. CONCLUINDO

Temos uma infinita capacidade auto-organizadora de nos reinventar e nos adaptar. A despeito do tempo de existência da humanidade e das inúmeras crises já vivenciadas, a pandemia causada pelo Coronavírus se mostrou sem precedentes e

desvelou a interdependência de todo o planeta. Ainda não é possível saber quando o cenário atual terá outros contornos. Não há remédios definitivos ou vacina. As medidas políticas e econômicas oscilam a cada dia. Fala-se muito em “voltar ao normal” ou ainda de se ter um “novo-normal”, mas ninguém tem muita clareza que contornos isso terá.

Muitas lições se depreenderão desse momento da humanidade. A questão que se levanta é: “A lição está sendo ensinada, mas será que foi aprendida?”.

Algumas conclusões emergem como a de que tudo e todos se conectam de alguma forma. Mesmo grandes distâncias, como a da quase desconhecida Wuhan, não são capazes de nos isolar seja de algo bom ou ruim.


Morin (2020a, p. 4) utiliza o termo “biodegradáveis” ao ilustrar como as teorias científicas são percebíveis. Podemos dizer o mesmo sobre certezas. Tiram-nos da zona de conforto... se é que existia. O mundo como nós conhecemos eclodiu, rompeu. Toda essa crise em suas diversas facetas, que era inimaginável, mesmo na maior obra de ficção, tornou-se real e “viralizou” em toda a essência do termo. A famosa frase de Karl Marx (1818-1883): “Tudo que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 2007), mostra-se novamente com um grande convite à reflexão. As ordens globais e suas certezas estão, pela propagação de um “ser” vinda do ar, esvaindo-se também nele.

Porém toda crise também é, ou tem potencial para ser, oportunidade. Morin (2020a, p. 6), esclarece:

[...] uma crise, para além da desestabilização e da incerteza que acarreta, se manifesta pela insuficiência das regulações de um sistema que, para manter sua estabilidade, inibe ou repele os desvios (feedback negativo). Deixando de ser repelidos, os desvios (feedback positivo) transformam-se em tendências ativas que, se desenvolvidas, ameaçam cada vez mais desregular e bloquear o sistema em crise. Nos sistemas vivos, sobretudo os sociais, o desenvolvimento vitorioso dos desvios convertidos em tendências conduz às transformações, regressivas ou progressivas, ou mesmo a uma revolução.

A educação, em especial, mostrou-se ainda mais como fonte de grande preocupação, inovação e protagonismo. Tudo ao mesmo tempo em um gigantesco processo entrópico.

O presente ensaio buscou dialogar sobre questões que nos envolvem como a complexidade de ser humano, e que, no contexto atual, saltaram para o debate. Longe de esgotar o assunto, mostra-se importante destacar, dentre todas as facetas do tema, alguns pilares que versam na educação como presencialidade ou não, tecnologias, formação docente e novas metodologias.

A sensação após meses de declaração de pandemia é que sobrevivemos. Ou melhor: estamos sobrevivendo. 

AGRADECIMENTOS

A autora agradece à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. A sociedade líquida. **Folha de São Paulo**, v. 19, p. 4-9, 2003.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CETIC, B. R. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Domicílios 2018**. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Yuval Noah. Yuval Noah Harari: The World After Coronavirus. **Financial Times**, 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597469-o-mundo-depois-do-coronavirus-artigo-de-yuval-noah-harari> Acesso em: 20 jun. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa Sentimentos e percepções dos professores nos diferentes estágios do Coronavírus**. Reflexões e recomendações. 2020. Disponível em: <https://institutoopeninsula.org.br/reflexoes-e-recomendacoes/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

KUBACKI, Marie-Lucile. Entramos na era da insegurança ou na era do medo. Entrevista com Gilles Lipovetsky. **La Vie**. Tradução André Langer, 2020. Disponível em: <https://www.sul-sur.com/2020/05/entramos-na-era-da-inseguranca-ou-na.html>. Acesso em: 28 jun. 2020.
MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Webinar Veredas para o futuro**: O mundo pós Covid-19, 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qlCoQPslFlc>. Acesso em: 5 jun. 2020.

_____. **Un festival d'incertitudes**. Tradução de Edgar Carvalho e Fagner França. França: Gallimard, 2020b. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599773-um-festival-de-incerteza-artigo-de-edgar-morin>. Acesso em: 11 jun. 2020.

PINTO, Ana Estela de Sousa. Índices mostram como mundo virou de cabeça para baixo por causa do coronavírus. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 jun 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/indices-mostram-como-mundo-virou-de-cabeca-para-baixo-por-causa-do-coronavirus.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista - Unesp, 1996.

PALAVRAS-CHAVE

Entropia; Complexidade; Nova ordem.

novos contextos e caminhos para o currículo escolar na educação com covid-19

1. INTRODUÇÃO

O advento da pandemia da COVID-19 demandou um isolamento social e a suspensão das aulas presenciais que impactaram 194 países e cerca de 1,6 bilhão de crianças no mundo inteiro, de acordo com o monitoramento global da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (dados de 03 de abril de 2020). A própria UNESCO iniciou um trabalho de levantamento e recomendações para a reabertura das escolas (UNESCO, 2020). No Brasil não foi diferente. O Conselho Nacional da Educação (CNE), em um esforço de garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem previstos em cada etapa educacional, emitiu um parecer sobre Reorganização do Calendário Escolar, conforme Castro e Deschamps (2020). A análise das experiências internacionais de reabertura já em andamento (UNESCO, 2020 e CAMPOS, 2020) aliadas às recomendações do MEC já

george ricardo stein

indicam alterações significativas no cotidiano escolar e, portanto, no currículo para o segundo semestre de 2020. Vale frisar que não se está falando de uma Educação pós-COVID-19, a reabertura das escolas se dará em um período quando ainda estaremos convivendo com a pandemia, assim falamos de um currículo escolar para a Educação com COVID-19.

Este texto traz reflexões sobre os novos contextos, conforme Figueiredo (2016), que a pandemia nos impôs e seus potenciais impactos no currículo experienciado (GOODLAD, 1977). Esses impactos são analisados sob a necessidade e a oportunidade de se endereçar três caminhos de transformação já demandados antes da pandemia: o estabelecimento de um currículo da cultura digital (ALMEIDA, 2019), a prática da essência da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008) e a pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2000).

Essas reflexões foram construídas em junho de 2020, em um tempo de incerteza e otimismo: apesar da criticidade dos impactos que a pandemia traz para a saúde, para a aprendizagem de crianças e jovens e para a sociedade de um modo geral, intenciona-se que seja possível enfrentar esses desafios de estruturar um novo currículo de maneira colaborativa, criativa, efetiva e urgente, para minimizar os impactos negativos na aprendizagem de crianças e jovens e na saúde e bem-estar de todos.

2. O DESAFIO DO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS NO BRASIL

Desde o mês de março as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia (estado de emergência) na Educação Básica e, conforme a realidade de cada Estado, houve diferentes soluções para as atividades de ensino remoto e haverá diferentes prazos para o retorno às aulas presenciais. A interrupção das atividades educacionais regulares presenciais por mais de três meses, mesmo considerando que 75,9% dos estudantes tiveram acesso a atividades remotas de algum modo (DATAFOLHA, 2020), já indica alguns impactos importantes (CASTRO, 2020 e REIMERS, 2020): a) o comprometimento do calendário escolar de 2020, devido à dificuldade de reposição integral das aulas suspensas no período de emergência; b) perdas de aprendizagem dos estudantes devido a longos períodos sem atividades educacionais regulares; c) danos emocionais e sociais para estudantes e famílias expostos a situações de stress familiar devido à crise econômica, problemas de saúde, além de potencial violência familiar; e d) aumento do abandono e da evasão escolar. A reabertura das escolas com a consequente reorganização dos calendários deve considerar não somente a realidade de cada rede de ensino, mas principalmente a realidade de cada escola e de seus respectivos colaboradores, gestores, professores, alunos e famílias, olhando para o bem-estar de todos e a aprendizagem dos alunos. Essa situação, conforme Castro (2020), apresenta quatro principais desafios a serem enfrentados:

1. Como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?
2. Como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo?
3. Como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?
4. Como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas?

Entretanto, vale notar que esses desafios estão concentrados em aspectos relacionados à aprendizagem, referentes a um currículo prescrito, com base na BNCC, para a reabertura escolar. A reabertura das escolas será mais desafiadora do que isso, pois a realidade escolar a ser enfrentada

(...) foco não deixar nenhum aluno para trás e recuperar a aprendizagem de todos, priorizando as habilidades essenciais – tanto cognitivas quanto socioemocionais.

na volta às aulas presenciais está repleta de desafios adicionais que estão relacionados à saúde da população. A UNESCO, com base na experiência de países que já iniciaram a reabertura de escolas, emitiu, em abril de 2020, um documento de recomendações para a reabertura das escolas reconhecendo a importância da abertura das escolas para a redução dos impactos negativos da suspensão das aulas ao mesmo tempo que orientando sobre seis dimensões fundamentais para a reabertura das escolas: 1) Operações seguras, 2) Aprendizagem, 3) Inclusão dos mais marginalizados, 4) Bem-estar e proteção, 5) Políticas Públicas e 6) Financiamento. Considerando que esse texto objetiva refletir a respeito dos impactos mais diretos no currículo escolar, optou-se por focar as dimensões relativas a operações seguras, aprendizagem, inclusão dos mais marginalizados e bem-estar e proteção para as análises a seguir. Adicionalmente, portanto, cabe incluir desafios gerais da escola relacionados a:

1. Como garantir operações seguras para a comunidade escolar de maneira geral?
2. Como prover bem-estar e proteção para aqueles que tiveram/terão o equilíbrio socioemocional ou psicológico abalado?
3. Como resgatar aqueles que largaram a escola no período de emergência?

Esses desafios fazem parte da realidade de redes de ensino no Brasil inteiro, e o Estado de São Paulo foi um dos estados brasileiros que já divulgou orientações para a reabertura das escolas de

educação básica, endereçando esses desafios citados. Apesar de o plano de retorno endereçar principalmente os desafios referentes a operações seguras e bem-estar e proteção, ele cita três frentes estruturantes: acolhimento socioemocional, recuperação e aprofundamento da aprendizagem e prevenção do abandono e evasão escolar, tendo como principal foco não deixar nenhum aluno para trás e recuperar a aprendizagem de todos, priorizando as habilidades essenciais – tanto cognitivas quanto socioemocionais.

O intuito desse trecho não é detalhar a totalidade das orientações de retorno, outrossim pontuar algumas das especificações, que além de endereçar os desafios citados, indicam os novos contextos curriculares a serem detalhados na próxima parte. Conforme citado nos parágrafos anteriores, a análise abordou quatro das seis dimensões propostas pela UNESCO. Vale notar que a dimensão “Inclusão dos mais marginalizados” foi considerada junto com a dimensão “Aprendizagem”, considerando-se que a aprendizagem deve ser para todos. O Quadro 1, na próxima página, relaciona os desafios com as orientações e as respectivas fontes.

2.1. NOVOS CONTEXTOS CURRICULARES

A Educação Brasileira, desde 2018, possui um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC foi definida para nortear a formulação de currículos das redes esco-

lares brasileiras. Sua existência, no entanto, não pressupõe que haja currículos iguais nas diversas redes, mas sim que haja as mesmas aprendizagens essenciais ao longo de cada etapa da vida escolar dos alunos, conforme MEC (2020).

A Covid-19 não mudou esse fato, porém cabe resgatar e dar uma perspectiva ampliada ao conceito de currículo. Frequente e erroneamente considerado como uma “grade” de disciplinas, o currículo é, conforme Goodson (1995) e Sacristán (2000), uma construção permanente de práticas que possui um significado marcadamente cultural, social, histórico e interativo, caracterizando-se como uma prática social e pedagógica complexa. Goodlad (1977) caracteriza quatro instâncias de currículo. A primeira e mais conhecida é o currículo formal, que é aquele conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de maneira prescrita, a serem praticado na escola. Além desta, existem outras instâncias de currículo: o currículo operacional, que é aquele que de fato ocorre na sala de aula; o currículo percebido, que é aquele que o professor diz estar fazendo; e o currículo experienciado, que é aquele percebido como real pelos estudantes. Portanto o currículo é a experiência percebida pelos estudantes e, assim sendo, a reabertura das escolas trará uma realidade escolar, e, portanto, uma experiência e um currículo, bem diferentes daqueles anteriores a março de 2020. Uma das maneiras de caracterizar essa diferença é através do contexto de aprendizagem escolar. Figueiredo (2016) traz que a Educação anterior ao século XVII era contextualizada na realidade social dos aprendizes e dos mestres, aprendia-se

na prática e pela prática. Gradativamente, com o intuito de se ter uma escala maior e buscar eficiência no processo de transmissão de conhecimento, a Educação foi se distanciando da prática e foi se “descontextualizando”. O autor caracteriza o contexto de aprendizagem como:

QUADRO 1 – DESAFIOS, ORIENTAÇÕES PARA RETORNO E FONTES

DESAFIOS REFERENTES A:	ORIENTAÇÕES	FONTES
a) Aprendizagem + Inclusão dos mais marginalizados	<ol style="list-style-type: none"> Desenvolver calendários acadêmicos alternativos com base em diferentes cenários de saúde pública, levando em consideração as modalidades a serem usadas no ensino à distância. Realizar uma avaliação dos níveis de aprendizado dos alunos no período de retorno, visando a implementar programas de reforço escolar para mitigar os prejuízos educacionais e impedir a exacerbção da desigualdade de aprendizagem após o fechamento das escolas. Recomendável implementar modelos de educação acelerada e especial em paralelo para integrar crianças que estavam anteriormente fora da escola, acima da idade e/ou com alguma deficiência. 	i) Recomendações para a Reabertura de Escolas – UNESCO
b) Operações Seguras	<ol style="list-style-type: none"> Fortalecer os mecanismos de comunicação e coordenação que promovem o diálogo local e o envolvimento com as comunidades, pais e crianças em questões educacionais. Aumentar a oferta de serviços de saúde mental e de apoio psicossocial que abordem a estigmatização/discriminação e ajudem as crianças e suas famílias a lidar com as incertezas contínuas da pandemia. Não permitir a permanência de pessoas sintomáticas para COVID-19 na instituição de ensino. Recomendável aferir a temperatura das pessoas a cada entrada. Preservar o distanciamento mínimo entre pessoas de 1,5 m. Ocupar, em números de alunos, até 35% e 70% da capacidade física da unidade escolar (Etapa 1 e 2 da retomada, respectivamente). Recomendável praticar o revezamento dos estudantes que irão para a escola. Recomendável manter a atividade de ensino remoto para os alunos que não estão na escola. Reorganizar horários de entrada e saída para evitar aglomeração. Intervalos/recreios devem ser feitos em horários alternados com revezamento de turmas. Uso obrigatório de máscaras. Promover cultura de atenção aos procedimentos de limpeza pessoal. Garantir que funcionários e estudantes conheçam os riscos e procedimentos adotados. Feiras, palestras, seminários, competições e campeonatos esportivos, comemorações, assembleias, etc. estão proibidos. 	ii) Recomendações para a Reabertura de Escolas – UNESCO iii) Plano de Retorno da Educação (SP)
c) Bem-estar e proteção	<ol style="list-style-type: none"> Profissionais e alunos que fazem parte do grupo de risco devem ficar em casa e realizar as atividades remotamente, na primeira etapa do plano de retorno às atividades presenciais. 	iv) Plano de Retorno da Educação (SP)

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das fontes citadas na última coluna (2020)

(...) um conjunto coerente de fatos, circunstâncias e pessoas que acompanham e concretizam uma situação de aprendizagem – o que acontece, para e por que acontece, onde acontece, como acontece, quando acontece e a quem acontece: “O que acontece” representa as atividades que ocorrem durante o processo de aprendizagem, incluindo os processos de avaliação; “Para e por que acontece” corresponde aos objetivos da aprendizagem e aos motivos que sustentam esses objetivos; “Onde acontece” refere-se ao espaço, físico e virtual, simbólico, cultural e político onde a aprendizagem decorre, incluindo os componentes materiais; “Como e quando acontece” descreve as estratégias de aprendizagem; “A quem acontece” inclui alunos, professores e os outros atores envolvidos no processo de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2016, p. 813).

A reabertura das escolas em um momento em que ainda se convive com a pandemia nos obriga a tomar uma série de providências, conforme as orientações citadas anteriormente, que mudam significativamente o contexto. Ter-se-ão alterações significativas no “o que acontece”, “para e por que acontece”, “onde acontece”, “como e quando acontece” e “a quem acontece” que provocarão uma mudança significativa na experiência

de aprendizagem do aluno e, portanto, no currículo experienciado. O Quadro 2, a seguir, apresenta algumas potenciais mudanças na experiência dos alunos previstas na reabertura das escolas. Vale destacar que tais mudanças, propostas abaixo, são oriundas não somente da análise das referências bibliográficas citadas, mas também de interações com profissionais de escolas públicas e privadas que estão se debruçando sobre os desafios do momento atual. Além do papel pessoal de autor e pesquisador, as análises que originaram o quadro abaixo se baseiam em experiências como pai de uma filha de dez anos, assessor de escolas e amigo de profissionais e pesquisadores-atores atuantes na Educação Básica.

2.2. CAMINHOS DE TRANSFORMAÇÃO PARA NOVOS CONTEXTOS CURRICULARES

Fica evidente, ao analisar o Quadro 2, a seguir, que a experiência escolar para os alunos não terá mais um espaço físico, um tempo delimitado e uma comunidade de professores, gestores e colaboradores alocados especificamente e reunidos geograficamente de modo a propiciar um contexto de aprendizagem semelhante ao que se tinha anteriormente para os alunos. Adicionalmente, a realidade da pandemia e seus potenciais impactos relevantes no equilíbrio psicológico e na saúde emocional de alunos, professores e gestores são aspectos a serem cuidados de maneira prioritária, considerando que, sem condições minimamente adequadas de segurança e estabilidade emocional, a aprendizagem será prejudicada. Ou

QUADRO 2 – MUDANÇAS DE EXPERIÊNCIAS FUNDAMENTAIS PREVISTAS NA REABERTURA DE ESCOLAS

ASPECTOS DO CONTEXTO	POTENCIAIS MUDANÇAS DE EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS
“O que acontece”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rotina de acolhimento e readaptação; 2. Mudança dos espaços e tempos na escola; 3. Deverá ficar distante dos amigos; 4. Terá novos conteúdos relacionados a COVID-19; 5. Fará uma(s) avaliação(ões) na volta às aulas presenciais; 6. Terá atividades escolares alguns dias na escola e outros em casa; 7. Terá colegas de classe tendo atividades diferenciadas das suas; 8. Terá colegas de classe recebendo apoio e cuidado diferenciado;
“Para e por que acontece”	<ol style="list-style-type: none"> 9. Acolher todos na escola e perceber como estão; 10. Conscientização dos riscos; 11. Capacitação para os cuidados sanitários e procedimentos escolares; 12. Identificar como e o que cada um aprendeu durante o período longe da escola; 13. Dar chance de todos aprenderem o que deve ser aprendido;
“Onde acontece”	<ol style="list-style-type: none"> 14. 14) Novos espaços na escola; 15. 15) Na escola e em casa; 16. 16) Em ambientes virtuais (via computador, celular, etc.);
“Como e quando acontece”	<ol style="list-style-type: none"> 17. Por meio de alguma alternativa de ensino remoto: provavelmente fazendo algum uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ou por meio alternativo (material impresso, TV, Rádio, etc.); 18. Com suporte de profissionais para cuidado e acolhimento na escola; 19. As atividades na escola complementando as atividades feitas fora dela; 20. Com suporte de responsáveis/membros familiares;
“A quem acontece”	<ol style="list-style-type: none"> 21. Professores, alunos, familiares/responsáveis, gestores, comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

seja, qualquer esforço de aprendizagem, que não integre a experiência e os desafios que estamos vivendo fora da escola por conta da pandemia às expectativas de aprendizagem específicas, tem potencial de não ser significativo e efetivo. Por fim, além de estados emocionais diversos por conta das experiências que tiveram durante o período de quarentena, que podem incluir violência doméstica, perda de parentes para a COVID-19 e dificuldades econômicas familiares, já se sabe da diversidade de níveis de aprendizagem durante o período de emergência, podendo incluir até

perda de aprendizagem que já se tinha adquirido. Apesar dos grandes desafios que esse novo contexto curricular apresenta, é possível encontrar referências relevantes de estudos e práticas para trilhar esse caminho de transformação de contexto curricular.

A proposta de um caminho de transformação sugere a integração de três caminhos. De maneira mais específica: as mudanças de experiências diretamente relacionadas ao “Onde acontece” e conseqüentemente ao “Como e Quando Acontece” (vide Quadro 2) fazem com que as situações

de aprendizagem dos alunos passem, quase que obrigatoriamente, por alguma intermediação digital. Nesse sentido, é crucial considerar o caminho do currículo na cultura digital, conforme Almeida (2019). Entretanto, esse caminho, por si só, não basta. A necessidade e a prioridade para se ter um acolhimento e um cuidado com o bem-estar (conforme as potenciais mudanças de número 1, 3, 8, 9, 11, 18 e 20, no Quadro 2) demandam um caminho que trilhe uma atitude essencialmente interdisciplinar, conforme Fazenda (1994). Por fim, o caminho da pedagogia diferenciada se faz necessário pela necessidade de se oferecer atividades e cuidados diferenciados para que se possibilite que todos os alunos aprendam, apesar das diferenças de aprendizagem e dos diversos níveis de equilíbrio emocional observados quando da reabertura das escolas (conforme as potenciais mudanças de número 7, 8, 12 e 13 no Quadro 2). Apresenta-se, a seguir, um detalhamento maior de cada um desses três caminhos.

O CAMINHO DO CURRÍCULO DA CULTURA DIGITAL (ALMEIDA, 2019)

A nova realidade de uma escola estendida que inclui a escola e a casa do aluno, considerando que o aluno irá alguns dias para a escola e terá alguns dias de atividades em casa, pressupõe algum tipo de atividade remota. Em pesquisa de abrangência nacional, com 1518 estudantes, realizada entre 18 e 29 de maio de 2020, com alunos do Ensino Fundamental e Médio (DATAFOLHA, 2020) apurou-se que 75,9% dos estudantes tiveram alguma

Espera-se que o caminho desse novo contexto curricular esteja presente em cada prática, em cada interação, em cada situação de aprendizagem, com atitude acolhedora, interdisciplinar e pedagogicamente diferenciada, seja na escola ou em casa, em meio digital ou físico.

atividade remota que envolvia a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC). A TDIC teve um papel fundamental em permitir esse acesso, porém a mesma pesquisa indica que 47% dos estudantes não receberam orientação da escola e, para 18%, as informações foram pouco ou nada eficientes. Além disso, somente 50% dos responsáveis acreditam que o aluno aprendeu durante esse período. Além da disponibilidade de dispositivos e acessos é necessário ter um currículo da cultura digital.

O currículo da cultura digital incorpora conhecimentos, instrumentos e códigos dos estudantes, dos professores e da comunidade; dialoga com o conhecimento sistematizado, selecionado e organizado para apoiar o trabalho educativo e a vida cotidiana em processo de profundas mudanças pela inserção social das TDIC, de modo a oportunizar aos sujeitos do ato educativo a reconstrução do conhecimento (ALMEIDA, 2019, p. 30). À medida que estudantes, professores e a

comunidade conseguem construir um repertório de conhecimento e práticas de uso das TDIC, é possível dialogar e organizar o conhecimento por meio da inserção das TDIC e ter acesso e orientação efetiva, potencializando o uso de tecnologia de maneira integrada nos diversos ambientes e situações desse novo contexto. Se a escola for capaz de ir ao encontro da realidade digital dos estudantes e construir conjuntamente esse repertório, ter-se-á uma potencialidade de não somente integração maior nesse novo contexto, mas de sua criação.

O CAMINHO DA INTERDISCIPLINARIDADE (FAZENDA, 1994)

Esse novo contexto curricular apresenta um “pano de fundo” especialmente relevante que abarca todas as disciplinas escolares. A realidade da pandemia, com todos os possíveis impactos sobre a vida, a estabilidade emocional e a condições de aprendizagem de crianças e jovens, demanda uma atitude não trivial em relação à rigidez disciplinar de currículos centrados no conteúdo: não se trata de uma questão de somente priorizar o acolhimento e o cuidado das crianças, jovens e professores, mas sim de integrar essas atitudes aos objetivos de aprendizagem do currículo. A interdisciplinaridade se dá pela interação e integração entre as disciplinas, bem como pela troca e diálogo entre os sujeitos envolvidos nas ações. Essa integração consegue não prejudicar a identidade das disciplinas e ainda potencializar o efeito sobre os sujeitos (FAZENDA, 1994).

O CAMINHO DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA (PERRENOUD, 2000)

As diferenças entre níveis e oportunidades de aprendizagem que se observam em uma classe regular, em situações escolares regulares, já são relevantes se considerarmos que a educação de qualidade com equidade é um direito de todos. Nesse período de pandemia, com a certeza de perdas de aprendizagem e pressões sociais diversas nos alunos, essas diferenças se tornam ainda mais relevantes e cruciais para serem endereçadas. Perrenoud (2000, p.9) já trazia esse conceito de maneira contundente.

A preocupação de ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar.

O novo contexto curricular que se apresenta, trilhando os caminhos do Currículo da Cultura Digital e da Interdisciplinaridade, não conseguirá atenuar as desigualdades e não deixará nenhum aluno para trás se continuar sendo “indiferente às diferenças”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do ineditismo e da complexidade desses novos contextos curriculares, existem caminhos possíveis a serem explorados, integrados e evoluídos. É essencial explicitar que esses caminhos não devem ser considerados como isolados, independentes. O termo caminho pode levar a ideia de vias, como trilhas, ruas, avenidas, que possam ser percorridas em momentos diferentes, sequencialmente. Porém essa imagem não poderia estar mais equivocada.

É fundamental perceber que, ao se considerar a instância do currículo experienciado (GOODLAD, 1977), quem consolida o currículo é o estudante, através da sua experiência. Mas como “o caminho se faz ao caminhar”, segundo Machado (apud COSTA, 2014, p. 294), é necessário que desse novo contexto curricular participem, ao mesmo tempo, gestores, professores, a comunidade escolar e estudantes, proporcionando e experimentando esse tríplice caminho de um novo contexto curricular que integre cultura digital, interdisciplinaridade e pedagogia diferenciada. Espera-se que o caminho desse novo contexto curricular esteja presente em cada prática, em cada interação, em cada situação de aprendizagem, com atitude acolhedora, interdisciplinar e pedagogicamente diferenciada, seja na escola ou em casa, em meio digital ou físico.

Que possamos construir esse caminho ao caminhar nesse período e, ao olhar para trás e reler este texto, alguns meses depois, possamos perceber que nossas experiências, aprendizados

e realizações construiram um currículo adequado não somente para essa fase de reabertura de escolas, mas para uma educação de qualidade e igualitária para todos nos períodos que virão. 📍

AGRADECIMENTOS

O autor agradece à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Carolina; DEFACIO, Flavia; LIRA, Débora; SONNEMBER, Victoria. **Educação e Coronavírus Reabertura das Escolas**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

CASTRO, Maria Helena; DESCHAMPS, Eduardo. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Parecer CNE/CP N.: 5/2020. Distrito Federal, 2020.

COSTA e SANTOS, Anabela Almeida et al. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 293-301, 2014.

DATAFOLHA. **Pesquisa Educação não presencial.** Junho 2020. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1nnW9c3JJRi-Px0jve3KWDjl8f-j7UYxj/view>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FIGUEIREDO, Antonio Dias A pedagogia dos contextos de aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 809-836, 2016.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. 1997.

GOODLAD, John Inkster. What goes on in our schools? **Educational Researcher** 6(1):3-6, 1977.

GOODSON, Ivor. **Currículo:** teoria e história, Petrópolis: Vozes, 1995.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Plano de Retorno da Educação.** São Paulo, 2020. Disponível em saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Apresentacao_plano-retorno-educacao.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

MACHADO, Antonio. **Proverbios y cantares.** Madrid, Spain: El País, 2003.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PERRENOUD, Philippe . **Pedagogia diferenciada.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

REIMERS, Fernando; SCHLEICHER, Andreas. **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020.** OECD, 2020. Disponível em https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

SACRISTÁN GIMENO, José . **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antonio J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

UNESCO. **Education: From disruption to recovery.** 2020. Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

_____; UNICEF; World Bank; WFP. **Recomendação para Reabertura de Escolas.** Disponível em: <<https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-05/PORTUGUESE-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo Escolar; Reabertura Escolar; Cultura Digital.

diversidade no currículo ou currículo na diversidade: qual o lugar?

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a fazer a análise e discussão sobre o significado da disciplina denominada “Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade: Currículo na Diversidade”, a partir da experiência de apropriação do ensino remoto pela docente, discentes e monitores, vivenciada na universidade frente ao abalo político-econômico e social ocasionado pela pandemia. Tempos difíceis, perplexos e tristes que estamos vivendo atualmente em todas as dimensões da sociedade nos aspectos políticos, econômicos, sociais, educacionais e culturais, o que tem acarretado uma série de problemas tais como: violação dos direitos humanos, degradação do meio-ambiente, cerceamento da liberdade de expressão e comunicação, censura ao debate de gênero, perdas de direitos dos trabalhadores, descrença no ato político, desvalorização e perseguição aos professores, ataques à ciência, à arte e

marina graziela feldmann

marisa garbellini sensato

leandro wendel martins

manifestação de ódio ao conhecimento. Esse contexto faz com que as vozes autoritárias, que historicamente estavam adormecidas, renasçam definindo projetos como o da escola sem partido, do homeschooling, da retirada dos estudos da história, filosofia e sociologia, impactando as políticas e práticas curriculares.

Diante desse quadro de perplexidades e incertezas, nos referenciamos no filósofo e sociólogo alemão Habermas, que nos ensina que, na atualidade, na busca pela justiça social, os homens serão cada vez mais impelidos a se confrontarem com questões de cerne moral e ético, que superam em certo ponto as questões políticas tradicionais. E ainda nos vemos na necessidade de moralizar a espécie humana.

Acreditamos que, dentro desse movimento, a possibilidade de humanização do próprio homem em toda a sua integralidade nos mostra a educação como materialização de transformação. Nesse sentido, conforme posto por Feldmann (2009), o currículo se expressa num cenário que vai além do entendimento de um espaço físico, de um ambiente, de um dispositivo tecnológico, mas se constitui também e principalmente pelo processo de comunicação entre os sujeitos curriculares, pelas referências das culturas - especificamente na cultura midiática, em que estão mergulhados, pelo imaginário vivido que com seus símbolos e discursos criam e são criados pelas mesmas - as ideias, concepções, os valores democráticos e atitudes na busca integradora do sentido ético da conduta humana.

2. CURRÍCULO NA DIVERSIDADE OU DIVERSIDADE NO CURRÍCULO

A pandemia Covid-19 trouxe imensos desafios para todos na maioria dos setores e atividades humanas. A educação nesse contexto tem um papel importante por se mostrar um processo potente para conscientização e diálogo com a sociedade, na busca de alternativas para o enfrentamento e superação desse momento único em que fomos lançados, à medida que na condição humana de educadores os nossos princípios e ações se consubstanciam em garantir o direito à vida em toda sua plenitude.

A disciplina “Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade: Currículo na Diversidade” objetivou, ao longo do semestre, estudar a formação de educadores articulada ao estudo da arquitetura do currículo em suas diversas expressões, tendo dois eixos estruturantes: o primeiro - a problematização do fazer docente na concepção e gestão do currículo a partir das transformações do mundo do trabalho, e o segundo - a escola concebida enquanto espaço educativo de inclusão/exclusão social mediado pela diversidade e a interculturalidade presentes.

Assim, o isolamento social, vivido num momento atípico da história em toda a escala mundial, nos lançou na condição humana de nos adaptarmos rapidamente diante de tantas incertezas, medos, sofrimentos, na perspectiva da sobrevivência e no prosseguimento de nossa ação educativa.

Muitas questões estiveram e estão presentes: qual o lugar do currículo? Seria o lugar do não lu-

gar, e a mediação pedagógica seria possível pelas plataformas digitais que se fizeram presentes no movimento curricular? E a reinvenção do processo de ensinar e aprender? E os sentimentos dos sujeitos curriculares envolvidos?

A nossa experiência sobre os estudos e pesquisas em relação à questão currículo e diversidade cultural constata a aplicação de vários aportes teóricos, de olhares diferenciados e experiências de vida, que se articulam em torno de questões interrogativas. Neles coexistem diversos movimentos socioculturais e tendências teóricas, dando forma às relações interpessoais e institucionais entre os sujeitos do currículo - sujeitos históricos e sociais. Questões que nos inquietam e ao mesmo tempo nos impulsionam a decifrar o ato curricular, a narrativa curricular como possibilidade de liberdade e emancipação humana.

Com essas preocupações, iniciamos no desenvolvimento de nossa disciplina: no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, foi inserido o cronograma do curso, os textos para as leituras semanais (inclusive as leituras complementares), envio das atividades, as videoaulas, compartilhamento de arquivos em Word e pdf, além, é claro de interação possibilitada pelo fórum. Na plataforma Teams, foi viabilizado que as aulas on-line síncronas se realizassem com o consentimento de serem gravadas; perguntas e respostas foram possíveis para interação por meio do chat entre professor e discentes, bem como entre os pares discentes envolvendo também a participação dos monitores. No início das atividades remotas, as necessidades que emergiram foram de orientações individuais

de caráter técnico. Os problemas encontrados pelos estudantes para acessar o AVA Moodle e a plataforma Teams foram solucionados por meio da atuação dos monitores com atendimento individualizado por whatsapp ou telefone.

Os sentimentos diante das interrupções de rotina causaram desconforto e ansiedade postas em inúmeras mensagens e questionamentos lançados pelos monitores e, sobretudo, pelos estudantes da disciplina, pois o *modus operandi* sofreu total ruptura com a necessidade de isolamento social. No entanto, se houve a sensação plena de *savoir-faire* na velocidade em que a sociedade acelerou as formas de ser e construir, como posto por Hobsbawm (1994), foi um estar desconectado: o que a pandemia escancarou de maneira efetiva. Neste contexto, o primeiro desafio foi de necessidade técnica, caminho necessário para o educar na era digital tratado por Pérez Gómez (2015), que foi superado com os acolhimentos coletivos pautados no humanismo, marca presente na Linha de Pesquisa Formação de Educadores, bem como do Programa em Educação: Currículo. O segundo desafio apresentou a necessidade de entendimento do que era vivido como modalidade de ensino, na desconstrução da naturalização da aula presencial para online e da necessidade de separar Educação a Distância (EaD) de aula remota, ou seja, da clareza que se tratava da construção da forma de como poderíamos continuar percorrendo os caminhos de estudo planejados na modalidade presencial.

Porém, alguns elementos da EaD, assim como tratamos a relação de games e gamificação, foram

convergentes para o cenário de aulas remotas, como o contexto de “polidocência” apresentado por Mill e Veloso (2018), no sentido de promoção de interação entre o professor autor e os tutores em um caminho (currículo real) percorrido pelos mestrandos e doutorandos. Para além, houve construção de aportes de solução de problemas em tempos individuais e coletivos, postos na oferta de textos, nas construções de grupos de estudo e nas publicações realizadas pelos estudantes, percursos que, além do benefício de plano curricular autoral, provocaram experiências de multiletramentos (Rojo e Moura 2012). Decerto, sentimentos como saudade, necessidade de convívio e superação de incertezas habitaram no grupo, mas se fez presente a necessidade de formas hibridizadas como produto de escolha diante dos desenvolvimentos provocados em meio ao caos vivenciado, à medida que o ato curricular envolve os sujeitos, as suas histórias, sentimentos, desejos e o replanejar contínuo da vida, rever caminhos que se expressam no pensar crítico, filosófico, computacional. Nesse contexto, fazer a ligação entre os estudos acerca da temática de Currículo na Diversidade com a situação de crise agravada pela pandemia do coronavírus mostrou-se profundamente presente, na ausência da presença, e assim buscou-se a criação de novos significados e ampliação dos conhecimentos de concepções e práticas curriculares em um ambiente de ensino não regular. Aos poucos, fomos acostumados em sermos filmados, gravados, expor nossas casas antes privadas, e agora públicas. Com o passar dos dias,

conhecemos uns aos outros pela voz, pela imagem, algo que não conseguimos em apenas dois ou três encontros presenciais anteriores. Na fala dos mestrandos e doutorandos era recorrente que sentiam a falta do tato, do estar com o outro, do intervalo, do café, das comemorações animadas de aniversários, das rampas e do ir e vir de tantos estudantes, professores e sonhos que passeiam pelo campus. Dessa forma, mostrou-se necessário investigar o quanto os mestrandos e doutorandos estavam aprendendo e se sentindo diante dessa nova situação. Assim, durante o processo e ao final das aulas, os alunos foram convidados a manifestarem seus pontos de vista a respeito de sua vida, seus desejos, suas dificuldades, dos conteúdos formativos, metodologias e sugestões para as aulas seguintes. Buscávamos a imersão nesse novo lugar, de um novo desconhecido até então, mediada pelo momento sensível em que se vivia.

Muitas questões estiveram e estão presentes: qual o lugar do currículo? Seria o lugar do não lugar, e a mediação pedagógica seria possível pelas plataformas digitais que se fizeram presentes no movimento curricular? E a reinvenção do processo de ensinar e aprender? E os sentimentos dos sujeitos curriculares envolvidos?

O exercício da escuta, do acolhimento, do sentido de pertencimento, de solidariedade, de se traçar outros caminhos se fizeram presentes.

Na metade do curso, fomos instigados pela Coordenação do Programa a solicitar uma análise de como os mestrandos e doutorandos avaliavam a disciplina, a professora e como estavam se sentindo. Abaixo transcrevemos o relato feito coletivamente:

“O curso nos proporcionou reflexões profundas; os textos foram reflexivos e diversificados, proporcionando maior consistência na elaboração de nossas pesquisas. A professora nos proporcionou a diversidade de abordagens sobre a formação dos professores. O recurso metodológico utilizado no curso claramente tece um fio condutor de análise epistemológica, que instigou os alunos a olhar para a problemática que envolve o tema e pensar, refletir à luz de cada contexto. De forma ascendente, elevou o patamar de análise dos alunos. Também percebemos a qualidade dos textos, não só na ampliação da visão e aprofundamento que proporcionam, mas, também, nas relações que permitem fazer com a atual realidade. No que diz respeito à professora, ficou clara, para o grupo de alunos, a sua capacidade de gerir, dando oportunidade de

participação a todos. Reconhecemos o papel de mediação exercido pela professora, nos inquietando e, por isso mesmo, nos ajudando em nossas reflexões e relações com nossa pesquisa. O grupo de alunos, por sua vez, demonstrou seu compromisso e responsabilidade em relação às leituras, contribuindo fortemente durante as aulas, inclusive apresentado suas reflexões a partir de sua realidade, de seu contexto. Também se percebeu a habilidade, de todos os alunos, de ouvir e interagir respeitosamente entre si. Reconhecemos a diversidade de pontos de vista entre os alunos, fato que ampliou e enriqueceu as discussões dos temas e textos propostos”.

O estudo realizado à luz dos autores propostos com as aulas introdutórias e sínteses elaboradas pela professora, conjuntamente com a discussão coletiva realizada nas aulas síncronas, contribuiu para a análise crítica em relação à Formação e Trabalho definida como categoria central da disciplina. Categoria essa articulada com o estudo da diversidade/ pluralidade, cultura/ multiculturalidade, igualdade/equidade, diferença/ desigualdade, inclusão/ exclusão, indicando-se que o uso dessas categorias não cabe em qualquer discurso fora do referencial epistemológico que as aloja. No território do currículo – lugar onde os interesses, relações de poder e os projetos são

manifestados - a diversidade se mostra como uma realidade dialética, multiforme e contraditória. No currículo prescrito, os diferentes grupos e culturas podem estar contemplados na perspectiva do direito à igualdade/ diversidade, porém, no currículo vivido, o lugar da diversidade pode se tornar o da desigualdade.

Se mostra necessário saber o verdadeiro sentido/ significado de acordo com os aportes teóricos referenciados e, nesse movimento dialético entre relações sociais, práticas curriculares e tempo da pandemia, foram evidenciadas aproximações sucessivas entre o mundo (lugar) da disciplina e o mundo (lugar) da pandemia. Os lugares se transmutavam: Currículo na Diversidade ou Diversidade no Currículo. Nesse movimento, se evidencia que o currículo se configura num processo social, relacional e contextual. É um organismo vivo, pulsante, tensional e não um manual de prescrições. Sacristán (2002, p.225) nos ensina que :

A diversidade é para a educação uma narrativa, no sentido de formar em torno dela um enfoque da educação, uma maneira de analisá-la, de entender seus objetivos, de abordar os conteúdos do currículo, os métodos pedagógicos, a organização das instituições e a estrutura dos sistemas educacionais. Uma narrativa que deve sintetizar, por um lado, os imperativos éticos da individuação e, por outro, a necessidade de unirmos indivíduos em uma rede de interdependências

cognitivas, de projetos e de sentimentos que criem comunidade.

O autor, um dos teóricos estudados na disciplina, ainda afirma que: “a educação permanente não poderá desenvolver-se contando com a relação de um professor presencial” (SACRISTÁN, 2002, p. 206). A escola é, por si mesma, um evento social que faz parte da cultura social. É essencial considerar essa dimensão valorativa da cultura, não só porque supõe poder ter consciência da dinâmica que a dirige, mas também devido às implicações morais que tem do ponto de vista do sujeito. Dentro das unidades temáticas desenvolvidas, foi problematizado que a escola representa uma instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder vigentes na sociedade. Significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, atitudes, modos de agir e comportamentos na relação pedagógica, bem como nas práticas curriculares.

As finalidades e os princípios que ancoravam a disciplina em tela, sob o enfoque da formação e da diversidade curricular e cultural na sociedade atual, marcada pelas políticas neoliberais, mundialização, desigualdade social e agora mergulhada no triste caos pandêmico, nos mostrou a possibilidade de construção do processo educativo como espaço vivo, dinâmico, de constante formação dos sujeitos curriculares. Um currículo aberto que se transmutou, se expandiu, redefinindo lugares, escutas, relações, intersubjetividades, se mostrando um só lugar: o lugar “nós” com o lugar “mundo”.


3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A circunstância do isolamento social nos impeliu como educadores na busca da apropriação criativa e reflexiva das tecnologias, onde a pesquisa e os resultados de investigação pudessem incidir na ressignificação de concepções e práticas curriculares em diversos contextos e culturas de aprendizagem, na perspectiva da humanização do próprio homem.

Reconhecer a complexidade existente entre formação de educadores, diversidade curricular, cultura digital e humanismo, nos exigiu e continua exigindo reflexões epistemológicas e éticas constantes, na perspectiva de os sujeitos curriculares lançarem-se em atos criativos, com a

atitude de ousadia para construírem abordagens diferenciadas e experimentá-las em permanente avaliação, legitimada pelas finalidades educativas de cunho emancipatório. Nessa perspectiva, podemos vislumbrar alternativas de lutas nas quais o novo possa significar tudo para todos, na vivência de uma educação autenticamente crítica, democrática e emancipatória.

Ao finalizar, temos a esperança que esse movimento em busca da superação da pandemia, possa incidir na construção de políticas culturais, interculturais, curriculares que signifiquem a educação não como uma mercadoria a ser vendida e comprada na divinização da lógica do mercado, mas como um bem público, um direito, um espaço republicano de construção de cidadãos livres, pensantes e que tenha, para aqueles que acreditam que a educação se constitui numa ação humanizadora, o foco constante na luta histórica contra a desigualdade social presente em nossa sociedade.

Esperamos que essa experiência relatada na esfera cultural midiática, em tempos de perplexidades e incertezas, possa se mostrar como possibilidade de os sujeitos curriculares se apropriarem de forma criativa e reflexiva das tecnologias, onde a pesquisa e os resultados de investigação incidam na ressignificação de concepções e práticas curriculares em diversos contextos e culturas de aprendizagem, contrapondo-se assim às práticas excludentes que são por si só desumanizantes. 

No território do currículo – lugar onde os interesses, relações de poder e os projetos são manifestados - a diversidade se mostra como uma realidade dialética, multiforme e contraditória. No currículo prescrito, os diferentes grupos e culturas podem estar contemplados na perspectiva do direito à igualdade/ diversidade, porém, no currículo vivido, o lugar da diversidade pode se tornar o da desigualdade.

AGRADECIMENTOS

A autora Marisa Garbellini Sensato agradece à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

O autor Leandro Wendel Martins agradece ao CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

HABERMAS, J. **O Futuro da Natureza Humana: Rumo a um Eugenismo Liberal?** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HOBBSBAWM, Erick. **A era dos extremos**: breve histórico do século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MILL, Daniel; VELOSO, Braian. **Polídocência na educação a distância**. In: MILL, Daniel (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. São Carlos / SP: Papyrus, 2018.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Educação na era Digital**: a escola educativa. GUEDES, Marisa (tradução). Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTAN, J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global** - As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino remoto; Diversidade; Formação de educadores

os caminhos da monitoria nas práticas educativas remotas

1. INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou que a disseminação comunitária da Covid-19 em todos os continentes foi caracterizada como pandemia. Como medida de contenção, a OMS recomendou as seguintes ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Pelo Ato da Reitoria Nº 59/2020, da PUC-SP, as atividades presenciais foram suspensas em 16 de março (seguindo as determinações das autoridades) e, depois de sete dias, passaram a ser realizadas remotamente.

A necessidade de mudança do ensino presencial para a educação remota emergencial demandou muito cuidado e atenção, por não se tratar apenas de uma transposição, e por envolver questões específicas de todos os segmentos, de maneira especial no que se refere aos docentes e discentes. Foi

fabiana aparecida de oliveira
leandro wendel martins
marisa garbellini sensato
vivian vaz batista alves

necessário colocar em evidência a relevância das características que o ensino remoto requer, quais sejam: disciplina, autonomia, acesso a dispositivos de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) e à internet, espaço apropriado para estudos, dentre outras.

Para além, a convocação de frentes do magistério e, sobretudo, da pesquisa ligada ao contexto de tecnologias educacionais ocorreu de maneira efetiva, com experiências colaborativas, como as de monitores que apoiaram disciplinas ofertadas pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, que seguem como desafios e caminhos de aprendizagens.

2. DESAFIOS DO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO NA DISCIPLINA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO NA DIVERSIDADE”

Nesse texto será relatada a experiência de monitoria no desenvolvimento do ensino remoto nas disciplinas das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, mestrado e doutorado. As atividades foram iniciadas de forma emergencial, postas pela necessidade de isolamento social e continuidade dos caminhos de estudo, mas antecipando que o período de quarentena poderia ser prolongado, pela compreensão da dimensão e gravidade do problema em nível global. A educação remota não é a solução para os problemas acarretados à educação pela pandemia, é a política de redução de danos e tem que ser considerada e realizada. Faz-se mister considerar

que tecnologia é meio e não fim - não substitui o professor, a vivência social e, sobretudo, o ambiente de desenvolvimento individual e coletivo proporcionado pelo ambiente universitário, mas é recurso para viabilizar o acesso, disponibilizar boas ferramentas e dinamizar as possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas, não se restringe apenas ao ensino remoto, contém potencial para a modalidade presencial e híbrida e contribui sobremaneira em contextos desafiadores e atípicos como o atual. A tecnologia deve servir para a solução de problemas e projeção de utopias que atendam aos interesses das pessoas, sobretudo, às necessidades de construção de caminhos ligados ao bem-comum.

As primeiras atividades remotas se desenvolveram por meio da utilização das TDIC mais acessíveis como e-mail e whatsapp, a fim de incluir todos os docentes e discentes sem criar barreiras de acesso, intencionando cumprir a função basilar de manter a comunicação e assegurar a continuidade das ações educativas.

Atentando para que currículo é um campo de investigação político e disputado, as prescrições e materialização curriculares precisam ser delineadas com o propósito de atender ao que, supostamente, viria a ser perdido durante a suspensão das atividades regulares nas instituições de ensino superior, desde meados de março de 2020, sobretudo no que tange às práticas educativas que possam atender às peculiaridades da realidade vivida.

No segundo momento, as atividades remotas foram direcionadas às plataformas digitais para realização de atividades síncronas e assíncronas.

As atividades síncronas foram direcionadas para a plataforma Microsoft Teams e as atividades assíncronas para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

No intuito de capacitar tecnicamente os professores, que eventualmente não tivessem domínio das plataformas, a instituição ofereceu formações na modalidade remota. Tais momentos formativos foram amplamente divulgados e ofertados em inúmeras oportunidades de datas e horários. Frente ao anúncio da necessidade das atividades remotas emergenciais, o Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, que congrega uma equipe de docentes, pesquisadores e alunos na reflexão sobre o uso de tecnologias na educação, foram iniciados diálogos e reflexões com os professores que fazem parte do corpo docente do programa, com o propósito de idealizar encaminhamentos que pudessem minorar a problemática emergente.

A maneira pela qual o grupo de alunos monitores se constituiu foi reveladora em fundamentos para a formação de educadores: democracia, participação, empoderamento, resolução de problemas, acolhimento, trabalho colaborativo e outros conceitos inerentes à vivência acadêmica.

A existência da linha de pesquisa “Novas Tecnologias em Educação” possibilitou a formação de um grupo de monitoria com a missão de apoiar os procedimentos e práticas necessárias para o acesso de alunos e professores às plataformas, à organização das atividades e suporte para a resolução de problemas.

O grupo se constituiu a partir de um convite que foi enviado a todos os estudantes dessa linha de pesquisa e pela adesão voluntária daqueles que tinham disponibilidade de tempo e conhecimentos técnicos para se dedicar a essa tarefa. A maneira pela qual o grupo se constituiu foi reveladora em fundamentos para a formação de educadores: democracia, participação, empoderamento, resolução de problemas, acolhimento, trabalho colaborativo e outros conceitos inerentes à vivência acadêmica.

Houve muitas ansiedades no grupo, muitas dúvidas sobre uso das tecnologias, como se aproximar dos professores, como agir diante de problemas, tais como: dificuldades de acesso dos estudantes, responder aos anseios individuais e coletivos, matricular todos em turmas no Moodle e no Teams, orientar para comportamentos nos ambientes virtuais, seguridade de efetivamente colaborar com o professor. O papel do grupo de monitores é cuidar da facilitação do acesso a oportunidades de aprendizagem e trabalhar pela redução das desigualdades entre pessoas com diferentes níveis de fluência digital (inclusão digital), fundamentado nos pressupostos da cultura e da cidadania digitais. As atividades remotas de maneira sistemática com apoio nas plataformas digitais desenrola-

ram-se em um cenário heterogêneo que apontou necessidades formativas voltadas às dimensões técnica, tecnológica e pedagógica. Tais necessidades foram reveladoras de potencialidade de transformação das limitações impostas pela crise em oportunidade para promover avanços acadêmicos para a articulação entre o ensino presencial, online, híbrido, co autoral e remixado em multitemporais (Rojó e Moura, 2012).

Como afirmam Almeida e Valente (2005, p.8), o emprego das tecnologias da informação e comunicação “impõe mudanças nos métodos de trabalho dos professores, gerando modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo.” É neste sentido que o cenário da educação na pandemia aponta para que professores e estudantes construam conhecimentos sobre as tecnologias e compreendam como fazer a integração com o currículo e com as práticas “na perspectiva integradora de inferências e transformações mútuas entre o currículo e tecnologias concebe-se o web currículo” (ALMEIDA, 2014, p.21).

É possível afirmar que o início das atividades remotas, mesmo que tenha sido intimidante e amedrontador, promoveu mudanças de concepções e hábitos estabilizados pela tradição educacional. A capacidade de dialogar sobre as questões referentes às necessidades que emergiram ao longo do processo de aproximação das tecnologias para acesso e realização das atividades remotas foi decisiva para a busca de solução de dúvidas e problemas técnicos e pedagógicos, assim como dificuldades subjetivas passíveis de serem abordadas e contempladas.

Do ponto de vista dos monitores, a aproximação aos docentes ocorreu de maneira respeitosa e cordial, sempre colocando em consideração a experiência, obra e contribuições à educação e aos estudos e pesquisas de pós-graduação, deixando claro o caráter colaborativo da atuação dos monitores e o papel de apoio ao professor e aos alunos no que se refere às dúvidas e dificuldades referentes às tecnologias utilizadas.

O posicionamento da docente favoreceu a integração com os discentes da turma e possibilitou as ações dos monitores, no sentido de apoiar os alunos no movimento de aproximação e acesso às plataformas. Foi evidenciado que alguns dos discentes não possuíam vivências práticas com as tecnologias integradas ao currículo e as dificuldades foram sanadas por meio do contato individual, solucionando dúvidas via ligações por celular e whatsapp, o que revelou que apenas informar os alunos não é suficiente: foi necessário conhecer e compreender as dificuldades para resolvê-las de maneira adequada a cada um.

Isso nos remeteu às premissas de Valente, Moran e Arantes (2011) sobre o “estar junto virtual”, que consiste no processo de educação online com foco na interação professores e alunos e entre alunos e alunos, com uso de tecnologias de modo a auxiliar a vivência e resolução de problemas emergentes do cotidiano. No “estar junto virtual” como modelo de interação todos passam pelo papel de aprendiz. (SCHERES; FERNANDES, 2014)

A partir da inclusão de todos os alunos nas plataformas digitais, a docente agiu de maneira acolhedora e integradora com a turma. Devemos

considerar a ampla experiência que a docente possui e os fundamentos em que é pautada a disciplina, que está voltada para as reflexões acerca da formação de professores em seu caráter humanizador e emancipador.

O desenvolvimento das aulas síncronas oferece desafios no que se refere a tecnologias, quanto aos dispositivos e sistemas utilizados e à capacidade da internet, aspectos que apresentam variações que podem causar dificuldades para o acesso e execução de atividades. Os encaminhamentos e proposição de soluções fizeram-se necessários ao longo de todo o semestre e foi possível alcançar êxito na solução de problemas. Desta forma, a docente teve êxito no desenvolvimento de aulas dialogadas, apresentação de trabalhos e propostas de reflexões nos momentos síncronos. No entanto, a utilização do Moodle foi menos expressiva e não foi possível explicitar as funcionalidades para os alunos, ainda que todas as aulas tenham sido colocadas no Moodle, juntamente com a abertura de fóruns para postagem de atividades e todos os comunicados referentes à disciplina. Entendemos que o foco principal ficou nas aulas síncronas e as atividades assíncronas foram realizadas por meio de estudo individual, leitura de textos, realização de trabalhos em grupo e organização de apresentações.

No que diz respeito ao andamento pedagógico, o grupo avançou nas propostas e o desenvolvimento da disciplina oportunizou aprendizagens significativas e construção de conhecimentos por meio de estudo individual e de interações com o grupo e com a professora, que estimulou diálogos,

sustentação de pontos de vista, elucidou dúvidas, esclareceu conceitos e ideias de autores importantes, promoveu a articulação com a realidade e orientou as atividades e ações necessárias.

2.1. ADAPTAÇÕES E REINVENÇÃO DE UM ENSINO DE QUALIDADE POR MEIO DE PROPOSTAS REMOTAS DIVERSAS NA DISCIPLINA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, CONCEITOS E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

Com um semestre totalmente atípico e até mesmo histórico, pois há de se falar dos últimos acontecimentos ao longo dos anos, as atividades presenciais das universidades no mundo foram afetadas. As comunidades escolares foram convocadas para atuar em um contexto de excepcionalidade e adotar alternativas para minimizar o prejuízo com a educação. O redesenhar e repensar diante de uma nova realidade inesperada trouxe sacrifícios e, conseqüentemente, muita mudança na forma de pensar. Os professores da linha de pesquisa “Novas Tecnologias em Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC - SP, organizaram o grupo dos monitores via whatsapp, como forma de tecer apoios mútuos entre os pares. Então foram indicadas as primeiras ações a serem tomadas: no primeiro momento, houve uma grande demanda de atividades e a ansiedade de cadastrar todos os alunos e docentes. É preciso destacar a velocidade de implementação dos ambientes virtuais de aprendizagem, Teams e Moodle, e a adaptação e prontidão para migrar para o ensino remoto.

A maioria dos usuários possuía recursos tecnológicos necessários para utilizar adequadamente as plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. Os que não dispunham de instrumentos para as atividades remotas foram atendidos pelo programa emergencial da PUC-SP, que distribuiu mais de 200 computadores com pacotes de dados para que todos estivessem conectados. As atividades remotas demonstram-se adequadas nesse período de adaptação com a nova rotina das aulas.

O uso de multiferramentas explorando com sinergia as funcionalidades do Teams, do Moodle e Whatsapp, trouxe ao grupo de docentes e discentes a clareza de que não estavam só, e de que todos estão aprendendo e, ao mesmo tempo, ensinando. Com a regulação da situação e organização dos ambientes de aprendizagem virtual em andamento, houve estabilização e conforto por parte das pessoas que ainda não se sentiam seguras e ambientadas. O senso de grupo dos participantes no sentido de auxiliar aqueles que precisaram de algum suporte para uso das ferramentas foi fundante para o desenrolar das aulas remotas. Com o decorrer das trocas de experiências e múltiplas visões de cada monitor, a professora iniciou a construção do Material de Apoio para Monitoria, que contém as principais atividades exercidas pelo monitor, como aplicá-las nos referidos ambientes, caminhos de boas práticas, passo a passo de algumas tarefas mais complexas e o acolhimento - ponto destacado como primordial desde o início do programa das aulas remotas, ou seja, como tornar o ambiente humanizado.

Segundo Paulo Freire, não é só o aluno que aprende com o professor, mas o professor também aprende com o aluno.

(...) o que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2006, p.160).

A definição do monitor no Material de Apoio é: “atua, de forma complementar e sob orientação do professor, no monitoramento e engajamento dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem. É um facilitador nos fóruns de discussão e orienta os alunos quanto aos aspectos procedimentais das disciplinas, como: estrutura das aulas, prazo e formato de entrega das atividades, explicação da metodologia de ensino, explanação dos instrumentos avaliativos e orientação quanto ao acesso aos recursos didáticos. Além disso, o monitor também é o responsável pela publicação de avisos”. A criação das boas práticas, sob a orientação da professora, gerou algumas comunicações essenciais, como banners desenvolvidos por monitores, informando sobre como acessar as aulas online, netiqueta, instalar o Teams, como trocar senha, entre outras.

Na dinâmica das aulas, muitas atividades foram realizadas em grupo, trazendo experiências de inte-

ração com os alunos, buscando com eles caminhos da vida e do conhecimento. Para além, no início de cada aula houve momento de escuta e acolhimento dos sentimentos dos integrantes da turma, como forma de humanizar os encontros remotos.

2.2. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA NA TURMA: CÁTEDRA PAULO FREIRE

Esse texto trata de uma experiência vivida com monitoria em uma turma de pós-graduação stricto sensu, no campo educacional no Programa Educação: Currículo, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais Curriculares. As atividades desenvolvidas pela monitoria aderiram a um novo formato: aulas remotas. Essas aulas remotas passaram a ser ministradas em um curto período de tempo, devido à urgência de manter o calendário escolar, provocando a necessidade de adequações ao longo do caminho. O perfil da disciplina, ministrada por professora com vasta experiência na área de currículo, é de resolução de problemas complexos, resistência e perseverança diante do cenário de políticas públicas educacionais.

Inicialmente, a insegurança era relacionada à plataforma de aprendizagem virtual, não conhecida por muitos, o que causava desconforto e dúvidas. Os estudantes solicitaram o uso do Skype ou hangout, por terem familiaridade com tais aplicativos, mas a regra da universidade era usar ambiente institucionalizado.

Os atendimentos de suporte foram, principalmen-

te, via whatsapp e em alguns casos por telefone. Os vídeos e gifs informativos compartilhados, explicando as funcionalidades das ferramentas que se tornaram desafios, eram apoio aos anseios do novo: como interagir nas aulas? A duração da aula seria a mesma da presencial? Quais as formas de registro das atividades realizadas?

Essas foram algumas questões que surgiram entre os alunos, que se somaram ao contexto de outras situações ao longo do caminho. No entanto, a valorização do apoio da monitoria ocorreu em momentos de reconhecimento por parte dos participantes. Na fala da professora: “as monitoras desempenharam um papel fundamental, eu diria ‘anjos virtuais’, ou seja, de acolher e ensinar nesse novo contexto de aprendizagem, no ambiente online”, e em depoimentos ofertados pelos alunos da turma.

No decorrer das semanas, os desafios foram amenizados e a apropriação do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDC), ficaram visíveis: os participantes não solicitaram mais suporte para ingressar na aula, compartilhar arquivos, compartilhar tela e abrir e fechar o áudio, entre outros comandos que se subentende aprendidos no caminho.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de seguir com os estudos diante do momento de ruptura provocado pela pandemia se relaciona com a construção de novos artefatos ou, ao menos, com a remodelagem de possibilidades de suas utilizações. Neste sentido, a união das mídias (multimídia) foi acionada nos acolhimentos


necessários para que todos pudessem caminhar, bem como nos encaminhamentos didáticos avaliados de maneira formativa e imediata que redesenharam formas e tempos para contemplar a necessária efetividade.

No entanto, esses movimentos foram envoltos por sentimentos pautados em valores humanos: respeito, equidade, afetividade, acolhimento, e tantos outros sentidos imbricados com ações para continuar caminhando, sobretudo o pensar em como regular aprendizagens. Regular difere de medir, porque busca por caminhos em que todos podem percorrer, mesmo com diferenças em tempo e forma.

Posto isso, a ideia de artefatos, feitos com arte, oriunda dos estudos de Cupani (2004), trata a tecnologia como problema filosófico, no sentido de servir como objeto para a solução de problema em caminho possível de mudança ou criação, e com isso podem ocorrer novas maneiras de pensar e construir. Neste caminho, de apropriação para solucionar e melhorar, Assmann (2006) contribui com o pensamento transdisciplinar posto no empenho de solução de um problema.

É importante destacar que o VI Seminário Web Currículo, ocorrido em 2019 na PUC - SP, realçou o sentido da tecnologia que atende ao contexto de humanismo, o que se soma às ideias de Cupani (2004) e Assmann (2006) no entendimento do caminho percorrido de Wuhan a Perdizes, sobretudo, no sentido de práticas que partem das comunidades escolares sem a preocupação disciplinar, mas com a intenção de promover o estudo dos membros da comunidade.

No que diz respeito ao andamento pedagógico, o grupo avançou nas propostas e o desenvolvimento da disciplina oportunizou aprendizagens significativas e construção de conhecimentos por meio de estudo individual e de interações com o grupo e com a professora, que estimulou diálogos, sustentação de pontos de vista, elucidou dúvidas, esclareceu conceitos e ideias de autores importantes, promoveu a articulação com a realidade e orientou as atividades e ações necessárias.

Este fazer com arte permitiu descoisificar e desprodutificar as TDIC em novos artefatos do fazer, posto como específico, particular, característico em didática e prática desta comunidade escolar. 

AGRADECIMENTOS

As autoras Fabiana Aparecida de Oliveira, Marisa Garbellini Sensato e Vivian Vaz Batista Alves agradecem à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

O autor Leandro Wendel Martins agradece ao

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth, VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes. São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth, ALVES, Dom Robson Medeiros, LEMOS, Silvana Donadio Vilela. **Web Currículo**: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. São Paulo: Letra Capital, 2014.

ASSMANN, Hugo. Chaves para um Pensamento Transdisciplinar: Auto-Organização — Autopoiese — Complexidade. In: **Estudos Teológicos**. v.36, n.3, p.195-205. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. v. 2, n. 4, p. 493-518. In: **Scientiæ Zudia**, São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 2ª ed.. SP: Paz e Terra, 2006.

MULTIMÍDIA. In: Michaelés: moderno dicionário. Editora Melhoramentos. São Paulo, 2007.

SCHERER, Suely; FERNANDES, Frederico Fonseca. **Estar junto virtual ampliado e o uso de**

tecnologias digitais em cursos de formação inicial de professores de matemática na modalidade de educação a distância. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, PR, v. 3, n. 5, jul./dez., 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/KzB1bj>>. Acesso em: 25/06/2020.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorum (Org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

_____ **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino remoto; Monitoria; Formação colaborativa.

formação de educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas

1. INTRODUÇÃO

Ser educador em tempos de epidemia é muito complexo. Contudo, não estamos vivendo apenas uma epidemia, mas uma pandemia, o que é ainda mais desafiador. Este texto tem como foco a formação de profissionais da educação em tempos pandêmicos e os dilemas e perspectivas vividos neste período no cotidiano escolar. Os questionamentos que orientam este estudo são: Como os professores podem enfrentar as adversidades em tempos de pandemia? Quais paradigmas pedagógicos sustentam a formação de professores? O aporte teórico que fundamenta o texto é composto, principalmente, por Cosme (2018) e Trindade e Cosme (2010), respectivamente presentes nos livros “Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação” e “Escola, educação e aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas”.

neide de aquino noffs
claudia xavier da costa souza

Neste trabalho, consideramos a humanização como um componente na interlocução qualificada no contexto da aprendizagem. Além disso, optou-se por nomear o texto como “dilemas” e “perspectivas”, uma vez que os dilemas representam “raciocínio de premissas alternativas, contraditórias e mutuamente excludentes, mas que fundamentam uma mesma conclusão. Situação-problema, [...] gerando indecisão, escolha difícil” (AULETE, 2011, p. 498). Neste caso, a circunstância educacional de difícil resolução considerou a humanização como meio fundamental da ação. Os paradigmas de aprendizagem apontados fizeram que fosse possível realizar escolhas entre os caminhos, algumas vezes contraditórios e difíceis, em que professora e alunos tiveram que, democraticamente, por meio do diálogo, decidir para melhor andamento das aulas e, sobretudo, das aprendizagens. Há também perspectivas, ancoradas nos termos definidos pelo Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (AULETE, 2011, p. 1058) como “aquilo que o olhar alcança a partir de determinado lugar [...], ponto de vista [...], forma ou maneira sob a qual algo se apresenta ou é visto”. No caso aqui descrito, as perspectivas são apresentadas no modo como se concebeu ou se analisou a ação educacional em um contexto específico em tempos de pandemia e o ponto de vista das autoras deste texto. O estudo relata experiências vivenciadas pela professora, mestrando e doutorando durante as atividades de intervenção decorridas em um seminário realizado no primeiro semestre de 2020. Em

outros termos, o seminário aconteceu no momento da pandemia do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19, que, dentre tantos desafios, tem forçado educadores e educandos a se reinventarem. Vale destacar que a importância de um relato de experiência está na relevância e significância dos problemas que nele se expõem, assim como o nível de generalização na aplicação de procedimentos ou de resultados da intervenção, ou seja, o relato de experiência está a serviço de contribuir para a práxis metodológica da área à qual pertence.

2. SER DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

O Dicionário Aulete (2011, p. 572) define “epidemia” como “doença, em geral[,] infecciosa transitória, que ataca rapidamente, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, grande número de indivíduos”; e “pandemia” como “epidemia que atinge toda uma região” (AULETE, 2011, p. 1019). Pensar na formação educacional neste momento apresentou-se como um marco histórico, no qual

(...) o gênero humano está enfrentando revoluções sem precedentes, todas as nossas antigas narrativas estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu até agora para substituí-las. Como podemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas tão radicais? (HARARI, 2018, p. 319).

Refletir a formação neste momento é afirmar que ela ocorre sempre em um tempo e em um espaço histórico específico, a partir de políticas públicas com finalidades não apenas políticas, mas também sociais, culturais e educativas, que não acontecem por acaso, nem ao acaso. Por isso, a formação deve propiciar experiências em ambientes que potencializem vivências em função das quais as aprendizagens sejam possíveis. Para que isso ocorresse, neste momento, tivemos que assumir uma postura educativa que possibilitou a mudança de aula denominada “convencional” para aula remota.

Nosso estudo centrou-se na revisão de princípios que embasam a metodologia ativa a partir dos paradigmas pedagógicos educacionais propulsores de eixos mobilizadores para o seu desenvolvimento. Identificamos dilemas, nos autores contemporâneos Trindade e Cosme (2010), ao propor critérios baseados na finalidade da escola alicerçada em três paradigmas pedagógicos: a) da instrução; b) da aprendizagem; e c) da comunicação.

A) PARADIGMA DA INSTRUÇÃO: EDUCAR COMO SINÔNIMO DE ENSINAR

Este modelo de educação traz o professor como detentor do saber e o aluno como depositário de informações, ocupando um lugar passivo. O paradigma da instrução “justifica a escola como espaço onde a instrução corresponde a um modo de formação pelo qual se valoriza a instância do ‘dar lições’ (de ciência, de conhecimento); a instância do informar” (TRINDADE; COSME, 2010,

p. 29). O professor e o seu conhecimento ocupam um lugar privilegiado, pois este paradigma assume uma visão prescritiva pela sistematização padronizada e se concentra nos conteúdos a aprender. É o espaço onde o dar uma boa aula, na visão do professor, não corresponde à visão do aluno de apreender, entendendo que, se este reproduzir informações e resolver os exercícios e tarefas, estará aprendendo. De acordo com Trindade e Cosme (2010), a distância entre o dizer e o fazer pedagógico está claramente estabelecida aqui.

B) PARADIGMA DA APRENDIZAGEM: ENSINAR É DESENVOLVER COMPETÊNCIAS RELACIONAIS E COGNITIVAS

Segundo este critério, o ato de aprender encontra-se mais relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros (TRINDADE; COSME, 2010). Nesta concepção, o professor ocupa o lugar passivo no processo de ensino-aprendizagem, e se evidencia o papel do sujeito que aprende como aquele que exerce o papel principal nas ações educativas; evidencia-se a construção do conhecimento. Aprendemos quando somos estimulados a aprender “porque, nesta abordagem, é o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe estão subjacentes que poderão garantir a ocorrência de aprendizagens” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 44).

C) PARADIGMA DA COMUNICAÇÃO: ENSINAR É CONTRIBUIR PARA AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS NO SEIO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Este paradigma pedagógico caracteriza-se “por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem em uma sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 59). Assim, a aula apresenta-se como um dispositivo pedagógico que constrói oportunidades de aprendizagem, visto que há diálogos favorecendo o processo de comunicação por meio do qual o professor é o interlocutor qualificado. Essa interlocução produz novos caminhos para o ensinar e para o aprender, favorecendo a formação acadêmica, pessoal e social a partir da reflexão conjunta ao compartilhar experiências e reconstruir o conhecimento. Afinado com esta proposta, Barbosa¹ (2018) concorda que este paradigma colabora para a mediação de um instrumento semiótico ativo e interativo que desenvolve a capacidade de uso da linguagem em estruturas discursivas com vistas a atingir determinados objetivos nas situações de comunicação em que se inserem.

Ensinar é permitir que as autorias de pensamento surjam no sujeito que aprende, valorizando a qualidade das interações que se estabelecem no interior dos mais diferentes espaços. Poderíamos representar este paradigma, simbolicamente, da seguinte forma: o saber e o aprendente seriam figuras centrais do processo; o professor seria o interlocutor qualificado; e, ao

redor, em uma relação de interação como num movimento integrado, teríamos o espaço educativo e a flexibilidade desse espaço, do tempo, das pessoas, do grupo, do currículo, dos objetos do saber, da apropriação do conhecimento aprendido, das contribuições pessoais, das interações entre o indivíduo, os outros indivíduos e os objetos, da apropriação do patrimônio cultural e da atribuição de significado ao saber.

A pandemia, ao ser anunciada de forma abrupta, causou-nos um grande desmontar de referenciais de ensino. Tivemos que reconfigurar os espaços de ensinar e de aprender a partir de processos abertos de comunicação onde os papéis de professores, alunos, conhecimento e ambiente se assumissem como espaços educativos. A sala de aula obsoleta não era novidade, mas, apesar de sabermos que o modelo não dialogava com o novo século, insistíamos nele e seguíamos desprezando, de maneira geral, tudo aquilo que trazia desconforto e mudança. A inovação, não a novidade, precisou de um vírus para que, de longe, buscássemos instrumentos tecnológicos e fundamentos psicossociais para estarmos perto e colaborativamente conectados.

Entendemos que o centro das atividades educativas deve considerar os paradigmas da instrução e da aprendizagem, porém assumimos o da comunicação como referência de nossa ação. Durante a pandemia, a formação de professores, que se apoiava no presencial, teve que buscar alternativas para a participação e o envolvimento dos alunos com os professores de forma flexível, autônoma, onde pudessem reinventar o seu papel profissio-

¹Agradecemos a Paulo Roberto Barbosa pela disposição de leitura atenta do texto, pelas contribuições e pelo compartilhamento de reflexões.

nal. Devido ao isolamento social, a alternativa que se apresentou como possível e eficaz foi a atividade remota, por meio de dispositivos tecnológicos que realçassem a importância do ser profissional da educação como “consciente e presente nas ações pedagógicas, que passa a desempenhar um papel mais ativo, delineando caminhos e processos na busca da construção autônoma de conhecimento” (NOFFS; SANTOS, 2019, p. 1847). Neste sentido, as atividades remotas desenvolvidas no primeiro semestre de 2020 embasaram-se em referenciais advindos da cultura digital, do psicodrama e da psicopedagogia, visando a reinventar os espaços de aprendizagem para esse momento tão complexo. Dessa forma, compartilhamos o processo de ensino desenvolvido, explicitando as etapas de ensinagens e aprendizagens vivenciadas. Entendemos como “etapas” os diferentes momentos pelos quais a aula/encontro transcorria.

ETAPA 1: AQUECIMENTO

A - Aquecimento inespecífico: atividade proposta anteriormente à ação docente, no coletivo dos alunos, a partir de tarefas individuais propostas para serem realizadas em casa por meio de questões problematizadoras relacionadas à leitura prévia indicada pela professora, bem como seu registro das curiosidades, dúvidas, articulação entre o lido e o vivido em seu cotidiano profissional. O aquecimento tinha como intenção mobilizar para a etapa seguinte, além de facilitar a interação e focar o tema central da aula. A sala de aula invertida, uma das metodologias ativas, se fez presente nesse

momento e nos trouxe a possibilidade de, através do repertório dado, chegarmos à aula aquecidos e com os nossos conhecimentos prévios ativados. B - Aquecimento específico: atividade realizada no início da aula, a partir de relatos das tarefas realizadas sobre os principais fatos profissionais e pessoais que os alunos se disponibilizavam a compartilhar com seus colegas; troca de emoções, informações dos contextos em que viviam e dilemas enfrentados no desenvolvimento de seus papéis profissionais, tendo a pandemia como pano de fundo.

ETAPA 2: DESENVOLVIMENTO DA AULA PROPRIAMENTE DITA

Apresentação, por parte da professora, do tema a ser desenvolvido, porém ampliando o conhecimento na dimensão filosófica, política e social, visando à sua qualificação. Os alunos se pronunciavam a cada nova ideia, possibilitando não só a recepção do conhecimento, como a compreensão, interpretação e crítica, permitindo a sua apropriação. A área conceitual era transposta para a prática a partir de relatos vividos por todos, posto que se tratavam de profissionais da educação refletindo, vivendo e redescobrimo novas formas de reinventar seu saber-fazer durante a pandemia, devido à sua chegada inesperada e à transição tão esperada. Do remoto ao híbrido – pois entendíamos que, após descobrirmos a possibilidade das atividades remotas, o modelo híbrido se apresentaria como a oportunidade inovadora de aprendizagem na formação profissional.

ETAPA 3: PROCESSAMENTO

O fechamento ocorria na forma do processamento das etapas anteriores, por meio do relato do aluno, o qual chamávamos de “considerações finais”. Ao relatarmos ao grupo o que aprendiam na aula denominada Encontros de Aprendizagem, reafirmávamos nossos conhecimentos, emoções e progressos, isto é, era o momento da análise da situação vivenciada do começo ao fim; era o instante da troca entre os componentes do grupo. Nesse momento, compartilhar com o grupo suas experiências era essencial para o envolvimento e o compromisso com as ações a serem desencadeadas. Após os comentários finais, davam-se por encerradas as etapas. Nessas etapas, havia a preocupação com a formação pessoal das pessoas, envolvendo o educador consigo mesmo e com os grupos com que convivía, em especial no ambiente da plataforma Teams (proposta pela instituição como oficial). A formação pessoal implica aprendizagem como processo no qual criamos um vínculo entre quem ensina e quem aprende, a partir de quatro elementos, de acordo com a psicopedagoga Alícia Fernandez: “o organismo individual herdado; o corpo construído especularmente; sua inteligência autoconstruída interacionalmente; e a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo do outro” (FERNANDEZ, 1990, p. 47-48). Esses elementos são, simultaneamente, trabalhados por meio de elaborações de como os profissionais estavam lidando com o isolamento em sua casa, por meio da tela do computador, do seu corpo, da

....As atividades remotas desenvolvidas no primeiro semestre de 2020, em nossa disciplina embasaram-se em referenciais advindos da cultura digital, do psicodrama e da psicopedagogia, visando a reinventar os espaços de aprendizagem para esse momento tão complexo”

compreensão do contexto e do desafio constante de manter a vontade de aprender com a alegria ao identificarmos, em si ou no grupo, a aquisição de um novo conceito. Exemplificando: transformar o conceito de aluno pelo de aprendente, o de professor por ensinante, o de chão da escola por contexto escolar. Outro fator que contribuía para a apropriação do conhecimento era a confiança de todos os alunos no papel de ensinante assumido pela professora. A confiança no seu conhecimento, a empatia e a identificação com o papel profissional facilitavam o processo de aprendizagem. Questionamentos, dúvidas e transposições didáticas ocorriam naturalmente. Entendemos como transposição didática (CHEVALLARD, 1991) a passagem do saber científico – elaborado pelos cientistas – para o saber ensinar, elaborado pelas didáticas a práticas de ensino; para o saber ensinado (o conhecimento aprendido pelo aluno). Esse percurso, por meio do qual o

professor recontextualiza o conteúdo, o relacionava à vivência do aluno em nível de sua própria compreensão. Os movimentos da transposição eram permeados pelos relatos da experiência profissional e pessoal da professora e dos alunos, envolvendo situações no desempenho de suas profissões na área de educação e situações vividas em ambiente escolar – da creche ao ensino superior – acrescidas de relatos no atendimento psicopedagógico de pessoas (crianças, adolescentes e adultos).

De acordo com Noffs e Santana (2016, p. 69), “A transposição didática inclui questões relativas ao o que ensinar, por que ensinar determinado conteúdo e não outro, como superar fragmentações do programa, enfim, como ajudar o aluno a aprender”. Reiteramos como fundamental para a transposição a interação, a comunicação entre professores e alunos, possibilitando a todos a reflexão sobre a prática, delineando novas alternativas de atuação profissional.

De um lado, a atuação pressupõe um esforço de todos no exercício simbólico de troca de papéis, por meio da qual podemos exercer o de pais, amigos, familiares e gestores para compreensão da pessoa que, de fato, os exerce. “Por outro lado, a descrição do vivido busca um olhar, identificando a situação em sua essência, distanciando-se neste momento, da aparência, que pode estar dificultando a compreensão real do fato observado” (NOFFS, 2003, p. 126).

Em tempo de atividade remota, as dificuldades eram comentadas, e a solidariedade e a ajuda apresentavam-se como forma de apoio ao outro

para que o processo de aprendizagem ocorresse. A formação do profissional da educação como pessoa ocorria em um clima de respeito, liderança democrática e participação de todos, já que a aceitação da diversidade, na qual diferentes desempenhos profissionais ocorriam, possibilitava externarem suas opiniões sem medo de errar. Assim, entendia-se que o erro fazia parte de seu aprendizado. A liderança de conhecimento rodiziava entre os participantes desse grupo, onde o saber e o não saber, a facilidade e a dificuldade eram vividas por cada pessoa sem constrangimento, dado que formávamos um grupo, um time, e não mais um aglomerado de alunos.

Outro ponto importante nesse processo de formação foi o de propiciar feedbacks naturalmente, sempre a partir de indicativos ou de sinais observados no desempenho de alguém no grupo; a partir da fala espontânea, por meio da qual cada um tinha a oportunidade de conhecer a si mesmo na relação com o outro. O contexto de colaboração, de aceitação do outro independentemente da cor e do gênero era refletido para que melhorássemos o processo de ensino e o de aprendizagem. Nesse semestre, convivemos com incertezas, certezas, esperado, inesperado, previsível e imprevisível, porém o diálogo constante, o direito à fala e a oportunidade de escuta permitiram-nos compreender os conflitos vividos, fomentando o reinventar-se para utilizar os recursos técnicos ou para além deles.

Reiteramos a importância da tecnologia, do trabalho de formação em grupo, de estabelecer vínculos afetivos/cognitivos entre os protagonistas,

refletindo sobre a flexibilidade curricular ao rever os percursos de formação, visando à autonomia na tomada de decisões, ao desenvolvimento de sua autoestima como docente e encontrar alternativas para as situações-problema identificadas em seu cotidiano.

O paradigma da comunicação ocorre pela interação e pela formação de vínculos, de modo que as pessoas se fortaleçam nas relações intrapessoais e interpessoais, construindo um coletivo de profissionais com a certeza de que as perdas advindas do isolamento social não se configuram como isolamento emocional. O medo da tecnologia foi desmontado lentamente, e remontamos um novo fazer por meio WhatsApp, e-mail, Teams e Moodle. A transformação advinda do uso da tecnologia propiciou um novo momento, no qual o fazer envolveu pessoas humanizadas, com valores sociais, éticos e educativos.

3. RELATÓRIO DE PERCURSO NA VISÃO DOS PROTAGONISTAS: DOCENTE E DISCENTES

Estar longe e perto: paradoxal, a princípio, mas necessário e importante neste momento. Podemos aprender por atividades remotas? Sim, e a PUC-SP mostrou que isso é possível. De forma participativa, foi instaurada uma teia colaborativa entre gestores, docentes, discentes e funcionários; uma rede de apoio tecida para dar sustentação ao trabalho, “pois, à medida que o ritmo das mudanças aumenta, é provável que não apenas a economia, mas o próprio sentido de ser humano ´mude” (HARARI, 2018, p. 323), e, em

tempos de pandemia essa mudança mostrou-se ainda mais latente.

O paradigma da comunicação, já mencionado anteriormente, foi o caminho escolhido pelo grupo, ancorando aqui os percursos de aprendizagem. Esse paradigma propõe, a partir das interações estabelecidas, a criação de um clima de aceitação das diferenças – “as intenções que os alunos estabelecem com o patrimônio cultural que os planos de estudos consagram, em função deste, um com outros e o meio social e cultural” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 71). As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram subsidiando os diálogos fundamentados pela teoria e nos permitiram uma outra forma de atuação profissional.

Por meio do Moodle, foi possível inserir, na plataforma, o cronograma do curso, os textos para as leituras semanais (inclusive as leituras complementares), o envio das atividades, as videoaulas, o compartilhamento de arquivos em Word e pdf, além, é claro, da interação pelo fórum. Já no Teams, foi viabilizado que as videoaulas se realizassem, fossem gravadas, e perguntas e respostas foram possíveis para interação por meio do chat entre professor/aluno.

Tentativa e erro, design learning. De forma compartilhada e colaborativa, fomos nos adaptando às novas exigências e oportunidades de aprendizagens. Não bastava uma plataforma; tivemos que ampliar o uso de outra. A universidade não podia parar, por isso foi necessário encarar os desafios do presente em direção ao futuro. Relutâncias em um processo de adaptação – de um lado, o

institucional; de outro, o uso de um aplicativo facilitador de conexão e conectividade. Experiências assíncronas e síncronas que se encontravam na busca pela formação integral e integradora. Vale ressaltar que as aulas remotas ocorreram nos horários previstos com o prosseguimento das atividades do conteúdo programático, de forma síncrona. As questões demandadas pelos alunos nas aulas foram explanadas com a abertura e provocação para a participação de todos. Os estudantes relataram que a bibliografia proposta atendeu aos objetivos das aulas, colaborando para novos saberes e reflexões sobre a prática de cada integrante da turma. Contaram ainda que a distância social foi sentida, por alguns, como lacuna, e, por isso, ansiavam pelo cheiro dos corredores na universidade e pela oportunidade de estar em um ambiente dinâmico e acadêmico – melhora que virá ao término do período de pandemia e na retomada

O paradigma da comunicação ocorre pela interação e pela formação de vínculos, de modo que as pessoas se fortaleçam nas relações intrapessoais e interpessoais, construindo um coletivo de profissionais com a certeza de que as perdas advindas do isolamento social não se configuram como isolamento emocional

das aulas presenciais. A escolha da humanização como um componente na interlocução qualificada no contexto da aprendizagem facilitou muito este percurso, amenizando o distanciamento físico. Nesse seminário, outro ponto a ser destacado foi a organização que houve nas primeiras aulas presenciais. Nelas, foi entregue o conteúdo programático, a bibliografia juntamente com os capítulos na pasta e a indicação da compra de alguns livros. Essa organização favoreceu que as aulas remotas acontecessem sem prejuízos, pois os alunos já dispunham de todo material de forma organizada. Também é salutar mencionar a importância da monitoria feita pelos mestrandos para a aproximação das ferramentas, abertura de salas, organização do ambiente on-line e, até mesmo, para o processo de transição para as aulas remotas. Recursos possíveis para garantir a transposição didática, o sentido aplicado e favorecendo a construção do conhecimento para além do acesso à informação.

Além disso, pensando na relevância da avaliação e por ser uma ação que faz parte da prática pedagógica, durante o processo de ensino e aprendizagem, na aula on-line foi necessário investigar o quanto o aluno internalizou e aprendeu. Consoante a essa propositura, a educadora reconheceu, em suas aulas, que a avaliação não é um ato isolado, mas constitui parte do processo de ensino e aprendizagem, devendo ser integrado às demais atividades de ensino, pois, enquanto se ensina, se avalia e, enquanto se avalia, também se ensina (COSME, 2018). Para tanto, a docente não desconsiderou, em suas aulas, os paradigmas

da instrução e da aprendizagem, mas priorizou o paradigma da comunicação, visto que valorizou a qualidade dos mais diversos tipos de interações que aconteceram com a intenção de potencializar as aprendizagens dos alunos.

Desse modo, ao final das aulas, os alunos eram convidados a manifestarem seus pontos de vistas a respeito dos conteúdos, metodologias aplicadas pelo professor e sugestões para as aulas seguintes (referência avaliação formativa processual). Os discentes, nas aulas, refletiam sobre a articulação entre a teoria e a prática sem esquecerem de as vincular ao momento sensível que viviam.

E por falar em presença, ser presente mesmo distante é o desafio a ser superado com o distanciamento social devido à pandemia do novo coronavírus, e a tecnologia apareceu, fortemente, como um recurso que permitiu que a universidade não parasse. Porém, é indispensável sinalizar que os estudantes sentem falta do seu espaço físico, de poder conversar olho a olho com os professores e colegas – como eles próprios relataram durante orientações e conversas pelo WhatsApp, e-mail e videoconferência que foram feitas com a professora. Eles disseram que se sentem felizes e encorajados, pois, logo no primeiro encontro, foram convidados a falar de si mesmos. Nós, seres humanos já normalmente inseridos em realidades diferentes, que, de repente, fomos reinseridos em outras realidades tão desafiadoras quanto as primeiras.

Ademais, os alunos expressaram que, aos poucos, foram se acostumando a serem filmados e gravados, a exporem suas casas e famílias, antes priva-

das e agora públicas. Com o passar dos dias, conhecemos uns aos outros pela voz e pela imagem, algo que não conseguíamos gravar e aprofundar em apenas dois ou três encontros presenciais anteriores. Eles relataram também que sentem falta do tato, do estar com o outro, do intervalo, do café, das rampas e do ir e vir de tantos estudantes e sonhos que passeiam pelo campus, que, para nós, são tão importantes. Tudo isso completa a experiência da universidade, da responsabilidade de estar em uma pós-graduação e de pensar para onde vamos com tantas trocas educativas mediadas pela tecnologia. Tais fatos aqui mencionados podem ser constatados por meio do Moodle, na aba Fórum, pois lá estão registrados.

Um ponto relevante para as aulas foi a relação de afetividade, que não se confunde, necessariamente, com o amor. Assim como no ensino presencial, nas atividades remotas, as relações e vínculos criados entre professores e alunos fazem a diferença quando permeadas por relações afetivas. Percebemos que esse fator se potencializou pelo fato de os encontros acontecerem on-line, mediados pelas tecnologias, pela internet, e pelo fato de terem uma característica comunicacional, com interações síncronas e assíncronas, mediadas pelo educador, fazendo-se necessário, ainda mais, o desenvolvimento das competências socioafetivas. Assim, a perspectiva que vislumbrávamos na formação era a de que a motivação, apoio, encorajamento, fortalecimento e superação tornaram-se palavras de ordem em nossas aulas, pois consideramos que a relação existente entre afeto e cognição era essencial para o processo de

construção do conhecimento, visto que acreditávamos que esses vínculos contribuiriam para maior participação dos alunos, sendo um potencializador para aprendizagens mais significativas. As competências socioafetivas são aquelas que criam laços de afetividade e proporcionam um bom relacionamento entre aluno, professor e turma, promovendo um ambiente agradável e favorável para trocas e discussões, com vistas à construção de conhecimentos. Por tudo isso, acreditamos que o fortalecimento de vínculos afetivos na educação – no caso em questão, remota – aumenta a confiança dos alunos e o compromisso com os estudos, potencializando a participação na aula e melhorando a qualidade do processo de aprendizagem. Constituímo-nos ensinantes e aprendentes e, no desejo do outro, encontramos o nosso desejo e nos constituímos como corpo construído e articulado.

Outrossim, consideramos que, nas atividades remotas, a professora precisava criar meios de comunicação e interação tendo como suporte as tecnologias. Por isso, a todos, durante as aulas, foi preciso “reinventar a si mesma[o] várias e várias vezes” (HARARI, 2018, p. 323, grifo nosso). Dessa forma, a afetividade fez-se tão importante quanto a cognição, visto que ambas podem melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, cabe-nos reforçar que, para que o processo obtivesse êxito, criamos condições a fim de que a professora, junto a seus alunos, estivesse próxima, mesmo que ainda distante. Conforme Harari (2018, p. 323), “o mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, apren-

der coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares”. Por isso, à educação, cabe oferecer alternativas capazes de mediar a ação educativa; ao professor, cabe encorajar o aluno e acompanhar o processo; e ao aluno, cabe ser mais autônomo e emancipado.

4. PERCURSO DO APRENDENTE


As metodologias buscaram reconfigurar a ação docente e discente para que pudéssemos, de fato, pensar a formação de professores também ativos em suas práticas e, por conseguinte, em suas metodologias, trazendo a voz do aluno como elemento importante da atividade. O foco do processo de ensino e de aprendizagem estava nos aprendizes e na sua interação com a comunidade, pois aprendia-se, assim, de forma colaborativa. Personalizar os percursos de aprendizagem dos alunos e possibilitar o contato com profissionais experientes colaborou para o aprendizado e aprimoramento dos caminhos individuais e coletivos de forma diversificada, não deixando as aulas monótonas. Perrenoud (2000) aponta a importância da intencionalidade pedagógica como papel na reconstrução didática de qualidade para que se atinja o aluno em sua individualidade, estabelecendo caminhos e formulando novos instrumentos. O caminho do curso manteve-nos próximos afetivamente, apesar de distantes fisicamente pelas circunstâncias impostas. A reflexão foi uma premissa importante e presente; trouxe intencionalidade ao nosso projeto, juntamente com o fortalecimento da ação na formação de educadores.

O processo reflexivo foi convergente com o educador atuante no currículo educacional construído democraticamente em diferentes proporções e dimensões. Partindo dessa premissa, os profissionais da educação foram reconhecidos como gestores curriculares que adotavam formatos de mediação pedagógica e didática por meio de metodologias, como também dispositivos de avaliação que os mobilizavam a refletir sobre sua prática e proporcionavam, ao aluno, a reflexão sobre a sua aprendizagem e a do grupo. Acreditamos na relação dialógica da aprendizagem e na transformação do sujeito a partir de sua interação com o meio, com os outros e com o objeto do conhecimento.

A intencionalidade da ação docente revela o cuidado e o preparo em articular esses saberes. O docente, aqui, constituiu-se como mobilizador do conhecimento, provocando a curiosidade e promovendo situações significativas de aprendizagem. Para isso, ele precisou descentralizar-se e reconhecer-se como o autor de sua prática. Dependemos de uma formação reflexiva e democrática, que o valorize e o instrumentalize para identificar as potencialidades e dificuldades de seus alunos e mapear os investimentos necessários para personalizar suas estratégias visando ao desenvolvimento de cada um deles e de todos, como coletivo. Houve desafios intensos nesse processo, pois quem nunca exerceu a autonomia, seja como docente ou como discente, resistiria à mudança e lutaria pela permanência da heteronomia. A sala de aula invertida, uma das metodologias ativas, se fez presente nesse momento e nos trouxe

a possibilidade de, através do repertório dado, chegarmos à aula aquecidos e com os nossos conhecimentos prévios ativados, assim, a decisão estaria no outro e continuaríamos a agir de acordo com suas expectativas e diretrizes.

Um vírus, invisível ao olho humano, trouxe, com rapidez, a resiliência necessária para que pudéssemos nos reinventar, sem pretextos para continuar no caminho conhecido e sabido por cada um de nós. Aprendemos a nos cuidar melhor, a ouvir o outro, a ter amorosidade com cada um do grupo, a trazer o conhecimento e dele nos apropriar, a trazer a estética das palavras, dos textos, dos bordados, da mão estendida, da firmeza edificante do empoderamento de nós mesmos.

A pandemia provocou mudanças significativas às pessoas e às instituições. Ser docente em tempos de pandemia apresentou-se como uma oportunidade de reinventarmos esse papel de formação tão importante para a transformação da sociedade, e, por isso, convidamos a todos(as) a fazerem parte deste grupo. 

REFERÊNCIAS

AULETE, Francisco Júlio de Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. [75.756 verbetes e 18.645 locuções de acordo com a nova ortografia]. Organizado por Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARBOSA, Paulo Roberto. **Um estudo sobre os gêneros textuais no apostilado de Língua Portuguesa da rede pública paulista**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CHEVALLARD, Yves. **La transposicion Didáctica: Du savoir Savant au Savoir**, Ensigne, 2ª ed. Grenoble: La Pensee Sauvage, 1991.

COSME, Ariana. **Autonomia e Flexibilidade Curricular**: Propostas e estratégias de ação. Portugal: Porto Editora, 2018.

FERNANDEZ, Alicia. **A Inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. 1ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

NOFFS, Neide de Aquino. **Psicopedagogo na rede de ensino**: a trajetória institucional de seus atores-autores. São Paulo: Ed. Elevação, 2003.

NOFFS, Neide de Aquino; SANTOS, Sidnei. **O desenvolvimento das metodologias ativas na Educação Básica e os paradigmas pedagógicos educacionais**. São Paulo: Revista E curriculum, vol. 17, nº 3, p. 1837-1854, out/dez, 2019.

NOFFS, Neide de Aquino; SANTANA, Terezinha. **Formação continuada de professores**: Práticas de ensino e transposição didática. 1ª ed. Curitiba: Ed. Appris, 2016.
PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem**: desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

PALAVRAS-CHAVE

Formação; Educadores; Aprendizagem.

percursos da educação formal e não formal em tempos de pandemia

1. INTRODUÇÃO

a educação, até então, era objeto de crítica e reflexão sobre a real preparação para os desafios do século XXI, e, de alguma forma, as instituições educativas viram-se forçadas a adaptar-se às necessidades de um contexto inesperado, novo e imprevisível. A mudança se fez urgente. A pandemia mundial causada por um vírus, no caso o novo coronavírus, exigiu reinvenção e superação. Isolar-se para preservar, afastar-se para estabelecer novas conexões, cuidar de si e do outro, viver e aprender no isolamento foram os trajetos possíveis para a sobrevivência humana. Como adaptar-se para enfrentar uma circunstância tão diversa? Como dar continuidade à aprendizagem? Qual o papel das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) neste momento? Como operacionalizar as novas estratégias para que, mesmo isolados, estejamos conectados?

beatriz dos santos souza
claudia xavier da costa souza
marcela gomes pupatto
patricia pereira campos

Essas reflexões serão norteadoras deste capítulo, partindo da compreensão da capacidade do ser humano em ser resiliente. O esforço coletivo para a superação dos desafios foi essencial para que eles não se tornassem barreiras. As quatro autoras, ingressantes no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (CED), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), questionaram-se como poderiam contribuir em meio a este cenário e quais os possíveis percursos a seguir nas instituições educativas em que estão inseridas. As TDICs, o ensino remoto e a monitoria em disciplinas do CED permitiram integrar, de maneira transdisciplinar, suas experiências em educação formal e não formal. Assim, neste capítulo, serão relatadas vivências construídas no Ensino Superior, na Educação Básica e nas práticas educativas não formais em três instituições: PUC-SP, Colégio Rio Branco e Serviço Social do Comércio (SESCSP).

2. PERCURSOS NO ENSINO SUPERIOR

Desde os seus primórdios, o conceito de currículo apresenta a ideia de “regulação” e “ordem” do que ocorre no ambiente escolar (SACRISTÁN, 2013). Entretanto, quando tal organização se desvanece e uma ruptura brusca acontece, paralisando aulas e impedindo que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam entre as quatro paredes de escolas, universidades e instituições não formais, percebe-se que a maior potência do currículo talvez esteja na sua abertura ao imprevisível, na sua capacidade de encarar o desco-

nhecido e propor novos rumos para uma situação ainda não experimentada. Aprendemos isso na prática em nossa vivência na PUC-SP. Com apoio de toda a comunidade acadêmica, foi possível encarar o atual desafio do distanciamento social, modernizar-nos e não interromper as aulas de diversos estudantes da graduação, pós-graduação e educação continuada.

É neste ponto que há convergência de nossas histórias. Nosso lugar de fala é a nossa experiência como alunas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo que, durante esse período, teve como lema “Ninguém de fora”. De fato, o suporte proporcionado aos estudantes e professores foi crucial para que o ensino ultrapassasse as barreiras físicas e chegasse a todos, ocorrendo por meio de uma proposta colaborativa de integração. Também de nossas experiências como educadoras na educação básica e na educação formal, durante a pandemia.

Na mesma semana em que foram comunicadas as orientações sobre as atividades remotas¹, os professores da linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação organizaram uma equipe de estudantes voluntários para atuar como monitores nas disciplinas do CED. Essa equipe, da qual as autoras deste capítulo fazem parte, teve como função principal oferecer auxílio técnico aos docentes e colegas no que dizia respeito ao uso das plataformas digitais para a ministração das aulas e transferências de arquivos. Mais de 20 alunos monitores mobilizaram-se e, juntos, participaram de um grupo em um aplicativo de mensagens instantâneas, por meio do qual se comunicaram com

1. Disponível em: <https://i.pucsp.br/noticia/covid-19-instrucoes-gerais-sobre-o-periodo-de-suspensao-das-atividades-presenciais-1732020-16h>. Acesso em: 03 jul. 2020. Apresenta instruções gerais sobre o período de suspensão das atividades presenciais e orienta sobre o ensino remoto.

frequência, trocando experiências e aprendizados enquanto exerciam a monitoria. Essa iniciativa caracteriza-se como uma “comunidade de práticas”, conceito criado, em 1991, por Etienne Wenger e Jean Lave. Tal comunidade se constitui quando os envolvidos compartilham um mesmo problema e passam, então, a adquirir mais conhecimento para aprimorá-lo, enquanto interagem regularmente (WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B., 2015). Os mesmos autores indicam que a existência de uma comunidade de práticas se dá na presença de ações como, por exemplo, solucionar problemas, solicitar informações, buscar experiências, aumentar a confiança, discutir desenvolvimentos, mapear o conhecimento, identificar lacunas, entre outras. No caso dos alunos-monitores, esses aspectos foram identificados nos diversos momentos de interação interpessoais: quando alguém possuía dificuldades de acessar alguma das plataformas e perguntava para o restante dos colegas qual era o procedimento adequado; na realização, pelos próprios monitores, de tutoriais para compartilhamento entre o grupo ou entre o restante dos alunos do CED; no acompanhamento realizado pelos professores organizadores da monitoria; na partilha de novidades, como a inserção de algum novo recurso nos programas usados; ou nas conversas informais sobre as nossas experiências com os professores e alunos. A comunidade de monitores também proporcionou grande aprendizado sobre o uso de determinadas TDICs. Inicialmente, a ideia era ter no grupo alunos que já tivessem alguma noção de ensino a distância para auxiliarem no atual ensino remoto.

Entretanto, muitos que se disponibilizaram estavam em sua primeira atuação nessa modalidade. Por meio de acesso a treinamentos oferecidos pela PUC-SP, foi possível ter uma aproximação maior com os softwares escolhidos para as aulas, ao mesmo tempo que se aprendeu mais sobre eles enquanto eram utilizados. A concepção de “aprender fazendo” foi colocada em prática, permitindo que essa experiência agregasse novos saberes aos participantes da monitoria.

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente, vivemos, experimentamos e aprendemos (TEIXEIRA, 2010, p. 37).

Nesse processo de viver, experimentar e aprender, compreendem-se as potencialidades das TDICs em transpor barreiras etárias e disciplinares no CED. O conhecimento foi adquirido não apenas pelos monitores, mas também pelos professores e alunos que não estavam acostumados a utilizar a mediação tecnológica e tiveram a oportunidade de aprender com a própria ação ou com a ajuda da monitoria. Foi um grande percurso de descobrimento, formação e desenvolvimento de novas habilidades, que integrou todas as disciplinas, com os seus principais agentes sendo ativos na sua aprendizagem.

Há quem diga que o uso de TDICs na educação desfavorece as relações humanas. Agamben (2020) declara que faz parte da barbárie tecnológica o apagamento dos sentidos e a perda do olhar, uma vez que os universitários então aprisionados nas telas de seus computadores. Apesar da necessidade da corporeidade e da presença física no processo educativo, pode-se afirmar que a experiência do CED permitiu a criação de vínculos. É importante ressaltar que, antes do distanciamento social, foram realizadas duas semanas de aulas presenciais. Com o decorrer dos acontecimentos e a demanda da monitoria, os alunos-monitores e, mais especificamente, nós, enquanto ingressantes do curso, passaram a conversar com colegas, mesmo sem conhecê-los com mais profundidade, e se aproximaram dos professores, principalmente daqueles aos quais ofereceram suporte. Com intencionalidade, os indivíduos envolvidos construíram pontes para a afetividade que irão perdurar mesmo depois do término desse período.

A proposta de organizar a monitoria se mostrou como uma estratégia criativa e eficaz de superação, com auxílio da mediação tecnológica. Contudo, não podemos enxergar as TDICs como um fim em si mesmas, visto que o autor de mudanças históricas é o ser humano, ao qual as tecnologias servem. Com disposição, sabedoria e protagonismo, monitores, alunos e professores do CED produziram uma experiência marcante de transposição do físico para o virtual, mostrando que é possível estar isolados, porém, não sozinhos em seu percurso formativo.

3. PERCURSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA – UM CAMINHO CONSTRUÍDO

Mantido pela Fundação de Rotarianos de São Paulo, o Colégio Rio Branco tem uma proposta pedagógica que entende a educação como uma construção constante. O aluno é motivado a assumir atitude de compromisso com o seu desenvolvimento pessoal, participando de seu processo de aprendizagem e interagindo, de forma responsável, na coletividade.

O colégio atua para que crianças e jovens possam assumir seus direitos e deveres como cidadãos integrados, capazes de enfrentar um mundo em constante transformação (COLÉGIO RIO BRANCO, 2020, s/p).

A partir de 23 de março, em consonância com as determinações dos órgãos oficiais, reforçando o cuidado com a comunidade e apoiando a rede de ações de prevenção ao Coronavírus (Covid-19), o Colégio Rio Branco suspendeu as aulas presenciais e transferiu as relações de aprendizagem para o ensino remoto que permitia dois movimentos: não abrir mão da responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e colaborar para a saúde física da comunidade local e global. O Colégio é uma escola referência Google, reconhecida por utilizar as plataformas Google Education com alunos, educadores e colaborado-

res de forma integrada às atividades, com apoio da Nuvem Mestra, partnerpremier do Google for Education na América Latina. A utilização do Google Classroom ocorreria partir do 6º ano do Ensino Fundamental e a utilização de Chromebooks com CMC (Chrome Management Console) já estava na rotina escolar. Atualmente, a escola conta com 55 professores certificados no nível 1-Educator, 17 no nível 2- Educator, e três no nível 3 – Trainer².

O processo de transição ocorreu com mais tranquilidade nos segmentos do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio em função dessa experiência. O desafio foi maior com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1, primeiramente, em função da faixa etária que necessita de uma interação constante e próxima entre os pares e o professor. Nesses segmentos, o uso da tecnologia ocorria como estratégias metodológicas, em momentos pré-determinados e cuidadosamente planejados. Dessa forma, foi necessária uma “virada de chave” para que o ensino remoto fosse o caminho exclusivo de aprendizagem.

O Colégio Rio Branco teve o que chamaram de “semana zero”, durante a qual as famílias ficaram à vontade para decidir se levariam seus filhos à escola, os profissionais do grupo de risco foram afastados e cursos livres e avaliações foram suspensos. A equipe levantou voo para o ensino totalmente remoto. O modelo não presencial foi marcado por vários desafios, mas também por muitas aprendizagens. Semana a semana, famílias, alunos e colaboradores recebiam o posicionamento para os próximos passos. As

palavras-chave para ação e comunicação foram: confiança, parceria, colaboração, tranquilidade e a imensa capacidade de adaptação.

Os professores de forma heroica fizeram as adaptações necessárias e desempenharam o seu trabalho com uma energia ímpar, combustível que permitiu flutuarem em voo cruzado. Críticas e sugestões foram a bússola para que mantivessem os profissionais do Colégio em voo pleno. Não abriram mão dos seus princípios, mas buscaram articular o espaço escolar que entrava no cotidiano familiar de maneira a respeitar e cuidar dessas relações; novos sentidos e perspectivas nasciam; mesmo distantes, precisavam mais do que nunca estarem perto e atentos um ao outro.

“Até breve”, “Atenciosamente” e “Cordialmente” deram lugar ao “Cuidem-se!” “Fiquem bem!”.

A rotina das aulas regulares, a interação entre alunos e professores, a realização de atividades e acompanhamento da mentoria escolar trouxeram segurança às famílias em relação à consistência do trabalho realizado.

Protocolos (Figura 1) e roteiros (Figura 2) foram orientando “o fazer” que experimentaram na prática, fruto de uma construção coletiva em que se fez necessário organizar e dar parâmetros, mas acima de tudo inovar. O cenário dinâmico exigiu a implementação de diversas ações nos âmbitos pedagógico, emocional e financeiro.

2. “(...) certificados no nível 1, 17 no nível 2 e dois no nível 3 – Trainer”: As certificações do Google for Education são desenvolvidas para capacitar professores, equipe pedagógica e administrativa a utilizar as ferramentas colaborativas do GSuite, que estão associadas às contas do Gmail. Em síntese, elas recebem nomes diferenciados e lidam com as funcionalidades das ferramentas. Para mais informações: <https://integraeduc.com.br/> Acesso em: 05 jul. 2020. Apresenta a descrição de cada nível da certificação Google for Education.

“Para a melhor conexão, desative o seu vídeo e o seu áudio. É importante que somente a tela do apresentador e do intérprete estejam visíveis.

- ▶ Prefira fazer a reunião com um fone de ouvido e ative seu microfone quando quiser falar.
- ▶ As perguntas deverão ser feitas pelo chat.”

Figura 1
Protocolos.
Fonte: Roteiro para Reuniões de Professores e Equipe Técnica Colégio Rio Branco (2020)

Figura 2
Roteiros de Aulas
Fonte: Colégio Rio Branco (2020)

RIOBRANCO **HISTÓRIA**

Tema: Revolução Industrial
Referências: Livro Didático – Capítulo 5 pp. 74-89
Apresentação: Revolução Industrial

Objetivos

1. Compreender a definição de Revolução Industrial
2. Identificar as causas do pioneirismo inglês
3. Caracterizar a Primeira Revolução Industrial
4. Relacionar presente-passado

Orientações

1. Analisar material de apoio – Apresentação [Revolução Industrial](#), faça as suas anotações
2. Responder o Quiz disponível no convite enviado por e-mail

Quiz Time

Roteiro de Aula
Semana 2/ Ciclo 2– Aula 1 – 22/06 – Covid-19

Os encontros de formação docente foram e são permeados com perguntas reflexivas em busca da construção coletiva de respostas que estejam em consonância com os princípios da instituição: Como garantir uma comunicação eficaz?; Como lidar com os imprevistos e com as situações quando fogem ao “controle”?; Como é possível avaliar a aprendizagem dos alunos?

As TDIC deixam de funcionar como um recurso para entregar conteúdo e aulas expositivas, para funcionar como um elemento mediador da aprendizagem. Assim, as experiências digitais passam a ser construídas como possibilidades de buscar a personalização da aprendizagem (BACICH et al., 2015). Nesse voo, enfrentaram turbulências, principalmente com as crianças menores: drives, meetings, sites, atividades assíncronas e síncronas, pequenos grupos; sempre se reinventando para atingi-los da melhor forma e conciliar, dentro do possível, a rotina, o home office dos pais, o afastamento dos avós, a timidez de algumas crianças e a desenvoltura de outras.

E quando tudo isso passar? E se não for possível voltar presencialmente? Provoações que fizeram a comunidade crescer, intensificar suas fortalezas, suas potências e sua capacidade de superação.

Por meio da interação e de pequenos vídeos

Quando tal organização se desvanece e uma ruptura brusca acontece, paralisando aulas e impedindo que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam entre as quatro paredes de escolas, universidades e instituições não formais, percebe-se que a maior potência do currículo talvez esteja na sua abertura ao imprevisível, na sua capacidade de encarar o desconhecido e propor novos rumos para uma situação ainda não experimentada.

enviados por mensagem, foram chegando perto, afinal, a saudade, a tristeza dos dados epidêmicos em ascensão, as dores e “perdas chegando”, aproximaram-se de cada casa, de cada um dos profissionais, alunos e famílias do Colégio. A saúde emocional da equipe, das crianças, dos jovens, dos gestores e das famílias sempre foram essenciais nesse convívio, para isso, ações foram implementadas: sala de convivência virtual para os mais velhos; encontros de mentoria com as orientadoras educacionais; alunos tutores voluntários compartilhando seus saberes; café virtual com professores; debates, encontros com música e arte; Padlet (painel digital) com registros de

aprendizagens dos professores, nomeado como Diário de Aprendizagens³; atenção à presença dos intérpretes para a participação da comunidade surda; atividades de engajamento social, entre tantas outras ações feitas para que pudessem fortalecer os vínculos e trazer as atividades, agora com nova roupagem, para amenizar a saudade. Não estão a frente e sim ao lado, e ao lado seguem e seguirão.

Com o prolongamento do período de isolamento e de distanciamento social que resultou na continuidade do trabalho remoto, ousaram com as aviações digitais, pois acreditaram que não podiam interromper o processo de aprendizagem realizado até então. Não, para o Colégio Rio Branco, o ano não estava nem está perdido. A avaliação a distância pode trazer muitos questionamentos quanto à validade dos resultados obtidos, mas a experiência em si foi surpreendente para todos. Sim, os alunos conseguiram fazer a transposição dos conteúdos essenciais que aprenderam remotamente, e as dificuldades foram mapeadas para ações de recuperação com possibilidades de serem retomadas.

O ensino remoto pode priorizar o conteúdo por meio de videoaulas indicadas ou produzidas pelos professores, textos de referência, simuladores, aplicativos, plataformas digitais externas ou as disponíveis nos livros didáticos. Os professores puderam, nesse contexto, solicitar preparo prévio para a próxima aula e utilizar roteiros de estudo que auxiliaram na realização da atividade solicitada. Esse ensino também pôde focar na interação por meio de documentos compartilhados,

fóruns, chats ou por debates online, utilizando-se reuniões por Hangouts. Puderam também trazer a produção por meio de tarefas de acordo com as especificidades e os objetivos de cada componente curricular. Como exemplos podem ser citadas a produção de textos individuais ou em grupos, a elaboração de apresentações, de vídeos, de podcasts, a realização de exercícios, entre outros. Procuraram equilibrar as vertentes do ensino remoto: conteúdo, interação e produção, não abrindo mão da conexão e da conectividade. Para tanto, a escolha baseou-se no princípio da interação entre aluno, professor e conteúdo, rompendo com o paradigma da instrução e assumindo o paradigma da comunicação como vetor do processo pedagógico. Segundo Lilian Bacich (et al., 2015), as TDICs favorecem a personalização, na coleta de dados e na identificação de quem são esses alunos, quais são suas dificuldades e facilidades e como as experiências de aprendizagem podem melhor atender ao objetivo de desenvolver habilidades e competências. Portanto, elas vão muito além de oferecer uma aula gravada a alunos que não puderam estar presentes na escola. Ainda ressalta que entender os alunos como prosumers⁴ que consomem, e também produzem no ambiente digital, é fundamental ao elaborar o desenho do papel das TDIC nesse momento. Se elas forem usadas para reforçar o ensino centrado na figura do professor como um repositório do saber ao invés de focar na construção de um currículo crítico e democrático, perde-se a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico e a participação ativa e transformadora, que são

tão necessários para que, de maneira consciente, se tenha um mundo mais digno para todos que vivem nele.

Os profissionais do Colégio aprenderam que trabalhar com indicadores ajuda a trilhar o caminho com mais segurança e respeito ao outro. Avaliaram este período por meio de pesquisas online com seus professores e alunos e, a partir dos dados que cruzaram entre as respostas dos alunos e dos professores, puderam ter a comparabilidade dos dados e, assim, replanejar o caminho e preparar-se para a volta parcial e híbrida, sempre fazendo o que é necessário para que todos da comunidade estejam em segurança.

Do quadro geral dos educadores que ali trabalham, 62,2% dos professores manifestaram que o ensino remoto supriu as necessidades de sua prática, 84,4% avaliaram sua interação com os alunos como boa e muito boa. Entre as preocupações trazidas em relação à prática no período de isolamento, apontaram o volume de trabalho, a preocupação com a presença dos alunos e sua aprendizagem, o medo de não dar certo e estado emocional de todos os envolvidos. Enquanto aprendizagens, destacaram a importância de ouvir o aluno, da apropriação aos recursos tecnológicos, a capacidade de adaptação e de se importar mais com o outro. “Aprendi que meus colegas têm conhecimentos aos quais preciso me curvar e pedir ajuda. Aprendi que não sei tudo”, disse uma professora em seu depoimento na avaliação. Como questiona Gary Herbert, citado em palestra por Leandro Karnal (2020), “Se não você, então quem? Se não agora, então quando?”. Assim pros-

3. Diário de Aprendizagens. Disponível em: https://padlet.com/carolina_sperandio/rv1v1ebnhbs. Acesso em: 04 jul. 2020. Material utilizado como repositório das aprendizagens dos professores do Colégio Rio Branco durante a Pandemia Covid-19.

4. Prosumers - O termo “prosumidor” não é qualquer novidade. Ele foi cunhado pelo escritor e futurista Alvin Toffler em seu livro A Terceira Onda, em 1980. Prosumer, no original em inglês, é uma combinação das palavras producer e consumer (produtor e consumidor, respectivamente). A definição de prosumidor é o consumidor que produz. Para Toffler, no entanto, o sentido era mais restrito do que o atual. Ele definiu os prosumidores como os consumidores que produzem muitos de seus próprios bens e serviços. Definição encontrada na plataforma Negócios SC, termo usado pela autora Lilian Bacich, conforme citação. <https://negociossc.com.br/blog/prosumidor-o-significado-do-consumidor-moderno-para-o-marketing/>.

seguem, certos de que impedir o conflito e desistir dos desafios é o impedimento para o crescimento.

4. PERCURSOS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL – EXPERIÊNCIAS NO ETA DO SESCSP

Serviço Social do Comércio (SESC), é uma entidade privada que tem como objetivo proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida aos trabalhadores deste setor e sua família. Sua base conceitual é a Carta da Paz Social e sua ação é fruto de um sólido projeto cultural e educativo que trouxe, desde a criação pelo empresariado do comércio e serviços, em 1946, a marca da inovação e da transformação social. [...] No Estado de São Paulo, o Sesc conta com uma rede de 43 unidades operacionais – centros destinados à cultura, ao esporte, à saúde e à alimentação, ao desenvolvimento infanto-juvenil, à terceira idade, ao turismo social e a demais áreas de atuação. (PORTAL SESCSP, 2020).

Neste sentido, o Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESCSP) pode ser compreendido como um espaço de educação não formal. Segundo Assali (2019), educação não formal se caracteriza por espaços educativos que possuem a intencionalidade de criar ambientes e situações de interação coletivos, visando a capacitar indivíduos a serem cidadãos do mundo, no mundo, fortale-

cendo vínculos, identidades e pertencimento. Quanto ao currículo, as ações desenvolvidas na educação não formal devem:

[...] respeitar, valorizar e confirmar a cultura e os saberes dos sujeitos, fazendo com que valores sociais e culturais perpassem todos os processos educativos, evitando, portanto, a padronização das práticas e a tendência escolarizante que tanto circundam esses espaços de educação (PEREIRA, 2017, p. 60).

Em 13 de março de 2020, discutia-se o possível início de uma quarentena no país. No final de semana subsequente, 14 e 15 de março, o SESCSP ainda tinha funcionado, mas já com diversas restrições. No dia 16 de março, o SESCSP anunciou o fechamento de suas unidades ao público e, desde então, segue com o protocolo de isolamento social de acordo com o Governo do Estado de São Paulo. Com suas ações suspensas, funcionários e público aguardaram como se daria o novo modelo, respectivamente, de trabalho e de ações nesse contexto. Em reuniões internas, organizadas em ferramentas digitais como Zoom, Google Meet, entre outras, os funcionários passaram a discutir novas maneiras de realizar atividades culturais e educativas de modo online e a distância. Para manter seu compromisso social e educativo neste momento, o SESCSP lançou mão de diferentes ações como Mesa Brasil⁵ e mobilizou suas redes sociais com programações para seus diferentes públicos

como #sescaovivo, #EmCasaComSesc, EAD SESC Digital, entre outros.

Nesse percurso, trataremos das ações online desenvolvidas especificamente pelo Programa de Tecnologias e Artes (ETA) das unidades SESC Avenida Paulista e SESC Pinheiros, nas quais atuam como educadoras, respectivamente, Patrícia Campos e Marcela Pupatto, autoras deste artigo. O Programa de Tecnologias e Artes (ETA) é um espaço de atividades de desenvolvimento artístico, que compreende a tecnologia de forma ampla e envolve as mais diversas ferramentas de interação com o campo cultural e as artes. Durante a pandemia, muitas ações foram realizadas. O foco aqui será nos cursos oferecidos de modo remoto, conteúdos e tutoriais produzidos para redes sociais com o #EmCasaComSesc, a fabricação digital de protetores faciais e a confecção de máscaras de tecido para doações.

Um dos pilares do ETA é a “filosofia do **faça-você-mesmo(a)** – no sentido da valorização da autonomia de cada pessoa para descobrir e experimentar novos e velhos saberes e poder expressar-se criativamente da maneira que lhe parecer mais interessante” (REVISTA E, 2020). Ao receber o convite para a realização da ação #EmCasaComSesc, os educadores se questionaram qual conteúdo produzir, visto que já existem vídeos tutoriais de diferentes tipos e qualidades. Decidiram por conteúdos úteis ao momento, como vídeos sobre produção de podcasts (mídia de transmissão e informações em áudio) e tutoriais ensinando modos simples de fazer máscaras de tecidos, entre outras ações. Como muitos

profissionais da educação neste momento, os educadores também fizeram a transposição didática de seus conhecimentos prévios para um novo ambiente e precisaram adquirir novos conhecimentos para gravar e editar vídeos. Foram muitos aprendizados e impressionantes os retornos. Ao ser colocado nas redes sociais do SESC Pinheiros, o vídeo “Como fazer sua máscara de tecido caseira?”⁶ recebeu mais de 8.000 visualizações, 45 comentários e diversos retornos positivos para ação. Foi possível perceber que, independentemente da tecnologia usada e dos conteúdos preexistentes online, há uma necessidade de vínculo. Muitos dos comentários e retornos se deram por amigos e ex-alunos da educadora, mostrando como o vínculo afetivo, de confiança e intercâmbios subjetivos são necessários para a aprendizagem. Fez-se presente o conceito da psicopedagogia de que “só aprendemos com quem delegamos confiança”, trazido pela professora Neide Noffs, em aula, durante este período. Outro pilar importante do ETA é a fabricação digital. Nesse sentido, a ação nessa área é relatada na Revista E Online (2020):

O Sesc São Paulo – cujas unidades seguem fechadas ao público em função das medidas de isolamento social no Estado – avaliou as necessidades envolvidas na produção de alguns tipos de máscaras e respiradores a partir dos equipamentos disponíveis no Espaço de Tecnologias e Artes (ETA) das unidades. O diálogo

5. O Programa Mesa Brasil SESC é uma Rede Nacional de Bancos de Alimentos que atua contra a fome e o desperdício, que atende prioritariamente pessoas em situação de vulnerabilidade social e nutricional assistidas por entidades sociais cadastradas. Além disso, também atua em caráter emergencial com um trabalho de logística humanitária, mobilizando parceiros, arrecadando e distribuindo doações para pessoas atingidas por calamidades em todo o país. <http://www.sesc.com.br/portal/site/mesabrasil-sesc/entenda>.

6. SESC Pinheiros. Como fazer sua máscara caseira? São Paulo. 25 de abril de 2020. Instagram: @sescsp-pinheiros. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B_Z9Hz1g2Gy/. Acesso em: 22 de jun. 2020.

go com profissionais, dentro e fora da instituição, levou à opção pela fabricação de protetores faciais produzidos por meio de impressoras 3D e máquina de corte a laser disponíveis nos ETAs de diversas unidades, concentradas, por razões logísticas, no quarto andar do Sesc Avenida Paulista.

Essa ação vem sendo realizada, de forma coletiva, com funcionários da administração central do SESCSP, do próprio SESC Avenida Paulista e de outras unidades. Prevê-se a produção de cerca de 500 unidades por semana que serão doadas aos colaboradores do Programa Mesa Brasil e a instituições parceiras. Todos os protocolos de segurança e proteção das pessoas envolvidas têm sido observados.

Outra iniciativa do ETA neste momento foi a ação “Tecido Solidário – saúde, educação e geração de renda”, que atuou na confecção de máscaras artesanais de tecido para uso de funcionários do SESC e doação a instituições parceiras. No SESC Pinheiros, funcionários se voluntariaram para a confecção de máscaras com materiais já disponíveis na unidade. Como experiência educativa, foram separados os materiais necessários, encaminhados os kits de costura para cada uma das funcionárias-costureiras envolvidas no projeto e ensinado o modelo, por meio de tutoriais disponíveis na internet e da mediação das educadoras por aplicativo de mensagens, em grupos específicos. No SESC Avenida Paulista, além desse projeto

de ensino da confecção de máscaras, que conta com a participação de 20 funcionários voluntários, foram oferecidos outros cursos internos ministrados pelos educadores do ETA: “Bordado para Iniciantes”, “Crochê Sem Molde e Sem Receita” e “Introdução à programação com Python”.

Ao avaliar tais ações, os educadores envolvidos trouxeram reflexões que merecem ser compartilhadas.

No Curso “Introdução à programação com Python”, percebeu-se a falta da construção de um vínculo com as turmas nesse formato a distância, pois os alunos apresentaram problemas de acesso, de equipamento, de baixa conexão à internet e muitas vezes não puderam ser vistos. Ressaltaram-se, ainda, as diferenças didáticas entre a aula virtual e presencial, uma vez que, nesta última, por ser possível andar pela sala e ver os participantes executando suas tarefas, torna-se mais fácil identificar rapidamente se algum deles precisa de ajuda. No caso do ensino remoto, compreende-se a necessidade de o educador estimular os educandos a se manifestarem durante a aula, com perguntas ou mesmo chamando-os individualmente.

Uma das educadoras ministrante dos cursos de crochê e de costura do projeto Tecido Solidário, que desenvolveram o modelo “**tutorial direcionado + plantão de dúvidas + envio de referências**”, relatou que verificaram melhor aproveitamento do curso nessa sequência de execução. Avaliou como positivo o tutorial produzido pelo educador com o conteúdo da aula; o encontro virtual do plantão de dúvidas entre as educadoras e os alunos e o envio de referências com material complementar. Essa

sequência pressupõe uma capacidade de aprendizado autônomo do aluno, e o contato via envio de referências mantém o curso vivo percorrendo o cotidiano do aluno e não o deixando “esquecer-se”. Levar em consideração o vínculo emocional do aluno com o curso, pensar sua motivação, a progressão de seu aprendizado, a clareza na resolução de suas dúvidas, o acolhimento de suas inseguranças, a dificuldade que ele enfrenta para acessar o conteúdo e o material, são elementos-chave para avaliar a qualidade e o andamento do curso. Como o encontro não é o mesmo que no presencial, o esforço para a criação de vínculo é maior.

Outra reflexão interessante, trazida por outra educadora, diz respeito à possível articulação observada entre os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica em Planejamento, Implantação e Gestão EaD e no curso de extensão em Tutoria EaD e os cursos ministrados, tais como no “Curso de Bordado para Iniciantes”: as interações de forma remota (conversas sobre bordados, ensino de pontos básicos e exercícios para fazer durante a semana); os vídeos tutoriais (resumos das aulas); apostila (conteúdo do curso); e e-mails (outras referências). Entretanto, evidenciou-se que a falta de contato próximo apresenta outros desafios em relação ao presencial. Percebeu-se ainda que, em uma semana em que o envio de materiais de apoio foi menos frequente, houve uma dispersão da turma. Outra contribuição importante, trazida pelo técnico responsável do ETA do SESC Avenida Paulista, é sobre os processos de criação de ambientes virtuais. Destacou-se a importância de se ter claro que a experiência dos encontros virtuais

é bastante diferente de seus equivalentes não virtuais. A experiência ao vivo, de uma sala de aula, por exemplo, não pode ser “traduzida” fielmente para uma experiência de ensino remoto. É necessário fazer um ajuste de expectativas, em primeiro lugar, para saber tanto o que é possível como o que não é possível de se atingir com uma experiência virtual e, a partir disso, desenhar o que se almeja com a ação. Tendo esse balizamento das expectativas e um primeiro plano do que se pretende atingir com o ambiente virtual, é preciso escolher um serviço/plataforma de encontros que contemple tais objetivos, bem como explicar, aos futuros usuários, o funcionamento de tal ferramenta, visto que em raríssimos casos são autoexplicativos e quase sempre pedem uma mediação externa para funcionar de acordo com os fins almejados. Por fim, é essencial dar viabilidade para que a ação dos professores e demais profissionais do setor de educação aconteçam, no contexto digital.

Ficam claras, pela primeira vez em muito tempo, a necessidade e a importância da classe educadora, e evidenciado o quanto ela está desvalorizada

É necessário fazer um ajuste de expectativas, em primeiro lugar, para saber tanto o que é possível como o que não é possível de se atingir com uma experiência virtual e, a partir disso, desenhar o que se almeja com a ação.

em todos os sentidos. Além disso, também é preciso pensar nos recursos individuais necessários para se fazer parte desse novo mundo mais virtualizado, já que acesso à internet e equipamentos que a acessam, no contexto brasileiro, são questões ainda muito excludentes. Nesse sentido, o SESCSP continua na busca da melhor forma de alcançar o próximo passo do Programa de Tecnologias e Artes, que será a realização dos cursos com encontros remotos ministrados pelos educadores e por oficinairos contratados. É necessário levar em conta o público que se quer atender, quais suas necessidades técnicas básicas para alcançar os objetivos e como estabelecer pontes firmes com os públicos aprendentes.

5. CONCLUSÃO

As práticas realizadas nesses percursos objetivaram manter o vínculo dos alunos/público com as instituições, respeitando a saúde de todos. As iniciativas foram estruturantes para o equilíbrio emocional dos envolvidos, e o desenvolvimento de ações estimulou a continuidade de uma rotina de aprendizagem e a compreensão deste momento, além de contribuir com os esforços do poder público e da sociedade no combate à Covid-19. As TDIC como instrumentos, ferramentas mediadoras necessárias para a efetivação do ensino, foram, na pandemia, o elo entre as áreas de conhecimento, rompendo fronteiras, derrubando muros, descortinando saberes que, outrora, pertenciam a um grupo restrito. Enquanto recurso, popularizou-se e substituiu a semântica do termo

“isolados socialmente” para distantes fisicamente, mas socialmente conectados.

As TDIC, em si, não substituem o encontro presencial e as relações como um todo, contudo, foi possível compreender que esses caminhos vivenciados no caso do CED, do Colégio Rio Branco e do SESCSP foram processos necessários para não perder de vista que a construção de conhecimentos é um empreendimento coletivo, de trocas efetivas, no qual o encontro é a ferramenta mais poderosa de criação e desenvolvimento social. 📍

AGRADECIMENTOS

A autora Beatriz dos Santos Souza agradece ao CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Requiem per gli studenti**. 2020. Disponível em: <https://www.iisf.it/index.php/attivita/pubblicazioni-e-archivi/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html>. Acesso em: 4 jul. 2020.
- ASSALI, Ana Beatriz. **Educação no espaço escolar e não escolar, agentes de construção do saber e a interdisciplinaridade**: perspectivas de articulação na educação. 96 fls. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

COLÉGIO RIO BRANCO. Disponível em: <http://crb.g12.br/Site/default.aspx>. Acesso em: 04 jul. 2020.

NOFFS, Neide de Aquino; SANTOS, Sidnei da Silva. O desenvolvimento das metodologias ativas na Educação Básica e os paradigmas pedagógicos educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 17, n. 3, p. 1837-1854, out./dez., 2019.

PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. **O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**: as contribuições no percurso formativo. 2017. 1717f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017

PORTAL SESC. **Mesa Brasil SESC**: Entenda. Brasil. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/site/mesabrilseesc/entenda>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PORTAL SESCSP. **Quem somos**. São Paulo. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/quem-somos/apresentacao/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

PORTAL SESCSP. **Tecido Solidário**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/programacao/223118_TECIDO+SOLIDARIO#/content=Apresenta%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 03 jul. 2020.

QUATRO PAREDES E UM CURRÍCULO. Currículo PUC-SP. 2020. Vídeo (1h38m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=teuJ9CMEooc>. Acesso em: 13 jun. 2020.

REVISTA E ONLINE. **Conteúdos para quem tem saudade do Espaço de Tecnologias e Artes**. São Paulo, 05 de maio de 2020. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/14195_CONTEUDOS+PARA+QUEM+TEM+SAUDADE+DO+ESPACO+DE+TECNOLOGIAS+E+ARTES. Acesso em: 03 jul. 2020.

REVISTA E ONLINE. **SESC realiza fabricação digital de protetores faciais para doação**. São Paulo, 14 de maio de 2020. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/14204_SESC+REALIZA+FABRICACAO+DIGITAL+DE+PROTETORES+FACIAIS+PARA+DOACAO. Acesso em: 03 jul. 2020.

REVISTA E ONLINE. **Tecer Novos Horizontes**. São Paulo, 30 de junho de 2020. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/14489_TECER+NOVOS+HORIZONTES. Acesso em: 04 jul. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. “O que significa o currículo?”. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. “A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey)”. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. Introduction to communities of practice - A brief overview of the concept and its uses. 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem remota; Educação formal e não formal; Experiências educativas.

a sonoridade de uma rede chamada educação em tempos de covid-19

1. INTRODUÇÃO

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
 Morrer e matar de fome, de raiva e de sede
 São tantas vezes gestos naturais
 Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
 Daqueles que velam pela alegria do mundo
 Indo mais fundo, Tins e bens e tais.
 Caetano Veloso

Uma partícula, uma molécula, um átomo de quantas partes invisíveis é feito o que se pode ver? Os recentes acontecimentos se impuseram à sociedade na forma de uma tragédia parcelada. Uma partícula minúscula, impossível de se ver por aí, repentinamente se tornou algo irremediável e o ínfimo se

francielle nogueira gatti
priscila costa santos
vivian vaz batista alves

tornou incômodo. Impossível não ser notada com todos os sentidos. Por onde quer que o olhar humano se esgueire neste momento é possível ver a triste e brutal realidade imposta pelo vírus. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara mundialmente o alerta da Covid-19. Como iniciais medidas foram adotadas as recomendações: o isolamento social, o distanciamento social e testes massivos. Os primeiros sinais de uma inesperada nova realidade datam do final de 2019. O que se presenciava era uma combinação perigosa: à rápida propagação do vírus somou-se a resistência e negação à ciência em todo o mundo. Essa fórmula perigosa orientou ou desorientou governos mundo afora, descrentes do potencial destrutivo do vírus, governantes demoraram a tomar medidas eficazes, muitas vezes sob a crença de não se tratar de algo grave e muitas vezes amparados no argumento de que o desaquecimento da economia poderia ser mais grave do que as mortes causadas pela exponencial propagação dessa nova realidade. Assim, enquanto os homens efetivaram seus podres poderes, presenciávamos a penumbra de tempos de fome, raiva, sede e incertezas. Do silêncio sufocante, indefeso, ansioso por um instante de certeza se fez a música. Música tocada nas sacadas, nos coros dos prédios, nas lives, no desejo de usufruir dos espaços coletivos, do desejo do abraço e das longas conversas. Em quarentena, a Itália expunha cruelmente o impacto da pandemia, das errôneas decisões governamentais e da fragilidade da vida, ali, a música se fez sentido no acalento. Aqui, no Brasil,

a música toca enquanto a Covid-19 se propaga, a música toca enquanto as instabilidades políticas avançam, a música toca enquanto crianças e adolescentes não retornam às escolas, a música apenas toca. Em terras brasileiras, a sonoridade da pandemia alterou significativamente a melodia dos inúmeros arranjos soados globalmente. Seguimos a melodia mundial no demérito à ciência, no rompimento do isolamento social e no uso de medicamentos com questionável efetividade em face do desconhecido. Mudamos o arranjo quando acrescentamos as melodias nas muitas idas e vindas na esfera governamental, nas constantes mudanças ministeriais, na inconsistência no posicionamento quanto ao combate ao vírus, na falta de unicidade no discurso dos poderes quanto ao isolamento social. Mudamos o arranjo, ao assistirmos à instalação do caos político em uma gigantesca batalha contra o vírus, dada a nossa proporção continental e a imensa desigualdade social. Neste manuscrito, a sonoridade é exposta como uma expansão que abarca a música, que pode tanto servir de veículo de manipulação e reforço de valores e crenças, quanto expressão de emoções de afeto, de cuidado e empatia. Uma expansão que abrange as novas formas de comunicação sendo permeadas pelas Redes Sociais da Internet que, tal como a música, também podem servir de expressão das nossas opiniões, fundamentadas no achismo ou nas pesquisas acadêmicas, na expressão dos nossos valores e no fomento de espaços de estar junto. Essa forma de expressão evidencia a expansão do vírus que, tal qual a

música e as Redes Sociais da Internet, reflete a sonoridade da pandemia.

Na sonoridade da pandemia, a Rede chamada Educação começa a ser ouvida, ao som de um pedido claro e nítido de socorro. Esse coral, de várias vozes e sons, vem conceder um papel importante no contexto da interpretação musical e seu repertório apresentado neste manuscrito. Assim, selecionamos como foco de debate as decisões governamentais voltadas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), partindo das reações observadas nas Redes Sociais da Internet, acerca dos diferentes posicionamentos assumidos pelo Governo Federal junto ao Ministério da Educação ao longo do debate sobre o adiamento do exame. A música será o fio condutor das nossas discussões, trazendo um pouco de leveza e indignação, qualidades necessárias para esse novo cenário. Nessa direção, organizamos as reflexões em três seções: a primeira, O quê tocam as Redes?, cuja temática aborda a compreensão de Rede em diferentes plataformas e formas colaborativas; a segunda, Quão visível pode se tornar o invisível?, que versa sobre a esfera política nas mensagens propagadas nas Redes Sociais da Internet sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a terceira, Imagens que falam, músicas que pintam e redes que constroem, que perpassam as questões do [isola]mento social e as decisões governamentais no que refere ao exame. Distante de alterar o ritmo, a harmonia e a melodia da sonoridade da pandemia, reconhecemos a dualidade das Redes Sociais da Internet ao refletir os anseios humanos.

A expressão textual, aqui exposta, foi inspirada em uma seleção de músicas de diversos ritmos, harmonias e melodias que podem ser acessadas pelo QRcode ou pelo link (encurtador.com.br/ahtlN).



Figura 1
Seleção de Músicas
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

2. O QUÊ TOCAM AS REDES?

*“Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut
De Connecticut acessar
O chefe da Macmilícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão
Eu quero entrar na rede pra contactar”*
Gilberto Gil

Lançado em 1997, Quanta trouxe em seu conjunto de composições a música “Pela Internet” que, de forma pioneira, foi propagada primeiramente nas

redes, em 1996. Em sua constituição, Gilberto Gil promove um samba cantarolando por uma rede capaz de contactar, debater e juntar grupos de Connecticut, Milão e Japão. Uma rede em que o receio de “um vírus pra atacar programas no Japão” demonstrava de forma ainda simplória as suas imensas perspectivas. Um pouco mais de vinte anos após o lançamento dessa música às redes, ostentam as suas múltiplas e ainda incertas facetas. A rede de Gilberto Gil não previu o poder das diversas expressões comunicacionais (LIBERALLI, MAGALHÃES; 2016); da mobilidade baseada no on-line ou off-line (CASTELLS, 2017) ou ainda, no onlife, uma forma tão imbricada de relações com a rede, com a informação e com as diversas tecnologias, que não sabemos onde começa o off-line termina e começa ou on-line (FLORIDI, 2011). Conscientes da polissemia que perpassa a compreensão de rede, faz-se necessário esclarecer que não estamos tratando aqui das redes técnicas (CASTELLS, 2005; LEVY, 1999) ou das redes ator-rede (LATOURET, 2005). Neste manuscrito, trazemos a rede caracterizada pelos sites de redes sociais ou, como socialmente conhecidas, Redes Sociais. As Redes Sociais, especialmente o Facebook, Instagram, Twitter, assumiram protagonismo na atualidade (re)modelando as formas de expressão política (CASTELLS, 2017; BAUMAN, 2019; HOSSOÉ, 2014; RAMOS, OLIVEIRA, 2014), demonstrando que as grandes multidões poderiam apoiar-se na virtualidade como meio de serem escutadas e de se organizarem a fim de contraporem-se a governos. As Redes Sociais (re) modelaram a forma de refletir sobre a verdade,

sobre os fatos, sobre a ciência, trazendo a dúvida e o receio por meio das Fake News, expondo que a oposição poderia vir também através do mesmo recurso. Ou seja, a mesma Rede Social que é capaz de lotar a Avenida Paulista e a Esplanada dos Ministérios, também é capaz de promover a separação de países e a ascensão de despreparados governantes.

Nas Redes Sociais, a mensagem, expressada pela sua pluralidade comunicacional, mostrou a sua real importância. São as mensagens que, como dispõe Bauman (2019, p.70), abriam a cortina da informação revelando “um novo panorama planetário de poder popular e direitos humanos universais”. Em complemento, Castells (2017, p. 100) advoga que “a mensagem constrói o meio. [...], a mensagem tornou-se viral porque se refletiu nas experiências pessoais”. Foram nas mensagens ora alarmantes, noutras depreciativas, que Wuhan ganhou o destaque nas mídias tradicionais e novas mídias (CASTELLS, 2017; BAUMAN, 2019; HOSSOÉ, 2014; RAMOS, OLIVEIRA, 2014). Wuhan mostrou a agilidade ao construir um hospital em pouquíssimos dias, saltando aos olhos dos espectadores, até então distantes, proeminência das mensagens mais pela rapidez da engenharia do que pelo iminente risco potencial à saúde mundial. Wuhan evidenciou o novo coronavírus (2019-nCoV), mas foi na Itália que viralizou. Foi a Itália que mostrou ao mundo que as canções nas janelas poderiam coexistir com a morte de mais de seiscentas pessoas por dia. Foi a Itália que soou o alarme do ocidente para a nova realidade restrita a quatro paredes.

Figura 2
Vídeo em rede social mostra moradores de Siena, Itália cantando das janelas de suas casas
Fonte: Pesquisa em meio eletrônico no Twitter (2020)



As palavras “as pessoas superam o medo quando se juntam” e “as redes conectavam-se não apenas a indivíduos, mas a redes de cada um deles”, proferidas por Castells (2017, p. 132), ao discorrer sobre as Redes Sociais como partícipe de grandiosos movimentos sociais, tiveram agora uma nova conotação. Na ascensão deste novo cenário social, as Redes Sociais mostraram toda a sua contraditória exuberância na disseminação de mensagens de esperança, acalento, resiliência às opiniões fundamentadas no achismo ou nas pesquisas acadêmicas. O estar junto contactando, debatendo e juntando grupos cantarolado por Gilberto Gil, tomou forma na superação do medo do desconhecido; do medo de uma não cura, do medo das inúmeras incertezas que estão a caminho. O estar junto contactando, debatendo e juntando grupos cantarolado por Gilberto Gil que as redes expõem que não conectam apenas os indivíduos, mas as redes de cada um dele, seja na participação veraz das sonoras lives ou na disseminação das Fake News.



Figura 3
Em Salerno e por vários lugares em toda a Itália cantar nas janelas durante o período de isolamento tornou-se um hábito
Fonte: Pesquisa em meio eletrônico no Twitter (2020)

3. QUÃO VISÍVEL PODE SE TORNAR O INVISÍVEL?

*“Venha cá, menino
Não faça isso não
Sei que é muito triste
Não ter casa, não ter pão
Não te leva nada
Destruir o seu irmão
Você representa
O futuro da nação”*
Elza Soares

A Educação, como integrante da esfera política e dependente das decisões governamentais, não ficou imune à esfera de incertezas imposta pela pandemia. Se em sua face mais propositiva a educação figura como um direito assegurado e que por intermédio de ação concreta é capaz de instrumentar os indivíduos, os empoderando, podendo torná-los conscientes de seus direitos e autônomos em suas decisões. Pode. Em condições ideais. Nas condições reais, esses elementos - educação, direitos, poder, consciência, autonomia - transitam no universo das ideias e se tornam tão invisíveis quanto o vírus. As poucas ações educacionais de enfrentamento à pandemia versaram sobre a suspensão das atividades presenciais, instaurando as aulas remotas como alternativa. O mês de março trouxe, para o Brasil, além do outono, a face desnuda de um País marcado por suas intensas desigualdades. Afinal, como expõe a pesquisa TIC Domicílios de 2018¹, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Sociedade da Informação (Cetic.br), o acesso à Internet estava presente na casa de 46,5 milhões de brasileiros. Uma Internet majoritariamente excludente, em que a velocidade e estabilidade de um download revelam uma desigualdade pouco protagonizada. A desigualdade de quem é produtor e consumidor de mídias, como advoga Buzato (2014, s/p), “quando se toma como referência apenas a velocidade de download, tem-se em mente um usuário ‘consumidor’, algo que, obviamente, não corresponde ao perfil do consumidor atual de banda larga, que faz tantos downloads quando uploads de produções multimídia”.

A pandemia expôs as duras faces reais das muitas desigualdades e das diversas “educações” que coabitam no Brasil. Enquanto grandes instituições de ensino rapidamente se apegaram ao ensino remoto como alternativa, as instituições públicas seguiram caminhos diferentes e, sob orientações difusas, a atividade seguiu sob apenas uma indicação: cumprir a carga horária prevista. Por meio da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, foi retirada a obrigatoriedade dos 200 dias letivos previstos por lei, mas não se dispensou o cumprimento da quantidade de horas-aulas. Coube aos envolvidos tratar de buscar formas, cada qual à sua maneira, para garantir que as aulas seguissem. A despeito da crise na educação e da desorganização política, o elemento aqui discutido não foi a redução da carga horária ou precário acesso ao ensino remoto, mas sim um recorte da crise dentro da crise, foram as Redes Sociais da Internet expurgando mensagens de luta pelo acesso ao Ensino Superior; pela redução das desigualdades por meio da Educação; pela possibilidade de acesso de todos. Eis que em meio a uma pandemia havia um “Enem”. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu em 1998 com o objetivo de ser uma métrica avaliativa dos egressos da educação básica. Sua primeira aplicação contou com 157.221 inscritos (BRASIL, 1998). Passados 22 anos desde sua criação, o exame adquiriu espaço e importância, ganhando destaque, ampliando o alcance e passou a ser a porta de entrada para universidades públicas e privadas, complementando ou substi-

1. A TIC Educação é uma pesquisa de abrangência nacional que busca mapear o uso das TIC na educação. Tem como base as escolas cadastradas no censo educacional do INEP e coleta dados de escolas públicas desde 2010 e privadas desde 2011. Participam da pesquisa diretores, coordenadores, professores e alunos do 5º e 9º do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio.

Figura 4
Página da campanha
#AdiaEnem no Twitter
Fonte: Pesquisa em
meio eletrônico no
Twitter (2020)



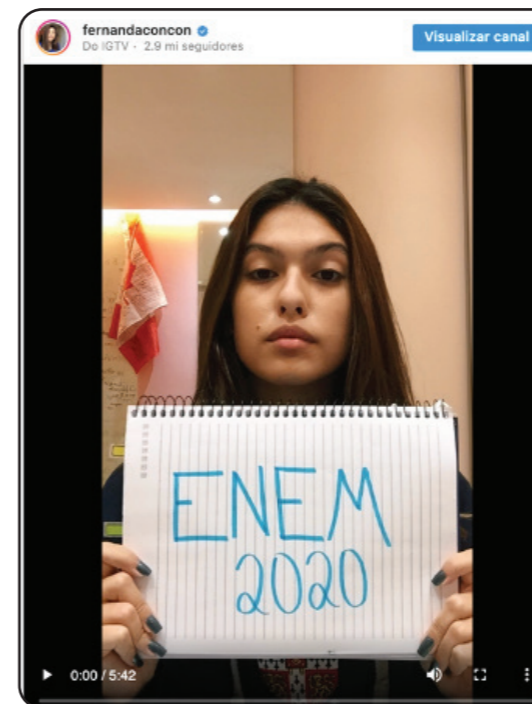
Figura 5
Página da campanha
#AdiaEnem no
Instagram
Fonte: Pesquisa em
meio eletrônico no
Instagram (2020)

tuindo os vestibulares. O crescente protagonismo do ENEM pode ser observado em seus números. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2014 foram 8,7 milhões de inscrições e, em 2020, 6,2 milhões. Se, em um primeiro momento, o exame era uma forma de aferir habilidades desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, hoje o protagonismo se dá pela importância social que

foi sendo atribuída à medida que a prova foi se tornando via de acesso a diversas políticas de democratização de ingresso ao ensino superior no Brasil.

No contexto da pandemia, a discussão sobre a viabilidade da aplicação da prova começou a ser debatida nas Redes Sociais da Internet. Dada a contaminação descontrolada e sem previsão certa para acabar, colocar alunos em salas de aula pelo Brasil poderia não ser a melhor alternativa possível. Ciente do cenário, mas de forma ainda tímida, em meados de abril, secretários de Educação e movimentos estudantis se pronunciaram solicitando o adiamento do exame. Em uma tentativa frustrada, parlamentares da Comissão Mista de Educação também trataram do tema, mas sem sucesso quanto a mobilizar o Ministério da Educação (MEC) a fazer a necessária alteração de data. Nas Redes Sociais da Internet, as páginas de adiamento ganharam cara e corpo: foram criados no Twitter o perfil @adiaenem2020 e no Instagram o perfil @adia_enem, ambas impulsionadas pela #adiaenem.

Em maio, mesmo com o crescente número de pessoas contaminadas pelo vírus e com a exponencial pressão em adiar o exame, o Presidente do INEP, Alexandre Lopes, afirmou ser prematuro o adiamento (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020), inflamando ainda mais as discussões sobre a temática. Artistas, políticos e algumas entidades se uniram ao coral do #adiaenem fortalecendo as vozes por uma alternativa. O debate ganhou as redes.



*Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
a minha gente hoje anda
falando de lado
e olhando pro chão, viu
você quem inventou esse estado (...)
Apesar de você, amanhã há de ser
outro dia
Chico Buarque*



4. IMAGENS QUE FALAM, MÚSICAS QUE PINTAM, REDES QUE CONSTROEM

*Tudo mais é um ponto cego
Além da limitação
Inútil argumentação
Propague a insegurança
E o medo vai crescer
O medo vira ódio
O ódio busca um alvo
Receita pro fracasso
Salve-se quem puder
Dead Fish*

Figura 6
Perfis diversos aderiram
à campanha pedindo pelo
adiamento do Enem
Fonte: Pesquisa em meio
eletrônico no Instagram,
2020 e Twitter (2020)

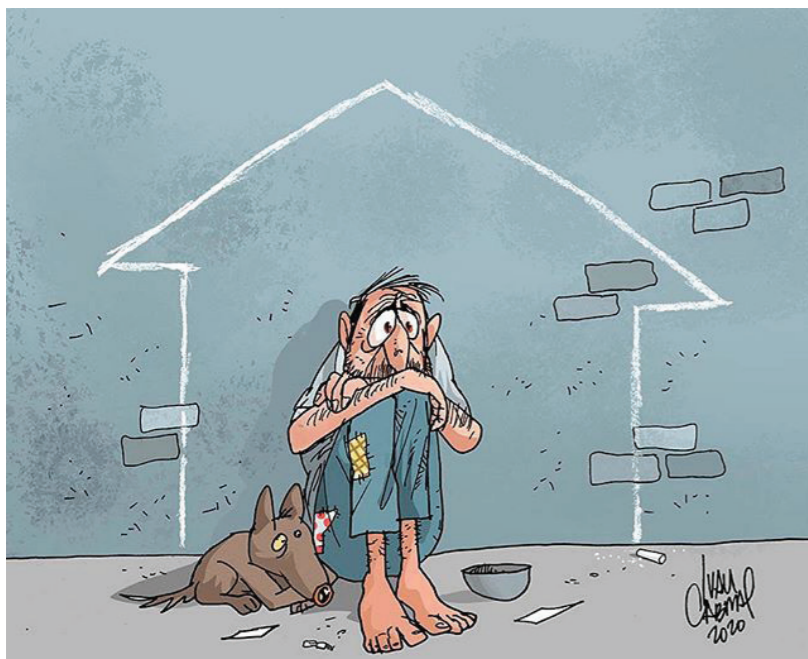


Figura 7
Quarentena Eterna
Fonte: Pesquisa em meio eletrônico no Instagram, @ivankabral (2020)

Além da limitada e inútil argumentação presente nas discussões sobre o isolamento social e da natural propagação da insegurança e do medo do “novo” novo que crescentemente se instaura, as Redes Sociais da Internet externaram as progressivas receitas pro fracasso: um isolamento de classe ou social e um injusto Exame. O crescente ódio buscou um alvo, porém, com sucesso, o Enem foi adiado. Para compor essa seção, trazemos, além das músicas, a participação da arte visual como composição das inúmeras facetas de expressão presentes nas Redes Sociais da Internet. Foram selecionados no Instagram e Twitter postagens e charges amplamente divulgadas e que retratam as incertezas trazidas pela pandemia.

4.1. [ISOLA]MENTO? SOCIAL? DE CLASSE?

Drão
Não pense na separação
Não despedace o coração
Gilberto Gil

Os sinônimos de isolamento, em sua maioria, remetem a termos que normalmente assustam: solidão, separação, afastamento, segregação, para citar apenas alguns. Após o reconhecimento da existência da pandemia por parte da OMS, muitas orientações surgiram como parte do enfrentamento e diminuição do contágio. Noticiadas a todo minuto em todos os meios de comunicação: lavar as mãos, cobrir nariz e boca ao espirrar, adotar o distanciamento social eram parte das orientações. Inicialmente, manter-se cerca de um a dois metros de distância das pessoas, evitar abraços, apertos de mão - gestos tão comuns e corriqueiros nas relações humanas passaram a incorrer em risco de vida.

A orientação foi geral, pública, e deveria ser incorporada no privado, no cerne de todas as famílias. O que dizer e o que fazer em relação aos mais próximos e aos mais frágeis ficou a cargo de cada um, mas o cada um brasileiro é bastante desigual e ficou escancarado durante a pandemia. Dados do relatório “A distância que nos une”, publicado pela Oxfam em 2017, apontavam que, na cidade de São Paulo, considerando situação fora do contexto da pandemia, havia uma diferença de até 25 anos entre a expectativa de vida entre bairros: enquanto em Alto de Pinheiros a expectativa

de vida média chegava a 79 anos, em Cidade Tiradentes era de apenas 54 anos. O que é o distanciamento social para quem divide um único cômodo com seis pessoas, ou ainda quem não tem um cômodo para dividir? Se para parte da sociedade o distanciamento se traduziu na solidão em nome da segurança física, para a maior parte da população ele se traduziu em segregação em seus piores sentidos que a marginalização ou que o isolamento pode trazer, algo como isolar-se da segurança e arranjar-se com o que se tem: quase nada ou muito pouco. Tão logo o contágio começou, foi possível observar o crescimento desigual da contaminação, bairros mais pobres contabilizaram um aumento rápido de contaminados e em seguida de perdas de vidas. Em suas várias facetas, os prejuízos oriundos do isolamento social somados à desigualdade abissal constante e presente em todo o País recaíram massivamente sobre os mais pobres. A realidade não foi diferente com relação à educação.

4.2. QUAL BRASIL NÃO PODE PARAR?

“Tava” fácil demais pra vocês
A gente nem tinha apostila
Seus “amigo” levava lancheira
Os meus carregavam “oitão”
na mochila do aluno presente”
Projota

Quatro adolescentes. Quatro ambientes limpos. Meticulosamente decorados e adequados para o estudo, como se atendessem diretamente às

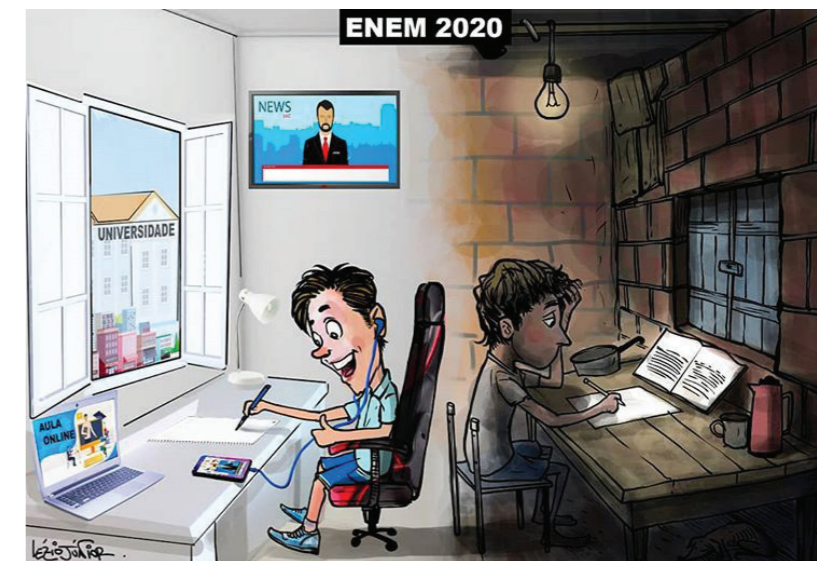


Figura 8
ENEM 2020
Fonte: Pesquisa em meio eletrônico no Instagram, @lezio.junio (2020)

orientações da escola quando recomendam aos responsáveis que a criança, o adolescente reserve um espaço de estudo. Equipados com livros, mas também com iPhones, MacBook, tripés, microfones e cadeiras caríssimas, além, é claro, de bandeirinhas do Brasil espalhadas pelo cômodo. A descrição acima corresponde aos ambientes escolhidos pelo Ministério da Educação para encenar a propaganda governamental com a chamada para as inscrições para o ENEM 2020, sob o lema “O Brasil não pode parar”, e com ampla estreia nas novas e velhas mídias (RAMOS; OLIVEIRA, 2014). A propaganda rapidamente chamou atenção, não com mensagens sobre a importância social do exame, ou mesmo pelo respeito ao prazo, mas sim por enxurradas de mensagens indignadas, quando não ofendidas, com o total descaso pela situação na qual o País estava adentrando. Paródias² da propaganda expuseram a situação real da

2. Diversos vídeos foram incluídos no Youtube criticando a propaganda governamental com a chamada para inscrições. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=parodia+propaganda+enem+2020 Acesso em 02 de jul. 2020.

maioria dos estudantes secundaristas: acesso à Internet precário, aulas suspensas, péssimas condições para estudo em casa, um cenário totalmente diferente daquele idealizado pela propaganda governamental.

4.3. #ADIAENEM: NÃO TERMINA ASSIM

*E não termina assim, é só o começo
Não temos medo de enfrentar o que
há por vir
Sem nos calar
Os dias de autoritarismo terão fim
Terão fim, terão fim
Dead Fish*



Figura 9
Perfis do Instagram comemoram o adiamento do ENEM 2020
Fonte: Pesquisa em meio eletrônico no Instagram (2020)

Com os números de infectados pela Covid-19 atingindo patamares de recorde; crescentes índices de desemprego; aulas suspensas; escandalosas e perturbantes decisões governamentais; e, sem nos olvidarmos, os aspectos fascistas se espalhando socialmente, se fez um tímido começo. Em meio à pandemia, não tivemos uma Avenida Paulista lotada, tampouco escolas ocupadas, mas sim uma enxurrada de mensagens amparadas pela hashtag “#adiaenem”. Uma mensagem capaz de unir atrizes, políticos, movimentos sociais, professores, pais e diversos cidadãos preocupados com o futuro de uma nação que aos poucos se esfarela. Novamente, as Redes Sociais da Internet mostram que as expressões políticas podem ser



ecoadas em outro espaço, servindo de amparo para aqueles que ainda acreditam que os dias de autoritarismo terão fim.

5. DUALIDADES E ANTAGONISMOS: CONSIDERAÇÕES E ESCOLHAS

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia ‘tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir
Emicida*

Antes de reconhecer nas Redes Sociais da Internet a panaceia das mazelas humanas ou a derrocada da sociedade, talvez seja necessário reconhecer a sua contradição: a mesma ferramenta que amplia os discursos de ódio é a que deu voz aos estudan-

tes que anseiam por uma condição justa e segura de acesso ao Ensino Superior no contexto de uma pandemia. Reconhecer as facetas antagônicas que esse recurso assume em seus diferentes espaços pode colaborar para entendê-la como extensão e criação humana. Esse reconhecimento pode educar o olhar para entender seu grande potencial: informar, unir, disseminar, formar e transformar. Assumir sua não neutralidade e vê-la como aparato que, construído pelo homem, refletirá sua realidade, suas características, talvez torne as relações com a Internet e suas Redes Sociais mais humanas. Enxergar o caráter humano das Redes Sociais da Internet e seu potencial difusor, numa sociedade tão desigual como a que está presente no Brasil, pode ser um elemento de esperança. Não a esperança que simplesmente espera, mas como em Freire (1981), a esperança que move a ação presente com o propósito de alterar o futuro e em busca do ser mais.

O movimento pelo o adiamento do Enem teve alcance nacional e foi impulsionado pelas Redes Sociais da Internet, conseguindo alertar e engajar a sociedade por uma necessidade dos secundaristas. Este mesmo momento pandêmico trouxe ainda outras manifestações que ganharam o mundo, mostrando que, apesar do passado recente trazer a desinformação como potencial destrutivo, há esperança. O Movimento Black lives matter³, impulsionado pela hashtag #BlackLivesMatter, tomou o mundo e o Breque dos Apps⁴, propagado pela hashtag #BrequeDosApps, unindo trabalhadores prestadores de serviço e consumidores no mesmo lado do protesto, demonstraram que as

3. O Movimento Black Lives Matter iniciado em 2013 e fundado pelas americanas Patrisse Khan-Cullors, Alicia Garza e Opal Ometi, ganhou o mundo após o assassinato por sufocamento do americano George Floyd, que imobilizado por um policial foi sufocado até a morte em plena rua. Disponível em: <https://blacklivesmatter.com/>. Acesso em 04 de jul. 2020.

4. O Breque dos Apps aconteceu no dia 1º de julho e foi organizado por trabalhadores que prestam serviços a aplicativos de entrega, as reivindicações por melhores condições de trabalho e remuneração abriu o debate sobre a precarização do trabalho, o movimento partiu dos entregadores, mas tinha na outra ponta a participação dos consumidores finais e em uma ação coordenada: entregadores pararam, consumidores não fizeram pedidos no dia 01º de julho e avaliaram negativamente os apps. O movimento começa a se espalhar pelas capitais da América Latina. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/06/entregadores-organizam-paralisacao-e-movimento-chega-a-capitais-latinas.shtml>. Acesso em 04 de jul. 2020.

Redes Sociais da Internet podem ser o que o indivíduo quer que elas sejam. Aí está sua fraqueza, mas também sua potência. 📍

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Cegueira moral**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 23 de junho de 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2005.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2017.

CETIC. TIC Educação. **CETIC**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/analises/Apresentacao-lancamento-das-publicacoes-das-pesquisas-tic-educacao-e-tic-kids-online-brasil-2017.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ENEM 2020 – Inscrições. Ministério da Educação. 2020. Vídeo (1min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjiGIIYO> Acesso em: 10 de junho de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FLORIDI, Luciano. **The onlife manifesto**: Being human in a hyperconnected era. Springer Nature, 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. O Enem é, sim, instrumento para corrigir injustiças sociais. **Folha de São Paulo**, 21mai. PerifaConexão, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/perifaconnection/2020/05/o-enem-e-sim-instrumento-para-corriger-injusticas-sociais.shtml>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

HOSSOÉ, Hayleno Santos. Políticas públicas na sociedade em rede: novos espaços de intermediação na arena midiática. **Revista de Políticas Públicas**, v. 18, n. 1, p. 269-279, 2014.

LATOUR, Bruno et al. Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory. **Journal of Economic Sociology**, v. 14, n. 2, p. 73-87, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, MCC. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa, p. 63-78, 2016.

LOPES, Alexandre. Em razão da pandemia de COVID-19 o Enem deveria ser adiado? Não. **Folha de São Paulo**, 16 jun., Opinião, no. , 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/05/em-razao-da-pandemia-de-covid-19-o-enem-deveria-ser-adiado-ja-nao.shtml>. Acesso em: 24/06/2020.

Medida Provisória nº 934, de 01º de abril de 2020. Normas excepcionais sobre a duração do ano letivo. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>. Acesso em: 22 de junho de 2020.

OXFAM BRASIL. **A Distância que nos une** – um retrato das desigualdades brasileiras. Set. 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/>. Acesso em 27 de jun. 2020.

RAMOS, Alexandre; OLIVEIRA, Régia. Indivíduos, sociedade, tecnologia: as manifestações nas ruas das cidades brasileiras e as redes sociais. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 10, n. 20, p. 176-187, 2014.

PALAVRAS-CHAVE

ENEM; Redes Sociais da Internet; Desigualdades Sociais

ameaça da pandemia ao currículo: decifra-me ou devoro-te!

O presidente da República disse outro dia que os brasileiros mergulham no esgoto e não acontece nada. O que vemos nesse homem é o exercício da necropolítica, uma decisão de morte. É uma mentalidade doente que está dominando o mundo. E temos agora este vírus, um organismo do planeta, respondendo a esse pensamento doentio dos humanos com um ataque à forma de vida insustentável que adotamos por livre escolha, essa fantástica liberdade que todos adoram reivindicar, mas ninguém se pergunta qual o seu preço. Ailton Krenak, 2020

A defesa de uma vida insustentável parte sempre do princípio de que o mundo não pode parar. O mito do progresso contínuo está assimilado por todos nós, como um aforismo inquestionável. É a lógica da economia em que vivemos, nos repetindo diariamente que o PIB tem que crescer,

fernando josé de almeida

que as indústrias devem produzir mais, que a terra vai gerar mais soja, a renda global vai ser maior (mesmo que com maior concentração), assim como cada um de nós deve adquirir coisas sempre novas, em maior quantidade e mais rapidamente! Esta equação de uma ‘espécie’ de progresso mostra-se doentia, devastadora e com consequências criminosas. No fundo, é uma falácia que o projeto de globalização da economia tenha algum laivo de evolução de benefícios para a humanidade como um todo. Globalizam-se as perdas e localizam-se as riquezas em paraísos fiscais e na fluidez do capital estacionam os benefícios prometidos à civilização. Durante a pandemia trazida pelo coronavírus, esta lógica não se arrefeceu, até nos momentos em que não é enunciada explicitamente. Quando o noticiário, alegremente, anuncia que o índice de mortalidade estacionou, imediatamente anexa o pensamento de que as normas de abertura do fluxo do comércio ou da indústria ou do lazer ou dos shopping podem ser afrouxadas. O que isso quer dizer sub-repticiamente? Quer dizer que a economia equivale àquele número de pessoas mortas. Mas o absurdo velado desta lógica é que há um número de mortos que vale o risco de abrir a economia. Mas quanto vale uma vida? Não há economia que valha uma vida sequer. Enquanto as vidas forem aquilatadas em seu valor pelo número (ou grupo social que morre), há algo criminoso nos cálculos dessa política econômica. Tal indicador evidencia que a busca maior de muitos governos é a de salvar a economia. Brasil, Estados Unidos, Inglaterra, seguidos pelos titubeios sintomáticos

havidos na Espanha, Itália e França, todos retardaram as medidas cabíveis em nome da economia. Durante a peste bubônica, havida sobretudo na Inglaterra, em 1665, Daniel Defoe (2014) nos conta no livro “Um diário do ano da peste” que só em Londres 17.440 morreram na cidade, entre seus 79.000 habitantes. A tática governamental de esconder as pandemias é antiga. Isso se iniciou assim na Inglaterra, conta ele no seu texto publicado em 1722:

Assim estas coisas não se espalhavam como acontece agora (em 1720). Parece, porém que o governo tinha recebido um relatório comprovando o fato e já promovera várias reuniões para estudar maneiras de impedir a vinda da peste, mas tudo era feito muito discretamente. Por isso, os rumores não demoraram a desaparecer e o povo foi esquecendo a coisa como algo que nos dizia muito pouco respeito e que esperávamos não ser verdade. (DEFOE, 2014, p. 18)

Nesse passado longínquo, mas análogo aos nossos tempos, geraram-se análises, buscas de soluções e interpretações que passaram por castigo de Deus, isolamento apenas das famílias pobres e regiões muito carentes, pelo tratamento por meio de novenas e jejuns, orações e curandeiros, mágicos, cartomantes prometendo milagres. Defoe (2014) continua: “... meu irmão me disse o que parece que ouvira no exterior: a melhor precaução

contra a peste é fugir dela”. (idem, p. 26). Assim, lá pelo século XVIII, faziam os ricos, iam para suas casas de campo ou para outros reinos. Já naquela época, no entanto, procuraram-se outras vias de enfrentamento:

(...)o lorde prefeito de Londres, um homem muito sóbrio e religioso, nomeou médicos e cirurgiões para o atendimento dos pobres e determinou que o Colégio de Médicos –[uma espécie de OMS da época]- publicasse orientações sobre remédios baratos para os pobres em todos os estágios da doença. (Ibidem, p.53).

Ou seja, fazia quase quatro séculos que os governos, mesmo em tempos fortemente “religiosos”, confiavam mais na ciência e nos especialistas para o tratamento adequado antes de confiar nos charlatões, mágicos, cartomantes e animadores de programas de TV, se os houvesse.

Os estudos sobre outras pestes, como a de 1330 na Itália, mostram que seguiram a mesma toada de desconversa e escondimento do governo e de pouco caso por parte da grande maioria do povo, até chegar o auge das pandemias, com os consequentes sobressaltos e desespero real.

No caso atual no mundo, alguns dos governos na Ásia, como a China, Singapura, Hong Kong ou Coreia do Sul, produziram outro tipo de contenção da difusão pandêmica.

No Brasil, sobretudo, a Covid-19 chega num momento da implantação gradual, mas avassaladora

dos valores neoliberais dentro dos quais o desmoronamento do Estado é proposto por políticos de vários naipes, por industriais, por banqueiros e pelo senso comum vigente. Dizem esses: sendo o Estado a origem de toda a ineficiência e corrupção, origem de todo o apadrinhamento e negociações nepotistas deve-se transformá-lo num Estado mínimo, enxuto e apoiador do ‘privatismo’. Como consequência destes princípios, seus governantes serão basicamente técnicos, donos de empresas, financistas globalizantes, vendedores de equipamentos, aparentemente hábeis para governar o pouco do Estado restante, com a promessa de reforçar o aporte de capitais estrangeiros. Tais princípios, que nos levaram a eleger governantes apaixonados pela devastação do Estado em função da maximização de uma economia globalizada e sem nenhum projeto de nação, vêm se mostrando incapazes de promover justiça e superação das desigualdades; dispostos à devastação das florestas em prol do garimpo desordenado e do plantio de soja; incapazes de promover o aumento da coesão social, da solidariedade, qualidade de vida, das liberdades reais. Tais formas de organização governamental do Estado promovem, sim, o empreendedorismo individualista, mística das startup, as previdências privadas, a pesquisa aplicada à produtividade imediata e rentista, assim como uma escola-mínima pragmática, meritocrática e excludente. E, se possível, esse mesmo grupo propõe mais uma atribuição à já sobrecarregada família, por meio da defesa da homeschooling.

O modo de enfrentar a pandemia é a evidência

maior desta incompetência instalada em nossos governos neoliberais, em alguns países como a Inglaterra, na fala de Saad (2020):

Haviam previamente desmontado as capacidades do Estado, soberbamente desindustrializado, fragmentando as cadeias de suprimentos em nome da “globalização”, introduzindo “concorrência” em seus sistemas de saúde, agiram tardiamente e sem determinação, falharam em realizar exames, impuseram os isolamentos relutantemente e possuíam estoques de emergência, leitos de UTI e respiradores insuficientes: uma litania especificamente neoliberal de negligência do dever que matará dezenas de milhares, o que não deve nunca ser esquecido, e jamais perdoado.

Aqui se trata de apontar a dimensão concreta da desvalorização da vida dos idosos, dos grupos economicamente desprotegidos, dos ribeirinhos, das populações indígenas, dos quilombolas que se tornaram expostos e, como se fossem grupos de humanos de segunda categoria, por isso podem ser entregues à morte.

Confirmam-se, ainda em 22 de maio, as escolhas políticas em dimensão nacional, quando tínhamos 10.650 mortos com a afirmação do Presidente atual do Brasil: “Não podemos parar a economia” ou ainda no mesmo dia, 22 de maio, em entrevista à imprensa:

Agora pouco ligou um colega do Rio de Janeiro: ‘minha mãe acabou de falecer’. É a nossa vida. Daqui a pouco é natural, né, a minha mãe de 93 anos vai embora. É a vida. É a vida, porra. Não façam teatro em cima disso.

A naturalização da morte de determinados grupos sociais é aceita e defendida explicitamente. Ora, dos temas postos aos governos, são sua responsabilidade, inclusive, o de traçar políticas públicas de enfrentamento à agressão do vírus, e não de fazer apenas considerações vagas sobre o fim da vida. Não param aí as formas de refletir e de se posicionar sobre a pandemia. O isolamento social trouxe-nos talvez a percepção mais aguda do modo de consumo e distribuição de condições de vida trazidas nestas últimas décadas (1980-2020). A globalização prometeu-nos outras magias e benefícios. No entanto não aconteceu este aperfeiçoamento da organização do mundo entre as sociedades como foi prometido: máxima comunicação, prosperidade, pleno emprego, viagens, maior participação na cultura, qualidade na educação, enfim, promessas de vida social plena. No entanto, como no mito de Sísifo, a pedra nunca chega ao topo do monte.

HÁ ESPERANÇAS A PARTIR DAS PESTES?

Nos primeiros meses de isolamento das grandes cidades brasileiras, São Paulo aparece como líder de cuidados com a saúde da população ao estabe-

lecer um conjunto de procedimentos e protocolos. No entanto, também a cidade vai aparecer como líder em número de mortes. Números apresentados diariamente pelo governo do Estado, com prestação de contas diárias e públicas, abertura de hospitais de campanha, estudos e convênios para produção de vacinas, aquisições de respiradores, procedimento corretos, embora pouco controlados, foram providências anunciadas. Mas teme-se que com finalidades de oposição ao governo federal – antecipando-se a uma possível luta pelas eleições presidenciais de 2022. Enquanto isso, em Brasília, o Ministério da Saúde escorregava diariamente em erros como a banalização da morte, a omissão intencional da realidade das mortes aos milhares e a recomendação de uso de medicamentos ineficazes ou mesmo prejudiciais, fazendo com que quatro meses após a primeira morte já fôssemos o segundo país em mortalidade no mundo! As alterações de critérios de contagem dos mortos e contaminados também favoreceram a desinformação e a falta de orientação de todos. Neste contexto, aparecem as falsas esperanças de saída rápida e indolor, quase um prenúncio do carnaval: ‘o novo normal’. A imprensa, as comunicações no WhatsApp, as charges dos jornais, as publicidades de cervejas já prenunciavam a alegria do reencontro nos balcões dos bares, calçadas e praias, enfim, na alegria do consumo fácil e frenético. Haverá um novo normal? É desejável que voltemos à normalidade de um mundo completamente destruído – já antes da pandemia, pela exterminação de povos, grupos sociais, concentração despudo-

rada de renda, pela redução cada vez mais drástica do trabalho humano, pelo corte dos direitos sociais dos velhos e a destruição da vida na terra, nos mares, nas espécies animais, nas matas e no ar? O vírus e o isolamento por ele exigido nos fazem pensar que as coisas já não estavam tão boas para a humanidade, assim como o prometido.

Esse vírus está discriminando a humanidade. Basta olhar em volta. O melão-de-são-caetano, continua a crescer aqui do lado de casa. A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos, e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise. (KRENAK, 2020, p. 5)

Como o ser humano é o único visado nesta pandemia, temos que ver nela um aviso da necessidade de mudança do modo de nossa vida em convívio com as demais. Verifiquemos os sinais da natureza e das diferentes formas de vida; a Terra continuará a existir, independentemente de haver ou não vida nela. A vida e seu futuro são os indicadores da importância de nosso senso crítico nesse momento. Os seres humanos são seres históricos. Existem, mas poderiam não existir. Não estamos atados a alguma força do destino, mas, sim, aos limites e às possibilidades da história. Por isso vivemos dramas e não tragédias. As tragédias são marcadas pela inevitabilidade de nossos destinos

perante a trama dos deuses. Mas pela capacidade dramática (e não trágica) do ser humano podemos construir história - não aceitando o destino. Tal é o arquétipo de enfrentamento da vida que supõe mudança, liberdade, reflexão, decisão coletiva e utopia. Tal esperança será fruto de intensa ação educativa e política de ampla envergadura e de grande sabedoria. Olhar para trás e perscrutar a história é uma boa sabedoria. Como foi, na Baixa Idade Média europeia, a história da saída da pandemia iniciada em 1320, chamada a Peste Negra, que está muito bem representada na obra de Scheidel (2020), intitulada “Violência e a história da desigualdade – da idade da pedra ao século XXI”. Nesse texto histórico, trazem-se as situações dramáticas de explosão da pandemia até suas consequências nos dois séculos seguintes. O que aconteceu na saída dos descalabros da peste na Itália? À luz de uma revisão histórica, as nossas hipóteses agora merecem uma reprogramação. O que aconteceu há 700 anos nos permite perceber que a ideia do ‘novo normal’ pode ser uma quimera desastrosa. Parece uma perda de oportunidade deixar-se de fazer o questionamento sobre o que está sendo chamado de normal. Com um pouco de distanciamento histórico (e de isolamento social), podemos questionar os crimes feitos em nome da chamada normalidade. Na Baixa Idade Média, no ano de 1330, a peste irrompida no deserto de Gobi alastrou-se pela Europa e outras partes do mundo, carregada pelas caravanas comerciais, - tal função alastradora, nos dias de hoje foi cumprida pelos voos comerciais intercontinentais, com muito mais eficácia. A

primeira reação do povo europeu medieval era de que se aproximava o fim do mundo. Até 1351 o total das mortes, segundo o Papa Clemente VI, atingiu a cifra de 23.840.000 – número, provavelmente, bem próximo da realidade (SCHEIDEL, 2020). A população da Europa caiu entre 1300 e 1400 de 94 milhões para algo em torno de 68 milhões. A Inglaterra e o País de Gales sofreram ainda mais, perdendo quase a metade de sua população. Mas o que aconteceu como consequência das pestes quando sua fase aguda se amainou?

Nos anos da pandemia e nos que se seguiram a atividade humana declinou. A longo prazo, a doença e os transtornos impostos por ela deixaram sua marca numa vasta gama de atitudes e instituições: a autoridade da Igreja enfraqueceu o hedonismo e o ascetismo floresceram lado a lado e a caridade aumentou, impulsionada pelo medo e pela morte dos que não tinham herdeiros; até os estilos artísticos foram afetados, enquanto os praticantes da medicina foram forçados a reconsiderar princípios consagrados desde longa data. (SCHEIDEL, idem, p. 323).

Interessa-nos, sobretudo, analisar as mudanças econômicas e culturais que daí resultaram, na visão de John Locke – político e filósofo da época - e de Walter Scheidel, historiador atual. A compa-

A Terra continuará a existir, independentemente de haver ou não vida nela. A vida e seu futuro são os indicadores da importância de nosso senso crítico nesse momento.

114

ração entre escritores de épocas tão diferentes pode ser entendida historiograficamente como ‘anacronismo’, mas, no nosso caso, o anacronismo pode ser entendido como uma analogia com as várias interpretações contemporâneas. Locke, que era também membro do Ministério do Comércio e das Colônias, apresenta em 1697 à câmara do comércio da Inglaterra um relato intitulado “O que fazer com os pobres?” O problema era como levar os pobres a trabalhar, com que métodos e com que meios? O texto de Locke tinha como subtítulo “A lei para o pobre e as escolas do trabalho”. A questão que Locke vai colocar, dentro do espírito da época, 60 anos depois da Peste Negra, era que a pobreza crescia, a fome aumentava e a pressão social ficava insuportável para as classes proprietárias rurais e comerciais. Os trabalhos voltam a rarear e a pobreza cresce. Para a solução desse quadro, pelo diagnóstico feito por Locke, seria necessário que se alterassem a concepção de trabalho, da propriedade e das próprias sociedade. No entanto, continuavam pensando sobre

o pobre as penas que lhe atribuíam por conta da sua suposta ociosidade e as perversões que daí decorriam e da má vontade dos pobres que gostavam da vida de vícios. Dizia Locke: “O aumento do número de pobres deve-se ao relaxamento da disciplina, da corrupção dos costumes, da virtude e do espírito de trabalho que andam juntos com o vício e a ociosidade” (2013,p.26).

E continua:

Se pudéssemos colocar no trabalho todos os indivíduos válidos da Inglaterra, conseguiríamos logo suprimir o fardo essencial que pesa sobre os que trabalham para alimentar os pobres. Pois por cálculos bem razoáveis mais da metade daqueles que recebem seguros das paróquias são capazes de ganhar a própria vida. (Idem, p. 26)

Trabalho, dizia ele, havia. O problema era uma confortável preguiça incentivada pelas ‘bolsas-famílias’ da época. Mas para enfrentá-las, como despesas do estado e dos que trabalham (sic), não bastavam as leis e o fornecimento de trabalho – que, segundo ele, existia para todos! As escolas de formação do trabalhador deviam ser estimuladas.

O remédio mais eficaz que nós podemos conceber, e que por isso propomos humildemente aqui, e que em virtude da nova lei podemos propor que as escolas de trabalho sejam

implantadas em cada paróquia, onde serão obrigados a ir as crianças de todos aqueles que demandarem o seguro (bolsa família), crianças de 3 a 14 anos tanto os que moram com seus pais como aqueles que os ‘inspetores dos pobres’ não lhes atribuem outro emprego para ganhar a vida. (Idem, p. 41)

Retomar a economia como uma abstração (ao se falar de uma economia abstrata pensa-se em máquinas agrícolas colhendo soja e produzindo carregamentos para a China) é o maior desejo dos ministros da economia. Mas ela como essência do termo é muito mais que fluxos instantâneos de capitais e de produções abstratas. A economia merece ser vista mais amplamente e enquanto não se veem na economia as ‘formas de habitação em nossa casa comum’, a Terra será tida como uma distorção ou uma miniaturização de seu papel na vida dos homens. A economia, concretamente, é responsável também, pelo trato do cuidado com as águas contaminadas dos rios, com a destruição das florestas, com as famílias expulsas das terras pelas monoculturas, com os incêndios, com o fim das diversidades de espécies e todas as suas consequências.

VINDO PARA HOJE

É uma espécie de síndrome pela qual também passa a sociedade brasileira achar que há trabalho para todos, para isso basta se preparar. Agora,

durante a pandemia, imagina-se que basta afrouxar as regras do isolamento e sair à rua para que o trabalho pule sobre nós. No entanto, a simples procura não gera empregos. É a política econômica que os gera. Taxas de câmbio, investimentos, políticas públicas de criação de infraestrutura, pesquisas e patentes, inovações de valores agregados, entre outras.

Assim Locke, um dos pais do liberalismo, encaminha a questão da pobreza que aumentava sempre mais na Inglaterra, devido ao desmoronamento da vida da nobreza de origens medievais, pressionada pelo nascimento da economia de produção capitalista que, somadas, geravam massas e massas de pobres desempregados. A pandemia ajudou a destruir os modelos feudais que ainda grassavam no território e expandiam seus efeitos e abriam as portas para o capitalismo europeu em suas fases iniciais.

Que efeitos advieram da pandemia em toda a Europa sobre o mundo do trabalho, da cultura e da organização social?

Os impactos da Peste Negra (início em 1330 com efeitos mais destacados até 1494¹) são trazidos aqui para que se possa pensar na função da educação no período que sucede a abertura para o convívio social mais intenso.

O primeiro princípio é de que nada será como antes. Levando em consideração a ambiguidade de todo os movimentos da história: a saída do momento em que vivemos pode ser para melhorar o convívio humano ou para desgastá-lo ainda mais, produzindo um cinismo que aponta para “o nada muda mesmo?”

1...“temos conhecimento de quinze epidemias na Holanda entre 1360 – 1494 e quatorze na Espanha” (p.330), podendo a população da Europa ter sido reduzida à metade neste período (Schiedel,2020).

116 Scheidel (2020) mostra as características das saídas dos efeitos diretos de várias pestes. As pestes foram inúmeras e confluentes com efeitos climáticos e crises da produção. As desgraças andavam de mãos dadas. O trabalho de Scheidel analisa as pestes na Europa e no Levante num fluxo histórico de 450 anos, com estatísticas esclarecedoras sobre as lutas internas nessas sociedades no que diz à flutuação dos salários de profissionais qualificados e de mão de obra não qualificada. Tal trabalho evidencia as perdas e ganhos dos grupos trabalhadores em busca de melhoria de vida. Resumem-se assim os efeitos da Peste Negra (SCHEIDEL, 2020, p.331):

O que sabemos dos efeitos da peste na desigualdade? A lógica subjacente é clara. Era fatal que a redução dos preços da terra e dos alimentos e a elevação do preço da mão de obra favorecessem mais os pobres do que os ricos e, portanto, tendessem a atenuar a desigualdade de riquezas e de renda. Durante muito tempo, os historiadores confiaram em dados substitutos que sugerem mudanças dentro desta linha. A demanda de trigo caiu, mas o preço da carne, do queijo e da cevada (usada na produção da cerveja) se mantiveram apontando para a melhoria da dieta que deu aos trabalhadores a acesso a alimentos que costumavam ser reservados às pessoas em melhor situação econômica.

A hipótese de que a pandemia traria elementos de redução da desigualdade, pelos motivos elencados acima, não se mostrou tão esperançosa como parecia. As alterações na direção da igualdade tiveram sobressaltos para melhoria da vida e distribuição efetiva de renda, mas tais esperanças não se consolidaram como conquistas políticas duradouras. Primeiro, as melhorias foram controladas pela própria legislação que os reis editavam, pressionados pelos empregadores, para refrear o aumento do preço da mão de obra. Traz-se aqui um Decreto dos Trabalhadores da Inglaterra, em 1349, ainda sob o impacto da Peste.

(...)Ninguém deve pagar nem prometer ordenados, provisões de alimentos, pagamentos ou salários superiores aos definidos acima, sob pena de pagar o dobro do que houver pago a qualquer um que se sinta prejudicado por isso...e, se alguém receber a mais que seja levado à prisão. (Idem, p.325).

Embora sejam breves os recortes trazidos da história, podemos antever que a saída do contexto da peste, ou pandemia, não promete mundos fraternos, nem conversões revolucionárias com relação à divisão de rendas e de riquezas. O risco é de haver um período de busca de solução conjunta das desigualdades que, certamente, sairão evidenciadas pela mortandade produzida entre as classes mais pobres, mas que serão rapidamente esquecidas e a concentração de rendas crescerá e seguirá

seu rumo avassalador em todo o mundo. Pouca coisa veremos de solidariedade entre grupos sociais distintos, redução de consumo e desperdício, controle das devastações ambientais. Por exemplo: no mês de junho de 2020, segundo o INPE medido por seu Programa de Queimadas, tivemos um aumento de 19,6% em comparação com o mesmo mês de 2019, sendo que o número de queimadas foi o maior já observado desde 2007. Nossa questão agora é refletir sobre o papel da escola, a construção de currículos que, embora não suficientes para resolver os problemas, são suas condições necessárias. Sua função é de fazer seguir adiante as análises, os diagnósticos, o desenvolvimento de consciência crítica e da busca da equação do problema da vida.

No entanto, talvez a situação mundial, sete séculos depois da Peste Bubônica, possa vir a ser mais complicada ainda para achar uma saída honrosa para a humanidade. Temos agora alguns agravantes como as enormes e poderosas redes de comunicação WhatsApp reforçadas pela divulgação Youtube, impulsionando redes de conteúdos informativos falsos sobre a doença; movimentos de cunho religioso desacreditando a ciência, assim como redes de explicações comerciais do fenômeno e até mesmo teorias que mostram a peste como uma conspiração contra o mundo capitalista. Tais redes interferem na confiabilidade dos sistemas públicos de saúde, nacionais e mesmo aos internacionais como a OMS, e rebatem ainda no descrédito para com vacinas e prevenções sociais. Não é à toa que os EUA e o Brasil, dirigidos por governos que apostam na desinformação, lideram o número diário de mortes.

Agora, durante a pandemia, imagine-se que basta afrouxar as regras do isolamento e sair à rua para que o trabalho pule sobre nós. No entanto, a simples procura não gera empregos. É a política econômica que os gera. Taxas de câmbio, investimentos, políticas públicas de criação de infraestrutura, pesquisas e patentes, inovações de valores agregados, entre outras.

O PONTO DE INFLEXÃO

Em que momento, durante o isolamento exigido pela pandemia, começamos a pensar que o que vivíamos não era normal? E como esse nível de questionamento foi evoluindo entre várias e graduais observações críticas:

- Por que às vezes é insuportável conviver comigo mesmo e às vezes é bom – posso sentir a delícia de ser o que sou? Foi preciso o isolamento para me mostrar isso?
- Será normal que os pobres não tenham como se abrigar dignamente como os ricos diante das ameaças da doença?
- Será normal que a poluição do céu, da água, das ruas, seja obrigatória e necessária? Até quando?

- O que fez diminuir a sujeira das ruas e da atmosfera? O que fez os bichos voltarem a ocupar as ruas de algumas cidades? Foi porque eu não saí de casa, porque comprei menos ou porque os carros não circulam tanto?
- O que significa o automóvel como transporte individual, os custos de sua manutenção, a gasolina, os impostos, a violência no trânsito, a sua obsolescência planejada?
- O que significa a civilização da velocidade? Por que tudo tem que ser rápido? Tal pressa deixa suas marcas na baixa qualidade da alimentação, no descompromisso dos afetos, na superficialidade da leitura, no pouco acesso à própria memória, na facilitação exagerada da aprendizagem? Será de fato a urgência necessária, em nome de quê? O que se ganha ao terminar logo uma refeição?
- Não me lembrava de conversar com minha família e rir com ela, faz tempo. Por que não tinha tempo para ela? Preparar um lanche em comum ou lavar a louça como gentileza são valores? Ou é melhor ir ao fastfood e voltar logo para se trancar cada um diante de sua TV? O que pode ser um 'novo' melhor?
- O tempo tem um novo e lento ritmo de passagem, por isso aproveito mais minhas leituras, minhas atividades corporais e imateriais, ou aproveito da conversa mais delongada com um parente ou amigo? Isso muda algo em mim ou é perda de tempo?
- Será que agora começo a ter uma vida normal, ou o normal é comprar, pagar, correr, ficar horas no ônibus ou metrô, no trânsito, fazer reuniões,

tomar café sem prestar a atenção ao sabor e aromas?

Tais podem ser as questões postas à dita normalidade em que vivíamos atolados. Onde e por que a curva da busca da normalidade começa a mudar de direção, quando experienciamos o isolamento de verdade? A partir de quando e de que situação humana percebemos que a normalidade era não apenas anormal, mas criminosa? Nesse ponto começa a se evidenciar o que não era normal embora tivesse a adjetivação de normalidade. Onde ele, o 'senso do normal', também muda quando presenciamos ou somos informados de que tantos e tantos não se isolam, como os 'inocentes do Leblon'? E que, sem dúvida, a partir disso, a catástrofe aumenta criminosamente? O que existe de catástrofe além da morte e da vida?

OS CRITÉRIOS DE GRAVES ANORMALIDADES

Nesse momento de nossa história, os anos 2020 e 2021, no Brasil e no mundo, a economia é a variável mais preocupante, segundo muitos dos políticos e dos analistas da vida social e cultural. Na nossa visão, aqui está o ponto de inflexão da análise da nossa conjuntura. Para o momento, a visão de economia que a torna um conceito abstrato – em termos de números do PIB ou das taxas de câmbios ou dos juros - é o pior viés para o enfrentamento de seus desafios. Economia sem prosperidade para todos não é economia humana. A economia é apresentada por seus ministros como uma forma de reiniciar o consumo, apenas

isso. E grande parte das pessoas se identifica com essa visão, ao sair imediatamente às ruas, aos shoppings a fim de comprar, comer ou beber ou ir aos cabelereiros ou às academias de ginástica. Não se vê em nenhuma proposta de abertura da economia pós-pandemia a ideia criativa de traçar uma política justa de distribuição de rendas, por meio de impostos progressivos sobre fortunas, de aumento de salários ou de condições de atendimento estrutural à saúde, ou da criação de leitos ociosos para emergências, ou de melhoria das escolas ou, de pesquisas ligadas aos interesses sociais de longo prazo. Não se pensa em uma economia que se harmonize com a natureza. Nesse sentido, o PIB é uma medida inadequada para a economia e para que se entenda aquilo que ela oferece para a vida da sociedade e o seu futuro. O PIB não conta aquilo que a economia trouxe à vida da sociedade. Nesse artigo, nos interessam os estudos dos rebatimentos destas análises na vida da educação pública e na educação como projeto de nação. Para interpretar a economia não bastam os economistas nem os investidores. Economia é a análise e proposta de organização de nossa casa comum. Assim afirma, em 2015, o Papa Francisco na Encíclica "Laudato si" sobre o progresso incontrolado determinado apenas pela economia:

Há uma relação íntima entre os pobres e a fragilidade do planeta, sendo tudo estreitamente ligado no mundo, havendo necessidade da crítica ao novo paradigma e das formas de poder que derivam da tecnologia,

(para isso o Papa faz) o convite a procurar outras maneiras de entender a economia e o progresso, atribuindo valor à cada criatura, abrindo-se para o sentido humano da ecologia assim como a necessidade de debates sinceros e honestos, a partir da grave responsabilidade da política internacional e local, a atenção à cultura do descarte e à proposta dum novo estilo de vida. (Idem, p.15)

Mesmo correndo o risco de fazer uma espécie de curto circuito entre a história, o momento político e a educação, ousou afirmar que o currículo escolar e as bases nacionais curriculares de qualquer país são um espaço privilegiado de conhecer, de equacionar, diagnosticar, simular e adiantar hipóteses de inovações nos tempos de crise. As catástrofes anunciadas e modelo de mundo são de múltiplas dimensões e suas tensões vêm se acumulando há centenas de anos. Daqui em diante, focalizaremos apenas uma das suas dimensões para entrar no tema da educação escolar e em suas concepções curriculares. A redefinição de uma sociedade se dá pelo projeto de nação que torna orgânicos seus valores, suas crenças, sua língua, sua cultura, seu território, seus pactos políticos, sua organização para o convívio e seu projeto de futuro. O tema que aqui se abre como articulador de todas essas variáveis é a ética. E sobre ela, a ética, que depositaremos os sentidos, as práticas, os desenhos e as opções curriculares. É ela nosso foco.

PARA UM DESENHO E RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

A construção e as vivências de um currículo escolar nascem da proposição de alguns fundamentos que nos permitem organizar a essência de seus demais componentes. Propomos aqui a ‘ética da responsabilidade’ como o grande fundamento para pensarmos o ‘depois do futuro’ com novos critérios de normalidade. Parece-nos que seu valor tem dimensão ontológica para ser estruturante do currículo e dele outros componentes se irradiarem como: formação de professores, avaliação, definição de conteúdos, formação de habilidades intelectivas e volitivas, pensamento crítico etc.

FUNDAMENTOS DA INOVAÇÃO A PARTIR DOS TEMPOS-DE-CRISE

A ética da responsabilidade é o nosso ponto de partida para a construção curricular. Hans Jonas (2006), autor que desenvolve o tema de uma ética para a civilização tecnológica, deita os fundamentos de uma construção curricular verdadeiramente inovadora pelo compromisso da humanidade com o futuro. Trata ele do futuro como fato social e político. Nosso conceito de ética, diz ele, tem se circunscrito ao que deve ser decidido sobre o bem ou o mal no interior de um contexto de curto prazo e para atores individuais. A perspectiva de Jonas é que o domínio da ética ganhe a luz no fazer coletivo e para o futuro. Além disso, o domínio do homem sobre a tecnologia, dentro da perspectiva do capitalismo, com sua intervenção globalizada, produz a dimen-

são de domínio e de poder sobre a biosfera inteira do planeta. Portanto, para Jonas, as tecnologias agregam novos desafios ontológicos às questões éticas. Dentro deste contexto afirma Jonas:

Nenhuma ética anterior vira-se obrigada a considerar a condição global da vida humana e o futuro distante inclusive a existência da espécie. O fato de que hoje eles estejam em jogo, exige, numa palavra, uma nova concepção de direitos e deveres, para a qual nenhuma ética nem metafísica antiga pode sequer oferecer os princípios quanto mais uma doutrina acabada. (Idem, p.41)

De alguma forma a escola e seu currículo têm a mesma missão da ética da responsabilidade. Os jovens e as gerações que passam pela escola são formadas para cuidar do futuro da espécie, e não apenas para se preparar como trabalhadores, intelectuais ou manuais, para a sociedade presente, como propõe Locke na obra “O que fazer com os pobres?”.

A saída de Locke para os problemas sociais da Inglaterra, nos últimos anos do século XVIII, era a de criar escolas para “que as crianças fossem mais contidas e melhor cuidadas; (para isso na escola...) serão habituadas a trabalhar desde a mais tenra idade, o que é importante para torná-los sóbrios e trabalhadores para o resto de seus dias” (LOCKE, 2013, p. 41). Nessa visão, os objetivos de curto prazo para a escola guardam uma dimensão ética

restritiva e não preveem o que acontecerá com a sociedade e com os jovens para além das promessas de um ingresso no mercado de trabalho ou do sustento diário. Importantes missões, mas não suficientes para o cumprimento da função educativa da escola e de seu caráter público.

Jonas (2006) parte do princípio de que a separação entre o Estado contemporâneo e a natureza foi suprimida, o que tem como consequência a apropriação pelo Estado da totalidade da vida e de todas espécies presentes na natureza. Realiza assim o Estado o seu poder sobre tudo - os oceanos, as nuvens, o subsolo, as matas, os rios –fazendo desaparecer também a diferença entre o artificial e o natural. Os rios são artificializados pelo engarrafamento de suas águas, as matas tornam-se nossas cadeiras e os solos o tungstênio de nossas canetas.... Como o Estado frequentemente está tomado por interesses particulares, a sua dominação sobre a natureza é um enorme risco para a humanidade.

As tecnologias foram se constituindo como condições ideais das antecipações de suas possibilidades extremas para este poder do Estado, da política e da economia sobre a natureza, sobre a vida e de tudo que a ela se liga. As manipulações genéticas, a robotização das funções do trabalho (que prometiam mais lazer ao trabalhador e se tornaram extintoras do próprio trabalho), a indústria tecnológica da guerra avançada, o prolongamento da vida ou a corrida para outros planetas etc. significam o que para a educação das gerações futuras? O que isso significaria para a educação, continua Jonas:

(...)depois de vários séculos de euforia pós-baconiana e prometeica de onde se originou também o marxismo, como segurar as rédeas deste progresso galopante? Conter tal progresso deveria ser visto como nada mais que uma precaução inteligente acompanhada de uma simples decência em relação aos nossos descendentes.... Uma postura positiva implicará desempenhar-se antes de tudo, de funções de preservação e proteção no seio da qual poderão exercer-se as funções de recuperação e de melhoramento, embora submetendo-as sempre ao signo da modéstia”. (JONAS, 2006, p. 349).

Há nesse sentido inúmeras iniciativas de caráter mundial e local, em doses e modalidades diferentes; lá em 1980, o Clube de Roma, como atualmente o New Green Deal, mas é importante que aqui se destaquem os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da UNESCO (ODS – 20-30) como um belo padrão de proposta para as orientações dos currículos escolares. Note-se o Currículo da Cidade, produzido na Secretaria Municipal de São Paulo, em 2017, que tem nos ODS 20-30 sua coluna mestra da estrutura pedagógica. A ética da responsabilidade pervade inúmeras questões que se colocam ao mundo pós-pandemia. Apresentaremos apenas três delas neste breve trabalho.

Dentro das perspectivas históricas e éticas apresentadas até aqui pode-se extrapolar tais análises

para os domínios da educação escolar. É absolutamente imperioso que as escolas modifiquem seus currículos, na direção de temas e problemas que atingem não apenas uma formação em competências imediatas para o mercado de trabalho, mas os conhecimentos ligados ao novo ambiente social que se estabelecerá entre cidades, comunidades, países e a própria natureza da vida na Terra. Os temas ligados à sustentação de vida no planeta são imperiosos e podem estar imbricados a duas variáveis pelas quais a própria BNCC deverá vir a ter um novo e verdadeiro sentido para a educação brasileira. A inserção das habilidades e conteúdos nas temáticas da pós-pandemia

Propomos aqui a ‘ética da responsabilidade’ como o grande fundamento para pensarmos o ‘depois do futuro’ com novos critérios de normalidade. Parece-nos que seu valor tem dimensão ontológica para ser estruturante do currículo e dele outros componentes se irradiarem como: formação de professores, avaliação, definição de conteúdos, formação de habilidades intelectivas e volitivas, pensamento crítico etc.

deveria estar articulada a esses dois domínios propostos pela BNCC, atualmente muito distantes da realidade do Brasil, de seu território, de sua economia, de sua cultura e da cultura e economia sul-americana na qual deveriam estar inseridos. A tarefa curricular amplia-se ainda pelas questões que articulam o país - para o bem e para o mal - com a economia mundial globalizada. Foram propostas, para subsidiar o traçado da BNCC, que se criassem Bases Transnacionais para os Países do Mercosul como forma de abrir frentes de compromisso com culturas sul-americanas, tão ricas e complementares das nossas. Afirma Almeida (2018) num texto resultante de palestra dirigida em 2017 ao Conselho Nacional de Educação (Conselho Nacional de Educação):

Nesse contexto, mais do que nunca, as nações contemporâneas têm o desafio de desenhar políticas curriculares e currículos que manifestem claramente suas diretrizes humanas, políticas, econômicas e de sustentabilidade social permitindo sua implementação. A relação da escola (leia-se do currículo) com o território em que se insere é a mais perfeita tradução do compromisso que se forja entre políticas públicas do conhecimento, da cultura e o projeto de nação. (ALMEIDA, 2018, p.84)

Ricardo Abramovay (2020) traz um alargamento à questão da qualidade da vida e meio ambiente,

alinhando o tema com a alimentação humana, que se abrirá no pós-pandemia e que toca diretamente no tema da ética do compromisso, dos debates e aprendizagens curriculares.

A guerra cultural em torno da alimentação e especialmente do consumo de carne ganhou, nos últimos cinco anos, um componente que explica a virulência das posições da direita norte-americana e que muda os termos do debate sobre o assunto. Trata-se das diferentes modalidades de carnes cuja produção não depende da criação de animais. Os termos em inglês são expressivos: animal-free meat (carne produzida sem o recurso a abate de animais), cruelty-free (sem crueldade) e slaughter-free (sem abatedouros) são expressões cada vez mais usadas. (ABRAMOVAY, 2020, n.p.)

O autor segue enfatizando que não será a agricultura monotemática e meramente baseada no plantio, colheita e transporte, mas planejada pela tecnologia genética com fundamentos nos valores agregados da produção:

Já se contam aos milhares as startups que se voltam ao setor. São as chamadas empresas de food-tech (comida+tecnologia). Os próprios gigantes agroalimentares globais

investem nessas novas modalidades de carne, bem como os gigantes digitais do Vale do Silício. Seja qual for o rumo dessa importante onda nos padrões alimentares contemporâneos, ela deve trazer consequências fundamentais para o Brasil. Não há dúvida de que se formou no país a mais poderosa agricultura tropical do planeta, da qual depende parte fundamental de nossas exportações e de nossa riqueza. Mas são fortes os sinais de que o mundo será cada vez menos tolerante com os impactos negativos da agricultura e da pecuária. (ABRAMOVAY, 2020, n.p.)

Na verdade, apontam-se nesse artigo, como decorrência dos eixos em torno do qual se desenvolveriam as atividades curriculares, campos novos como o tema da alimentação humana, da ecologia do decrescimento, ou da economia do crescimento verde, como um New Green Deal no mundo. Temas e problemas curriculares que exigiriam claramente que a escola e o seu currículo se organizassem em torno de projetos interdisciplinares. Tais abordagens não apenas chamariam o concurso de todas as áreas do conhecimento como exigiria de cada uma delas a sistematização de suas competências específicas. As questões alimentares ganham espaço central nas atividades, debates e pesquisas curriculares como uma forma a mais de cumprir a necessidade de ter na alimentação um espaço de humaniza-

ção. O sentido, a qualidade, a procedência, o ritmo, o prazer, os rituais da alimentação envolvem todas dimensões éticas da responsabilidade. Quando se alude, nesse nosso artigo, ao currículo, está-se referindo à escolha cuidadosa das dinâmicas escolares, grupais, pedagógicas, culturais, científicas, linguísticas para gerar a aprendizagem significativa. Habilidades de comparação, a análise de dados, a criação de leituras cartográficas territoriais, a adequação à cultura local, a percepção estética, a formação do senso crítico, a visão científica dos procedimentos, domínio de linguagens específicas das diferentes áreas do conhecimento, a análises de conteúdos – entre outras – se aliam a conteúdos adequados e poderosos para o melhor desenvolvimento das habilidades previstas, propostas ou criadas pelos grupos. Os valores pessoais e culturais locais costumam ser a essência inicial da aprendizagem. Parece que o momento nos impulsiona a fazer um exercício mental de verdadeira revolução a partir das motivações e provocações éticas ao próprio currículo. Todas as promessas de que haveria uma revolução da aprendizagem e do ensino a partir da tecnologia são só em parte verdadeiras. Há um lado das tecnologias que pode ter impactos negativos no futuro humano, como se viu no artigo. Os riscos que daí decorrem podem ser objetos de estudos no campo das escolas e de seus currículos. Daí se conclui que é sensato e inovador que a escola, a educação e o currículo possam se perguntar: “O que podemos fazer pelas Tecnologias e pela Economia, como cuidadora de nossa casa comum?” Um desafio

para uma verdadeira revolução no olhar sobre a função social da educação pública escolar e do currículo. Vamos pensar nisso? Só assim poderemos não ser devorados pelo enigma da Esfinge da pandemia. 📍

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **A carne na guerra cultural contemporânea**. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/colunas/ricardo-abramovay/2020/06/19/a-carne-na-guerra-cultural-contemporanea.htm>. Acesso em 05 de jul. de 2020.

ALMEIDA, Fernando José de. **Base curricular transnacional para os países do Mercosul: urgência e oportunidade histórica**. In: Siqueira, Ivan Claudio (org.). Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e UNESCO. São Paulo: Moderna, 2018.

DEFOE, Daniel. **Um Diário do ano da Peste**. 4.ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2014.

FRANCISCO, Papa. **Laudato sí**. Encíclica Papal. Roma: Gráfica do Vaticano, 2015.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaios de uma ética para a civilização tecnológica**. Tradução Marijane Lisboa. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LOCKE, John. **Que faire des pauvres?** Paris: PUF, 2013.

SAAD FILHO, Alfredo. **Coronavírus, crise e fim do neoliberalismo**. Disponível em: <https://ater-raeredonda.com.br/coronavirus-crise-e-o-fim-do-neoliberalismo/>. Acesso em 26 jun. de 2020.

SHEIDEL, Walter. **Violência e a história da desigualdade: da idade da pedra ao século XXI**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PALAVRAS-CHAVE

Ética da responsabilidade; Economia da casa comum; Objetivos do desenvolvimento sustentável.

2020, pandemia e a pesquisa no brasil: o papel das universidades dentro do projeto de país

1. INTRODUÇÃO

*“...e, no entanto, ela se move” [1663]
É redonda! [2020]*

O ano de 2020 certamente ficará gravado na história da humanidade. A pandemia que o mundo atravessa a duras penas e grandes perdas traz à tona, nesse início de século, as mais diferentes discussões sobre a vida, seja no âmbito biológico, seja nas relações entre seres humanos e a relação destes com o meio. Fato é que 2020 fez a humanidade parar, literalmente numa pausa forçada que levou a reflexões e debates profundos. Dentre tantas repercussões acerca da pandemia, algo que tange à discussão acadêmica é postar-se a pensar sobre o papel das universidades no enfrentamento do vírus e os problemas que se evidenciaram e se agravaram

francielle nogueira gatti
gabriel militello couto

nesse contexto. Se, por um lado, há um imenso crescimento de publicações¹ negando ou descreditando o perigo imposto pelo vírus, e por conseguinte negando assim o legado científico produzido até hoje, por outro, corroborando para a desvalorização do conhecimento científico, há a questão estrutural das universidades, os escassos e reduzidos investimentos em ensino e pesquisa, aplicada e pura.

O Brasil padece da crise dentro da crise, seja na política, na educação, na saúde, qualquer que seja o recorte escolhido é possível enunciar o colapso já previamente existente e a piora com a chegada do vírus. Não é diferente com as Universidades. Mudanças governamentais e oscilações econômicas ocasionaram cortes expressivos de verbas, a ascensão do discurso neoliberal, agora na administração do país, provoca com frequência a descrença e deprecia pesquisas realizadas, além de proferir constantes calúnias sobre o ensino e a qualidade. Fato é que as Universidades brasileiras, públicas e confessionais têm sofrido duros e constantes golpes.

O mesmo discurso que busca desmoralizar a ciência e a pesquisa, defende o indefensável, propagando o negacionismo histórico, social, econômico e cultural e cresce às custas da propagação massiva de fake news. Da difusão de teorias conspiratórias e da desinformação e quase que como uma empresa de logística que entrega via terra, céu e mar, o negacionismo encontrou sua forma perfeita de entrega rápida. Por meio das redes sociais chegou aos mais diversos lares e, se a ciência não encontrou uma forma democrática de difusão, o negacionis-

mo democratizou o discurso chegando a católicos, evangélicos, ricos e pobres, ocupou a Internet e o imaginário social, criando a versão ideológica mais adequada à necessidade do momento.

Mesmo não sendo o negacionismo algo novo na história, nem nas relações humanas, o encontro com a velocidade e alcance da Internet está sendo um amplificador potencialmente perigoso.

Partindo do conceito de educação enquanto prática social, pretende-se discutir aqui a função social da universidade tensionada pelas necessidades exclusivas do mercado e sua responsabilidade social frente à pandemia e ao discurso negacionista.

2. O PAPEL DA UNIVERSIDADE

Desde que a humanidade teve suas primeiras universidades, lá na baixa Idade Média, a educação se posta a atender as grandes questões humanas e, se por um lado, a função social da universidade vem com o prestígio de ser uma grande produtora de conhecimento, não pode ser menos verdadeiro que é também um campo de batalha, uma vez que conhecimento é poder.

A universidade é uma instituição social que preza a disseminação e expansão do conhecimento e foi se constituindo na história pela tríade: ensino, pesquisa e extensão. É importante marcar que ela é uma instituição cultural, com ênfase no social, segundo Chauí (2001, p.35), isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade específica.

1. Publicações em redes sociais, não se trata aqui de publicações científicas

Da difusão de teorias conspiratórias e da desinformação e quase que como uma empresa de logística que entrega via terra, céu e mar, o negacionismo encontrou sua forma perfeita de entrega rápida. Por meio das redes sociais chegou aos mais diversos lares e, se a ciência não encontrou uma forma democrática de difusão, o negacionismo democratizou o discurso chegando a católicos, evangélicos, ricos e pobres, ocupou a Internet e o imaginário social, criando a versão ideológica mais adequada à necessidade do momento.

Uma vez inserida na sociedade e sendo parte dela e não de uma realidade separada como alguns parecem defender, a universidade espelha automaticamente valores e posições políticas da forma vigente de organização social. Sendo assim, posições políticas hegemônicas manifestam-se como forças de tensão tanto na organização, na gestão, na política como no currículo universitário. Assim, ainda segundo Chauí (2001, p.129), o papel da universidade é no mínimo dual: ela teria uma vocação política e uma vocação científica.

A política no interior da universidade reflete, como citado, duas dimensões a econômico-social e científica. Hoje, essa política social é organizada, em grande parte, pelo sistema econômico-político neoliberal, que é marcado pela oposição às ideias de estado de bem estar social e de um estado forte capaz de tutorar, regular e participar do mercado. A diminuição das funções sociais do Estado é sua característica maior. O chamado Estado mínimo, deixando tudo às leis do mercado e da livre iniciativa.

O resultado é um sistema econômico-político que aprofunda as desigualdades, que favorece um nível sem precedentes de acúmulo do capital, que diminui direitos e amplia privilégios. O chamado desenvolvimento progressivo e o Produto Interno Bruto (PIB) aparecem como suas divindades. Apoiado, segundo Chauí (2001, p.18-20), no desemprego estrutural, no monetarismo e no capital financeiro (especulativo), na terceirização, na transnacionalização, na ciência e tecnologia como forças produtivas e pragmáticas em favor de projetos de diminuição e enxugamento das funções sociais dos estados nacionais.

Uma vez que a posição da universidade como instituição social, sua vocação política e científica estará sempre tensionada pelas forças do establishment que esperam dela sua manutenção. Para a ideologia dominante, a universidade seria lugar de sua reafirmação (vocação política) e de especialização de mão de obra (vocação tecnológica-pragmática e não mais científica).

No entanto, sendo um local de produção e disseminação de conhecimento e vendo seu próprio

papel rebaixado, a universidade também se torna espaço de resistência contra-hegemônica, para sua função de desenvolvimento tecnológico, de pesquisa e de conscientização. Ela desenvolve assim uma cultura alternativa e com poder libertária. Por esse motivo, ela se torna um risco aos olhos da ideologia dominante que procura rebaixá-la sempre que pode, minando sua importância, questionando sua produção científica, desqualificando suas posições culturais. As ciências humanas são os alvos mais comuns, pois é nelas que comumente a resistência ocorre, e a partir daí sobram sofismas sobre sua inutilidade.

Vale dizer que Chauí coloca (2001, p.21) que o neoliberalismo traz a distinção entre terceiro mundo e primeiro mundo para o interior de cada país. Onde alguns vivem como primeiro mundo, outros como terceiro mundo de acordo com seus privilégios e posses. É necessário apontar discordância para ressaltar que o ensaio aqui apresentado é amparado em conceito proposto e que são a tese principal de Florestan Fernandes em Capitalismo Dependente (FERNANDES, 1975) e permeiam a argumentação em Revolução Burguesa no Brasil (FERNANDES, 1976), de que o capitalismo se difere profundamente em países “desenvolvidos”, especialmente nos imperialistas, do capitalismo nos países “subdesenvolvidos”.

Hoje, usa-se o termo “em desenvolvimento”, que guarda em si a mentira de que exista o interesse dos países desenvolvidos no desenvolvimento dos demais. Ora, é o próprio desenvolvimento dos demais países e suas políticas externas de neocolonização pela economia, política, e empréstimo

tecnológico (VIEIRA PINTO, 2005), disfarçada de globalização, visão denunciada também por Milton Santos (ENCONTRO, 2006), que impede o desenvolvimento dos “subdesenvolvidos”. Nesse contexto não há interesse dos chamados países desenvolvidos que isso mude, pelo contrário, há o interesse que essa disparidade se mantenha ou aprofunde ainda mais, estabelecendo uma relação de dependência.

Disso a escolha conceitual por chamar os dois conjuntos de países dominadores e países dominados. Nos países dominadores devido a abundância construída por meio do saque de recursos, capital e talentos e da dominação tecnológica dos países que chamamos de dominados o conflito social pode ser mais ameno e as práticas mais desumanas de exploração podem ser feitas offshore. E à classe dominante cabe, localmente, a manutenção de poder, através da manutenção de sua hegemonia pelo apoio dado ao modelo.

Nessa dinâmica perversa, recai sobre os dominados, relações produtivas e sociais tensionadas por uma realidade oposta que denotará a ausência da abundância saqueada por multinacionais estrangeiras, aplicação de planos políticos incoerentes ao contexto de país subdesenvolvido propagandeados por potências mal intencionadas (ex. consenso de Washington), dívidas externas e o subdesenvolvimento ou dependência tecnológica, aliado com o esvaziamento de talentos técnicos e intelectuais cooptados pelos países dominadores colocam as classes dominantes dos países subdesenvolvidos em uma situação muito menos confortável que as de países desenvolvidos.

A aspiração da classe dominante em ter os mesmos lucros que são obtidos em países dominantes jamais pode ser alcançada, ainda que essa classe coloque em prática quantidades enormes de exploração.

A ampliação de direitos da classe trabalhadora e seu acesso a bens culturais coloca essa exploração em xeque e tende a reações extremas das classes dominantes, quase sempre ligadas ao aprofundamento das desigualdades.

O medo constante da perda de privilégios e do alívio da exploração coloca a classe dominante dos países subdesenvolvidos em um eterno retorno ao flerte com o fascismo e com o totalitarismo, que trazem com eles políticas de repressão, de negação de direitos e de opressão.

Esse fenômeno que acontece como num ciclo vicioso ocorre novamente no momento. Novamente recorre-se ao fascismo como forma de colocar as massas em seu lugar após um breve período de vitórias e de acesso aos bens culturais da burguesia, que começava a criar uma pequena mobilidade social.

Uma presidente precisou ser trocada por meio de mais um golpe de estado para garantir que o projeto de manutenção de privilégios da burguesia e classe média (que se entende como dominante em um conflito identitário) prevalecesse.

Para o aparato ideológico do atual governo esse projeto hoje aponta suas armas novamente para educação, propostas retrógradas são criadas para o ensino básico, para o ensino médio, para uma base nacional curricular unilateral, elaborada para um país inexistente; surgem cortes em bolsas de

pesquisa, em verbas para educação, até mesmo o próprio ministério da educação já é visto como supérfluo.

E no meio de tudo isso, surge uma pandemia.

2.1. CAOS SOCIAL, CADÊ AS PESQUISAS?

A grande inconveniência da pandemia de Covid-19 só é superada por sua capacidade de deixar transparente as relações sociais em curso, expondo a triste e desigual realidade social brasileira.

Vemos a burguesia nacional trancafiada em suas casas propagando a volta ao trabalho durante a quarentena com o objetivo de garantir seus lucros às custas das vidas de seus empregados. Ou pior, vemos capitalistas financistas, completamente improdutivos, que nem empregos geram, querem ver seus investimentos voltarem a lucrar com a recuperação da economia, totalmente indiferentes com o custo real das vidas que o final precoce da quarentena sempre acarreta.

O governo federal atual, alinhado com a ganância da classe dominante que o criou para desfazer os avanços sociais das últimas décadas, toma a mesma posição, tornando o Brasil um símbolo perverso de como não se comportar em uma pandemia. O que fará com que ela se estenda mais aqui e nos Estados Unidos de Trump, do que nos demais países que fizeram um combate coerente. Tudo acompanhado pelo sofisma repetido pelos ricos e pelo governo, na figura centralizada do presidente que a recessão econômica da quarentena levará à morte aqueles que não podem trabalhar para sustentar suas famílias.

No entanto, não se veem doações das enormes fortunas por eles acumuladas para resgatar essas famílias, para contribuir com o combate à doença, para assegurar as vidas da população carente, o que seria a solução lógica daqueles que de fato se preocupam com os trabalhadores e tem recursos para influenciar a situação positivamente.

Nas raras vezes que ocorrem doações são demagógicas como o banco propagando a doação de 2 bilhões para o combate da pandemia ou outras quantias irrisórias no contexto de seus ganhos. Agências financiadoras, Capes e CNPQ, sofreram enorme esvaziamento, perderam espaço político e, com isso, perde a pesquisa e o desenvolvimento nacional. Sousa Santos (2011) evidencia a ligação entre universidade e projeto de país, indicando que o caminho que segue a universidade, seu projeto e suas reformas é o mesmo que segue o Estado. Logo, fica evidente o projeto do atual governo para a educação, em todos os níveis: o desmonte, a precarização.

No contexto da pandemia é necessário mencionar que nenhuma ação do governo foi suficiente para atender populações em situação de carência absoluta, para quem dizer que se deve lavar a mão constantemente, ficar em casa e cadastrar-se para receber um auxílio pela internet soa como um insulto, porque não têm nem sabão, nem condições de moradia, muito menos acesso à internet de qualidade.

Nessa conjuntura de emergência, mas pensando principalmente no longo prazo, o papel da universidade deveria ser reafirmado, o desenvolvimento de pesquisas apoiados na superação da crise,

seja ciências humanas, biológicas ou exatas, pois todas as áreas têm contribuições em um momento como o provocado pela pandemia. A negação do papel social das pesquisas é uma bandeira do atual governo e aparece representado através dos constantes ataques, falas de importantes figuras e lideranças dentro do próprio governo com a clara intenção de desqualificar as universidades; os massivos e sucessivos cortes de verba no último ano e meio, apenas contribuem para o retrocesso científico e tecnológico do país.

2.2. O NEGACIONISMO

O dia 22 de junho de 1633 é emblemático para a história da humanidade, especialmente para a ciência. A data é emblemática porque marca o julgamento de Galileu Galilei pela Santa Inquisição. Foi nesse dia que, mesmo tendo certeza do movimento feito pelo planeta Terra, Galileu renegou sua descoberta para salvar sua vida. Talvez aí tenha começado o grande fenômeno que hoje é conhecido por fake news. Fato é que o negacionismo tem várias facetas e não é algo novo.

Declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março, a pandemia que o mundo atravessa já causou bastante discussão em terras brasileiras. Por aqui já foi chamada de “gripezinha”² pelo presidente do país (uma gripe que já matou cerca de 80.000 pessoas até o momento da escrita desse texto), já foi defendido protocolo de tratamento, através do Sistema Único de Saúde (SUS), com uso de medicação sem eficácia comprovada, duvidosa e posteriormente contra indicada³,

2. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/em-pronunciamento-bolsonaro-critica-fechamento-de-escolas-ataca-governadores-e-culpa-midia.shtml> Acesso em: 30 de jun. 2020.

3. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/May/20/orientacoes-manuseio-medicamentoso-covid19.pdf> Acesso em: 30 de jun. 2020.

recentemente foi vetada, pelo presidente, a obrigatoriedade de usar máscaras em ambientes fechados (interior de salas de aula, igrejas, dentro de presídios). Esses eventos demonstram a forte presença de um discurso que nega a ciência e suas evidências empíricas.

O negacionismo, muitas vezes amparado em experiências pessoais ou em falas alteradas e convictas baseadas no “eu acho” ganharam as redes e se espalharam pelos lares brasileiros através de vídeos no YouTube, WhatsApp, Facebook, entre outras redes sociais, e, embora não seja novidade, agregaram grande fator de risco ao somar-se à pandemia.

Diante de um cenário baseado no “eu acho” e no “aconteceu comigo, pode acreditar” o caráter empírico e científico assume papel fundamental, entrar na discussão para frear a disseminação de discursos que negam meses, anos, décadas e séculos de construção de conceitos é papel também da universidade, não apenas cabe à ciência a busca por uma vacina, como também cabe a ela a procura por meios de validar e especialmente de comunicar seus achados. Propor debate amplo e embasado sobre as relações sociais e sua digitalização é fundamental e não à toa é expressivo o número de pesquisas e publicações acerca da forma como as relações humanas se alteram e são alteradas quando intermediadas pelo meio digital. É um novo palco de relações sociais.

Cabe aqui a oposição vigorosa da universidade contra a postura anticientífica do governo federal e de um setor determinado da sociedade. Aplicar os conhecimentos à sua disposição que possam

trazer benefícios sociais no enfrentamento da pandemia e no alívio das mazelas por ela causadas e apoiar, por meio das ciências humanas, a sociedade na análise e no entendimento do fenômeno e suas repercussões. Tudo para combater os sofismas absurdos como “a pandemia é democrática” num país em que a classe social determina mais o risco de morte do que a idade⁴.

3. SONHANDO FUTUROS, ENFRENTANDO O NEGACIONISMO

É bastante clichê e até parece peça publicitária dizer que o futuro se faz no presente. Embora lugar-comum, não se pode negar que o que mais se tem feito ao longo dos meses de 2020 é postar-se a imaginar o futuro. Inúmeras lives se debruçaram a discutir o novo normal pós-pandemia. Às vezes, em tons sarcásticos, especula-se uma sociedade que aprenderá definitivamente a lavar as mãos e não espirrar e tossir nas pessoas e, em tons sérios, discute-se o que ficará de lição de tempos tão incertos. Se surgirão mãos absolutamente viciadas em álcool gel ou se haverá uma revolução nos modos e formatos da educação, só o tempo dirá. Fato é que vai ter mudança. Para melhor, mas para pior também. Para onde tenderão as mudanças?

No que tange à Educação a pandemia deixará um legado a refletir. Para citar algumas hipóteses: o quão importante é o aceite dos aparatos tecnológicos e sua integração com a atividade escolar, seja ela de qualquer nível; haverá o acesso mais amplo, democrático e de qualidade à internet com

suas infinitas possibilidades? Já há tempos que pesquisas apontam e discutem isso sem que o problema seja resolvido. Será agora o momento? À universidade cabe e caberá marcar seu território de importância e sua identidade. O mundo clama por uma solução para o vírus, solução essa que tem povoado dias e noites de pesquisadores mundo afora em busca do entendimento da doença, de sua contaminação e de uma vacina. No entanto, não é só a vacina que a sociedade necessita. Escolas de educação básica precisaram entender como usar aplicativos; universidades tiveram que, a toque de caixa, transformar rotinas presenciais em formas de ensino a distância, serviços antes puramente presenciais precisaram se adaptar e as consultas médicas sem sair de casa devem ser democratizadas.

Todo esse novo normal só foi possível pela construção histórica e científica acumulada ao longo dos anos. A partir de um mínimo balanço da história vê-se que é inegável a existência da ciência e das mais diversas áreas envolvidas nessas novas rotinas.

As pesquisas não são importantes apenas pelo que puderam respaldar, são necessárias também para debater e amparar as reflexões advindas desse momento tão sensível e transformar as ideias na concretude das mudanças necessárias. A pandemia trouxe consigo a urgência de ponderar sobre o modo de vida da sociedade, o que implica o esforço de todas as áreas do saber, não apenas do desenvolvimento de novas tecnologias, estudar o humano em sua humanidade é fundamental para pertencer ao planeta Terra, aquele, redondo!

E nosso problema se expande mostrando que não é a sobrevivência da Terra que está em jogo (ela continuará) mas está em jogo a existência da vida humana sobre ela.

É assustador pensar que existem indivíduos que realmente acreditam que a Terra seja plana, mas a narrativa propalada pelo negacionismo coleciona absurdos, como também é absurdo pensar que descobertas incríveis aconteçam com frequência no meio acadêmico e que não sejam comunicadas à sociedade de forma que todo e qualquer cidadão entenda sua importância, dimensão e alcance. É preciso que a ciência busque formas de ocupar todos os espaços, não basta falar de pesquisador para pesquisador; é fundamental que a ciência chegue a toda a sociedade que precisa dela. Caso contrário, para que pesquisar?

Sonhar o futuro precisa estar intimamente com conhecer, analisar e compreender o passado,

Não é preciso repetir e é possível avançar, para melhor. Aqui, universidade, ciência e sociedade se misturam, não existem uma sem a outra, nem tampouco conseguem avançar em separado.

4. Relatório da Fiocruz evidencia maior número de mortes de acordo com classe social e não necessariamente ligadas à idade. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/48894>. Acesso em: 30 de jun. 2020.

Só de Sacanagem

Meu coração está aos pulos!

Quantas vezes minha esperança será posta à prova?

Por quantas provas terá ela que passar?

Tudo isso que está aí no ar, malas, cuecas que voam entupidas de dinheiro, do meu dinheiro, que reservo duramente para educar os meninos mais pobres que eu, para cuidar gratuitamente da saúde deles e dos seus pais, esse dinheiro viaja na bagagem da impunidade e eu não posso mais.

Quantas vezes, meu amigo, meu rapaz, minha confiança vai ser posta à prova? Quantas vezes minha esperança vai esperar no cais?

É certo que tempos difíceis existem para aperfeiçoar o aprendiz, mas não é certo que a mentira dos maus brasileiros venha quebrar no nosso nariz.

Meu coração está no escuro, a luz é simples, regada ao conselho simples de meu pai, minha mãe, minha avó e dos justos que os precederam: “Não roubarás”, “Devolva o lápis do coleguinha”,

“Esse apontador não é seu, minha filhinha”.

Ao invés disso, tanta coisa nojenta e torpe tenho tido

que escutar.

Até habeas corpus preventivo, coisa da qual nunca tinha visto falar e sobre a qual minha pobre lógica ainda insiste: esse é o tipo de benefício que só ao culpado interessará.

Pois bem, se mexeram comigo, com a velha e fiel fé do meu povo sofrido, então agora eu vou sacanear: mais honesta ainda vou ficar.

Só de sacanagem!

Dirão: “Deixa de ser boba, desde Cabral que aqui todo o mundo rouba” e eu vou dizer: Não importa, será esse o meu carnaval, vou confiar mais e outra vez. Eu, meu irmão, meu filho e meus amigos, vamos pagar limpo a quem a gente deve e receber limpo do nosso freguês. Com o tempo a gente consegue ser livre, ético e o escambau.

Dirão: “É inútil, todo o mundo aqui é corrupto, desde o primeiro homem que veio de Portugal”.

Eu direi: Não admito, minha esperança é imortal.

Eu repito, ouviram? IMORTAL!

Sei que não dá para mudar o começo, mas se a gente quiser, vai dá para mudar o final!

“Parece-me, contudo, que o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo, descortinando suas contradições. E estas foram e são (é preciso repeti-lo?) entre a essencial importância humana da formação do homem e o seu acantonamento de fato como coisa de criança; entre a instrução dos dominantes para o “dizer” intelectual e dos domi-

nados para o “fazer” produtivo, entre a exigência de uma formação geral humana e a preparação de cada um para competências distintas(...)” (MANACORDA, 2002, p.360)

O autor é enfático: “é preciso repeti-lo?” Não. Não é preciso repeti-lo, por isso é essencial sabe-lo, isso dará forma ao sonho real e útil, na construção de uma universidade que, consciente de sua história de erros e acertos, siga constituída em sua vocação

científica e política, mas amparada largamente em sua vocação social, o que permite que ela dialogue com seu meio, prestando-lhe serviços.

Acreditando na capacidade ilimitada dos sonhos e partindo dos antônimos do negar, este ensaio posta-se a vislumbrar um futuro para as universidades que afirme, confirme, comprove, persista, ostente, exiba e continue. Não é possível desistir ou diminuir toda a história da humanidade, seus acertos, suas descobertas, tampouco é admissível parar o conhecimento humano sistematizado. Elisa Lucinda (2010) aborda de forma brilhante no poema “Só de Sacanagem”, na página anterior, escrito em 2004, a ideia acerca de conhecer e aceitar o passado para compor um futuro diferente.

A autora deixa claro, ainda, sua crítica à corrupção e aqui se desfruta de seu tom poético para assumir o sonho de um projeto de país que se construa em conjunto com a Universidade, que a deseje, que acredite nela e a apoie em seu potencial. Mas não o faça com a ingenuidade do desejo de ausência do conflito e sim, com a necessidade de um projeto que contemple a Universidade democrática e emancipatória, essencial na construção histórica de uma sociedade justa e igualitária, apenas possível em um país soberano, com coesão social e com cidadãos conscientes. Assim, “só de sacanagem”, mesmo diante de tantos percalços, é vital que a universidade siga sua vocação primeira de ensino, pesquisa e extensão permeada pelo desejo da construção de um futuro melhor, apoiada na construção histórica da ciência e também na compreensão reflexiva do passado. Não é preciso repetir e é possível avançar, para

melhor. Aqui, universidade, ciência e sociedade se misturam, não existem uma sem a outra, nem tampouco conseguem avançar em separado. Voltar o olhar para a humanidade e suas necessidades desvincula da subserviência ao mercado e coloca a ciência e a ética nesse lugar de promotoras de uma realidade mais justa e igualitária que contribuam para a vida humana com sentido. 📍

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ENCONTRO COM MILTON SANTOS. **O mundo global visto de lado de cá**. Direção: Sílvio Tendler; Produção: CALIBAN; Rio de Janeiro: CALIBAN, 2006. 89 min. cor.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2.ed. 1976.

_____. **Capitalismo Dependente**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2.ed. 1975.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez. 10.ed. 2002.

SÓ DE SACANAGEM. Elisa Lucinda. 2010. Vídeo (2m16s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iTFPPgYj5uQ> Acesso em: 04 jul. 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez. 3.ed. 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A universidade pós-pandêmica**. Outras Palavras, 02 jul., 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/alem-mercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/> Acesso em 02 jul. 2020.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PALAVRAS-CHAVE

Universidade; Pesquisa; Negacionismo

o velho e o novo na educação em tempos de pandemia

1. INTRODUÇÃO

De forma inimaginável, o que ouvimos nas aulas de história sobre as grandes endemias, epidemias e pandemias ocorridas no planeta Terra, como a hanseníase (desde 1350 AC), peste negra ou bubônica (1346-1353), febre amarela (desde 1850), dengue (desde 1779), tuberculose (desde 1850-1950), varíola (1896-1980), gripe aviária ou influenza tipo A, B, C H5N1, H2N2, H3N2 (desde 1900), gripe espanhola (1918-1920), tifo (1918-1922), sarampo (até 1963 e desde 2018), ebola (desde 1976), malária (desde 1980), AIDS ou HIV (desde 1981), H1N1 (desde 2009), entre outras, chegou ao século XXI, e estamos lutando contra uma das mais infecciosas e mortais pandemias já ocorridas, a Covid-19. Seu impacto é mundial e uma das soluções mais utilizadas segundo as orientações da OMS é o isolamento, o afastamento social, que ocorre globalmente.

liliane noga

maria da graça moreira da silva

No Brasil não foi diferente, o vírus trouxe à luz a interdependência de vários segmentos: saúde, educação, comércio, indústria, serviços, e até a política; tendo tudo sido afetado profundamente. Na educação, os desafios têm sido sentidos em todo o seu sistema, afetando instituições públicas e privadas, alunos e suas famílias, professores, gestores e comitês estratégicos criados para a crise, que estão se desdobrando para atender às orientações de governadores e prefeitos em estado de emergência, ao mesmo tempo que tentando equilibrar despesas (ainda que um pouco reduzidas pelo isolamento), investimentos de emergência em tecnologias, a manutenção (ou não) do quadro de funcionários e professores entre outras; e as receitas, afetadas pelos mais diversos motivos: suspensão das aulas, evasão de alunos, mensalidades atrasadas ou inadimplência e muitos outros que estão por ser revelados. A pandemia não trouxe apenas a Covid-19, mas também o medo, as doenças provenientes do isolamento, como a ansiedade, depressão, desmotivação, inseguranças, incertezas que atingem docentes, discentes e suas famílias, causando preocupação e dor pela perda; trouxe de forma positiva o benefício de forçar a educação como um todo a se resignificar e afirmar sua missão. Em tempos da pandemia vivida em 2020, esta temática se acentuou pois, em questão de dias - após o início do isolamento social -, houve a necessidade de suspender as atividades e transpor o ensino presencial, representado por 90% dos cursos de graduação nas universidades (INEP, 2019), para plataformas virtuais, nesse

caso específico caracterizando-se como educação remota emergencial.

No enfrentamento da suspensão das atividades presenciais, algumas instituições de ensino optaram por interromper suas atividades por completo, outras decretaram férias para retomar as aulas mais para frente, buscando se preparar e reorganizar para o novo desafio, e outras seguiram em frente adaptando de imediato suas estruturas tecnológicas e processos à nova realidade ou ao “novo normal”. Grande parte dos 384.474 docentes em exercício (INEP, 2019) nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que aderiram ao ensino remoto e à continuidade das aulas durante a quarentena passou por momentos de tensão sob todos aspectos em sua vida pessoal e profissional. A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) levantou dados sobre as atividades letivas durante o afastamento social e informou que:

Cerca de 75% das instituições representadas pela ABMES retomaram as atividades letivas de forma remota em diferentes momentos após a decretação da pandemia. “A realidade das instituições é muito distinta, com questões de inclusão digital ainda não atendidas, destacou Max Damas, que assessora a presidência da ABMES” (INEP, 2020, p. 1).

São professores de diversos níveis da educação, de iniciantes a mais de 35, 40 anos de magistério, que lidam com alunos das diversas gerações e de

muitos contrastes entre eles, a separação temporal resulta na enorme diferença de concepção de mundo, quando mediados pela tecnologia fica visível nos mais jovens a grande habilidade em fazer o uso das ferramentas, enquanto nos mais velhos é perceptível o maior cuidado (LIMA, 2012).

No uso de tecnologias, dessa forma, as diferentes gerações vivenciam o “novo cotidiano” de diferentes formas.

Este ensaio propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica de docentes em sua atividade essencial e de profunda paixão: ministrar aulas, que exigiu de muitos um rompimento com o silêncio tecnológico e a superação de barreiras. Versa sobre a relação dos professores mais velhos com as tecnologias, que por um lado possibilitaram o acesso à internet e a diferentes ferramentas para viabilização da presença virtual em Lives e aulas remotas, mas que por outro aprofundaram as ausências. Aponta o uso das TDIC, aqui sintetizada como as “telas”, integradas à prática docente como um elemento de mudanças de uma postura mais passiva e contemplativa de uso de tecnologias, para uma postura mais autoral e participativa nas redes.

Professores acima de 60 anos, considerados “grupo de risco”, são impactados sobremaneira seja na (des)continuidade dos hábitos de vida, seja nas limitações das interações sociais e familiares, ou nos temores frente a algo que não se conhece, trazendo situações de privação ou estresse.

Quais desafios tiveram que ser superados para que pudessem, em questão de dias, sair do modo presencial para vivenciar a docência mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação?

Quais sentimentos, preocupações, desafios e conquistas ocorreram num momento tão transformador para todos? Como atuarão estes professores após a pandemia, no “pós-novo normal”? Essas questões instigaram as reflexões em tela e, embora não seja possível tratar de tantos temas no espaço reduzido de um artigo, este é um início de discussão que poderá ilustrar muitos caminhos futuros. Neste artigo refletiremos sobre a vivência dos docentes, como os do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP que, durante o primeiro semestre de 2020, passaram suas atividades presenciais para atividades remotas, via internet.

O tema educação e tecnologias já é objeto de estudo no Programa, haja visto o número de teses e dissertações produzidas pelos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, que, segundo Almeida e Silva (2016) totalizavam 206 no ano de 2014. O Programa conta com aproximadamente 150 alunos, de idades e profissões variadas, e inúmeros professores doutores envolvidos em atividades de pesquisa, autoria de produções científicas, na docência e na participação em grupos de referência, seja no debate ou elaboração de políticas públicas ou mesmo em projetos nacionais e internacionais que versam sobre educação.

Assim, todos os professores contam com uma vida ativa, social e intelectualmente produtiva. Nesse cenário, como se deu o uso das TDIC pelos professores, em especial os acima de 60 anos no “novo normal”, nas atividades anteriormente realizadas presencialmente?

2. DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS?

2.1. GERONTOLOGIA

Terceira idade, melhor idade, idosos, velhos... usualmente são nomenclaturas associadas à condição temporal ou idade cronológica ou mesmo com o tempo de vida, com as condições físicas, sociais e laborais de uma pessoa. A velhice, entretanto, não se refere a uma idade específica (como aqueles acima de 60 ou 70 anos...), mas a uma etapa de vida. Camarano, Kanso, Leitão e Mello (2004, p. 25) nos chamam a atenção que “a heterogeneidade desse segmento extrapola a da composição etária. Dadas as diferentes trajetórias de vida experimentadas pelos idosos, eles têm inserções distintas na vida social e econômica do país.” Assim, não há como generalizar a condição dos idosos.

É um grupo social muito diverso, no qual existem “pessoas com total autonomia, com capacidade de contribuir para o desenvolvimento econômico e social e que desempenham papéis importantes na família quanto por pessoas que não são capazes de lidar com as atividades básicas do cotidiano e sem nenhum rendimento próprio” (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 3). E é sobre o subgrupo de pessoas com autonomia e grande contribuição social que nos debruçamos nesse diálogo entre idoso e tecnologias.

Para Debert (1999), já na última década do século XX, o conceito de improdutividade de idosos, como diminuição ou suspensão de atividades laborais, perda de papéis e isolamento social, não fazia mais parte das sociedades contemporâneas.

Muitos permanecem socialmente ativos, saudáveis, têm planos de vida e continuam trabalhando bem como interagindo produtivamente com sua comunidade, seja por meio laboral ou não.

Como se relacionam com as TDIC?

As TDIC e, em especial a internet, não contam com a inclusão de todos.

Parte da população, em especial a idosa, não é usuária da rede mundial. Não é usuária por motivos diversos, dentre os quais figuram desde questões de cunho financeiro a questões de falta de interesse, desconhecimento, medo, dificuldades relacionadas à complexidade na operação de computadores, ou na falta de oportunidades para aprender e usar esses recursos que se atualizam diariamente, que adotam perspectivas não-lineares e padrões que não fizeram parte do dia a dia de muitos. Slone (2003) ressalta que a dificuldade no uso das TDIC pelos idosos é devida à escassez de domínio sobre o modelo dinâmico da rede internet, da navegação hipermidiática, diferente do que grande parte dos professores vivenciaram em sua história como alunos ou mesmo em sua trajetória profissional.

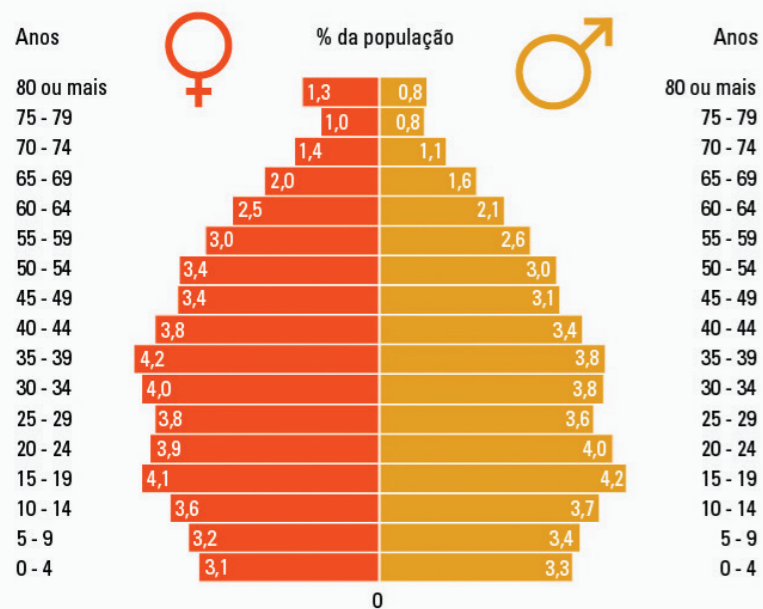
Nos dias atuais, segunda década do século XXI, é usual que pessoas mais velhas usem tecnologias, seja para receber e enviar correio eletrônico, redes sociais de mensageria eletrônica, navegação e busca na web, uso de serviços de bancos, preenchimento de imposto de renda, agendamentos e outras ações oferecidas na modalidade digital. Entretanto, os seniores se caracterizam mais como “usuários” contemplativos e navegadores. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Esta-

tística (IBGE) sobre o acesso à internet, formulados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), indicam uma tendência mundial de uso crescente das tecnologias digitais entre os jovens, o que não vem sendo medido no universo do idoso (grupo em crescimento). Como aponta o Gráfico 1, a seguir, quase 15%, dentre homens e mulheres, da população brasileira encontra-se na faixa acima de 60 anos, o que justificaria o olhar mais detalhado sobre a relação deste grupo com as tecnologias.

O sociólogo australiano Mark McCrindle usou o termo Geração Alpha para designar as crianças nascidas de 2010 a 2024 (MCCRINDLE, 2010), que serão os pós-graduandos a partir de 2030.

Gráfico 1 - Distribuição da população por sexo e grupo de idade 2017
Fonte: IBGE (2018, p. 1)

Distribuição da população por sexo e grupo de idade - 2017



Esses estudantes, segundo o autor, contarão com uma população de professores acima de 60 anos, segundo podemos identificar nas duas faixas abrangendo idades de 50 a 59 anos apresentadas na Figura 1, que terá atingido esta designação de idoso ao completarem 60 anos, ressaltando que estes estão na faixa da geração X.

A interação entre o envelhecimento e as tecnologias é uma preocupação real de diversos educadores e pesquisadores das várias áreas do conhecimento. Por um lado, a participação do grupo social de idosos na população mundial tende a apresentar uma curva ascendente, o mesmo ocorre no Brasil. Por outro lado, a evolução tecnológica, científica, econômica e social contemporânea passou a marcar o saber válido, deixando de ser considerados os saberes e a tradição dos mais velhos como vigorava até o século passado. Assim, a ciência e a tecnologia passaram a constituir “elemento central das referências cognitivas estabelecidas e parte importante dos sistemas de poderes instalados” (COSTA e Cols, 2005, p. 9). Encontra-se aí a relevância dos grupos sociais mais velhos estarem letrados e inseridos no contexto da cultura digital, na participação ativa e cidadã e ao modus vivendi da contemporaneidade. A não participação leva-os à exclusão digital e, por vezes, ao afastamento ou à limitação de sua ação na sociedade. O acesso dos idosos às tecnologias é um direito!

Este artigo considera o envelhecimento como uma construção social, para a qual contribui um conjunto de políticas voltadas especificamente para este grupo. Essas políticas, sejam de emprego,

saúde, lazer ou no domínio das tecnologias digitais da informação e da comunicação, contribuem para a “representação da pessoa idosa como uma categoria social ora dependente, ora tecnologicamente excluída” (DIAS, 2005, p. 249).

Segundo o autor, diferentes gerações trabalham juntas, mas possuem diferentes percepções sobre o mundo. A modernidade aumentou o abismo de compreensão do mundo entre os jovens e os mais velhos. O uso de tecnologias determina a capacidade dos mais jovens enquanto a prudência e a experiência são atributos dos mais velhos.

Tal o interesse pelo estudo do uso de tecnologias pelos grupos idosos que já se nominou um campo de estudos para tal como “Gerontecnologia”.

2.2. GERONTECNOLOGIA

Segundo Marc Prensky (2001), os chamados “Imigrantes Digitais”, aqueles que aprenderam a usar as tecnologias e não viveram e traduziram a tecnologia como peça fundamental em suas vidas. Nos dias de hoje, as crianças e jovens não vivem sem seus smartphones, tablets ou relógios digitais interconectados e com dezenas de aplicativos conhecidos como aplicativos (Apps) e jogos (games) online, enquanto muitos de seus professores ainda lutam com estes mesmos dispositivos para fazer mais que uma ligação ou assistir a um

Quais desafios tiveram que ser superados para que pudessem, em questão de dias, sair do modo presencial para vivenciar a docência mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação? Quais sentimentos, preocupações, desafios e conquistas ocorreram num momento tão transformador para todos?

programa da rede aberta que foi perdido.

Prensky também pontua que esses, os “Nativos Digitais”, lidam com muitas informações e rapidamente processam múltiplas tarefas ao mesmo tempo, preferem gráficos e imagens a textos, extrema habilidade com interfaces, preferem acesso aleatório (como hipertexto), estão permanentemente conectados à sua rede de contatos nas mais diversas formas disponíveis e têm sucesso com todo o tipo de gratificação e recompensa instantâneas, frequentes e recorrentes. Já os Imigrantes Digitais, revela ele, possuem menos habilidade e prática, ao ensinar, o fazem vagarosamente, passo-a-passo, em geral uma coisa de cada vez e, acima de tudo, seriamente. Cita adicionalmente o autor que:

Os Imigrantes Digitais não acreditam que os seus alunos podem aprender

com êxito enquanto assistem à TV ou escutam música, porque eles (os Imigrantes) não podem. É claro que não - eles não praticaram esta habilidade constantemente nos últimos anos, [...] acham que a aprendizagem não pode (ou não deveria) ser divertida. (PRENSKY, 2001, p. 3).

Nesse cenário, usualmente ...

(...) as pessoas sentadas em suas salas cresceram em uma “velocidade rápida” dos videogames e MTV. Eles estão acostumados à rapidez do hipertexto, baixar músicas, telefones em seus bolsos, uma biblioteca em seus laptops, mensagens e mensagens instantâneas. Eles estiveram conectados a maior parte ou durante toda a vida. Eles têm pouca paciência com palestras, lógica passo-a-passo, e instruções que “ditam o que se fazer” (PRENSKY, 2001, p. 3).

Independentemente da identificação de gerações, há diferenças entre os processos cognitivos característicos de cada geração, padrão comportamental e forma convivência simbiótica entre gerações distintas. Assim, também são distintas as formas de ensinar e aprender. Podemos dizer que acabamos impondo o que Lima e Clapis (2020), citando Piaget, declararam: “principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas

e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram”. (LIMA; CLAPIS, 2020, p. 39).

Qual o passaporte, então, para “o encontro” dessas gerações?

No início da pandemia foi necessário que o velho e o novo se encontrassem. Os professores, por vezes com mais de mais de 30 anos de docência, foram desafiados a atuar em novas telas, telinhas. Telas em branco que precisavam de novas paletas de cores.

2.3 A CRIAÇÃO DE NOVAS PALETAS E CORES NAS TELAS

A utilização de tecnologias e metodologias de ensino e de aprendizagem mediatizadas por mídias e tecnologias são temas em debate no meio acadêmico desde a década de 1990 e mesmo antes disso, seja para enaltecer suas possibilidades, para reforçar as críticas ao tecnocentrismo (BUCKINGAN, 2010) ou na posição de aversão ou tecnofobia. No contexto da vida em afastamento social, as “telas”, as janelas dos computadores, smartphones, tablets se apresentam como uma opção para de exercício da docência, com o emprego de novas linguagens para comunicação, a criação de novos códigos e culturas, constituindo o chamado “novo normal”.

O isolamento social a que a sociedades foram impostas provocou uma reflexão sobre o processo de ensinar a aprender. Migrar o sistema presencial para o remoto forçou uma grande adaptação que levou a gestores, docentes e discentes e as famílias a mudarem seu cotidiano. Todos mudaram.

Muitas horas de telas se passaram.

As aulas, antes presenciais no campus da universidade, passaram a ser vivenciadas por meios digitais. A presença se tornou virtual, a sala de aula, uma série de rostos brilhantes e a sociabilidade presencial deu lugar a vozes, mensagens eletrônicas e quadrados nas telas de smartphones e computadores. Nada seria inusitado se todos, professores e alunos, já estivessem inseridos na cultura digital. No entanto, o corpo docente - composto por professores doutores com longa e densa trajetória acadêmica e de exercício profissional, nem sempre esteve em dia com os aparatos tecnológicos e mídias digitais. Durante a quarentena, os professores experimentaram - alguns pela primeira vez - as aulas remotas. Acessaram ferramentas e ministraram as aulas em tempo real (lives) superando grandes desafios e, ao mesmo tempo, realizando grande descobertas, como apontam Farah e seus colaboradores:

Os idosos, que num momento de suas vidas, esbarraram em estruturas, mitos, que apontavam a eles a incapacidade de aprender uma tecnologia nova, demonstraram o contrário, pois desafiadoras, surgiram opinando, criticando e, sobretudo, rompendo com a ideia de que velho não aprende. (FARAH, 2009, p.136)

Aceitaram o desafio.

Houve uma enormidade de provocações que tiveram que ser superados, como a inclusão e o

letramento digital, especialmente por aqueles que tinham aversão (ou até fobia) por tecnologias.

Além do letramento, ou multiletramentos - pois falamos de múltiplas linguagens -, foi demandada a adaptação dos currículos e muito mais.

As instituições de ensino, de forma geral, passaram a utilizar recursos de gravação de vídeo e distribuição em portais como o YouTube e Vimeo para aulas assíncronas de seus professores para a geração de vídeos de instruções e/ou aulas que seriam inseridos nestas ferramentas de gestão da aprendizagem (ou até simplesmente pastas alocadas em uma nuvem própria ou locada pela IES). Necessitaram também lançar mão de ferramentas para conferências entre professores e alunos no modo síncrono (online) na internet (videoconferências, webconferências, webinars ou webcast) e nomes de ferramentas como o Adobe Connect, Google Hangout, Microsoft Teams, Skype, Webex, Zoom, entre outros, se tornaram parte do vocabulário. Além disso, ferramentas de comunicação via texto e áudio para agilizar a comunicação, através de E-mails, SMS via celular, redes sociais, Facebook e seu Messenger, Telegram Messenger ou Facebook Whatsapp, foram escolhidos para que professores e alunos, em questão de dias revolucionassem seus modus operandi e aprendessem a usar muitos aplicativos dos quais alguns só conheciam de nome. A PUC-SP adotou o sistema de web conferência Microsoft Teams para as aulas em tempo real e o ambiente virtual de aprendizagem¹ Moodle para registro de atividades assíncronas, envio e recebimento de tarefas dos alunos, realização de fóruns e outras atividades.

1. Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem, do inglês Learning Management Systems (LMS), Plataforma de Experiência de Aprendizagem, do inglês Learning Experience Platform (LXP), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) ou Virtual Learning Environment (VLE) são espaços virtuais construídos a partir de uma metodologia pedagógica que usam a tecnologia da educação a distância para tornar o processo de aprendizagem mais acessível, dinâmico e atrativo. Há três diferentes tipos que uma IES pode escolher: Software de código aberto e gratuito, como o Moodle - ambiente escolhido pela PUC SP; Software de código aberto, porém pago, como o BlackBoard e Canvas, e Software de código fechado e pago, como o Brainhoney, no entanto, todos tem em comum a necessidade de ser configurados para receber cada disciplina que deve ser customizada por seus professores e monitores.

Como se “alfabetizar” em todas essas linguagens?

2.4 O VELHO E O NOVO

Desde as primeiras horas, os docentes contaram com o novo - a parceria de um grupo de alunos monitores EaD que foram organizados e orientados sobre o uso das ferramentas e estratégias didáticas - além de contarem com suas experiências pessoais e profissionais como educadores e usuários ativos de TDIC no cotidiano. Os monitores, em grande parte alunos integrantes da Linha de Pesquisa Novas Tecnologias na Educação e desenvolvendo pesquisas nesse campo, se voluntariaram a contribuir com seus docentes não apenas na operação das ferramentas, mas em todo o processo de transição das atividades presenciais para as virtuais. Na prática, cada docente contou com um ou mais monitores no apoio às atividades. O novo!

A primeira vez chegou com apreensão. O velho e o novo se misturaram com um certo quê de deslelgância. Um misto de entusiasmo e mistério.

Na primeira semana a maior parte dos docentes já estava online e havia superado as providências operacionais iniciais de cunho tecnológico como atualização de senhas, acesso às plataformas, configuração de câmeras de vídeo e microfones, bem como nos ajustes do serviço de acesso à internet em suas residências. Os demais professores não tardaram duas semanas ou um pouco mais a estar, no dia e horário das aulas presenciais, online - “ao vivo” nas telas juntamente com as turmas de alunos de suas disciplinas.

O velho ... o conforto. Todos estavam lá. Calorosos e receptivos. Os mesmos rostos, a mesma música, as telas se compondo. A aula online em tempo real se assemelha, ao menos um pouco, com as aulas presenciais.

Houve a apropriação de uma nova cultura característica da atividade educacional remota, como acessar as ferramentas, ativar o “mute” da câmera e microfone enquanto outros estão falando, seja para economizar “banda de internet”, seja por cordialidade virtual. Gravar as aulas e recuperar links dos vídeos viraram rotina, bem como “levantar a mão” ou digitar no Chat quando tiver alguma contribuição ou comentário. Aprendeu-se, também, a usar fundos de tela que sobreponham a visualização das paredes de casa ou da movimentação de pessoas atrás. Muitas novas palavras.

O novo... aprendendo novas linguagens.

Os ambientes possibilitaram convidar colegas professores a participar das aulas, a integrar familiares nas falas e a participar das inúmeras lives oferecidas sobre temas profissionais, musicais ou sobre qualquer outro assunto... e a ousar mais nas atividades interdisciplinares, articulando as diversas linguagens e ambientes. Até mesmo os memes foram sendo incorporados nas representações e práticas sociais, seja para amainar os momentos de tensão ou para as críticas e reflexões sobre a realidade.

O velho, muitas barreiras.

Os alunos-monitores contribuíram com os docentes na superação de barreiras como ajustar a câmera de vídeo, ativar o mute/unmute, a compre-

ender que os círculos com as iniciais são a síntese das pessoas em duas dimensões na nova sala de aula. Contribuíram com a gestão operacional das aulas, seja agendando ou distribuindo os links, organizando os textos e atividades, e compartilhando suas vivências em outras aulas e estratégias que construíram na prática profissional, alinhando o novo vocabulário às novas práticas cotidianas, além de serem, eles próprios, agentes de mediação entre seus pares e os docentes.

O novo. Criam-se novos nós nas redes, modificam-se as relações, novas sociabilidades fruto das relações em construção de forma dinâmica e acelerada. Os docentes compartilham com os monitores estratégias pedagógicas, formas de avaliação para a aprendizagem, sensibilidade e empatia para diagnosticar os humores e propor leituras, debates e dinâmicas que extrapolam conteúdos e que articulam saberes.

O velho no novo.

A adaptação do currículo ao remoto exigiu dos docentes uma transposição de metodologias, técnicas e práticas pedagógicas do ambiente físico para o ambiente remoto emergencial. O sistema de avaliação do professor também se tornou um item de discussão, no entanto não impactou os que já trabalham com formas mais atuais e por meio de metodologias mais inovativas. No entanto, pode se tornar um pouco mais complexo dependendo da característica da disciplina. Participar desse momento histórico, apesar das tensões e desgostos, veio a conferir uma aproximação dos docentes com os alunos de diferentes gerações, a dialogar com novas linguagens, a

apreciar as “paredes” de suas casas, a conhecer os filhos e animais de estimação, a compartilhar inseguranças, incertezas, afetos e a construir vínculos, antes não cogitados.

Aos docentes mais velhos, portanto, o uso mais imersivo das tecnologias e sua integração à prática profissional se mostrou também como um elemento mediador, atenuando as diferenças geracionais, oportunizando novas edificações na própria docência de forma compartilhada com os alunos. Segundo Filatro e Cavalcanti, (2019, pp. 18-19) “estudantes e profissionais deixam o papel passivo e de meros receptores de informação, que lhes foi atribuído por tantos séculos na educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem” e este é o novo desafio da docência.

...atores e autores mais ativos e autônomos, a construir conhecimentos, a compartilhar, a se inteirar das inovações e rápidas mudanças nas ferramentas, não mais podendo ser considerados “imigrantes digitais” afastados ou parcialmente letrados nas linguagens que fluem na cultura contemporânea, mas ampliar o espaço e voz na cultura digital.

Nesse sentido, Oliveira (1999, p. 277 apud FERRIGNO, 2003, p.147) aponta que “a co-educação de gerações supõe da parte dos que estão envolvidos, uma predisposição para aceitar as peculiaridades que a diversidade de tempos imprime na formação de cada qual.”

O velho. Mais mudanças.

Para os docentes, a árdua tarefa de conhecer novas aplicações em questão de dias, de desconstruir e reconstruir suas disciplinas para ministrá-las com estas tecnologias, entrar com seu conteúdo no sistema LMS, acolher seus alunos e lidar com suas preocupações sem que suas próprias os atingissem, cuidar de suas famílias lutando para que seu dia a dia mais pesado e seus temores ficassem retidos até a pele, se desafiando e se superando em emoções e tecnologia, no momento de ver e participar com seus alunos, promovendo a protagonização deles na construção do conteúdo e ferramentas tão novas quanto a experiência de viver em quarentena.

E assim, de usuários mais contemplativos de tecnologias, os docentes passam a ser - gradativamente - atores e autores mais ativos e autônomos, a construir conhecimentos, a compartilhar, a se inteirar das inovações e rápidas mudanças nas ferramentas, não mais podendo ser considerados “imigrantes digitais” afastados ou parcialmente letrados nas linguagens que fluem na cultura contemporânea, mas ampliar o espaço e voz na cultura digital.


CONSIDERAÇÕES

A intenção deste artigo foi apontar alguns dos

desafios na transição do ensino presencial tradicional para o remoto emergencial em tempos de pandemia promovendo o contato com ambiente online - as telas, sem roubar-lhe a função. No entanto, há que se ter a consciência de que o espaço deste artigo não é suficiente para ter contato com todos os desafios. Mudanças são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos e de complexas decisões a serem tomadas, como é o caso, e implicam em desafios institucionais, pessoais e coletivos gigantescos.

Seria realmente uma ruptura muito grande a suspensão total das atividades do programa de pós-graduação, como ocorreu em parte na educação fundamental, no entanto não menos fácil para as gerações que se apresentam como atores deste quadro global.

O fator surpresa fez com que houvesse a necessidade de decisões rápidas por parte de todos, de trabalho colaborativo, voluntarioso em tempo, de todos para que pudesse ser viabilizado para a manutenção dos serviços, de manter o aluno em curso e não permitir que sua vida acadêmica fosse abalada ou interrompida. As práticas desenvolvidas podem ser ainda repensadas para o futuro para, em busca de manter a qualidade e as melhores formas de aprendizagem, avaliação e produção de conteúdo, atingirmos os níveis que mantêm a escola em altos níveis de avaliação. Num primeiro momento, o foco da preocupação dos docentes esteve na conexão e providências na operação das ferramentas e plataformas tecnológicas e, assim que superadas, outra etapa teve início: a da reflexão, planejamento e desen-

volvimento de novas estratégias de ensino que contemplassem os novos tempos e espaços das aulas. Uma terceira etapa se seguiu às anteriores, a de adaptação do currículo ao virtual, o que exigiu dos docentes uma transposição de metodologias, técnicas e práticas pedagógicas do ambiente físico para o ambiente remoto emergencial. A quarta etapa, a que está em curso por ocasião da escrita deste artigo, é o design de estratégias para situações educacionais híbridas, quando do retorno às atividades presenciais. Assim, o eixo das preocupações deixou de ser as tecnologias, sendo substituído, gradualmente, pela recontextualização das aulas e a resignificação das práticas. Houve crescimento pessoal, acadêmico com desencadeamento de novos processos e fluxos de informações e educativos com experimentação coletiva e definição de melhores práticas que com certeza jamais serão esquecidas. 

AGRADECIMENTOS

A autora Liliene Noga agradece à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José; SILVA, Maria da Graça Moreira a. 206 histórias: A produção científica sobre tecnologias na educação em 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. **Ecurriculum**, v. 14, n. 3, p. 11, 2016.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange; LEITAO e MELLO, Juliana. Como vive o idoso brasileiro? In: CAMARANO, Ana Amélia, (org.) **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

_____; PASINATO, Maria Tereza. Introdução. In: CAMARANO, Ana Amélia, (org.) **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

COSTA, Antônio Firmino da, CONCEIÇÃO, Cristina P.; PEREIRA, Inês; ABRANTES, Pedro; GOMES, Maria do Carmo. **Cultura Científica e Movimento Social**. Contributo para a Análise do Programa Ciência Viva. Portugal, Oeiras: Celta Editora, 2005.

DEBERT, Guita Grin. Velhice e o curso da vida pós-moderno. **Revista USP**, São Paulo, n.42 - junho/agosto, p. 70-83, 1999.

DIAS, Isabel. O uso de tecnologias digitais entre os seniores: motivações e interesses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 68, p. 51-77, 2012.

FARAH, Rosa Maria e Colaboradores. Novas Tecnologias No Envelhecimento. São Paulo: PUC-SP: **Revista Kairós Gerontologia**, 5(1), p.128-172, 2009.

FERRIGNO, José Carlos. **Co-educação entre gerações**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas na educação presencial, à distância e corporativa**. 1a. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

IBGE. **PNAD Contínua**. Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. Brasília: Agência IBGE de Notícias. 2018. Disponível em: Acesso em: 5 jul. 2020.

_____. **SIS 2016**: 67,7% dos idosos ocupados começaram a trabalhar com até 14 anos. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: Acesso em: 5 jul. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior 2018** Notas Estatísticas: MEC DEED - Ministério da Educação - Diretoria de Estatísticas Educacionais. 1a. ed. Brasília: Inep/MEC, v. 1, 2019. Disponível em: Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. **Inep realiza reunião com entidades representativas da educação superior**. 2020. Disponível em: Acesso em: 28 jun. 2020.

LIMA, Maurícia Cristina de; CLAPIS, Maria José. Estudantes aprendem fazendo com significado. In: DEBALD, Blasius. **Metodologias Ativas no Ensino Superior**: o protagonismo do aluno. 1a. ed. 39 p. cap. 5, p. 39-47. Porto Alegre: Penso, 2020.

LIMA, Ranieri. **Perfil das gerações no Brasil**: as gerações x, y e z e seus perfis políticos. 1a.. ed. São Paulo: Baraúna, v. 1, 2012.

MCCRINDLE, Mark. **Why we named them Gen Alpha**. Disponível em: Acesso em: 2 jul. de 2020.

PASQUALOTTI, Adriano. **Comunicação, Tecnologia e Envelhecimento**: significação na era da informação. Tese (Informática na Educação). Orientador: Pro. Dr. Dante Augusto Couto Barone. Universidade Federal do Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: Acesso em: 29 jun. 2020.

PINTO, Ana Lucia Fiebrantz. Memória: um desafio à autonomia do idoso. **Fam. Saúde Desenv.**, Curitiba, v.1, n.1/2, p.39-48, jan./dez. 1999. Disponível em: . Acesso em: 5 jul. 2020.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the horizon**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

SLONE, D.J. Internet search approaches: the influence of age, search goals, and experience. **Library Inform**. Sci. Res., v.25, n.4, p.403-18, 2003.

STREIT, Elke. **Era digital e crise na educação**: Educação e Pedagogia: Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridades. 1a. ed. Curitiba: Appris, 2015.

PALAVRAS-CHAVE

Envelhecimento; Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); Docência.

o inesperado: de escola a centro de acolhimento – pandemia e suas urgências para além do ideal

1. PARAISÓPOLIS EM AÇÃO: O CONTEXTO ESCOLAR DA ACOLHIDA

Na quarta-feira do dia 29 de abril, quando o Brasil contabilizava mais de cinco mil mortes provocadas pela Covid-19, as escolas estaduais Etelvina de Góes Marcucci e Maria Zilda Gamba Natel, localizadas em Paraisópolis, cidade de São Paulo, reabriram seus portões como centro de acolhimento à comunidade. Naquele dia, em vez de alunos e professores, as duas escolas passaram a receber pacientes infectados pela doença que assombrava – e ainda assombra – o mundo.

Instaurada na zona sul da capital paulista, no início dos anos 1960, Paraisópolis é hoje a segunda maior favela de São Paulo e local de maior densidade populacional do Brasil - são cerca de mil habitantes por hectare (IBGE, 2016). A ideia de transformar as escolas em centros provisórios de acolhimento surgiu justamente da dificuldade de isolamento na região, habitada

cíntia acioli da silva ramos
juliana gonçalves albuquerque
lucila lerro rupp

atualmente por mais de 100 mil pessoas. A organização dos centros foi feita pela União dos Moradores de Paraisópolis, com recursos levantados junto a empresas e sociedade civil e apoio técnico de hospitais particulares.

“Nas favelas, o atendimento seria o último a chegar. Por conta disso, surgiu a ideia de transformar as escolas Etelvina e Maria Zilda em casas de acolhimento”. O relato é de Emerson Barata, pessoa chave na idealização do projeto. Morador de Paraisópolis, desde seu nascimento, Barata é membro da União dos Moradores e da coordenação nacional do G10 Favelas. “Nossa maior preocupação era salvar pessoas. Então foi dada essa ideia de falar com quem era necessário, para levantar recursos e reformar [adaptar] as escolas”. Nesse processo, dois parceiros foram fundamentais: o Hospital Israelita Albert Einstein e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) Parceiros da Educação - duas instituições que desenvolvem projetos na comunidade.

Segundo Barata, cerca de 6 milhões de reais foram levantados para as obras. Salas de aula, quadras poliesportivas e estacionamento foram reformulados para atender à nova realidade. No lugar da mobília característica das instituições, as escolas receberam leitos e biombo para separar os pacientes. Juntas, as escolas estaduais Etelvina e Maria Zilda passaram a oferecer 500 leitos para isolamento da comunidade acometida pelo coronavírus.

Mediante autorização de uso, a título gratuito, em favor da União dos Moradores e do Comércio de Paraisópolis, o Decreto nº 64.954, de 29 de abril de 2020, publicado no Diário Oficial do Estado

de São Paulo, destinou a instalação de centros provisórios de acolhimento e isolamento social de moradores da comunidade local com sintomas da Covid-19, durante o período de suspensão das atividades pedagógicas determinada pelo Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020. O responsável pela divulgação da notícia foi o secretário estadual de Educação, Rossieli Soares. Segundo Rossieli, em nota publicada no site do governo estadual, a situação foi enfrentada a partir da união entre a iniciativa privada e o governo, que possibilitou a transformação das escolas em “extensão das casas para as pessoas infectadas”.

O vice-diretor da escola Etelvina, Roberto Carlos de Souza, participou intensamente da transformação da unidade escolar, para a qual firma seu compromisso profissional docente: “As casas são pequenas, insalubres, pessoas idosas moram com várias outras. Era necessário que houvesse um local adequado para fazer o isolamento”.

Para a definição do conceito do espaço, Souza juntou-se aos representantes da Oscip Parceiros da Educação, responsável pelo levantamento de recursos para os centros, e a profissionais de grandes hospitais privados da capital paulista, especialmente o Albert Einstein. Em pouco tempo, a equipe planejou como seriam os centros de acolhimento e elaborou o protocolo de isolamento das pessoas nos prédios escolares. Os espaços, como pontua o coordenador da Etelvina, José Adriano Pinheiro, deixaram de ser prédios escolares e se tornaram ambientes de acolhimento. Um prédio que acolhe e protege a comunidade, nas palavras do coordenador.

Na ambientação e acolhida aos pacientes, os muros das escolas foram grafitados por artistas, que levaram múltiplas cores e mensagens otimistas ao ambiente. A frase “Quando tudo isso passar, a gente volta a se abraçar” estampa o muro do estacionamento da Etelvina. O protocolo de admissão, rotina e alta nos centros de acolhimento é rigoroso: os residentes, como são chamados pela organização do projeto, são encaminhados pelo serviço social das três Unidades Básicas de Saúde (UBS), ou da Assistência Médica Ambulatorial (AMA) de Paraisópolis. Uma vez no centro, são atendidos por cuidadores (um no andar feminino, outro no masculino) e um enfermeiro. Todos recebem seis refeições diárias, têm horário predeterminado para o banho e às 23 horas, quando as luzes se apagam, recomenda-se que os residentes durmam. Para Barata, os centros de acolhimento levaram à favela a possibilidade da quarentena: “Essa parceria é extremamente importante. Pessoas que não teriam para onde ir, podem se cuidar e proteger suas famílias nas escolas. Com essa iniciativa, estão podendo fazer sua quarentena, porque dentro da favela não existe quarentena”, aponta. Neste texto, três estudantes do curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), buscam refletir e questionar a função social da escola e sua importância para a superação das dificuldades, frente o papel do Estado. Entre as três pesquisadoras, duas doutorandas realizam seus estudos na escola Etelvina, acompanhando a realidade complexa vivenciada neste momento. Ao longo de nossos estudos dentro da unidade, o

sentimento de acolhida, respeito e abertura é de singular valor. Professores, gestores e alunos demonstram seus compromissos com o espaço, em diálogos contínuos, na busca por soluções de conflitos e na compreensão da realidade que os cerca. O presente texto é baseado nesses diálogos e nas narrativas trazidas pela comunidade educativa, pois são esses os reais e fundamentais sujeitos da mudança. Não temos a intenção de prever o que virá, mas de ampliar a dialogicidade da práxis educativa, atualizadas ao novo panorama trazido pela crise sanitária.

2. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A escola contemporânea, e sua multidimensionalidade, é espaço educativo social, de narrativas, diversidades, saberes, cidadania, território. “A escola, que dispõe de muito tempo e de condições privilegiadas, únicas na história humana, constitui um substrato inesgotável de cidadania. Cabe a ela explorá-lo” (PERRENOUD, 2005, p.55). O fatídico coronavírus, por meio de decreto, encerrou, por prazo indeterminado, as atividades presenciais e interrompeu a rotina escolar. A reabertura das escolas ocorreu de forma inesperada, para proteger a vida do entorno, tendo em vista suas desigualdades e limitações. Em muitos alunos, o fato inesperado despertou os sentimentos de orgulho e de respeito pela escola. “Eu acho gratificante ver a minha escola agora sendo um centro de acolhimento às pessoas com Covid-19. É muito lindo isso o que a escola está

fazendo”, diz uma estudante do ensino médio da escola Etelvina, explicando que as casas de Paraisópolis têm poucos cômodos onde moram muitas pessoas. “Me diz: como eles irão ficar na quarentena?”, questiona a jovem, moradora da comunidade.

O termo comunidade não está para o acaso, pois compreende-se nos compromissos coletivos, ante a realidade em que está posto; trata-se da união, em intenções comuns. Selecionada como centro de acolhimento, a escola (re)significa a comunidade escolar formada por professores, gestores, alunos e familiares e avança para sua adjacência, no convite à participação de todos, como parte essencial do território que a constitui. É notável a ampliação do sentido de ser da escola, como garantia de direitos e valores de toda uma sociedade. Como afirma Guerra (2013, p. 252): “A escola está situada em um determinado contexto socioeconômico que é preciso conhecer”. Notável a ampliação do sentido de ser da escola, como garantia de direitos e valores de toda uma sociedade. Sua missão, na concepção de Casali, da qual corroboramos, é:

[...]desenvolver as pessoas, crianças, jovens ou adultos, contribuindo para que eles se alterem (“educar” é uma palavra latina que significa “mudar de estado”: de dentro para fora e de um estado para outro). Por isso também ela tem o dever primeiro de ela própria se desenvolver, isto é, alterar-se. Ela só poderá fazer isso

num movimento positivo se mantiver-se articulada organicamente com a comunidade e a cultura da qual faz parte. (CASALI, 2004, p.3).

Interessante observar que a arquitetura escolar, pensada para os processos de aprendizagem, organiza-se rapidamente em atenção às emergências, transformando-se em espaço de abrigo aos que necessitam, em momentos de calamidades públicas. Apresentam-se, portanto, questões importantes sobre a função social da escola e suas fronteiras. Sobre suas finalidades, faz-se importante a voz de seus protagonistas: alunos, professores e gestores.

Como acima descrito, temos o olhar de uma estudante, em sentimento de gratidão e orgulho por sua escola ser um local de acolhida. Sua percepção nasce da pergunta “Me diz: como eles [as pessoas da comunidade] irão ficar na quarentena?”. Poderíamos ter outras possibilidades de respostas, principalmente no olhar crítico às condições de acesso à saúde, saneamento básico e moradia. Para compreendermos a situação, entre os matriculados nas escolas estaduais Etelvina e Maria Zilda estão os filhos de trabalhadores que não tiveram a oportunidade de terminar seus estudos na educação básica e projetam em seus descendentes o porvir de uma vida com menos obstáculos e mais oportunidades. “A escola é um lugar fundamental, onde aprendemos coisas que levamos para a vida. Tenho certeza que a maioria dos pais dos alunos nunca nem pisou na escola. Meus pais estudaram até a 3ª série, e pararam

para ajudar os pais, que não estavam em uma boa situação”, afirma uma aluna de ensino médio da Etelvina, moradora de Paraisópolis.

Na situação posta, a escola assume funções diferentes e a perspectiva de sua atuação também se diferencia, dependendo do olhar das pessoas que integram o ambiente:

As Escolas são lugares de constante luta política e cultural: professores, pais e direção lutam uns com os outros por recursos, compromissos ideológicos e significado da escola. [...] As reformas participativas não podem ser entendidas sem compreender que a participação é intermediada pela política e pela cultura, mas a construção da cultura e da política, implícita na maioria dos estudos sobre participação, tende mais a ocultar o do que a esclarecer essas lutas. (RODRÍGUES, 2013, p. 140)

Como ponderado na fala do coordenador pedagógico da escola Etelvina, José Adriano Pinheiro:

A escola se tornou não só escola. Deixou de ser escola, precisou mudar o nome nesse período. Você será direcionado a um ambiente de acolhimento. Um prédio que acolhe, protege a comunidade. Os pais, por outro lado, estão preocupados. Será que a escola estará higieniza-

da quando meus filhos voltarem? A escola deixou de ser apenas o lugar onde meu filho estuda. Ainda não sei se muitos pais vão querer transferir seus filhos. Só teremos certeza no retorno da escola.

Por prioridade, escola é local de aprendizado, do encontro entre alunos e professores, da mediação de saberes para a formação da identidade, da sistematização do currículo, desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores; de conscientização cidadã, do olhar crítico sobre a realidade. Trata-se, portanto, de lugar de experiências e reflexões sobre a vida.

Destacamos que se toda experiência social produz conhecimento uma das funções do tempo de escola será educar a sensibilidade dos (das) educadores (as) e dos(das) educandos(as) ao longo do percurso de formação para captar e conhecer a rica pluralidade de experiências sociais que tornam dinâmica e tensa a sociedade. Mostrar as relações sociais, políticas, culturais em que essa riqueza de experiências vai conformando nossa história. Em que se enreda a história dos(as) educadores(as) e dos(das) educandos(as) e as experiências individuais e coletivas que marcam suas experiências. (ARROYO, 2013, p. 124).

Aqui está, no anúncio de Arroyo (2013), o chamado para as experiências, na sensível dinâmica de interpretar e participar da sociedade e suas relações com a política. Afinal, as decisões são, também, políticas, pois seus agentes decidem os caminhos para enfrentar, ou não, o momento. Sobre as decisões políticas, encontramos questões sensíveis, no caso específico apresentado neste artigo: ao mesmo tempo em que o Estado coloca suas escolas como centros de apoio aos infectados, não apresenta estratégias econômicas efetivas para a proteção de seus trabalhadores. Esses continuam, desde o início do afastamento social, no ir e vir de suas funções laborais, principalmente os informais que dependem de sua renda não fixa para levar o sustento básico para suas famílias. E assim se apresenta a fala de mais uma jovem estudante da escola Etelvina:

Formidável e espantoso ao mesmo tempo. Estar servindo como centro de acolhimento é algo muito marcante, porque as pessoas que residem aqui geralmente vivem em pequenos cômodos com famílias inteiras, onde quem não tem como praticar a quarentena vai e volta do serviço diariamente para não morrer de fome. Mas assim coloca a si a seus entes queridos em risco. Desigualdade, que é não poder fazer o mínimo, que é se manter em casa e isolados. Então de saber que essas pessoas têm possibilidade de se isolar e proteger tanto

Nas favelas, o atendimento seria o último a chegar. Por conta disso, surgiu a ideia de transformar as escolas Etelvina e Maria Zilda em casas de acolhimento.

seus familiares quanto a si mesmos é algo realmente reconfortante.

Nas palavras diretas e bem posicionadas, a aluna coloca à mesa as angústias, as fragilidades impostas pelas desigualdades e as marcas desse momento. Ao mesmo tempo que está espantada, sente-se reconfortada ao saber que as famílias terão um local de abrigo e proteção, pois esse é um momento de solidariedade.

No avançar da questão, interessa-nos considerar a inseparável relação entre as experiências sociais e escolares dos alunos, pois somos sujeitos partícipes de nosso tempo e as decisões curriculares não podem ficar à margem. Nesse encontro, a escola voltar seu olhar para fora de seus muros e coloca sobre as carteiras os problemas que movimentam a vida. No caso específico aqui exposto, não há necessidade de transpor suas paredes, pois do lado de cá está a própria vivência, narrada diretamente por sua comunidade: alunos e seus familiares, os professores e seus gestores, a

comunidade e seus representantes. E assim nos contempla Arroyo (2013, p. 117):

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimento e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências

é uma riqueza porque produz uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos.

Enquanto isso, por fundamental importância, temos os gestores, professores e alunos na continuidade dos afazeres pedagógicos, em educação apresentada como remota. Interessante a situação, pois hoje a estrutura física da escola serve como centro de acolhida; e a educação formalizada continua a acontecer em outro território, agora virtualizado em classes digitais. Mas lá estão, nas práticas que somente o inesperado pode ofertar. E depois, o que virá?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não sabemos ao certo como o coronavírus chegou ao País, mas aportou em nossas terras com o seu mapa de vítimas. Para além do grupo de risco, incluídos os idosos, asmáticos e pessoas com doenças preexistentes, faltou alertar às comunidades de baixa renda, de precário acesso à saúde, que elas também compõem os vulneráveis ao vírus. É de Paraisópolis uma das fotos que expõe o símbolo da desigualdade brasileira: a imagem de um prédio luxuoso, com uma piscina por varanda, erguendo-se sobre as residências precárias que caracterizam a favela. A visão aérea expõe a nudez de nossa sociedade, que tropeça em garantir a dignidade de seu povo. A comunidade de Paraisópolis é formada por trabalhadores de baixa renda, que se empregam

em serviços domésticos, em pequenos comércios e na construção civil. A região passou por um progresso significativo nas últimas décadas e as casas de alvenaria tomaram o lugar dos antigos barracos. A escolarização acompanhou os avanços sociais da região, e atualmente há escolas geridas pelo estado e o município e, também, um Centro Educacional Unificado (CEU). Justo nesse lugar - em que a expectativa de vida é dez anos mais curta que a dos vizinhos residentes do Morumbi, segundo dados da Rede Nossa São Paulo, Mapa da Desigualdade 2019 - está a morada da ação comunitária, na comunhão de todos, para o bem que transforma a arquitetura da escola em acolhida de seus doentes; local que, em sua essência, foi erguido para o projeto de formação cidadã. Nas falas de alunos e professores, percebe-se que a função social da escola se encontra no contexto de seu território e que seus limites estão para além dos conteúdos pedagógicos. Trata-se de incorporar em seu currículo a realidade de seus alunos e entorno. Como afirma Feldmann:

A escola é uma instituição social que tem por finalidade garantir a educação de uma sociedade, assegurando os direitos e saberes por ele proferidos se perpetuem através das gerações. Nesse sentido, está diretamente comprometida com as questões culturais, sociais, históricas, econômicas e políticas de uma sociedade e, como lugar de encontro de pessoas de uma determinada cul-

tura, acaba por ser um representante legítimo das relações de poder que são veiculadas no entorno social. (FELDMANN, 2009, p. 190).

Nítido que a função da escola vem se redimensionando para garantir direitos fundamentais, necessários à dignificação da vida, notadamente para propor caminhos para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Nesse pensar, as falas trazidas pelos alunos, professores, gestores e representantes comunitários são fundamentais ao sentido de ser das unidades de ensino. Segundo Guerra (2013), a eficácia de um projeto educativo precisa estar ancorado em seu contexto e necessita compreender:

Nível socioeconômico: qual é o nível do bairro e da família que levam seus filhos à escola.

Peculiaridades culturais: qual é a tessitura cultural na qual essas famílias estão imersas.

Expectativas acadêmicas: que aspirações as famílias têm sobre o desenvolvimento educacional dos filhos e sobre seu futuro profissional.

Configurações familiares: qual é a configuração familiar na qual os alunos e as alunas da escola se encontram. (GUERRA, 2013, p. 252).

Nunca é demais afirmar que educar é tarefa coletiva, que requer de seus agentes muito mais

Em muitos alunos, o fato inesperado despertou os sentimentos de orgulho e de respeito pela escola. “Eu acho gratificante ver a minha escola agora sendo um centro de acolhimento às pessoas com Covid-19. É muito lindo isso o que a escola está fazendo”, diz uma estudante do ensino médio da escola Etelvina, explicando que as casas de Paraisópolis têm poucos cômodos onde moram muitas pessoas.

do que acúmulo de saberes. Trata-se de aprender a aprender, da prática contínua, da partilha e, como essência, do ato de emancipação dos sujeitos. Manfredo Araújo de Oliveira, em sua obra de “Ética, direito e democracia”, corrobora com as indagações aqui propostas:

Educação se propõe ajudar as pessoas de um mundo que convida ao enclausuramento em si mesmo a se libertar da prisão do egoísmo alienante e a abrir-se para relações de comunhão capazes de efetivar o ser humano enquanto ser humano, o que significa dizer construir a vida a partir de marcos referências de solidariedade.[...]Daí porque um problema central da educação precisamente num mundo onde vigem lógicas da exclusão e a insensibilidade daí decorrente é aprofundar a consciência dos direitos na vida humana, para que a educação possa cumprir seu papel de explicitar as bases capazes de reorientar os rumos da práxis humana na direção de metas vitalizadoras do tecido social. (OLIVEIRA, 2017, p. 162).

Fundamental considerar que a escola é formada por pessoas, suas relações e saberes. Tudo está relacionado à vida, à realidade, à história, aos conhecimentos e experiências. Nas palavras de Ivani Fazenda: “(...) o homem se realiza no encontro;

pois é no encontro que ele toma consciência do ser de si mesmo” (FAZENDA, 2006, p. 33). Esperamos que, no retorno às aulas presenciais, as relações entre escola-família-comunidade se fortaleçam ainda mais, principalmente na valorização da escola como espaço de construção da identidade cidadã, democrática, participativa e dialógica. Importante também absorver o currículo os impactos, bem como as questões redimensionadas pela pandemia, ampliando o questionamento do conhecimento e da integração das disciplinas em forma de projetos pedagógicos. Aqui se trata de extrair as experiências e reflexões trazidas pela pandemia, sobre as questões que a atual e frágil sociedade conduz, como também um diagnóstico sobre o país em que vivemos. Ao Estado, principal agente de mudança, que se movimenta na admissão de que a desigualdade tem seus impactos, por vezes, mortais, e que o escudo da dignidade mora nas oportunidades reais e no apoio aos mais vulneráveis. 📍

AGRADECIMENTOS

A autora Juliana Gonçalves Albuquerque agradece à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

As autoras Cíntia Acioli da Silva Ramos e Lucila Lerro Rupp agradecem ao CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Guel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASALI, Alípio Márcio Dias. **A construção de um projeto pedagógico escolar** Maputo/São Paulo; UP-Mined/PUC-SP, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009. Executivo, São Paulo, v. 130, n. 82, p. 1, 29 abr. 2020. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v5/index.asp?-c=4&e=20200429&p=1. Acessado em 05 de julho de 2020.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. O projeto de escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. rev. téc. Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 248 – 261.

INSTITUTO BRASILEIRO de GEOGRAFIA e ESTATÍSTICA. **Grade Estatística**. Rio de Janeiro, 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil registra 78.162 casos de coronavírus e 5.466 mortes da doença**. Brasília, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46813-brasil-registra-78-162-casos-de-coronavirus-e-5-466-mortes-da-doenca>. Acesso em: 28 jun. 2020

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética, direito e democracia**. São Paulo: Paulus, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade 2019**. São Paulo: 2019. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acessado em: 08 de julho de 2020.

RODRIGUES, Juan Bautista Martínéz. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013, p. 137-152.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação.

Covid-19: Duas escolas estaduais em Paraisópolis funcionarão como centros de isolamento. São Paulo, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/covid-19-duas-escolas-estaduais-em-paraisopolis-funcionarao-como-centros-de-isolamento/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

_____. Decreto n. 64.964/20. Autoriza a Fazenda do Estado a outorgar o uso dos imóveis que especifica à União dos Moradores e do Comércio de Paraisópolis, e dá providências correlatas.

Diário Oficial do Estado de São Paulo: seção 1: Poder 2020.

PALAVRAS-CHAVE

Função social da escola; Ação Comunitária; Políticas Públicas.

a crise educacional gerada pelo covid 19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro

1. INTRODUÇÃO

Essas estórias falam desse território onde nos vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. (Mia Couto, 2012)

a obra intitulada Sopa de Wuhan (AGAMBEN, 2020), coletânea que congregou capítulos de pensadores – jornalistas, ensaístas e filósofos contemporâneos a respeito da pandemia do Covid-19, originários de diversos países da Europa (Alemanha, Eslovênia, Espanha França, Itália), Estados Unidos da América, Uruguai, Bolívia, Chile e Coréia do Sul a respeito do mundo durante a pós a pandemia sobre a Covid-19, inspirou as ideias iniciais da produção deste livro. Diferente da obra que traz em seu título a fantasia sobre o enso-pado de morcego que poderia ser a causa da pandemia a obra “De Wuhan

maria elizabeth bianconcini de almeida

a Perdizes: os caminhos da educação”, este nosso livro compõe-se como uma coletânea cujos capítulos tratam especificamente da experiência do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo a partir do momento em que a pandemia se instala no Brasil e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo opta por dar continuidade ao período letivo com o desenvolvimento da educação remota.

O presente capítulo trata de estórias escritas a partir do momento em que aflora uma crise devido à necessidade de tornar online as atividades planejadas para se desenvolverem presencialmente. A crise irrompe e toma conta de nossos pensamentos com sentimentos díspares, ora de esperança em um novo porvir, ora de desalento e aflição diante dos acontecimentos deste ano de 2020, que deixará marcas profundas em todos que vivem no território brasileiro neste tempo sentido como uma eternidade.

Em que pesem as críticas de outros pensadores sobre a obra que nos inspirou inicialmente (AGAMBEN, 2020), as estórias de outros territórios mostram a gravidade da situação global provocada pela pandemia decorrente do vírus, com impactos desmesurados no relacionamento social, na organização dos sistemas de saúde, na educação, na produção da ciência e em distintos aspectos da vida, que vão se explicitando à medida que a pandemia se expande e mais pessoas são afetadas por ela.

Compreendemos que ao longo do desenvolvimento da humanidade o mundo já enfrentou outras situações de pandemia, como ocorreu no início

do século com a gripe espanhola causada pelo vírus H1N1, que não surgiu na Espanha. Contudo, a situação da pandemia causada pela Covid-19 é inusitada em virtude da alta densidade populacional nas grandes metrópoles, maior integração e mobilidade de pessoas entre regiões e países, que transportam consigo o vírus e impulsionam a contaminação coletiva. Tudo isso é associado com a disseminação instantânea de informações verdadeiras e falsas propiciada pelo intenso uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação¹ (TDIC), exposição de ideias racistas e circulação de teorias de conspiração de origem paranoica, que ampliam a crise sanitária, econômica e social cujas consequências ainda não conseguimos aferir.

Esse conjunto de elementos acarreta mudanças profundas em distintas esferas da vida e, no caso do Brasil, é associado a uma crise política e de gestão pública, que agrava a situação e provoca mudanças abruptas, emergenciais e erráticas, com implicações na reconfiguração/desconfiguração das estruturas políticas, econômicas, da saúde, dos aparelhos da cultura e da educação. Isto conclama a mobilização de esforços para desenvolver pesquisas científicas que permitam tanto identificar tratamentos eficazes para combater a doença como compreender seus efeitos em distintas esferas da vida e criar meios para enfrentá-los.

A produção e disseminação de conhecimento é essencial para subsidiar a tomada de decisões de gestores de políticas públicas multisetoriais, a definição de prioridades e estratégias que

1. Adota-se ao longo do texto a denominação tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ou tecnologias digitais (TD) para se referir aos dispositivos tecnológicos e mídias que veiculam.

permitam mitigar os impactos da doença na sociedade, no setor produtivo, na convivência familiar, na economia e na educação. Torna-se assim relevante analisar a crise provocada pela pandemia na educação, o que tem sido feito para enfrentar o problema do isolamento social com a suspensão das atividades presenciais, provocando mudanças em múltiplas dimensões dos processos educativos.

Nessa situação, a linha de pesquisa de Novas Tecnologias em Educação (NTE), do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo (CED), da PUC-SP, banhada de esperança lançou-se por inteiro na proposição e no desenvolvimento de estratégias que permitissem ao Programa atender à decisão institucional de dar continuidade ao semestre letivo de modo remoto com a mediação de recursos tecnológicos.

Para tanto, a linha NTE, que, desde sua criação em 1997, produz estórias e se refaz ininterruptamente pelos estudos sobre tecnologias e educação, educação a distância, currículo, tecnologia e cultura, web currículo e temáticas afins, bem como pela participação na gestão de políticas públicas da educação ou em grupos de assessores, canalizou esforços para garantir a participação de todos os professores e alunos do Programa com o compromisso de “não deixar ninguém de fora”.

Este texto representa um momento privilegiado de refletir sobre a experiência vivenciada ao longo de quatro meses de árduo trabalho, registrar tudo aquilo que me toca como docente da linha de pesquisa NTE com um olhar singular, regado pelas minhas descobertas, aprendizagens, emoções

e incertezas, que propiciam parar para pensar, olhar, perscrutar e refletir “[...] parar para sentir, sentir mais devagar” (LAROSSA, 2002, p. 24) e conjecturar sobre o futuro. Assim, este capítulo é dedicado ao registro das estórias que deram sustentação para as alternativas adotadas, dos questionamentos levantados, desafios e novas perspectivas para levar avante a educação remota no Programa CED em busca de dar continuidade ao trabalho, principalmente com a realização de atividades mediadas pelas tecnologias digitais. Algumas questões são tratadas ao longo deste capítulo, como: Quais desafios se explicitam no desenvolvimento da educação remota? Qual o legado dessa experiência de isolamento social para a educação do futuro? É possível que essa experiência contribua para a transformação da educação e do currículo, na perspectiva do hibridismo, da contextualização, da dialogia e da flexibilidade curricular? O que esperar da educação pós pandemia?

Considerando que as TDIC estão imbricadas no bojo destas questões é importante demarcar o panorama em que se estabelecem as relações entre educação e tecnologias no Brasil a partir das primeiras iniciativas até quando é impactado pela pandemia de modo a permitir compreender os desafios com que se deparam instituições, professores, estudantes e outros profissionais da área. Tratar de presente e de futuro impõe olhar o passado que engravida o presente, e permite interpretar os caminhos percorridos e perspectivar o porvir.

2. TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: TEMPO REVIVIDO

A escrita do passado resulta de um esforço de reconstrução e questionamento por meio de narrativas elaboradas com o olhar do presente, afinal a marca do presente é inexorável na narrativa do passado (SARLO, 2007), sendo que esta narrativa é profícua para melhor entender o presente. Nesse sentido, é importante resgatar como iniciam as políticas e as práticas de tecnologias na educação brasileira a partir do final da década de 70 e início da década de 80 do século XX, por meio de ações governamentais que visam impulsionar o desenvolvimento tecnológico no país, fomentar avanços da microeletrônica e preparar profissionais para atender o setor produtivo. Na segunda metade dos anos 1980, também com fomento advindo de políticas públicas, começa a tomar corpo a produção científica sobre tecnologias e educação gerada principalmente em núcleos de pesquisa criados em cinco universidades públicas e as tecnologias começam a adentrar os espaços educacionais mediante projetos piloto em escolas e com a criação de centros de informática ligados às secretarias estaduais de educação (ALMEIDA, 2012; ANDRADE; ALBUQUERQUE LIMA, 1993). Na década de 1990 começam a surgir no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo (CED) da PUC-SP pesquisas sobre o tema tecnologias e educação, em consonância com a concepção de currículo abraçada neste Programa como prática cultural emancipatória afetada pelas “[...] mudanças socioculturais e políticas

da sociedade”, “[...] reformulado em função de tempos, lugares e contextos culturais em que se desenvolve, pelas ações dos atores que nele estão envolvidos” (CED/PUC-SP, 2007, p. 1). Nesse sentido, o currículo prescrito é reconstruído na prática social pedagógica, segundo uma perspectiva interdisciplinar e integradora, que se constitui como categoria de natureza conceitual e da ação (FAZENDA, 1994) perpassada pelas tecnologias, sobretudo, as digitais de comunicação e informação, caracterizadas como linguagem e instrumentos da cultura mediadores do ensino e da aprendizagem em processos de educação presencial, a distância ou híbrida.

Muitas pesquisas foram desenvolvidas na linha NTE ao longo de mais de 20 anos, assim como foram realizados programas de formação continuada de educadores em parceria com o Ministério da Educação e com redes públicas de ensino, gerando referências significativas sobre currículo e tecnologias, educação a distância online, formação de educadores para e com a integração de tecnologias na prática pedagógica, políticas públicas de tecnologias na educação, entre outros temas. Tecnologias e educação também é mote de dossiês temáticos publicados pela revista e-Curriculum, albergada no Programa CED, testemunhando a profícua produção brasileira e internacional (ALMEIDA; PERRIER; GONÇALVES; MUÑOZ, 2020).

Em diversos estudos evidenciamos que, passados mais de 40 anos de políticas públicas de tecnologias na educação brasileira, a universalização do uso das tecnologias nos espaços escolares não

alcança os objetivos preconizados, a mudança e a inovação esperadas não se consubstanciam na amplitude dos sistemas de ensino. Os cursos de formação de professores, via de regra, não apresentam em seus projetos pedagógicos elementos indicadores de temas sobre tecnologias e educação, como se aprende e se ensina com a mediação de tecnologias em atividades presenciais, a distância ou híbridas (VALENTE; ALMEIDA, 2020; ALMEIDA, 2019), elementos estes necessários diante dos desafios enfrentados pelos professores para desenvolver a educação remota no período de isolamento social.

Cabe destacar que, embora a universalização do uso de tecnologias não tenha sido atingida, houve avanços significativos na sua apropriação no ensino, na aprendizagem e na gestão nos contextos em que professores se dedicaram à apropriação pedagógica de suas funcionalidades e gestores lideraram o processo de integração das tecnologias ao projeto pedagógico, conforme registram estudos de Vale (2018), Rojo e Barbosa (2015), Cerqueira (2014), Almeida e Prado (2011), entre outros.

A despeito da existência de experiências e projetos exitosos, se não houver investimento constante na atualização dos recursos disponíveis e na formação continuada de educadores com ênfase na prática, na reflexão sobre a prática e na análise das potencialidades e limites dos recursos disponíveis conforme os objetivos pedagógicos. Tais aspectos evidenciam que a integração de tecnologias nos processos educativos é uma opção política que extrapola a inserção de tecnologias

consideradas inovadoras, uma vez que a inovação se concretiza na prática quando algo novo é criado no próprio ato educativo, que tem abertura para ir além do uso de instrumentos e procedimentos. A crise causada pela pandemia pode oportunizar a criação de inovações na prática desde que se disponham, tanto nas instituições educacionais como nas residências de professores e alunos, de infraestrutura tecnológica e conexão adequadas, aspectos difíceis de se concretizar em famílias que lutam para obter o alimento do dia a dia e não têm sequer acesso ao saneamento básico.

Ademais, a integração do currículo com as tecnologias não refere apenas a uma justaposição e sim a um casamento em que ocorrem transformações mútuas nos sujeitos envolvidos (ALMEIDA; ALMEIDA, 1999). No casamento do currículo com as tecnologias o currículo é entendido como um artefato reconstruído no ato educativo com a mediação das tecnologias digitais, em especial suas funcionalidades de interação multidirecional, produção de conhecimentos e compartilhamento por meio de múltiplas linguagens e letramentos que viabilizam a constituição de web currículos (ALMEIDA, 2019). O casamento se consubstancia quando as funcionalidades das tecnologias que potenciam a autoria, a colaboração, o fazer e o refazer contínuo (depuração) dos sujeitos do currículo se inter-relaciona com a visão de currículo como reconstrução na prática social pedagógica envolvendo as experiências de vida dos sujeitos, as inter-relações entre os conhecimentos advindos dessas experiências com aqueles sistematizados nos materiais didáticos, com as informações

buscadas nas redes e com os instrumentos culturais, entre os quais as tecnologias digitais, linguagens midiáticas, recursos e relações que se estabelecem no ato pedagógico. Isto mostra que as tecnologias são utilizadas conforme a concepção de currículo e este molda e gera reconfigurações nas tecnologias, o que supera a mera utilização de materiais didáticos digitais, ainda que faça uso deles.

A par disso, a emergência da cultura digital, sobretudo na última década, com o intenso uso social de tecnologias digitais (computadores, telefones, tablets, televisão e outros) conectadas à internet e abrange as mudanças dos novos modos de se relacionar, pensar, localizar gerar e compartilhar informações oriundas de distintas fontes. Assim, ela engloba os dispositivos, sistemas de comunicação e significação, bem como os algoritmos arquitetados pelo processamento de dados e geração de informações orientadoras de decisões, que induzem os modos de agir e navegar entre as informações disponíveis e influenciam as subjetividades, constituindo uma marca do modo de vida contemporâneo e algo que o distingue de outras épocas (BORTOLAZZO, 2020). Essa nova cultura adentra as salas de aula e interfere nas práticas educativas mais pelas transformações que gera na realização de atividades, nas estruturas mentais, na representação e atribuição de significados ao conhecimento e no desenvolvimento do currículo, do que especificamente pelo uso de dispositivos tecnológicos em sala de aula (ALMEIDA, 2019). A flexibilidade, abertura e zonas de escape das redes da internet impele a criação de um espaço

de convergência (JENKINS, 2008) entre o espaço virtual e o presencial, a educação formal, não formal e informal, constituindo um espaço híbrido, intersticial e de hiper mobilidade (SANTAELLA, 2007), que abala o confinamento da instituição educacional, pressiona a solidez de seus muros e paredes (SIBILIA, 2012). Trata-se da criação de uma nova cultura gerada nas interações estabelecidas por meio das redes da internet em inter-relação com múltiplas culturas, cujo desenvolvimento desafia as instituições educativas tanto a integrar suas práticas com a cultura digital como a recriar essa cultura no bojo de suas identidades (IANNONE; ALMEIDA; VALENTE, 2015).

Contudo, a expansão da cultura digital reforça o fosso digital (CASTELLS, 1999; SELWIN, 2006) de segmento considerável da população alijado

As construções elaboradas neste capítulo indicam que o currículo do futuro deve ser flexível e aberto à articulação com as múltiplas culturas, à incorporação de questões que emergem da realidade, trabalhando com problematizações, projetos, aprendizagem pela investigação e outras metodologias ativas em experiências curriculares constituídas nas redes.

da democratização do acesso a bens culturais, informações e serviços veiculados via internet, acentuando as desigualdades sociais e educacionais, que se intensificam e se tornam mais explícitas quando há necessidade de desenvolver a educação com a mediação de tecnologias. No âmbito desse conjunto de desafios colocados às instituições educacionais, nomeadamente aos educadores e pesquisadores, nos deparamos em março do ano de 2020 com a disseminação da Covid-19, a princípio na cidade de São Paulo e rapidamente espalhado para outras regiões do país, que levou a medidas de isolamento social e fechamento das instituições educacionais, entre outras medidas.

3. A EDUCAÇÃO REMOTA NA PUC-SP: O PRESENTE EM PERDIZES

O presente é um tempo de experiência e reflexão do que se encontra em processo de constituição com interferências do próprio desenvolvimento da experiência mediante novas demandas sociais e de saúde requeridas pela pandemia e se apoia na memória e na subjetividade (SARLO, 2001) sinalizando um tempo de mudança de cultura, que desafia a instituição PUC-SP, seus gestores, professores, funcionários e estudantes a um exercício ininterrupto de se refazer por meio da participação e intervenção crítica. Alinhado com a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) declarada pelo Ministro de Estado da Saúde em decorrência de infecção humana causada pela Covid-19 e

a existência de calamidade pública, o governo do Estado de São Paulo decretou a suspensão de atividades não essenciais, entre as quais se situam as atividades educacionais. Criou-se assim um estado de exceção com restrições severas à mobilidade das pessoas, descontinuidade das atividades cotidianas da vida, do trabalho, do estudo, da cultura e sobreposição do tempo de dedicação a cada atividade.

Imediatamente a reitoria da PUC-SP acatou as determinações e recomendações das autoridades do Estado de São Paulo e decidiu suspender as aulas e eventos acadêmicos a partir do dia 16 de março de 2020 e adotar formalmente a continuidade do período letivo por meio de atividades remotas com a mediação de tecnologias digitais. Em data posterior, também as atividades administrativas presenciais foram suspensas e passaram a ser executadas de modo remoto. Destaca-se a relevância de a Fundação São Paulo, mantenedora da PUC-SP, ter criado um programa de empréstimo de equipamentos (laptops) e pacote de dados para os alunos que não tinham acesso a eles, oportunizando a participação de todos nas atividades remotas.

Diante do impacto inicial decorrente dessa medida em uma universidade pautada tradicionalmente por atividades presenciais, o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (CED) optou por fazer jus à sua história, cuidando de desenvolver todos os esforços para “não deixar ninguém de fora”, apoiar professores e alunos para que todos pudessem participar dessa nova modalidade de educação a ser construída em conjunto, já que

ela não se encaixa nos processos tradicionais de Educação a Distância (EAD) tampouco representa mera transposição das aulas presenciais para o meio virtual. Para tanto a coordenação atribui à linha de pesquisa de Novas Tecnologias em Educação (NTE) a proposição de um plano de ação imediata, oportunizando colocar em prática no coletivo do Programa o conhecimento construído nessa linha ao longo de décadas para viabilizar a realização de atividades inteiramente online. Muitos questionamentos surgiram sobre a viabilidade de tal proposta, uma vez que as demais linhas de pesquisa do Programa costumeiramente não desenvolvem atividades com a mediação de tecnologias digitais. Destaca-se o falso dilema entre utilizar ambientes virtuais de aprendizagem para distribuir informações e orientações de tarefas a serem realizadas pelos estudantes ou manter a coerência com as abordagens de uma educação dialógica, reflexiva e contextualizada na realidade por meio desses mesmos ambientes, com estratégias didáticas que permitem aos estudantes participar de processos colaborativos, reflexivos e de construção de conhecimentos. A segunda opção foi favorecida pela missão inerente da PUC-SP de educação humanizadora, respeito à liberdade de manifestação do pensamento, de investigação e de cátedra, árdua defensora da democracia. Somam-se a isto os compromissos de longa data assumidos pelo Programa CED de produzir conhecimentos sobre o currículo com vistas a melhoria da educação, o enfrentamento de todas as formas de exclusão e a superação da fragmentação do conhecimento (CED, PUC-SP,

s/d), que regem os estudos de suas linhas de pesquisa.

Nesse momento aflitivo, a linha de pesquisa NTE congregou esforços e assumiu o compromisso de trabalhar junto com professores e alunos do Programa, muitos desses alunos são gestores e professores em instituições que também lhes convocavam a participar desse processo na educação básica ou superior.

Retomamos os resultados de pesquisas e as experiências dos professores da linha NTE na concepção, gestão, oferta e avaliação de cursos a distância para os sistemas públicos de educação e nos valem da opção de preparar monitores para apoiar o trabalho remoto dos professores nas atividades das disciplinas. Na sequência fizemos uma chamada direcionada aos mestrandos e doutorandos do Programa para participação como monitores voluntários das disciplinas em desenvolvimento, obtendo uma grande, eficaz e entusiasmada adesão.

Foram constituídas duplas entre professor e monitor de modo a criar vínculos entre eles e essa dupla atua em seu território criado no ambiente virtual e nas salas de web conferência, ao tempo que criam estórias que falam das relações estabelecidas nesses territórios, dos avanços, dificuldades e desafios. Assim, foi possível desenvolver a educação remota participativa com uma orientação didática precisa por meio de ambientes virtuais em consonância com a concepção de currículo abraçada pelo Programa propiciando aos professores desenvolver atividades conforme seu estilo de trabalho tendo como apoio o monitor, dialogar

com os estudantes, propor produções individuais ou colaborativas em grupos de estudantes e adotar os princípios da avaliação formadora. Nas disciplinas da linha de pesquisa NTE tivemos a oportunidade de trabalhar com contextos autênticos de formação e atuação com a mediação de tecnologias digitais, identificar problemáticas presentes nesses contextos e estudá-las à luz de teorias que permitam compreendê-las, propor soluções para enfrentar tais problemas e ressignificar as teorias. O fato de trabalharmos em ambientes virtuais viabilizou a realização de seminários online com convidados de outras instituições, visitas a outros espaços virtuais de educação formal e não formal com práticas relacionadas com os temas dos estudos em desenvolvimento e trabalhos conjuntos

O caminho assumido pela PUC-SP provocará mudanças substanciais nos seus processos acadêmicos, administrativos e de gestão, que extrapolarão o momento emergencial da pandemia, influenciarão o currículo em sua constituição e concepção e nossas práticas pedagógicas ao longo de nossa vida profissional, impulsionarão a cooperação internacional e projetarão a universidade para o mundo!

das disciplinas ligadas à linha de pesquisa. Exemplo disso é a atividade integrada entre as três disciplinas da linha NTE sobre o tema integração entre conhecimento, ciência, tecnologia e cultura, explorado a partir de visita e análise de museus virtuais ligados a organizações de diferentes países. Antes da aula online cada aluno teve a oportunidade de fazer a sua curadoria na escolha do museu virtual a visitar, navegar pelas possibilidades oferecidas (exposições, acervo permanente, curadorias, roteiros organizados, um período histórico etc.) e elaborar um texto analítico em torno das seguintes questões: (1) Quais conceitos de conhecimento, ciência e tecnologia estão subjacentes ao museu visitado? (2) Selecione uma obra com a qual se identifique no museu visitado e registre o que você perguntaria para a obra de arte. (3) Refletir sobre “Que museu sou eu?” Durante a aula, que teve a participação qualificada de membros da iniciativa PUC Museus, os alunos apresentaram o museu visitado, as respostas às três questões e compartilharam coletivamente suas experiências, emoções e aprendizagens, oportunizando conhecer pelo olhar do colega as características específicas dos espaços, acervos, focos temáticos e curiosidades de vários museus. Comentários dos alunos sobre essa atividade evidenciam a realização de uma experiência de aprendizagem prazerosa, que despertou a imaginação, sensações e sentimentos, concretizando uma prática interdisciplinar integradora entre educação, arte, ciência, tecnologia, história, geografia e cultura, que rompeu com as paredes do currículo disciplinar por meio da conexão entre

áreas de saber e outros espaços de conhecimento acessíveis e democráticos quando se tem acesso aos recursos tecnológicos conectados. Colocar-se no lugar do museu (questão 3) permitiu um exercício de reflexão e de articulação com a quarentena vigente diante do desconhecimento do tempo que irá durar o isolamento e das transformações que se processam na vida de cada pessoa e no seio das famílias. A atividade permitiu identificar a presença de indicadores de web currículo descritos por Almeida (2019), experienciados na prática, tais como: engajamento, interação social, autoria, reflexão, articulação teoria-prática, interdisciplinaridade, multiletramentos, compartilhamento, participação, contexto de aprendizagem. A experiência pessoal dos alunos com a pandemia aflorava com frequência nas aulas virtuais e se tornava parte do currículo experienciado, uma vez que havia necessidade de acolher a palavra de cada um, ouvir seus conflitos, inseguranças, fragilidades e dificuldades enfrentados e ser solidário com suas necessidades e subjetividades. Uma vez explicitado um problema concreto de um estudante ele se tornava coletivo na busca conjunta de alternativas para enfrentá-lo, no compartilhamento de experiências semelhantes e na generosidade do olhar para com o colega. A realização das atividades letivas de modo remoto segundo uma concepção de educação interativa, reflexiva e autoral desperta a percepção sobre a educação como um ato comunicativo, de diálogo “vivo” entre todos os envolvidos e fortalece o desenvolvimento de competências cognitivas, tecnológicas, socioemocionais e éticas. Além de

tudo as atividades assim realizadas propiciam a compreensão de que o uso de tecnologias digitais como instrumento de mediação da relação professor-aluno oportuniza a integração entre diferentes contextos com potencial de aprendizagem, em especial permite integrar o contexto de formação com o da prática profissional, entender as diferentes necessidades expressas pelos estudantes e criar atividades variadas que vão ao encontro de suas expectativas em dos objetivos de aprendizagem, favorecendo estabelecer vínculos, compartilhar experiências e valorizar a vida. A pandemia impõe o exercício da reciprocidade e da empatia com o outro, boicota o controle sobre o tempo e a própria vida, aponta a fragilidade do futuro e requisita pensar em um novo currículo.

4. UM OUTRO CURRÍCULO PARA O FUTURO: CAMINHOS ENTRE PERDIZES E O MUNDO

Vislumbrar caminhos de futuro da educação e tecnologias solicita retomar a marca da cultura digital na educação, especialmente em tempos de pandemia, nas situações em que as relações didáticas se efetivam por meio de dispositivos tecnológicos, softwares e interfaces digitais, acessados de distintos espaços e em qualquer tempo. Entretanto, essa marca não atinge igualmente todos os educadores e estudantes devido às desigualdades sociais e à não universalização do acesso, uso e apropriação crítica das tecnologias digitais conectadas relacionada com os significados pessoais e sociais atribuídos a esses recursos na leitura, interpretação e escrita do mundo

(FREIRE, 1987). Compreender criticamente as influências sociais, culturais e educacionais das tecnologias digitais propicia identificar, questionar e resistir às relações de poder veiculadas por elas (BORTOLAZZO, 2020), bem como incorporá-las em atividades consciente de suas potencialidades e riscos, aspectos que devem ser levados em conta na (re)construção de currículos.

A pandemia expôs as mazelas de um período de caos mundial, que se avizinhava há décadas e o ampliou em todos os territórios atingidos pela Covid-19, anunciando a formação de uma nova ordem global (ZIBECCHI, 2020). Este anúncio associado com a experiência desenvolvida nos últimos quatro meses no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, permite identificar que a pandemia e a crise já existentes se retroalimentam e qualquer expectativa de futuro requer criar condições para construir um novo projeto educativo.

O estágio atual da pandemia leva a inferir que nos próximos meses, e possivelmente em todo o segundo semestre letivo de 2020, a maioria das atividades letivas permanecerão remotas, com poucas ou nenhuma atividade presencial. Também há anúncios de que novas ondas de infestação da Covid-19 ou de outros vírus, até mais letais do que este, obrigando a retomada do isolamento social em diferentes momentos ao longo dos próximos anos.

Diante disso, é fulcral a apropriação do legado dessa experiência para planejar o futuro considerando o cenário de incertezas e as condições institucionais concretas para a ação docente,

recontextualizando o vivido para outras situações de educação remota ou de ensino híbrido, que inter-relaciona espaço presencial e virtual, diferentes metodologias e contextos educacionais, em especial, quando se trabalha com metodologias ativas (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). O potencial das tecnologias digitais em rede para a realização de atividades remotas explicitado ao longo do capítulo permite argumentar a favor da educação e da criação de web currículos por meio da interação multidirecional, construção de conhecimentos, colaboração, compartilhamento, aprender com o outro situado em distintos territórios, concepções que alicerçam a visão de currículo reconstruído na prática social pedagógica presencial, a distância ou híbrida.

O ensino híbrido vai além da complementaridade entre o presencial e o virtual ao instituir um espaço intersticial produtor de identidades e de culturas Bhabha (2002) fundado pelo diálogo, compondo uma força transgressora do discurso e da prática educacional centrado na transmissão de informações. O híbrido impulsiona a conexão entre conhecimento científico e conhecimento advindo da experiência, currículo prescrito e currículo praticado, articulação entre teoria e prática, ressignificação da prática e reconstrução da teoria (ALMEIDA, 2004).

As construções elaboradas neste capítulo indicam que o currículo do futuro deve ser flexível e aberto à articulação com as múltiplas culturas, à incorporação de questões que emergem da realidade, trabalhando com problematizações, projetos, aprendizagem pela investigação e outras

metodologias ativas em experiências curriculares constituídas nas redes. Ao mesmo tempo que propicia aprofundar o conhecimento sobre a realidade, esse novo currículo potencializa a flexibilidade espaço-temporal, engloba o diálogo entre conhecimentos e práticas de diferentes espaços interculturais e alarga a interlocução interinstitucional. Nessa ótica, integrar tecnologias e currículo vai além de aulas expositivas por meio de recursos de web conferência, videoaulas, oferta de material didático digital e transmissão simultânea de conteúdos disciplinares descontextualizados. Desenvolver processos educativos mediados pelas tecnologias digitais que sejam interativos, reflexivos, construtivos e contextualizados na realidade significa impulsionar a leitura crítica e a escrita multisemiótica do mundo considerando crenças, valores, conceitos e subjetividades dos participantes do ato educativo e as características da área para qual o estudante está sendo formado. Isto requer empenho e dedicação dos professores, participação dos alunos, e, sobretudo, investimento institucional em infraestrutura tecnológica, adequada conexão à internet, equipes de apoio técnico e pedagógico e preparação dos professores.

Cada instituição definirá o seu caminho de acordo com suas condições concretas, missão abraçada e concepções de homem, mundo e educação, levando em conta o potencial de desenvolver atividades híbridas em colaboração com outras instituições educacionais e organizações diversas compondo uma nova “estrutura topológica e métrica” (ECHEVERRÍA, 2015, p. 45), que reivin-

dica ressignificar espaços, tempos, conceitos e atividades. Trata-se da gradativa constituição de redes, articuladas com outras redes de educação, cultura e prática profissional, que ampliam os horizontes da pesquisa e viabilizam a formação integrada com contextos autênticos do exercício profissional, compondo uma nova identidade institucional.

Este capítulo registra estórias de uma instituição, em especial de um programa de pós-graduação, que foi provocado a romper com suas fronteiras territoriais em busca de novos fazeres e porvires e nesse movimento novos conhecimentos e práticas foram produzidos, novas esperanças surgiram. O caminho assumido pela PUC-SP provocará mudanças substanciais nos seus processos acadêmicos, administrativos e de gestão, que extrapolarão o momento emergencial da pandemia, influenciarão o currículo em sua constituição e concepção e nossas práticas pedagógicas ao longo de nossa vida profissional, impulsionarão a cooperação internacional e projetarão a universidade para o mundo! 📍

Afinal, em meio da vida sempre se faz as seguintes contas: temos mais ontens ou mais amanhã? (Mia Couto, 2016)

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio; ZIZEK, Slavoj; NANCY, Jean Luc; BERARDI, Franco; PETIT Santiago López; BUTLER Judith et al. **Sopa de Wuhan**: pensamento contemporâneo em tempos de pandemias. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio); 2020. Disponível em: <https://bit.ly/sopa-dewuhan>. Acesso 29 jun. 2020.

ALMEIDA, Fernando. **Educação e Informática**: os computadores na escola, São Paulo: Cortez, 5. ed. 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação**: Web currículo e formação de professores. (Tese de livre-docência) Orientador: Fernando José de Almeida. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Inclusão digital do professor**: formação e prática pedagógica. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PERRIER, Gerlane Romão Fonseca; GONÇALVES, Lina Maria; MUÑOZ, Cleide Maria dos Santos. Currículo e Tecnologia: revisão sistemática de literatura no âmbito da revista científica e-Curriculum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p. 614-635 abr./jun. 2020. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso 29 jun. 2020.

ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Fundamentos para uma prática pedagógica: convite ao casamento. In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Aprender Construindo: A informática se transformando com os professores. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso 10 jul. 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **O computador portátil na escola**. Mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.

ANDRADE, Pedro Ferreira; ALBUQUERQUE LIMA, Maria Cândida Moraes. **Projeto EDUCOM**. Brasília: MEC/OEA, 1993.

BHABHA, Homi K. **El Lugar de la Cultura**. Buenos Aires: Manantial, 2002.

BORTOLAZZO, Sandro Fachin. Das conexões entre cultura digital e educação: Pensando a condição digital na Sociedade contemporânea. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 369-388, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/> Acesso 10 jul. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. V. 1 - O Poder da Identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CED/PUC-SP. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Subsídios para a reformulação curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. [mimeo].

CED/PUC-SP. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-curriculo>. Acesso 04 jul. 2020.

CERQUEIRA, Valdenice Minatel M. **Resiliência e tecnologias digitais móveis no contexto da educação básica**: “senta que lá vem a história”. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Orientador: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

COUTO, Mia. **Estórias Abensonhadas**. 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ECHEVERRÍA, Javier. A escola contínua e o trabalho no espaço-tempo eletrônico. In: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Franciso. (orgs.). **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Tradução Juliana dos Santos Padilha; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 38-50.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

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

IANNONE, Leila R.; ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; VALENTE, José Armando. Pesquisa TIC Educação: da inclusão para a cultura digital. In: Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras** -TIC Educação 2015. São Paulo: CGI.br, 2016. p. 55-67. Disponível: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/>. Acesso 5 jul. 2020.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline Silva. **Hipermodernidade, multitemamentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SARLO, Beatriz. **Tiempo Presente**: notas sobre el cambio de uma cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2001.

178 SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELWYN, Neil. Digital division or digital decision? A study of non-users and low users of computers. **Poetics**, v. 34, n. 4-5, p. 273-292, 2006.

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

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: visão histórica e lições aprendidas. [Brazilian technology policies in education: History and lessons learned]. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** [Education Policy Analysis Archives], v. 28, n. 94, 22 jun. 2020. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs> . Acesso 30 jun. 2020.

VALE, Thiago Souza. **A construção da educação geográfica na cultura digital**. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Orientador: José Armando valente. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ZIBECHI, Raúl. A las puertas de um nuevo orden mundial. In: AGAMBEN, Giorgio; ZIZEK, Slavoj; NANCY, Jean Luc; BERARDI, Franco; PETIT Santiago López; BUTLER Judith et al. **Sopa de Wuhan**: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. ASPO, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/sopadewuhan> Acesso 7 jul.2020.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura digital; Web Currículo; Ensino híbrido.

a desterritorialização e a reterritorialização da educação: corpos e espaços onde habitam

1. A ORIGEM

O futuro nos chega às vezes, à nossa revelia, com formações “anárquicas e confusas, de mundos novos e diferentes.” (CERTEAU, 1994)

m

arço de 2020.

O futuro chega às portas das escolas e universidades brasileiras trazendo a pandemia de COVID-19, da qual tínhamos notícias de longe, de uma pulsante cidade milenar chamada Wuhan, no coração do território chinês onde vivem aproximadamente 10 milhões de pessoas e transitam milhares de cidadãos seja para fazer negócios, trabalhar ou até mesmo estudar nas universidades tecnológicas da região. Mas essa megalópole teve papel ainda mais importante do que ser o berço de um vírus de origem ainda obscurecida: nas

maria da graça moreira da silva

primeiras décadas do século XIX, chegou a figurar como capital do país em diversas ocasiões.

Não um simples vírus, mas uma pandemia biológica, social, comunicacional e política. A trajetória de Wuhan a Perdizes foi inusitada, abalou estruturas e ocupou o dia-a-dia, sobrepondo-se aos espaços, fossem antes majestosos, históricos, simples, confortáveis ou simplesmente lugares. Os espaços de fazer e ser, os “espaços praticados” (CERTEAU, 1994).

De repente, da polifonia alegre dos corredores fez-se o silêncio, as janelas abertas para o pátio se fecharam, os professores se emudeceram, os odores das cantinas não mais atiçam a fome... O lugar da escola, “a ordem, segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (CERTEAU, 1994, p. 201) já não mais está saudável para a existência e muito menos para a coexistência.

O lugar foi transmutado para novos e inusitados espaços: a casa, o quarto, a tela. Uma pequeníssima e brilhante tela quadrada, do aparelho celular, do tablet, aqueles aparatos que há muito se mostravam como a extensão do Homem (como já pronunciava McLuhan, 2011). Da carteira, o aluno passou a ocupar a cama, a poltrona, uma cadeira qualquer nem se sabe onde... Suas vozes estridentes, animadas ou sonolentas, se tornaram fenômenos acústicos quase metálicos, vindos de um microfone saído de outras freguesias e suas presenças sintetizadas ao rosto, a uma self. Mas o microfone será a extensão da voz dos alunos e a câmera de vídeo sua presença? Qual o lugar ou lugares a escola, que se reconstrói entre telas na emergência, pode ocupar?

Este artigo versa sobre o novo “não normal” da educação, da aprendizagem que construímos desde o mês de março de 2020, passando por diversas etapas de enfrentamento da situação imposta pelo confinamento obrigatório no contexto educacional e as perspectivas de um novíssimo “não normal” que se aproxima ao planejar os novos lugares da educação, da escola, dos professores e alunos e das famílias.

Uma vez que não é possível retornar a um “lugar” que não mais existe, a universidade, certamente, não poderá retornar a ser igual ao que era se tudo mudou ao redor. Assim, refletir sobre os espaços “praticados” nos novos contextos se faz necessário e urgente.

2. OS ESPAÇOS, LUGARES E NÃO LUGARES

Neste pequeno ensaio, teceremos o diálogo sobre os temas espaço/lugar/não lugar, relacionados à sala de aula, na perspectiva do francês Certeau (2007). A escolha desse interlocutor não é casual, uma vez que viveu e produziu intensamente tendo se rendido à arte e a potência do fazer cotidiano como lugar de criação, enxergando aí, nas tramas do dia a dia, com ouvidos atentos ao Outro, para a alteridade tendo erigido uma teoria das práticas cotidianas. Essas práticas, para o autor, não se configuram como pano de fundo da construção e da atividade social, mas as “maneiras de fazer” se encontram no cerne.

É a solução de continuidade das práticas cotidianas e dos espaços que nos instiga essa reflexão. Partiremos do que, para o autor são diferenciados

como lugar e espaço: Certeau qualifica como lugar, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade, ficar estáticos, na espera, são convenções. O espaço não se reduz a uma condição física, mas pode ser entendido “como um espaço vivido e pensado, que pode adquirir diversas reconfigurações e ressignificações de acordo com as diferentes apropriações.” (CERTEAU, 2007, p. 201). É histórico, uma vez que “conjuga identidade e relação e os indivíduos vão, ao longo de sua vida e história, construindo e reconstruindo” (idem). O espaço, assim entendido pelo autor, é o “lugar praticado”.

Segundo essa acepção, a arquitetura da escola e universidade são lugares transformados em espaço pelas pessoas - professores, alunos, gestores, serventes, merendeiras - que ali circulam e suas ações que dão vida àquele lugar. Os sujeitos históricos que ali vivem são os “praticantes”. A relevância do estudo do espaço da escola, em especial do espaço da sala de aula é aqui refletido no inusitado contexto do ano de 2020, em que os espaços perderam sua territorialidade, voltaram a ser lugares ou “não lugares”.

Augé (2012) defende a hipótese de que a supermodernidade é responsável pela produção de não lugares, ou lugares de passagem, as “superfícies não simbólicas do planeta” (p. 77). “Não-lugares” seriam os espaços públicos de circulação rápida como as supervias, os hotéis e supermercados, em que as pessoas se veem relacionadas por uma conexão contratual, seja um bilhete, um cartão de crédito ou qualquer objeto protocolar - símbolos da supermodernidade. Os próprios campos de

refugiados, para o autor, se configuram em “não-lugares”. Os não-lugares são incapazes de dar forma a qualquer tipo de identidade, história ou relações pois são populados em geral por pessoas em trânsito, são efêmeros.

2.1 OS LUGARES - PERDIZES

A arquitetura dos edifícios destinados a escolas e universidades é um tema instigante pois é fácil entender que, a cada época, a arquitetura dos espaços para ensinar e aprender refletem o valor e o papel que a sociedade e a comunidade local em particular atribuem à educação e sua relevância no projeto de nação. A construção desses lugares, certamente consideram aqueles que os habitam. Não é à toa que construções escolares por muito tempo se destacavam na paisagem urbana (BURKE; GROSVENOR, 2008), no final dos séculos XVIII e inícios do século XIX na Europa essas construções eram majestosas, monumentos à cultura e educação. Bressan (2013), ao analisar a história das instituições escolares, destaca as palavras de Magalhães (1999, p. 71) que reforça a edificação das instituições de ensino para além de sua construção física:

As instituições educativas têm uma estrutura física, uma estrutura administrativa, mas também uma estrutura social, ou melhor, sociocultural. Se as funções básicas de uma instituição educativa se objetivam na produção e na transmissão de cultura, seja

pela matriz científica e tecnológica, seja pela matriz de comportamentos, atitudes, valores, bem se compreende a importância da dimensão sociocultural. É uma dimensão cuja abordagem não se obtém senão inquirindo a acção, os sentimentos e o sentido de participação dos actores.

No Brasil, e em São Paulo em particular, a construção de espaços para ensinar não apenas marcam, mas definem a própria cidade, que teve como marco fundamental o Pátio do Colégio, criado pelo Padre Manoel de Nóbrega e que marcou a fundação do estado. É verdade que, à época, o intuito do espaço era o ensino da fé católica aos nativos para catequizá-los (impondo a cultura portuguesa a nova colônia) ou para educá-los para o trabalho para a coroa.

As instalações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, locus de reflexão para este artigo, se encaixam numa descrição como essa: marca a paisagem urbana da cidade de São Paulo. O prédio sede e mais conhecido da PUC-SP Perdizes, na Rua Monte Alegre, segundo o portal da instituição, tem a construção datada de 1920. Sua primeira ocupação foi um convento de freiras carmelitas, e assim também possui uma capela. As atividades e cursos, outrora situados em diversas unidades, passaram a funcionar na sede no ano de 1950. Ao lado do edifício principal localiza-se o Teatro TUCA, cuja fachada também é tombada pelo patrimônio histórico por ter sido palco de inúmeros acontecimentos históricos e sociais que

repercutiram em transgressões e mudanças, em especial na década de 1970 no Brasil, em plena ditadura militar. São memoráveis os eventos que ocorreram dentro e fora de suas paredes, como no mês de julho de 1977 em que foi realizada na PUC-SP a 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, proibida de ser realizada nas instalações de universidades públicas. Outro fato, no mesmo ano, em 22 de setembro, a PUC-SP sofreu a invasão de forças policiais comandadas pelo próprio coronel Erasmo

Da carteira, o aluno passou a ocupar a cama, a poltrona, uma cadeira qualquer nem se sabe onde... Suas vozes estridentes, animadas ou sonolentas, se tornaram fenômenos acústicos quase metálicos, vindos de um microfone saído de outras freguesias e suas presenças sintetizadas ao rosto, a uma self.

Dias com o pretexto de exterminar o que chamou de “antro” ou espaço de subversão.

Os edifícios da PUC-SP são impregnados de histórias, espaços que significam não apenas suas paredes, mas que vivem e cunham o perfil dos professores, alunos e da cultura da própria instituição e na construção de seu processo identitário. São espaços bem-vividos, que não ficam indiferentes aos que por ali passam. As instalações físicas da instituição não retratam o mote fundamental dos alunos no momento de seleção por qual universidade cursar, mas o que flui em suas dependências, a educação humanista, os debates com professores e colegas, a cultura de uma educação transformadora. Casa onde habitaram inúmeros e reconhecidos mestres, como Florestan Fernandes, Paulo Freire e muitos outros que, expulsos de suas instituições, encontraram na PUC-SP um espaço de acolhida, respeito e que recebe a todos com a mesma legitimidade, reconhecendo seus saberes e trajetórias de vida. O espaço-tempo onde os seres humanos se encontram e se relacionam (CERTEAU, 2007) Esse espaço-tempo, como cunha Certeau (2007), no ano de 2020 ficou emudecido, nada mais rola na rampa, a prainha perdeu suas estrelas, as ruas do bairro de Perdizes ficaram sem a graça dos estudantes que ruidosamente gargalhavam enquanto “matavam” as aulas. Não se via mais os exóticos desfilando, as novas modas, a circulação de ideias, os sonhos de um grandíssimo amanhã trôpegos pela cerveja, os tremores das provas, as inseguras danças das conquistas. Os espaços de histórias já não construíam memórias. Onde estão?

2.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese; é o corpo, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 312).

Quando aprendemos, não é apenas o cérebro que está em ação, é todo o corpo. Aprendemos com o corpo todo, apesar de anos e anos de tentativas de, como aponta Foucault (2013) “disciplinar” ou de tornar “os corpos dóceis”, obedientes para serem ensinados, controlados. Estar na escola ou na universidade é estar de corpo inteiro, o corpo não é um elemento acessório e não há de se entender a razão sem o corpo, e ele mesmo não pode ser visto em movimento apenas nas aulas de educação física. “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação” como nos lembra Terezinha Nóbrega (2005, n.p.):

A agenda do corpo na educação e no currículo deverá necessariamente alterar espaços e temporalidades, considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é

propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo.

A mente não é uma entidade des-situada, ela é o próprio corpo. O mesmo ocorre nas telas, nossos avatares somos nós.

Mas se o corpo não está mais presente, existe educação? Sim. Há educação!

O locus privilegiado da educação não é mais o espaço físico, mas o virtual, o “espaço-rede” que não se rende a uma localização específica.

Retomando à Pandemia de Covid-19, os corpos foram enclausurados, ou pelo menos parte deles, aqueles que podem estar ou permanecer em quarentena. No Brasil, a Lei 13979 de 6 de fevereiro de 2020 define a quarentena como a “restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação de coronavírus”. Como corpos e espaços são suspeitos, todos devem ficar encerrados.

Fechados em casa ou em quaisquer outros espaços, as janelas - físicas e virtuais, se transformaram na forma privilegiada de contato com o mundo. Na Itália, por exemplo, os habitantes se dirigem às janelas, terraços e alpendres de onde cantam, fazem as indefectíveis “lives”, aplaudem enfermeiros ou

vaíam políticos. São os espaços de conexão, de não-solidão, de aproximação ou contemplação. A internet, por meio das inúmeras plataformas de redes sociais, os tablets, smartphones, redes com inteligência artificial, bots (robôs) e a Plataformização, Dataficação e Performatividade Algorítmica (PDPA) são as novidades da sociedade contemporânea segundo André Lemos (2019), e estão no coração da atual cultura digital, bem como a algocracia. O isolamento físico, assim, não implica no isolamento social, pois esse se desenvolve por meio - ou midiaticado - das mídias - das telas. Os espaços da educação não se dão nas telas propriamente ditas, mas naquilo que se constrói, o que flui nos espaços-rede, da dinâmica da participação de humanos e não humanos (LEMOS, 2020) ou pelo que Santaella (2008) denomina por espaços intersticiais ou híbridos. Qual o lugar da educação na pandemia?

2.3 - SOMOS TODOS TEAMS?

Março de 2020 - Estamos em aula!

Na hora marcada vão chegando, um a um, as vezes timidamente. Uns já começam a tagarelar, outros aguardam como se esperassem o sinal tocar para ingressar na sala de aula. Onde está a Ana? O Pedro está perdido? Vire a Câmera!! Pensou que fosse no Skype... pode chamar a Estela no WhatsApp da turma? ... Simone, “vc ta no mute”... Que lindo... é seu filho? Seu peixe, seu gato? Você está bem? Vai passar... Por quanto tempo? É so uma gripezinha mesmo? Será que....

As emoções estão afloradas, uns soluçam, outros

se mostram felizes por poder almoçar com os filhos ou por não precisar enfrentar a dupla ônibus-metro por horas a fio a cada dia. Mas ninguém está igual. Sim, a mesma aparência, mas algo mudou no olhar, no tom de voz, uma “tremidinha”, que poderia passar despercebida se não estivéssemos vis-à-vis. Mas todos emocionados de conseguirem, enfim, encontrar algo que lhes pareça familiar em meio a tantas incertezas, desinformações, fake news, temores, maratonas de alarmantes notícias. O professor está ali, como num...panóptico. Mas todos os presentes estão nos mesmos lugares, vendo tudo e todos. Não há destaques, não há pecados... todos estão nus. Começamos a aula. Durante as primeiras semanas esse movimento se repetia. Esse “não lugar” chamado Teams, mas que poderia ter outro como Zoom, Meet, Jitsi ou qualquer um. Provisório, veloz, sem identidade,


Os novos espaços deixam gradualmente de ser “não lugares” ou simplesmente “lugares”. Os seres híbridos e fluidos se re-humanizam e passam a construir espaços de interações, de memórias, de construções de novas identidades – não individuais, mas de turmas que se identificam pela amorosidade mediatizada pelas tecnologias.

passou a ser o lugar da aula. O excepcional passou a ser a constante, a nova rotina, o “novo normal”. Os humores foram se aquietando... se adaptando, sem, no entanto, se conformar. Novos cortes de cabelo, diferentes paredes. Os professores e colegas entram nas casas ocupando um lugar que não existia. O que era conteúdo vira tema, as vivências como professores ficam mais interessantes, as trocas mais adensadas. Os acoplamentos cibernéticos ... o microfone, o headset, a câmera - as mais recentes extensões humanas, se aperfeiçoam com o tempo e passam a ser naturalizadas. Os sujeitos hiperconectados têm suas experiências compartilhadas em tempo real. Já se acha graça da vida-mesma. Filhos irrompendo nas telas, cachorros latindo... campanha tocando, a escola em casa e a casa na escola. Momentos refrescantes de encontros e trocas. Sim, a universidade está re-territorializada. Os novos espaços deixam gradualmente de ser “não lugares” ou simplesmente “lugares”. Os seres híbridos e fluidos se re-humanizam e passam a construir espaços de interações, de memórias, de construções de novas identidades - não individuais, mas de turmas que se identificam pela amorosidade mediatizada pelas tecnologias. Novas cartografias são desenhadas. Aqueles quadradinhos iluminados tornam-se partes de um todo, como na bricolagem de uma colcha que passa a aquecer - sem distinção, os que habitam e ficam imbricados intimamente àquele fragmento de ciberespaço. São tecelões e tecidos que não se encontram flinando à deriva, mas constituindo novos e contínuos espaços.

O claustro a que alunos e professores foram submetidos foi transgredido e, aos poucos, se transformando e transformando. Os novos espaços da PUC-SP não têm abraços, não têm odores, não têm rampas. Trazem as marcas dos territórios edificados, do vivido e construído. Sua cultura é encontrada nesses novos espaços, na educação que transforma, que liberta. Mas o espaço histórico segue ali, sintetizado nas construções e descobertas. É o imperativo de uma cultura bem edificada. Tomamos o conceito de Deleuze “não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE apud HAESBAERT, 2009). Assim o Teams, uma simples ferramenta que possibilita webconferências foi transformado em um novo palco, um espaço-tempo praticado e vivido.

3. O RETORNO

Não se sabe quando ou como, mas o cotidiano presencial será ao todo ou em parte retornado. Ao retornar ao presencial, os códigos, símbolos e saberes construídos nesses espaços e tempos “não normais” estarão presentes, e esperamos que estejam sempre presentes à memória a importância do toque, dos sabores, dos corpos em movimento, das reuniões, do café já frio nas garrafas aguardando o papo pós-aula. Há de ser retornado o trajeto, a espera, a preparação, a expectativa. Mas, não há como retornar a um espaço - ou a um

normal - que não mais existe, foi desterritorializado e reterritorializado, reconstruído em novas paragens, recontextualizado e ressignificado, um novo “lugar praticado”. 

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc de. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papyrus, 2012.
- BURKE, Catherine; GROSVENOR, Ian. **School**. London: Reaktion Books, 2008. Disponível em: Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRESSAN, Renan Gonçalves. Urbanização e escolarização nos estudos sobre instituições escolares. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 29-56, set./dez. 2013.
- CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- _____. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão: Petrópolis: Vozes, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009

LEMOS, André. Os Desafios Atuais da Cibercultura. **Jornal Correio do Povo**, Salvador, 15 de junho de 2019.

_____. Isolamento Digital e o Novo Coronavírus. In: **Jornal Correio do Povo**, Salvador, 24 de março de 2020.

MACLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix. 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Mai/Ago 2005. Disponível em Acesso em 15 jul. de 2020.

PUC SÃO PAULO. **Portal**. Disponível em: Acesso em 15 de julho de 2010.

SANTOS, Ademir Valdir dos; VECHIA, Ariclê. As escolas que construímos: a história de instituições escolares na **Revista Brasileira de História Da Educação**. Revista Brasileira de História da Educação, 19. DOI:

PALAVRAS-CHAVE

Cultura digital; Corpo; Espaço-tempo

desigualdade social e justiça curricular na educação básica em tempos de pandemia

1. INTRODUÇÃO

este artigo objetiva analisar as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer nº 05 de 28 de abril de 2020, em sua orientação às escolas da educação básica quanto à reorganização do calendário escolar e cômputo das atividades não presenciais como horas-aula.

Tem como pressuposto que as investigações sobre currículo escolar demandam a compreensão das condições de sua prática, o contexto historicamente configurado em que ela se dá. O mundo, e mais especificamente desde março a população brasileira, encontra-se imerso em um cenário de pandemia da Covid-19. A educação escolar tem ocorrido nesse contexto que necessita ser compreendido com urgência.

No Brasil, o cenário comprometido por questões sanitárias graves se soma a intensas desigualdades sociais, estas anteriores à pandemia e profundas

branca jurema ponce

thais almeida costa

ana paula fliegner dos santos

alice rosa de sena ferrari

desde longo tempo de relações colonialistas (Santos, 2018).

Vive-se uma conjuntura política, econômica e social de caráter neoliberal (CHAUÍ, 2006 e 2020) com nítidas reverberações para o campo educacional, principalmente para a educação pública de qualidade social. A realidade pré-pandêmica, especialmente desde 2016 no Brasil, já se apresentava como preocupante, com claras tendências ao desmonte do direito à educação. Neste momento, de meados do ano de 2020, a preocupação intensifica-se com a pandemia, que atinge a totalidade da população, mas que tem sido mais cruel com os desprovidos de condições de vida dignas.

O cenário de uma grande concentração de riquezas e de crescentes desigualdades tem se somado aos ataques à democracia e aos direitos sociais. O pensamento neoliberal tem sido apresentado, pela grande mídia, como solução para as crises travestido da promessa de estabilidade econômica e impondo-se com um projeto no qual o Estado tem como meta principal a estabilidade monetária, que só se daria a partir de cortes de encargos sociais, de programas de privatização em todos os setores, incluindo a saúde e a educação e deixando a regulação econômica por conta do mercado financeiro. Nessa perspectiva, a proposta neoliberal posta em prática provoca o encolhimento da esfera pública e a ampliação da esfera privada. É considerada a forma mais atual do modo de produção capitalista. Com alguma atenção crítica à realidade, observa-se que este modelo se configura a partir das características que se seguem: desemprego estrutural; monetarismo e capital financeiro como

definidores das políticas de Estado; processos de terceirização; ciência e tecnologia tomadas como forças produtivas e agentes de acumulação de capital; provocação do desaparecimento da ideia de direitos sociais a serem convertidos em serviços privados regulados pelo mercado; transnacionalização da economia; Estados do Terceiro Mundo disputando investimentos estrangeiros; e finalmente, a redução dos direitos sociais e da liberdade sindical (CHAUÍ, 2006). Há a prevalência do desenvolvimento econômico voltado ao acúmulo sem limites do capital nas mãos de poucos que nada produzem de essencial para a vida, o que tem levado à “banalização do humano” e à radicalização das necessidades sociais.

O período é de crise: altos índices de desemprego, subemprego, trabalho desprotegido e vínculos fragilizados do trabalhador com o mercado de trabalho que mudaram a vida social dos brasileiros. Devido ao modelo político atualmente adotado, a manutenção de direitos socialmente conquistados e legitimados pela Constituição de 1988 está cada dia mais difícil. Essa realidade tem se ampliado com um Estado que se retira cada vez mais do campo social com cortes, privatizações e a sistemática regressão dos investimentos na efetivação dos direitos sociais.

A escola está imersa e imbricada neste contexto. Não é possível tratá-la de maneira isolada, mas sim como parte desse todo, sobre o qual os seus sujeitos trazem narrativas e práticas sociais. A análise do currículo escolar, especialmente o da Educação Básica que se compõe das séries escolares obrigatórias previstas na legislação,

pode se apresentar como uma possibilidade de compreensão dos interesses que atuam e estão em permanente jogo na sociedade e na própria instituição escolar.

As escolas públicas, onde encontram-se a maioria dos estudantes brasileiros, têm sofrido ataques constantes de 2016 até este 2020.

Em atendimento aos interesses econômicos do sistema financeiro internacional foram feitos cortes drásticos nos investimentos públicos no Brasil a partir do Golpe de Estado ocorrido em 2016. A Emenda Constitucional 241 votada em 2016 na Câmara Federal e em 2017 no Senado como Emenda Constitucional 55, congelou por 20 anos os gastos públicos, o que incidiu diretamente na educação escolar que vinha se democratizando, inviabilizando, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) proposto para o período de 2014-2024, cujas metas estavam vinculadas aos recursos financeiros com datas a serem cumpridas. (PONCE, 2019, p.1048).

Somados a esses cortes de recursos para a Educação Brasileira têm-se os ataques a programas democráticos que estavam em andamento¹, as avaliações externas à escola com uma longa trajetória de definições de competências em atendimento ao momento atual do sistema financeiro, o

currículo centralizado e prescrito, e a centralização do financiamento da educação. O conjunto dessas condições tem sido o combustível para o funcionamento da engrenagem neoliberal instalada na educação brasileira, que vem assumindo - não sem resistências - cada dia mais um caráter empresarial privatista.

Essa reforma da educação pretende colocar a escola na condição de fornecedora de serviços. A ideia da educação como um direito fica desbotada nesse contexto e ganha contornos secundários, na melhor das hipóteses. A padronização da educação (Base Nacional Comum Curricular²); a ênfase no ensino de habilidades básicas dos alunos; o ensino voltado para resultados pré-determinados; a “transferência” das chamadas inovações do mundo empresarial para o mundo educacional; as políticas de responsabilização verticalizada baseadas em testes e avaliações que se pretendem “evidências empíricas”; e um maior controle da escola caracterizam o “novo” formato da educação pretendida, que a apresenta desprovida do seu caráter político de formadora de cidadania (FREITAS, 2018).

No contexto atual, sob um governo nacional conservador com traços totalitários e marcas neoliberais, assiste-se, conforme destacam Ponce e Araújo (2019), ao desprezo pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), evidenciam-se políticas de responsabilização e desvalorização dos professores, observam-se propostas que levam a um distanciamento entre as reais necessidades da escola para contribuir com a construção de uma vida digna e a forma como a realidade escolar tem

respondido a elas. (PONCE; ARAÚJO, 2019). Os rumos da educação pública já eram preocupantes antes da Pandemia. A crise instaurada pela Covid-19 acentua a demanda por um olhar vigilante. As consequências deixadas pelo descuido podem ser ainda mais avassaladoras e permitir um distanciamento ainda maior do inalienável direito à educação conquistado a tão duras penas. Sob a luz da justiça curricular (PONCE, 2018 e 2019), urge a discussão sobre um currículo que vise dignificar todos os sujeitos da escola. Suas dimensões - a do conhecimento, a do cuidado e a da convivência democrática e solidária - podem auxiliar na reflexão e/ou superação dos desafios vividos.

2. AS DIRETRIZES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) APRESENTADAS NO PARECER Nº 05 DE 28 DE ABRIL DE 2020 E SUA TRAMITAÇÃO

No mês de março de 2020, as aulas foram suspensas em todo território nacional e, de imediato, os sistemas de ensino tiveram que se organizar emergencialmente para ofertar conteúdos aos alunos de modo remoto a partir das orientações definidas pela Medida Provisória n.934/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que orienta as escolas da educação básica quanto à reorganização do calendário escolar e cômputo das atividades não presenciais como horas aula. Nela foram estabelecidas normas excepcionais para o ano letivo, nos segmentos da Educação Básica e do Ensino Superior, para o enfrentamento da situação de emergência de que trata a Lei nº

13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que “dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019”. As escolas que atendem a Educação Básica foram dispensadas da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, desde que a carga horária mínima de 800 horas fosse cumprida. Em consonância, em 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP n. 05/2020, que dispõe sobre a “Reorganização do Calendário Escolar”, legitimando a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Esse Parecer, ao institucionalizar a possibilidade de considerar as atividades remotas como horas aula, tem sido alvo de inúmeras críticas, entre elas as da Nota Técnica (2020) elaborada pelo coletivo composto pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação; as do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA); as do Grupo de Pesquisa Direito à Educação; as das Políticas Educacionais e Escola da Universidade Federal do ABC (DIEPEE/ UFABC); as da Rede Escola Pública e Universidade (REPU); e as do documento denominado “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”, assinado por um grande número de entidades listadas a seguir: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação

1. Um dos tristes exemplos é o do Programa Mais Educação (cf. Soares, 2020)

2. Cf. CURY; REIS; ZANARDI, 2018.

3. GABINETE DO MINISTRO DESPACHO DE 29 DE MAIO DE 2020 Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação homologa parcialmente o Parecer CNE/CP nº 5/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação - CNE, o qual aprovou orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e deixa de homologar o item 2.16 do referido Parecer, o qual submete para reexame do Conselho Nacional de Educação, considerando as razões constantes na Nota Técnica nº 32/2020/ASSESSORIA-GAB/GM/GM, conforme consta do Processo nº 23001.000334/2020-21.

4. Cf. https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_NTDados_2020_05_Diagramado_vf.pdf

e Pesquisa em Educação ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação ABdC - Associação Brasileira de Currículo ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências ANPUH - Associação Nacional de História CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação FORPIBID-RP - Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica FORPARFOR - Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor Fóruns de EJA - Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio SBENBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química REPU - Rede Escola Pública e Universidade REDE ESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente Apoio: ASSINEP - Associação dos Servidores do INEP Campanha Nacional pelo Direito à Educação CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura CUT - Central Única dos Trabalhadores FEE-PB - Fórum Estadual de Educação da Paraíba FEE-PE - Fórum Estadual de Educação de Pernambuco FEE PA - Fórum Estadual de Educação do Pará FDE - Fórum Distrital de Educação. Iniciou-se este texto com um pressuposto: o de que as investigações sobre o currículo escolar demandam a compreensão das condições de sua

prática, o contexto historicamente configurado em que ela se dá ou se dará. Neste sentido, cabe a questão: em que medida as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua tramitação consideraram de modo amplo e profundo o contexto em que se aplica?

As Diretrizes foram apresentadas no Parecer nº 05 de 28 de abril de 2020 e homologadas pelo Ministério da Educação³ sem o trecho que sugeria que avaliações regionais e nacionais, como o Enem, levassem em conta a realidade de cada sistema de ensino, “assegurando as mesmas oportunidades a todos”. Este trecho foi enviado de volta ao CNE para reexame.

A crise desencadeada pela Pandemia da Covid-19 trouxe uma série de inesperados desafios às instituições escolares e aos seus sujeitos, podendo, por exemplo, gerar mais incertezas do que já se tem quanto à garantia do direito à educação no Brasil. Segundo a Nota Técnica (2020)⁴, a partir das medidas que legitimam a adoção de atividades pedagógicas não presenciais, com vistas a serem contabilizadas como dias letivos e carga horária obrigatória, observam-se situações potencialmente atentatórias ao direito à Educação Básica obrigatória: exclusão de estudantes e de professores e professoras das “atividades não presenciais” por falta de acesso a Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC); a não consideração e apoio devidos a famílias que tiveram sua responsabilidade ampliada na educação escolar de seus filhos e que não têm os pré-requisitos para a realização dessa ação, seja por não disporem de tempo, seja porque não dispõem de condições pessoais (NOTA TÉCNICA, 2020).

Na medida em que foram formalizadas políticas públicas emergenciais aligeiradas, aprovadas sem debates coletivos e democráticos, acentuou-se a tendência em legitimar práticas discriminatórias. A falta de um debate público e participativo para homologação das definições do Conselho Nacional de Educação reforça formas de marginalização ao atingir “mais gravemente as pessoas pobres, não brancas, moradoras de regiões periféricas, do campo, com deficiências e mulheres, sobre quem comumente recaem muitos dos afazeres domésticos” (NOTA TÉCNICA 2020, p.15). Como resultado, pode-se estar assistindo a uma tragédia anunciada, um Brasil a testemunhar mais pessoas sendo afastadas da compreensão da sua própria realidade e do conhecimento escolar. Além desses aspectos, outras preocupações são destacadas como: a falta de ações efetivas voltadas às especificidades de modalidades de ensino como a da Educação de Jovens e Adultos, a da Educação do Campo, a da Educação Quilombola, a da Educação Indígena e, notadamente, a da Educação Especial, assim como a proposta de adoção de atividades não presenciais para a Educação Infantil, o que desrespeita frontalmente as concepções pedagógicas vigentes para essa etapa de ensino (NOTA TÉCNICA, 2020). Observa-se a configuração de um cenário propício ao aprofundamento das desigualdades educacionais com sérios impactos para a justiça social. No cenário antes-durante-pós pandemia, abordar questões relativas a essas preocupações é desafiador e necessário. Em que medida as diretrizes do parecer CNE/CP n.

05/2020¹ e seus desdobramentos podem acentuar as desigualdades educacionais, negligenciando as condições de vida da população para cumprir com atividades educacionais remotas, principalmente aquelas que se utilizam de ambientes virtuais de aprendizagem para ofertar conteúdos aos alunos? Não se têm dúvidas acerca da necessidade de manter os alunos em contato com a escola. Há outras formas de propor e/ou de ampliar a participação de todos? Quais devem ser os objetivos do currículo escolar nessas aulas remotas durante a pandemia? É legítimo pautar as mesmas aulas que seriam presencialmente “dadas” de modo virtual? A pandemia tem sido pautada, colocada em discussão com os alunos, com os professores, com os gestores? Com que teor e com que objetivos? As respostas para as questões não podem prescindir de considerar a garantia da igualdade das condições de acesso, evitando práticas discriminatórias.

Os rumos da educação pública já eram preocupantes antes da Pandemia. A crise instaurada pela Covid-19 acentua a demanda por um olhar vigilante. As consequências deixadas pelo descuido podem ser ainda mais avassaladoras e permitir um distanciamento ainda maior do inalienável direito à educação conquistado a tão duras penas.

Também será preciso aprofundar as razões da necessidade de manter os alunos em contato com a escola, que são muitas e importantes para a vida deles e das famílias!

Observa-se tendência, principalmente nas Secretarias Estaduais de Educação, de adoção e disponibilização de plataformas on-line e compartilhamento de conteúdos via redes sociais através de videoaulas e aplicativos. Dados apresentados pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2020) indicam que 65% das Secretarias Estaduais vêm utilizando ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas do Google para tentar alcançar os estudantes das escolas públicas que, em sua maioria, vivem em condições de pobreza, muitas vezes sem direito à moradia, saúde e alimentação dignas. Condições agudizadas pela doença. A situação causada pela pandemia da Covid-19 consagrou o virtual, segundo Antonio Lafuente (2020, on-line), que nos alerta:

O perigo é que aquilo que começou entre hesitações, como se fosse o menor de nossos males, torne-se um hábito do qual não desejemos mais nos separar ou prescindir. Comprar online é o equivalente a contar aos fornecedores o que acontece dentro de nossa casa. É como se disséssemos a eles o que comemos, o que assistimos e, de modo geral, o que compartilhamos com os outros neste espaço seguro e privado que chamamos de lar — e que, a cada dia que

passa, fica mais vulnerável. A crise da pandemia foi a desculpa perfeita para entregar às grandes plataformas — neste caso, às da educação — esse outro local sagrado que é a sala de aula: um espaço onde os professores possuem liberdade, a liberdade da cátedra, para garantir uma diversidade de estilos e uma pluralidade de visões.

A discussão sobre essa opção pelo “virtual” tem sido pautada em reuniões dos educadores com a profundidade necessária? Eles têm sido ouvidos? Há outras opções ou há apenas essa oferecida? Quais são os prós e contras dessa “escolha”? A formação de educadores para este “novo normal” está sendo levada adiante? Afirma-se a formação e não o treinamento de educadores sob a batuta dos tecnólogos! Estes são fundamentais, mas respondem apenas parcialmente pelas necessidades da educação em tempos de pandemia. A opção por atividades remotas virtuais precisa ser compreendida profundamente e avaliada com critérios da própria tecnologia e a partir de projetos de educação escolar. Currículo online para quê? Para quem? A favor de quê/ de quem? Por que considerar as atividades remotas como válidas para cumprimento do calendário escolar? Discutir tecnologia sem a discussão sobre um projeto de escola pode ser uma grande armadilha (Freitas, 2020). Pode ser uma via de privatização da escola pública, das políticas e das propostas pedagógicas, através de ofertas “milagrosas” de

plataformas e pacotes educacionais digitais. O artigo 205 da Constituição Federal preconiza que a educação seja compreendida como direito de todos e dever do Estado e da família, visando a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. A certificação deve ser entendida apenas como consequência da obtenção dos objetivos da educação escolar. Esta apenas faz constar alunos e escolas brasileiras em classificadores nacionais e internacionais. E daí? Diante do risco da vida, precisa-se de mais vida: a escolar, aquela que produz autoestima, saber, poder ser! O calendário escolar é uma convenção, a vida humana e a vida digna: NÃO! Vive-se um momento excepcional de pandemia que coloca em risco a vida de todos os brasileiros, mas que não pode colocar em risco os princípios constitucionais, conquistados com muita luta, geradores da vida digna, sob pena de se ter um Brasil que abre mão de seus avanços democráticos e de suas conquistas no conhecimento universal e no de si mesmo. Somente com esse esforço serão encontradas saídas dignas próprias para as nossas mazelas. O que está em jogo é a nossa independência como pessoas e como país. Possibilitar a autoria de soluções para a educação aos sujeitos da escola, amplamente considerados, por meio de escuta qualificada é urgente! Promover condições para debates - locais e nacionais - sobre os problemas enfrentados na escolaridade por meio de políticas educacionais articuladas aos estados e municípios deveria ser o papel do Estado Nacional, que infelizmente

está nas mãos de um governo fascista-neoliberal⁵. Mas nem pela impossibilidade de que isso seja levado adiante por esse desgoverno se justifica a aceitação pacífica de ações que levem ao aprofundamento das desigualdades e ao desrespeito das diversidades humanas. Dos documentos estudados (citados neste texto) para a produção deste artigo, destaque-se um trecho de um deles considerado fundamental. Que fique para a reflexão dos leitores e para a continuidade do debate. Trata-se do documento denominado “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” assinado por 18 entidades representativas de profissionais e pesquisadores da educação, que tem o apoio de oito Associações representativas de trabalhadores e pesquisadores da educação. Diz o trecho destacado do documento em sua página 3, itens e e f:

e. (defende-se) A reorganização dos calendários escolares assegurando-se a reposição das aulas e atividades de modo presencial, logo que a pandemia esteja superada e as condições sanitárias o permita, como o melhor modo de garantir o acesso à educação, em igualdade de condições a todos, ainda que para tal seja necessário que as atividades do ano letivo de 2020 sejam estendidas até 2021
f. (defende-se) o reconhecimento de

5. A denominação fascista-neoliberal poderá parecer contraditória já que envolve dois modelos distintos de Estado, um estado forte e outro mínimo, entretanto a denominação contempla a ideia e será mantida. O estado brasileiro busca ser mínimo para os mais desprovidos e forte para os poderosos, que recorrem constantemente a ele.

um ciclo letivo 2021 sem a realização de quaisquer avaliações censitárias em 2020 ou no primeiro semestre de 2021.

3. A BUSCA DA JUSTIÇA CURRICULAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

A justiça curricular (PONCE, 2018) é a busca e a construção de um currículo pautado em direitos que visa colocar-se, junto com outras iniciativas, a serviço da luta contra injustiças sociais. Busca atuar na direção da superação de desigualdades e respeito a diversidades. Baseia-se em experiências históricas democráticas significativas de educação/currículo e pauta-se na construção coletiva do currículo. Visa por meio do currículo escolar dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro.

Tal como o espaço, que é tridimensional e que não prescinde, em seu conceito, da consideração da tríade altura, largura e profundidade; a justiça curricular tem três dimensões e só será conceituada, compreendida e praticada a partir da consideração das três. São elas: a dimensão do conhecimento compreendido como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a da convivência escolar democrática e solidária que admite os conflitos e

as divergências, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro; e a do cuidado com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, que inclui desde as boas políticas públicas de formação e contratação de professores que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares. Nesta concepção, caberá à escola o cultivo de uma cultura de participação e formação. (PONCE; ARAÚJO, 2019).

A análise realizada por este texto pautou-se pelos princípios da justiça curricular. Para que a discriminação não se torne ainda mais intensa ao considerar as aulas remotas como horas letivas na educação básica, argumenta-se a favor da criação de um novo ciclo de ensino/aprendizagem, englobando os anos letivos de 2020/2021, com autonomia dos municípios e escolas para tomada de decisões. Será preciso ouvir os professores, gestores, alunos e comunidade, considerando as especificidades de cada região do país para que soluções locais possam ser priorizadas na reorganização do calendário letivo. Não se trata de uma escuta ingênua, mas de uma escuta cientificamente considerada e analisada. Temos especialistas

comprometidos com a população em número suficiente para a realização desse trabalho. A saída da crise imposta pela Covid-19, assim como das demais crises educacionais vividas, certamente não se dará sem a escuta e a validação do conhecimento produzido a partir da perspectiva dos que sofreram e sofrem injustiças geradas pela lógica capitalista (Santos, 2018). À escola cabe o cultivo de uma cultura de participação e de formação. A justiça curricular

não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. O educando pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, a alimentação adequada, etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo. (PONCE; NERI, 2017, p. 1223).

Pelo que clamam os sujeitos da escola em um momento em que o limiar entre a vida e a morte

torna-se tão tênue? Diante do sucateamento das escolas públicas, com péssimas condições sanitárias e estruturas físicas precárias, com poucas possibilidades de responder aos protocolos impostos para não proliferação e reincidência da Covid-19, não seria esta uma das preocupações importantes dos sujeitos escolares e suas famílias?

O vírus, que de maneira abrupta amedronta, por enquanto tem cura desconhecida pela ciência. A vacina para os males da educação pública brasileira já é conhecida, proclamada e reivindicada por muitos educadores progressistas. A luta incessante pauta-se pelo apoio aos dispositivos constitucionais que garantem os investimentos para a educação pública de qualidade social para todos, tendo como prioridade o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Inspirando-se na proposta da justiça curricular,

Para que a discriminação não se torne ainda mais intensa ao considerar as aulas remotas como horas letivas na educação básica, argumenta-se a favor da criação de um novo ciclo de ensino/aprendizagem, englobando os anos letivos de 2020/2021, com autonomia dos municípios e escolas para tomada de decisões.

na contramão do produtivismo pedagógico, que busca “classificar” alunos, escolas, professores, que produz discriminações, argumenta-se a favor da convivência democrática e solidária, que tem como objetivo consolidar no currículo uma cultura de debate, de respeito ao outro, de construção coletiva, levando em conta os saberes dos sujeitos do currículo e os da ciência pedagógica, trazendo à ponderação as experiências históricas que se mostraram democráticas e efetivas. Em um momento de crise humanitária e de exposição escancarada das feridas sociais brasileiras, urge a reflexão sobre a necessidade de formação de um sujeito ético e autônomo, que seja capaz de tomar decisões a partir dos princípios do respeito, da solidariedade, da igualdade de direitos e da justiça social. Esse é o “produto” desejável do currículo escolar. 📍

AGRADECIMENTOS

As autoras Alice Rosa de Sena Ferrari, Ana Paula Fliegner dos Santos e Thais Almeida Costa agradecem à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Posicionamento sobre o parecer do CNE que trata da reorganização dos calendários escolares. Abril, 2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-da-reorganizacao-dos-calendarios-escolares>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13-979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n.934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Painel Coronavírus Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CHAUÍ, Marilena. Sob o signo do neoliberalismo. In: **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/> Acesso em 13 mar. 2020.

CIEB. **Pesquisa Analisa Estratégias de Ensino Remoto de Secretarias de Educação durante a crise da Covid-19**, 03 abr. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-crise-da-covid-19/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. 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 mai. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018. ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Justiça social e educação: das denúncias aos anúncios. In: ENS, R. T. B. L. (orgs.). Educação e justiça social. Ijuí: Editora Unijuí, p. 25-46, 2015.

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

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAFUENTE, Antonio. Elogio à sensorialidade da cultura. Outras Palavras. <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/elogia-a-sensorialidade-da-cultura/> Acesso em 09 jul. 2020.

LIVE Diálogos da quarentena. **Educação e Pandemia**: a EAD e os riscos do modelo empresarial. Live apresentada por Nara Zamian. Abril, 2020. Publicado pelo canal Mariana Conti. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XW_856dR8RI&t=2262s. Acesso em: 30 jun. 2020.

NOTA Técnica. **Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19**. Disponível em: https://media.campagna.org.br/acervo/documentos/COVID-19_NT-Dados_2020_05_Diagramado_vf.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da Justiça Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e desprezo pelo PNE (2014 - 2024). **Revista E-Curriculum**, v. 17, p. 1045-1074, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44998>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PONCE, Branca. Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. A Justiça Curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35125>. Acesso em: 29 mai. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.
SOARES, José Nildo. **O Programa Mais Educação: uma política progressista de educação integral em tempo integral**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2020.

PALAVRAS-CHAVE

Desigualdade; Justiça Curricular; Direito à educação.

trajetos educativos e trocas intergeracionais: experiências e saberes

1. CONTEXTUALIZANDO REFLEXÕES

Vivemos um tempo de grandes e intensos desafios. Tempo este em que as possibilidades de vivências intergeracionais estão presentes no atual perfil dos encontros e relacionamentos de modo geral e entre alunos, educadores e pesquisadores do mundo acadêmico.

Nesse âmbito, diferentes competências se somam, integram-se, ressignificam-se em articulações que conectam saberes e experiências facilitadoras de múltiplas descobertas, num processo conjunto de construção de novos conhecimentos e perspectivas de intervenções.

Ao ocupar este espaço de exercício da criatividade, aberto pela crise, educadores pesquisadores desenvolvem seu potencial inovador redimensionando modos alternativos de compreender e viver o ensino, a pesquisa e as possibilidades de mudança e transformação pautadas em princípios e valores humanos.

nadia dumara ruiz silveira
cíntia acioli da silva ramos

Diante do contexto no qual se firma este artigo, em especial no olhar direcionado ao exercício de novas práticas educacionais e descobertas neste período de quarentena, imposto pela pandemia da COVID 19, o lócus deste trabalho situa-se na educação de adultos, em um curso de Pós-Graduação do Programa de Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O relato apresentado tem como foco central encontros e experiências intergeracionais, em comunidade educativa, disponível no espaço virtual, mediados por sujeitos que buscam (re) significar suas práticas de aprendizagem. Os sujeitos envolvidos, protagonistas da ação mediada, incluem a professora da disciplina em Seminários de Projetos Integrados: “Educação, Longevidade e Convivência Intergeracional: políticas e ações socioeducativas”, a monitora (agente de apoio às práticas e interações nos ambientes digitais) e os estudantes (mestrandos e doutorandos).

1.1 SABERES E ENCONTROS

Em março de 2020 após imposição do distanciamento social, necessário ao enfrentamento à COVID-19, instituições educacionais de todo o País suspenderam suas atividades presenciais. Escolas da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior públicas e privadas assumiram o desafio de reorganizar seus caminhos de aprendizagem, e assim um novo contexto se delineou com perspectivas de mudanças irreversíveis à prática educativa. A compreensão desta fase complexa e histórica pode ser relatada por nossas experiências indivi-

duais e coletivas, nos encontros e desencontros que as barreiras da distância física impuseram. O termo usual do momento, distanciamento social merece nossa atenção, pois fomos impulsionados a novas formas de aproximação, mediadas pelo digital. Nessa perspectiva, encontros aconteceram e comunidades foram constituídas. O que era distância tornou-se aproximação. Nessa situação, assumimos compromissos coletivos antes não pensados, mas hoje vividos em práticas instigantes. As ideias de Pérez Gómez (2015) são muito bem-vindas ao nos dedicarmos a compreender o momento que vivenciamos e, nos traz um anúncio do que se colocou como expectativa para os tempos em curso. Assim, expõe o autor:

Este novo cenário social também exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e, claro, para os professores. As transformações na prática educacional devem ser tão significativas que é conveniente falar sobre uma mudança na maneira de enxergar, sobre reinventar a escola. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28).

Mas, como reinventar a escola e transformar sua proposta clássica e secular, insistente nos modelos institucionais? Talvez parte da resposta se firma nas instabilidades trazidas do externo, do caos que

nos impulsiona a sair de nossas zonas confortáveis das certezas. Deve-se persistir na busca de novas e significativas formas de “Ser” e “Estar” das instituições formais de ensino, pois “Se as escolas insistem nas práticas convencionais obsoletas, que definem a maioria das instituições de ensino atuais, distantes e ignorantes do fluxo de vida que transborda à sua volta, correm o risco de se tornarem irrelevantes”. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 29). Cabe nos questionarmos sobre os motivos que tornam a escola irrelevante, sendo esse um território de luta, conquistas e que, para muitos, é a porta mais acessível ao conhecimento e dignidade. Podemos nos remeter aos saberes curriculares que realçam sua aproximação da realidade, das vivências e necessidades de seus alunos e professores. Este parece ser um momento promissor para intensificarmos discussões sobre a prática educativa em seus múltiplos desdobramentos pois, caso contrário, o inesperado causado pela pandemia terá consequências indesejáveis, entre elas o fracasso. Como apresentado por Bauman (2009, p.154):

Mais precisamente, no ambiente líquido-moderno a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda a vida. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível; a “formação” dos eus ou personalidades é impensável de qualquer outra maneira que não seja uma reforma permanente e eternamente inconclusa.

Enfatizamos, nesse sentido, a concepção de que a aprendizagem ocorre ao longo da própria existência humana movida por curiosidades, necessidades pessoais, profissionais ou favorecida nos encontros entre sujeitos e na partilha de seus saberes. Seu significado dependerá do interesse, da pertinência, motivação, e por conseguinte, na capacidade de transpor o conhecimento em atitude, modificando o meio e o próprio sujeito. Afinal, “A verdadeira aprendizagem ocorre em grande parte através da ação”. (ZIMRING, 2010, p. 21). Assim devemos nos interrogar sobre que momento é este em que nos encontramos: de inércia, no aguardo de soluções de outrem, ou de protagonismo no exercício de nos inquietarmos e buscarmos respostas ao novo cotidiano? O tempo e o aprender, como expostos por Bauman (2009), são inconclusivos, mas nossa atitude precisa ser assertiva e perseverante na busca dos caminhos que nos conduzam às mudanças que se fazem necessárias. Este texto resulta da motivação, que fortalece o interesse por expressar o encontro com o possível, nas relações que traçam trajetórias de um curso de Pós-Graduação em Educação. Trata-se de atos intergeracionais, entre uma professora e uma aluna, monitora de curso, corporificados em atitudes que fizeram da distância uma presença construtiva.

2 EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E INTERGERACIONALIDADE

Dentre os dilemas e desafios do mundo em que vivemos, marcado particularmente pela pandemia do COVID-19, geradora de grave crise social que

nos afeta, coloca-se a necessidade de refletirmos sobre a realidade do processo de envelhecimento humano e a intergeracionalidade. Dadas as imposições de isolamento social, resultantes da pandemia, as relações entre pessoas de diferentes faixas etárias passaram por processos de reconfiguração das suas concepções e formas de expressão. Considerando as diferenças socioculturais dos grupos de convivência, ocorreram alterações significativas nas formas de relacionamento humano. Pode-se perceber que, em particular no grupo familiar e nas instituições educacionais, as repercussões foram visivelmente expressivas.

Em relação à família, a permanência de crianças e jovens em tempo integral com os pais e, em certos casos com avós, alteraram substancialmente a rotina. Conforme apontado anteriormente, as escolas passaram a realizar suas atividades remotamente, em todos os níveis de ensino, o que demandou uma reconfiguração total das atividades docentes, discentes e de gestão. No que se refere às experiências realizadas na educação escolar, situa-se a formação acadêmica na Pós-Graduação stricto sensu em Educação: Currículo da PUC-SP, foco deste estudo, no qual todas as atividades foram adequadas à realização por meio remoto. No caso das disciplinas, as programações previstas e compartilhadas com os alunos nas aulas iniciais presenciais do primeiro semestre letivo de 2020, foram redimensionadas. Coloca-se, nesse âmbito, a proposta da disciplina Seminários de Projetos Integrados: “Educação, Longevidade e Convivência Intergeracional: políti-

Assim devemos nos interrogar sobre que momento é este em que nos encontramos: de inércia, no aguardo de soluções de outrem, ou de protagonismo no exercício de nos inquietarmos e buscarmos respostas ao novo cotidiano?

cas e ações socioeducativas”, cuja ementa apresenta total afinidade e aderência com a realidade atual, na qual, dentre outras ênfases, incluem-se educação, longevidade e relações intergeracionais:

A compreensão da relação entre Educação e Longevidade torna-se imprescindível diante das visíveis mudanças que caracterizam o fenômeno do envelhecimento populacional no Brasil e no mundo contemporâneo. Este contexto exige o reconhecimento das transformações de natureza demográfica e da convivência humana, assim como a reflexão crítica sobre o significado cultural das diferentes fases da vida. Deve-se ressaltar também que espaços socioculturais

como a família e as instituições educativas são afetados pelo redimensionamento da diversidade etária e dos processos interativos. *Justifica-se, assim, a necessidade da construção de conhecimentos interdisciplinares sobre políticas públicas, parâmetros curriculares e práticas socioeducacionais tendo como desafio central a incorporação da intergeracionalidade para superação de estigmas e preconceitos etários, na busca do fortalecimento de experiências compartilhadas entre crianças, jovens, adultos e idosos na escola e demais ambientes sociais.* (PUC, 2020).

Os planos de aula, da referida disciplina, realizados em encontros semanais de três horas, conforme previsto no Calendário Escolar para o 1º semestre de 2020, contemplaram a otimização do uso de recursos tecnológicos, em consonância com as orientações norteadoras encaminhadas pela Universidade e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, que empenhou todos os esforços por meio de sua coordenação, contando com a parceria dos professores da Linha de Pesquisa em Novas Tecnologias em Educação e envolvimento irrestrito de todos os docentes e da responsável administrativa. Em tempo hábil, foi constituída uma equipe de apoio e monitoria, com a participação de alunos do Programa, que acompanharam com eficiência a realização dos trabalhos docentes, o que se con-

cretizou na disciplina em pauta, conforme relato inserido no subitem três.

As aulas ocorreram com uso de recursos digitais, como Microsoft Teams, ambiente que possibilitou encontros ao vivo, por webinars. As atividades foram realizadas contando com instruções e orientações remetidas aos alunos, matriculados na disciplina. Os procedimentos adotados permitiram aos discentes o acesso à programação prevista, o que resultou na participação ativa e comprometida de todos.

Os encontros virtuais pautaram-se em roteiros previstos para cada semana letiva contemplando todas as atividades desenvolvidas, as quais se encontram registradas nas Plataformas Moodle e Microsoft Teams. Os alunos recebiam esses roteiros por e-mail e mensagens via WhatsApp. A metodologia utilizada nas aulas contemplou, dentre os procedimentos didático pedagógicos, a utilização de recursos que permitiram a realização de reflexões pertinentes à gravidade da situação ocasionada pela pandemia, a qual exigiu focalizações de compreensão e interpretações diferenciadas, dada sua especificidade.

Essa prática possibilitou a intensificação da consciência crítica, considerando o sentido socioemocional afetivo da formação acadêmica, com perspectivas propositivas frente ao inusitado produzido pela atual rotina vivida em todos os espaços sociais, incluindo a universidade e o ambiente escolar, onde a maioria dos alunos exercem suas funções docentes e/ou de gestão. Dentre os recursos didático pedagógicos utilizados, sempre condizentes com o conteúdo programático desenvolvido, foram incluídas dife-

rentes linguagens como músicas, vídeos e poemas. A linguagem poética pode ser exemplificada pelos poemas de Cora Coralina e Cecília Meireles. O poema “Não Sei” de Cora Coralina, inserido na aula remota inicial, despertou reflexões sobre o sentido da vida e atitudes que colocam em relevo a importância de valores e atitudes como acolhimento, respeito e afetividade, atributos imprescindíveis ao desempenho do educador.

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. (CORALINA, 2003, p. 19-21)

Em fase mais avançada do cronograma da disciplina, momento em que a dialética de viver a rotina do inesperado poderia ser interpretada, tendo como referência conteúdos e reflexões realizadas coletivamente, o grupo de alunos pode incorporar a possibilidade da “Reinvenção” no poema de Cecília Meireles. (MEIRELES, 1972, p. 94).

A vida só é possível reinventada.

Anda o sol pelas campinas e passeia a mão dourada pelas águas, pelas folhas. . .

Ah! Tudo bolhas que vêm de fundas piscinas de ilusionismo... - mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.

Vem a lua, vem, retira as algemas dos meus braços.

Projeto-me por espaços cheios da tua Figura.

Tudo mentira! Mentira da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcança...

Só - no tempo equilibrada, desprendo-me do balanço que além do tempo me leva.

Só - na trevas fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.

Na perspectiva da reinvenção, enfatizamos parte do conteúdo trabalhado com objetivo de “Analisar o contexto sociopolítico e educacional tendo como parâmetro a realidade atual da estrutura etária, do processo de envelhecimento populacional e da longevidade, na perspectiva de uma convivência construtiva e propositiva entre gerações, em respeito aos valores e direitos humanos, estímulos à concretização da cultura da paz” (Componente da Ementa da Disciplina).

As análises e discussões realizadas permitiram destacar a relação entre vida longa e intergeracionalidade que no contexto da contemporaneidade caracteriza o momento atual, como tempo de descobertas. A longevidade e o envelhecimento populacional compõem uma realidade demográfica emergente que necessita ser devidamente reconhecida e compreendida na sua concepção e implicações, dentre elas a convivência entre diferentes gerações.

A longevidade e o envelhecimento populacional compõem uma realidade demográfica emergente que necessita ser devidamente reconhecida e compreendida na sua concepção e implicações, dentre elas a convivência entre diferentes gerações.

Deve-se reconhecer que o distanciamento entre gerações é uma realidade, em relação à convivência intergeracional, dado o sentido de mercantilização dessa convivência próprio das sociedades capitalistas e a predominância de preconceitos que envolvem aqueles que se encontram na faixa etária da velhice. Ao analisar as dificuldades de integração e possibilidades de superação, Ferrigno (2011, p. 80) concebe a possibilidade da aproximação de diferentes gerações:

[...] embora atualmente prevaleça uma distância intelectual e afetiva, experiências demonstram que há um

rico potencial de trocas afetivas e de conhecimento entre as gerações desde que se efetivem determinadas condições facilitadoras. Entre tais condições, uma das mais básicas e importantes é a presença de interesses comuns, que valem, evidentemente, para a boa qualidade das relações interpessoais de modo geral. O contrário, ou seja, o conflito de interesses, dificulta a aproximação.

Em sua obra *Conflito e cooperação entre gerações* Ferrigno (2013, p.155), reflete sobre a realidade das relações entre diferentes segmentos etários, tendo como referência os idosos, focalizando a necessidade da compreensão sobre o processo de envelhecimento, diante da situação de não aproximação e enfatizando a importância da percepção da alteridade como estratégia de diálogo, a qual admite a existência do conflito. Nessa perspectiva o autor coloca:

Ao buscar caminhos para o apaziguamento das desavenças, pensamos não só em diálogo, que pressupõe ouvir e ser ouvido, mas também em alteridade, situação em que o outro é percebido e considerado. E, ainda, em amizade, fenômeno que implica gostar desse outro, ajudá-lo a ser feliz e regozijar-se com seu sucesso. Falamos de conflitos e de suas consequências. Essas chegam

mesmo a ser positivas, pois o conflito - interno, interpessoal ou social - pode constituir-se em motor da ação humana, tendo, portanto, um papel considerável no processo das transformações do mundo. Mas, se o conflito não for encaminhado com inteligência e sensibilidade, sobretudo em favor dos socialmente mais fragilizados [...], as consequências podem ser devastadoras. Um empreendimento assim não depende obviamente apenas de esforço individual. Muito mais que isso, exige uma ação coletiva rumo à reformulação das condições de vida de toda uma comunidade. Um dos caminhos dessa construção passa por ouvir o que as diferentes idades têm a nos dizer a respeito de ideias de como lidar positivamente com os conflitos de geração, para que, ao lado delas, conscientes e solidários, também ingressemos nessa mobilização.

3. TRABALHO CONJUNTO NO AMBIENTE ACADÊMICO EM COMUNICAÇÃO REMOTA

Dias após a reitoria da PUC-SP comunicar a suspensão das atividades presenciais, em março de 2020, a linha de pesquisa em Novas Tecnologias em Educação convidou seus estudantes pesquisadores para compor uma equipe de monitores, em apoio aos professores do Programa em Educação

- Currículo, no uso de recursos digitais e continuidade das disciplinas de forma remota. O encontro entre monitora e docente se firma na partilha de saberes, em contribuições ímpares de seus conhecimentos, voltado para objetivos comuns. E assim se conduz, como posto por Ferrigno (2011, p. 80):

Identidade de valores cria laços de amizade entre pessoas jovens e pessoas mais velhas que, por sua vez, possibilitam uma relação coeducativa. Para isso é preciso que haja um clima solidário, de confiança mútua em que a cooperação ocupe o lugar da competição.

Essa concepção representa o vivido por nós, em encontros coeducativos, em um momento histórico no qual se enfatiza o “distanciamento social”. Como dito anteriormente, essa expressão carece de interpretações, pois outras formas de aproximações sociais foram possíveis pelo sentido da presencialidade.

A monitora e a professora responsável pela disciplina não se conheciam e as aproximações colaborativas ocorreram por meio de contatos telefônicos e aplicativo de mensagens e vídeo, em especial o WhatsApp. Percebe-se que os contatos mediados por comunicação remota representaram momentos enriquecedores de partilha, e assim se fez presença, em tempo de distanciamento. As primeiras conversas realizadas foram fundamentais. Um processo dialógico moroso, pois

precisávamos nos conhecer, saber um pouco mais sobre a pessoa do outro lado da linha, no que diz respeito aos seus anseios, expectativas, dificuldades, conhecimentos e possibilidades de colaboração. Essas vivências envolveram “[...] o esforço do espírito humano para compreender a realidade. Essa compreensão se dá mediante uma atribuição de sentido, de significação que, por sua vez, ocorre por meio da explicação de nexos entre os objetos e as situações”. (SEVERINO, 2012, p.19-20). As trocas intergeracionais ocorreram em condições humanizadoras preciosas, alicerçadas em princípios como a alteridade, a valorização das potencialidades, limites e confiança. A prática da alteridade possibilitou o reconhecimento e respeito às subjetividades, enquanto a valorização das potencialidades e limites permitiu conhecer as qualidades profissionais do outro e seus potenciais. A confiança reverteu em comprometimento resiliente no enfrentamento dos desafios. As condições acima foram essenciais para a construção das afinidades, flexibilidade, abertura para diferentes aprendizagens e a construção do novo. O diálogo contínuo oportunizou o fortalecimento das responsabilidades frente às exigências das atribuições, para concretização das aulas remotas. Sobre a experiência de troca intergeracional, o pilar como posto por Ferrigno (2013), se firmou de forma inteligente e sensível, no ouvir e ser ouvido no mútuo respeito. A cada etapa nos descobríamos como sujeitos em processo de aprendizagem, tomadas de incertezas que nos impulsionavam na busca de conhecimentos, que se faziam necessários nos trajetos

de construção de sentidos, assim, como posto por Domingo (2013, p. 469-470):

A aprendizagem articulada supõe o reconhecimento de um motor interno que se torna independente se é mantido sensível, reconhecendo-se em seu corpo, sendo reconhecido em seu corpo, que se relaciona criativamente com o meio ambiente e os próprios recursos inatos e aprendidos e que, por meio da relação com os outros (adultos e crianças mais jovens ou mais velhas) vai construindo o sentido das coisas e o sentido reflexivo sobre a relação com os outros e com o mundo.

Como pesquisadoras, fortalecia-se continuamente a compreensão de que as respostas às nossas inquietações se consolidavam nos encontros virtuais, cada qual com seus saberes e contribuições, no trato responsável dos problemas e aproximações para descoberta de novos caminhos. A riqueza das oportunidades de contato permitiu que as trocas se revertissem em articulações geradoras de práticas bem sucedidas e assim, redescobríamos nossa parceria e intensificamos os momentos de construção colaborativa.

[...] o Conhecimento e, nele, a Verdade, são construções históricas, sociais e culturais. São resultantes do esforço de um grupo determinado de homens e mulheres (com os elementos dis-

poníveis na sua cultura e no tempo em que vivem) para construir referências que orientem o sentido da ação humana e o sentido da existência. Por isso, é crucial produzirmos uma reflexão em torno da relação entre a Educação e o Conhecimento como construção. (CORTELLA, 1999, p.99).

O reconhecimento de práticas bem sucedidas foi possível nas ações planejadas em conjunto, nos momentos de conversa, esclarecimentos, ajuda sobre a funcionalidade de recursos tecnológicos e contato contínuo com os estudantes, antes e depois dos encontros por webinars. Para a professora, em suas primeiras vivências no uso de tecnologias para educação remota, a autonomia ganhou seu espaço na confiança em iniciar suas aulas online, em pensar nas melhores estratégias de aprendizagem em diferentes ambientes, nos contínuos contatos com seus estudantes. O resultado, portanto, surge da persistência no ir e vir, comum à práxis que possibilita reflexões e ações coparticipativas.

CONCLUSÃO: INTERGERACIONALIDADE E ACONCHEGO DIGITAL

As conquistas do episódio “Pandemia” serão eternizadas e ressurgirão sempre como avanços nas mais inusitadas situações, referendadas por um viver muito mais integrado e participativo. Neste contexto, os anticorpos adquiridos ficarão incorporados e em prontidão para novos e frutíferos desafios.

A perspectiva é de que este momento histórico possa contribuir, efetivamente, para uma educação que protagonize o respeito às limitações e aos saberes diversificados que constituem a singularidade de cada um de nós. As experiências vivenciadas permitem ousar a formulação de um novo conceito, que denominamos como “Aconchego Digital”. Aconchego como sinônimo de aproximação, amparo, partilha e proteção, envolvendo a diversidade etária e intermediada pela cultura digital, representada nas modalidades de informação e comunicação possíveis por meio do uso de recursos tecnológicos. Portanto, o “Aconchego Digital” significa o estar presente, mesmo nas distâncias físicas impostas. Trata-se do encontro, no respeito, no comprometimento e na reciprocidade que impulsionam as relações humanas e as (re) descobertas de Ser e Estar, com uso das tecnologias, o que se faz significativo em meio a trajetos educativos intergeracionais quando realizados de forma construtiva, partilhada e afetiva. 

AGRADECIMENTOS

A autora Cíntia Acioli da Silva Ramos agradece ao CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmund. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORALINA, Cora. **Melhores poemas**. 2.ed. São Paulo: Global, 2003

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOMINGO, José Contreras. Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. In Sacristán, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 459-475.

FERRIGNO, José Carlos. Programas intergeracionais no Brasil. **Revista A terceira idade SESC**. São Paulo, v. 22, n. 50, p. 74-91, mar. 2011

_____. **Conflito e cooperação entre gerações**. São Paulo: Edições Sesc SP, 2013.

MEIRELES, Cecília. **Flor de poemas**. J. Aguilar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1972.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. rev. téc. Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

PUC SP. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaocurriculo/ementas-1-2020.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeitos e História**. 3ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 2012.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri - Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora: Massangana, 2010.

PALAVRAS-CHAVE

Vivências acadêmicas; Intergeneracionalidade; Saberes Compartilhados.

tempos incertos

DE WUHAN A PERDIZES

O título *De Wuhan a Perdizes* sintetiza a trajetória de uma profecia anunciada: a megalópole industrial Wuhan, situada na região de Hubei, é protótipo das grandes megalópoles do Oriente no século XXI, contraposta a Perdizes, pequeno bairro com 100 mil habitantes na cidade de São Paulo, metrópole com 11 milhões de habitantes. O bairro é um lugar símbolo da vida doméstica dos cidadãos e o local onde a fluência da vida acontece, convulsionada agora por uma pandemia universal. A distância de 17.991 quilômetros que nos separam de Wuhan foi rapidamente superada pelo vírus, que nos uniu quase à mesma velocidade dos aviões transcontinentais. As breves referências geográficas acima exprimem a rapidez e amplitude da difusão e contaminação quase imediata de um risco trágico, sempre iminente, convertido, abruptamente, em um episódio epifânico da história

antonio chizzotti

humana contemporânea.

Os lugares soam, pois, simbólicos de um acontecimento dramático que surpreendeu a humanidade no começo de 2020, tornou-se um quase apocalipse mundial, que invadiu, para nossa grande inquietação, o recesso recluso do lar, trazendo riscos invisíveis sobre a continuidade da própria vida e das vidas de sua família.

A pandemia, surgida em Wuhan, em dezembro de 2019, tendo também ela onze milhões de habitantes, foi epicentro de uma crise sanitária, que veio a ser reconhecida pela OMS como uma epidemia pública mundial, em 11 de março de 2020. Ela repercutiu no mundo como uma crise sanitária universal, impondo a urgência da suspensão de atividades comerciais, recreativas, culturais e de qualquer forma de aglomeração e o consequente confinamento necessário das pessoas para impedir sua exposição ao contágio e ao sacrifício de muitas vidas.

A estratégia inicial, de quase todos os governos, para impedir o progresso da epidemia e para garantir o atendimento hospitalar dos infectados, foi fortalecer o sistema estatal de saúde, impondo procedimentos higiênicos, para garantir a imunidade pessoal; tudo marcado pela restrição aos gestos sociais comuns, como abraço, aperto de mãos, medidas essas seguidas de outras paliativas de contatos pessoais.

O aumento exponencial da contaminação revelou a insuficiência dessas medidas. Os hospitais logo manifestaram a saturação iminente da capacidade de atendimento, seja por falta de pessoal médico e enfermeiro, seja por carência de equipamentos de

reanimação. Fenômeno já prenunciado pelas situações vividas no drama do atendimento hospitalar, na Itália, na Inglaterra e reproduzido, depois, na França, o que impôs a urgência de procedimentos de prevenção do Estado brasileiro. Evidenciou-se então que o Governo central brasileiro temia mais uma derrocada econômica do que desejava a diminuição da mortalidade advinda da pandemia iminente, embora insistentemente negada ou minimizada.

A PANDEMIA E A VIDA

A pandemia repôs a questão da vida. Os confinamentos impostos para, aproximadamente, quatro bilhões de seres humanos, em todos os continentes, a fim de frear a propagação do Covid-19, obrigaram os cidadãos a serem constrictos em cordões sanitários das zonas infectadas e enclausurados em seus lares. Essa exigência teve um grande impacto nas interações sociais e entrou, consideravelmente, o fluxo das trocas comerciais, desestabilizou a produção econômica, provocou uma recessão de amplitude inédita e, sobretudo, aprofundou e explicitou, brutalmente, as desigualdades sociais. Tais desigualdades estavam naturalizadas pela visão do senso comum e foram tratadas como se fossem normais. Distribuição injusta das riquezas sociais e econômicas, discriminação social de grupos, falta de redes de saneamento, descontrole das queimadas de grandes florestas não podem ser vistos como normais. Todos foram constringidos a mudar seu modo de vida, e mais, a vida humana mudou: antes, embalada pelo sucesso crescente da onda de consumo,

da produção de riqueza, da porfia competitiva pelos mercados, da glorificação das tecnologias todo-poderosas, além de promessas de uma vida privada exuberante com a expansão dos bens e serviços. O aparente sucesso fantástico do capitalismo se estancou frente à iminência de uma hecatombe mundial e transfigurou os horizontes estáveis de sentir e viver para o reconhecimento da fragilidade, tão tímida, da vida.

A pandemia modificou as atividades cotidianas, os hábitos, os modos de viver e sentir, o convívio e as interações sociais, interrompeu trabalhos e projetos de tal modo que a vida não será mais, no futuro, o que foi antes do surto epidêmico. Pelo menos para as nossas gerações. Para as próximas resta a incógnita: levarão as lições que hoje buscamos aprender? Ou continuaremos os mesmos logo que surgirem as Olimpíadas ou um novo carnaval?

As divergências no tratamento político da epidemia criaram um clima de celeuma indigesto, entravaram a cooperação internacional e nacional no enfrentamento da pandemia, alimentando incertezas, dúvidas e polêmicas e, no limite, provocando confrontos ideológicos e políticos insanos para o controle da propagação do coronavírus. As controvérsias científicas sobre o tratamento adequado tornaram-se, com impulso dado pelos argumentos contraditórios dos órgãos do governo brasileiro, um grave problema político. Eles suscitaram temores e indignação por terem influenciado o comportamento de muitas pessoas vulneráveis e por isso serem responsáveis pela ameaça ou pela perda de muitas vidas.

A RETÓRICA DA PANDEMIA

A retórica oficial da Presidência da República teve a veleidade de apresentar-se, paradoxalmente, como especialista em medicina, como se fosse uma agência científica de cura ou divulgadora de laboratórios farmacêuticos. Difundiu fantasias saneadoras, tratou com displicência a gravidade da pandemia, como uma “gripezinha”, incentivando o desprezo pelas medidas higiênicas pessoais e contrapondo-se, ostensivamente, contra o distanciamento social. Além disso, removeu ministros discordantes de suas extravagâncias sanitárias, sonegou informações sobre o estado nacional da pandemia, ostentou procedimentos contrários ao distanciamento social e difundiu discursos contraditórios às providências de governadores estaduais e prefeitos. Um panfletarismo repetitivo e irresponsável estava estabelecido, em contraposição às propostas das comunidades científicas nacionais. As divergências estenderam-se às medidas preconizadas pelas agências internacionais, incluída Organização Mundial da Saúde (OMS), que alertaram todos os estados nacionais para tomar providências tempestivas para garantir a vida dos cidadãos e debelar um morticínio avassalante da população.

Essa retórica paradoxal dos agentes públicos conflitou as emoções, gerou uma incerteza que afetou os sentimentos de perplexidade, de temores difusos e dúvidas assombradas. As combinações de discursos oscilantes e de instabilidade política, aliadas a uma catástrofe sanitária, tornaram-se, ameaçadoramente, explosivas para uma economia já cambaleante. Os diagnósticos e as proje-

ções revelam que os efeitos dessa forma de tratar a pandemia conduzem mais ainda a uma recessão econômica, com risco de ser a maior que o país terá em sua história. Os efeitos de tais políticas de tratamento da vida no nosso território já causam estragos e estranhezas até nos mercados e nas grandes mídias internacionais.

Na vida cotidiana, a pandemia mostrou riscos aterradores, criou interpretações inéditas e levantou hipotéticas interrogações que povoaram o imaginário social, e contribuíram para combalir as certezas estabelecidas, arruinar os meios econômicos de sobrevivência individual e coletiva, para testar a solidariedade pessoal, nacional e internacional. Tais expedientes governamentais sobretudo tiveram a função de pôr em questão a reconfiguração do valor da vida humana no imaginário, considerada até então como uma realidade abstrata, apreciada, valorizada juridicamente como um bem supremo, mas, doravante, exposta a todo tipo de riscos e depreciada, em função das condições econômicas e sociais, que são as determinantes do merecimento, ou não, do direito de continuar a viver.

Os vaticínios sobre as consequências futuras são ameaçadores: a explosão do desemprego, sobretudo entre os já precarizados pelas sucessivas leis de descompromisso com o trabalhador, criará um agravamento da situação social e a ampliação opressora da miséria. O que se espera senão o aumento dos conflitos pelo direito de sobreviver? Como o clima pós-pandemia poderá favorecer a violência como forma egoísta de bem-estar privado e incentivar a agressividade como estratégia

de preservar só para si ou para o seu grupo o bem-estar de viver? Tensões que nos aguardam. Por outro lado, a situação pandêmica poderá nos obrigar a reconhecer que a única saída para evitar a ruína da sociedade será mudar o modo de viver, avaliar o que já vivemos e o que deveremos viver para garantir o acesso solidário e universal aos bens indispensáveis para a vida. Talvez isso exija um novo pacto de arranjo de um projeto de país, com um longo processo de construção de consenso. Aqui entram a educação, a escola e o currículo. Em suma, trata-se de garantir não só uma valorização abstrata e legal da vida em sociedade, mas considerar cada existência humana muito além do valor meramente estatístico, monetário ou comercial nas quais a vida de cada um acontece.

A PANDEMIA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

O aprofundamento do dissenso foi sustentado pelos meios de comunicação de massa: a rádio, a imprensa, a televisão e, sobretudo, a internet. Neste cenário social, a informação fundamentada tornou-se essencial para debelar os riscos de uma destruição universal. A retórica da crise assumiu, pois, uma importância decisiva. Os cientistas e pesquisadores revelaram a gravidade e a amplitude da pandemia, os riscos e suas consequências, renunciando a sua inédita extensão. Para a retórica política, no entanto, as atitudes e os procedimentos do Presidente da República contrastaram contra todas as recomendações de prudência e, ostensivamente apoiado

por subordinados passivos, afrontou as exigências de confinamento e criou um pânico social. Tudo orquestrado pelos seus aguerridos milicianos defensores acampados em lugares públicos em apoio ao seu despautério presidencial. Desconsiderou-se que os responsáveis públicos pela vida dos cidadãos sejam do executivo, do legislativo ou do judiciário, têm a obrigação indeclinável de informar a sociedade, sem subterfúgios ou ocultamentos, dos riscos, das obrigações e dos sacrifícios que são indispensáveis para superar a gravidade do tempo presente e de um futuro ainda incerto. Abdicar dessa obrigação é um opróbrio ético e político insano.

PERSPECTIVAS DA PANDEMIA E O CURRÍCULO ESCOLAR

A pandemia certamente deixará cicatrizes duradouras e obrigará cada um a reconhecer os riscos iminentes à própria vida. A experiência que todos vivem enseja a necessidade de construir uma vida solidária, que coopere para a sobrevivência dos outros, reconhecendo que ninguém pode ser uma ilha no universo. Este ânimo positivo de muitos move a pesquisa biomédica, acadêmica, industrial e dos profissionais de todas as áreas para reconstruir um novo modo de solidariedade universal. Tal projeto que articula tantas áreas da vida e do conhecimento e das ciências, e das artes e da cultura terá uma dimensão educacional que merece ser reelaborada.

Os efeitos intimidadores da pandemia estenderam-se a todos os domínios da vida e comoveram

corações e mentes para reconstruir a sensibilidade da vida pessoal e a majestade da vida social.

Um universo denso de significados é o currículo escolar - o processo formativo que a educação propicia, objetivando formar personalidades responsáveis e cidadãos participantes de todas as dimensões da vida. A força e as expectativas, numerosas e legítimas, que o currículo condensa, defrontam-se com os limites concretos que o ensino pode propiciar.

A pandemia vem revelar também questões inusitadas: primeiro, ingressa, com toda força do amedrontamento, no domínio privado de vida e sequestra a fluência das conversas generosas e a partilha das amizades e dos afetos, que acontecem na vida escolar. O isolamento forçado e inesperado interrompeu uma das decisivas finalidades da educação escolar: a formação da personalidade ativa do educando no convívio, para além do recesso familiar, com colegas de diferentes culturas, modos de vida e condições sociais. A esse prejuízo vem sopesar a interrupção da nutrição diária da merenda e da cantina: serviços complementares da educação pública e gratuita, sumamente indispensáveis para famílias em precárias condições. Enfim, a descontinuidade pedagógica decorrente do isolamento social expôs os alunos à frustração de seus esforços, no semestre, e pesou, gravemente, muito mais, sobre os alunos de famílias mais pobres, sem os meios de compensar os prejuízos da interrupção do currículo e de toda a vida escolar.


Os impactos da pandemia na educação, sobretudo na educação básica, suscitam uma interroga-

ção corrente, mas sempre preterida nos debates e prognósticos da educação básica, apesar da concordância generalizada de sua atualidade e das controvérsias sobre a sua viabilidade: a formação dos educandos para ingressarem na cultura dos novos meios de comunicação. A pandemia revelou a relevância desses novos meios e a obsolescência de práticas consuetudinárias no ensino básico, frente às tecnologias atuais.

O confinamento surpreendente expôs as fissuras entre a educação regular básica e esses novos meios de comunicação. Os profissionais da educação, sem formação sólida nesses novos campos do saber e os alunos, despossuídos dos conhecimentos fundamentais nessas tecnologias da comunicação, compostos com os sistemas de ensino, precariamente munidos de equipamentos, expuseram a urgência de reconhecer a tempestiva necessidade de introduzir a educação escolar na atual onda digital. Essa é uma grande lição que a pandemia revelou para o currículo escolar: a maré digital já está provocando o chamado a um novo currículo. Ignorar essa lição, patenteada no decurso da epidemia Covid-19, será perder o curso da história.

Como educadores, podemos vislumbrar uma nova e inesperada função da escola no contexto apocalíptico. A saída da pandemia poderá ser mais ou menos honrosa para a humanidade. Será mais ou menos harmônica nossa relação com a natureza. Serão maiores ou menores as violências da economia neoliberal para com os povos mais pobres. Podem ser mais vergonhosas as concentrações de riqueza dos ladrões de respiradores ou dos mani-

puladores das bolsas de investimentos? Tudo pode ser pior. Ou tudo poderá ser reequacionado para um outro olhar sobre o sentido da vida individual, coletiva e terrestre, ao se criar, com a contribuição da educação, um novo modo de ser humano.

De uma coisa podemos estar certos: a escola, as tecnologias e o currículo farão parte desta nova determinação de organização do mundo, de Wuhan a Perdizes. 

reconhecimentos

224

AOS QUE PUDEAM CONVERTER AMEAÇAS EM SOLUÇÕES E POSSIBILIDADES

Um trajeto, embora curto, pode ser muito significativo. O próprio título do livro - De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos - já traz a ideia de trajeto como momento do percurso e a reflexão sobre o contexto. Nesse trajeto de 90 dias de escrita do livro, com todas as peripécias de uma edição numa grande universidade e numa ebulição social nunca vista por nós, tivemos algumas experiências que tocaram o paroxismo. De um lado, um programa de pós-graduação vivendo seus desafios diários e quadrienais de prestação de contas de seu trabalho e oferecimento de condições de pesquisas e docência de qualidade social. De outro, a sociedade toda, em sua verdadeira dimensão global, sofrendo as mais amplas desgraças. O Brasil, neste cenário, se apresentando como um campeão de descasos, omissões e desgoverno como nunca, por parte de seu governo central. O número de

mortes, agora quando fechamos o livro, é de cerca de 90 mil. Esse verdadeiro genocídio planejado, estimulado, no mínimo tolerado por governantes é a nossa maior vergonha diante de todo o mundo e por isso objeto de nossos protestos.

Nosso livro é, em primeiro lugar, um sinal de pesames profundos a todas as famílias e pessoas que perderam amigos, parentes e companheiros de vida. Essas perdas atingiram também a comunidade da PUC-SP, à qual estendemos nossos sentimentos. Nosso livro é um modo muito próprio da academia, de fazer o que ela tem de mais relevante em sua tarefa: trazer o pensamento vivo, os diagnósticos das questões postas pela pandemia, as perspectivas de enfrentamento dos desafios, o traçado de esboços de soluções. Mas, sobretudo, ele mostra o que a Educação pode fazer em sua tarefa mais humanizadora.

Nesse trajeto, tivemos irrestrito apoio da coordenação, de todos os professores e muito particularmente dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, que buscaram o melhor e o mais idealista de si mesmos e de suas capacidades de trabalhar em grupo.

Em nome dos alunos, agradecemos às agências de fomento CAPES e CNPQ e à Fundasp, pelo apoio em forma de bolsas pesquisa. Em nome dos professores, agradecemos ao CNPQ pelas bolsas produtividade.


A EDUC foi companheira de primeira hora, com seu Diretor José Luiz Goldfarb, Sonia Montone e Waldir Alves.

Cumpriram o papel de atores cheios de vida as co-editoras Ana Valéria, Francielle Gatti e Lucila

Rupp. Cabe agradecimento também à comissão de análise dos textos pela presteza, qualidade e disposição aos trabalhos demandados com tantas urgências.

Agradecimento especial também à Maria Aparecida da Silva Abi Rached - a Cida, nossa Assistente de Coordenação, sempre disposta a nos atender. Filipe Rios, sempre nos respondendo com presteza e humor, foi nosso editor gráfico responsável pela capa e pela editoração do miolo.

A todas e todos esses companheiros, ao longo desse curto mas intenso trajeto, ficam aqui nossos agradecimentos.

Ao finalizar este livro, os dois sentimentos se altercam: a tristeza pela perda de tantos brasileiros mortos desnecessariamente e o sentimento de esperança de que as coisas sempre podem mudar: novos trajetos educativos estarão à nossa frente, e seguiremos juntos. 

os organizadores.

fernando josé de almeida

maria elizabeth b. de almeida

maria da graça moreira da silva

225

autores e colaboradores

226

Alice Rosa de Sena Ferrari *Graduada em Direito, Pedagogia e Artes. Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente, Doutoranda em Educação pela PUC São Paulo, membro do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC) do CNPQ, coordenadora de Iniciação Científica PIBIC e editora de seção da Revista e-Curriculum - PUC São Paulo. Professora de Arte da Prefeitura Municipal de Ouro Verde e ministra palestras e cursos sobre temáticas educacionais.*

Alipio Marcio Dias Casali *Graduação em Filosofia e em Letras pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira; Especialização em Educação e Desenvolvimento no Terceiro Mundo pela Universidade de Genebra; Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação) pela PUC - São Paulo ; Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Paris. Professor Titular do Departamento de Fundamentos, Políticas*

e Gestão da Educação. Docente, Pesquisador e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC - São Paulo, onde coordena a Linha de Pesquisa Currículo, Conhecimento, Cultura. Consultor sobre Ética nas Organizações.

Ana Paula Fliegner dos Santos *Doutoranda e Mestre em Educação: Currículo - PUCSP. Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Sociedade Educacional de Santa Catarina, UNISOCIESC. Graduada em Serviço Social - UFPR Litoral. Docente no ensino superior, pesquisadora e autora de materiais, livros e vídeos para a Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social. Editora de seção e editora de layout no periódico científico: Revista e-Curriculum. Compõe o banco de avaliadores do INEP/MEC.*

Ana Valéria Barbosa da Silva *Doutoranda em Educação-Currículo - PUC/SP. Mestre pela PUC/SP em Administração de Empresas. Pós graduada em Administração Contábil e Financeira pela Fundação Armando Alvares Penteado- FAAP e Graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Lusíada. Professora de ensino superior e ensino técnico em Gestão Estratégica Organizacional e Processo Decisório. Atuação como Coordenadora de P&D. Atuação em AVA. Larga experiência na área de Administração atuando no mercado financeiro.*

Antonio Chizzotti *Professor doutor associado do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutor em Educação pela PUC-SP, pos-doutorado no Institut National de Recherche Scientifique, Paris, França (1990-1991).*

Beatriz dos Santos Souza *Mestranda Educação (Currículo) - PUC-SP. Egressa do curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Participa do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (FORPEC), na PUC-SP, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAVE), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).*

Branca Jurema Ponce *Graduada em Filosofia pela PUC SP e em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles. Mestre e Doutora em Educação pela PUCSP, onde é Professora Titular. Membro da Coordenação do Programa de Pós-Gra-*

duação em Educação: Currículo da PUCSP. Membro do Comitê Editorial da Revista e-Curriculum. Membro do Comitê Assessor da Coleção Educ@ / Fundação Carlos Chagas. Consultora/Parecerista ad hoc do CNPq. Parecerista de diversas revistas científicas. Líder de Pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC) cadastrado no CNPq. Atua na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares e na Rede Freireana de Pesquisadores. Membro do Departamento de Fundamentos de Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa - pesquisadora 2.

Cíntia Acioli da Silva Ramos *Mestra e doutoranda em Educação: Currículo (PUC-SP). Lato sensu - Planejamento, implementação e Gestão da EaD PIGEAD (UFF/UAB), Educação e Tecnologias: Gestão da Educação a Distância (UFSCar), Tecnologias aplicadas à Educação (PUC-SP), MBA em Marketing (FIT). Graduação - Licenciada em Computação (UNASP), Pedagogia em curso (UNIVESP). Professora convidada - Faculdade Paulista de Arte (FPA).*

Claudia Xavier da Costa Souza *Mestranda PUC-SP, Diretora do Colégio Rio Branco. Experiência nas áreas de docência, gestão escolar e formação de professores, graduada em Pedagogia (PUC-SP), com especialização em Gestão de Pessoas pela Fundação Dom Cabral, em Gestão de Conflitos pela FIA-USP e em Gestão e Construção do Projeto Político Pedagógico pela PUCPR, e pós-graduação em Psicologia Moral pela Universidade de Franca e em Psicopedagogia Institucional pela UNISA.*

227

Fabiana Aparecida de Oliveira *Mestranda em Educação Currículo -PUC- SP, graduada em Administração pela Universidade Ibirapuera e em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (MG). Especialista pela Universidade Anhembi Morumbi em Metodologia de Ensino na Educação Superior. Tutora na Coordenação de Estágio e nos cursos de Extensão e graduação Senac EaD.*

Fernando José de Almeida *Filósofo e pedagogo, é professor da PUC-SP desde 1976, iniciou sua carreira no Ciclo Básico e foi docente de Didática na Faculdade de Educação. Foi Vice-Reitor Acadêmico da PUC-SP - 1994-1997, em seguida professor do Programa de Pós-graduação - Educação: Currículo. Foi Secretário de Educação da Cidade de São Paulo e Vice-Presidente da TV CULTURA. Mestrado e doutorado pela PUC-SP em Tecnologias na Educação, é pós-doutor em Lyon, na França, convênio CNPQ/CNRS.*

Flávio dos Santos Sapucaia *Doutor e Mestre em Educação: Currículo - PUC/SP. Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica - UNIP/SP Especialização em Tecnologias Interativas Aplicadas a Educação - PUC/SP. Licenciado em Matemática - Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade Paulista - UNIP nos cursos de Matemática e Engenharia. Supervisor da Universidade Corporativa do Metrô - Unimetro. Pesquisador nas áreas de Neurociência Aplicada a Educação e ao Ambiente Corporativo.*

Francielle Nogueira Gatti *Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2010) e mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação*

Gabriel Militello Couto *Doutorando e Mestre em Educação: Currículo (PUC-SP), bacharel em Sistema de Informação pela Fundação Armando Álvares Penteado FAAP. Professor do Centro Universitário UNIBTA. Docente dos cursos técnicos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) no Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada - IBTA nos cursos de Programação de Jogos Digitais, Técnico em Informática, Redes de Computadores e Informática para Internet.*

George Ricardo Stein *Doutorando e Mestre em Educação - PUC-SP. Pesquisas em Diferenciação Pedagógica e Educação Interdisciplinar. Engenheiro de Produção pela Escola Politécnica - USP, pós-graduado em Marketing pela UC-Berkeley, e especialista em Planejamento Integrado (CPIM - APICS). Professor em cursos de MBA, Extensão e Graduação. Atua na Educação Básica como Professor e Consultor em Diferenciação e Inovação para Aprendizagem, além de Facilitador em Inovação Social.*

Gerlane Romão Fonseca Perrier *Doutora em Educação-PUC-SP; Mestra em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA); Especialista em Educação a Distância: Tecnologias Educacionais (IFPR); Especialista em Gestão e Docência em Educação a Distância (UFSC); Especialista em Engenharia de Produção (UFPE); Bacharel em Direito (UNIVERSO); Licenciada Plena em Matemática (UFPA); Tecnóloga em Processamento de Dados (UNAMA). Professora do Colégio Dom Agostinho Ikas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (CODAI/UFRPE).*

Juliana Gonçalves Albuquerque *Mestranda em Educação: Currículo - PUC/SP Pós Graduada em Educação em Direitos Humanos pela UNIFESP; Pesquisadora convidada do GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade e INTERESP - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade na Educação - PUC São Paulo; e, Possui graduação em Direito pela Universidade São Francisco. Experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Difusos e Coletivos, cultura de paz e mediação de conflitos.*

Leandro Wendel Martins *Estudante de Doutorado em Educação: Currículo (PUC-SP). Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Especialista em Gestão Escolar pela USP ESALQ, Especialista em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal de São Carlos e Pedagogo pela Universidade do Grande ABC. Pesquisador em Gestão Escolar, Currículo, Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (EaD).*

Liliane Noga *Engenheira Mecânica pela Fundação Armando Álvares Penteado e Master em Tecnologia Educacional pela mesma escola. Professora adjunta da Fundação Armando Álvares Penteado. Mestranda de Educação: Currículo com foco na Docência de Engenharia Presencial e EaD complementadas pelos cursos da USP e da UFSCAR, também em andamento e focado na mesma docência para EaD.*

Lina Maria Gonçalves *Doutora em Educação: PUC SP. Mestre em TIDD - PUC SP. Graduada em Pedagogia - Instituto Católico de Minas Gerais. Professora na Universidade Estadual de Minas Gerais. Pesquisadora na linha de pesquisa Educação, currículo, conhecimento e formação de educadores, na sociedade digital. Professora Colaboradora no Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL), na linha de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Territorial.*

Luciana Gavazzi Barragan *Doutoranda em Educação, Mestre em Controladoria e Contabilidade Estratégica pela FECAP; graduada em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. Atuou como gerente de contabilidade em empresa de consultoria contábil. Consultora especialista em gestão de riscos, controles internos e implantação de processos; membro independente de Comitê de Auditoria; professora de curso de graduação na área contábil e coordenadora de cursos de pós-graduação.*

Lucila Lerro Rupp *Graduada em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero, especialização em Jornalismo Social pela PUC-SP. Mestre e doutoranda em Educação: Currículo - PUC SP. Pesquisa relações entre a produção audiovisual e o currículo escolar. Tem experiência em reportagem e criação de roteiros de documentários, vídeos educacionais e de divulgação científica. Atuou no núcleo de educação da TV Cultura, foi roteirista de objetos audiovisuais da editora FTD voltados ao Programa Nacional do Livro Didático, repórter do SP Pesquisa, série de programas da TV Cultura, e do curso de pedagogia da Univesp-TV.*

Lucila Mara Sbrana Sciotti *Doutora e Mestre em Educação: Currículo (PUC-SP), com Especialização em Gestão Educacional pela PUCCAMP e Comunicação Empresarial pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Trabalha no Senac São Paulo desde 1993, tendo atuado como diretora da Faculdade Senac de Moda. É atualmente Superintendente de Operações da instituição. É autora do livro Horizontes para a Liderança: para onde nos levam nossos modelos, crenças e ações.*

Marcela Gomes Pupatto *Arte educadora brasileira e atriz mestranda em Educação - PUC/SP, formada em Educação Artística - UNESP/SP, atriz pela Escola Livre de Teatro de Santo André, humorista pela SP Escola de Teatro, intercambista no Programa de Mímica da UNIARTS (Estocolmo/SE-2017) e pós graduada em Gestão Cultural: Cultura, Desenvolvimento e Mercado - SENAC/SP. Como educadora, tem desenvolvido projetos em Artes e Tecnologias no SESC SP, além de trabalhar com mediação cultural em instituições culturais.*

Marcos Tarciso Masetto *Licenciado em Filosofia e em Teologia, Mestre e Doutor em Psicologia Educacional - PUCSP. Livre Docente em Didática (USP), Especializado na Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior. Professor Titular da PUC SP, onde mantém cursos de formação de professores para o ensino superior em nível de Pós Graduação, orientação e supervisão de pesquisas nos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós Graduação Educação: Currículo da PUCSP, no qual também é Pesquisador Responsável pelo Grupo de Pesquisa FORPEC. Professor Livre Docente e Associado Aposentado da Faculdade de Educação da USP.*

Maria da Graça Moreira da Silva *Doutorado em Educação - Currículo pela PUC São Paulo. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC São Paulo na linha de pesquisa Novas Tecnologias na Educação. Consultora na implantação de projetos educacionais em secretarias de educação, instituições de ensino, ONGs e iniciativa privada. Experiência na gestão de projetos em larga escala em políticas públicas e formação de gestores escolares e professores, gestão escolar e tecnologias.*

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida *Professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Livre docente em Educação e Tecnologia (PUC-SP, 2019), Doutora e Mestre em Educação (Currículo) (PUC-SP, 2000, 1996), graduação em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1973). Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP (2009-2013), atual vice coordenadora desse Programa. Pesquisadora produtividade PQ 1C do CNPq.*

Maria Helena Soares de Souza *Licenciada em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e Doutora em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Geometria, Jogos Pedagógicos em Matemática, Álgebra e Estatística. Autora de coleções de livros didáticos da Matemática para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e de livros paradidáticos de Matemática Financeira, Estatística e Laboratório.*

Marina Graziela Feldmann *Pedagoga, Mestre e Doutora pela PUC - São Paulo. Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, tendo atuado como Coordenadora no período de 2015-2017 e 2017-2019. Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (2016-2020). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Formação de Professores e Cotidiano Escolar. Atua nos temas: currículo, políticas de formação docente, formação de professores, diversidade curricular, escola brasileira e gestão.*

Marisa Garbellini Sensato *Graduada em Pedagogia e Licenciatura Plena em Letras. Especialista em Linguística: Gêneros Textuais Emergentes da Internet e em Gênero e Diversidade na Escola. Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores. Experiência na área de Educação como docente e gestora. Tutora presencial - Universidade Aberta do Brasil - IFTM, coordenadora de polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. Atuando como formadora de professores e assessora pedagógica independente.*

Mônica Gardelli Franco *Graduada em Pedagogia - USP, mestrado e doutorado em Educação - PUC SP. Atua na execução da política de produção e distribuição de conteúdos via Portais educacionais e TVs Educativas, TV Escola e TV INES. Pesquisadora da PUCSP e Consultora para programas e políticas educacionais. Experiência na execução de projetos.*

Nadia Dumara Ruiz Silveira *Graduação em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais (PUC-SP e USP). Professora titular do Departamento de Fundamentos, Políticas e Gestão da Educação da PUC-SP. Docente e pesquisadora no Programa Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC-SP). Diretora Geral do Centro de Educação (1997-2001) e Diretora Adjunta da Faculdade de Educação (2009-2017) da PUC-SP. Coordenadora do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR-PUCSP (2011-2017).*

Neide de Aquino Noffs

Doutora em Educação pela USP, mestre em Educação e Currículo pela PUCSP; especialista em Psicopedagogia formada na Argentina; Psicodramatista formada pela Rolling Playing; Profª Titular do Departamento de Formação de Professores Gestão e Tecnologias da PUCSP; Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico na Educação Inclusiva (Napei); Professora permanente do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação e Currículo; Diretora da Faculdade de Educação de 2010 a 2018.

Patricia Pereira Campos

Mestranda em Educação: Currículo na PUC SP. Educadora, artista visual e artista urbana. Graduada em Educação Artística - Artes Plástica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós-graduação Lato Sensu em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Curso de extensão em Tutoria em EaD pela Universidade Federal Fluminense. Trabalha no SESC como Educador de Tecnologias e Artes. Participou de diversas exposições coletivas e pinturas murais.

Priscila Costa Santos

Doutoranda em Educação - PUC SP. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Especialista em Educação pelo SENAC. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Desenvolve trabalhos nas áreas de Educação a Distância, Formação de Professores, Integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aos contextos de aprendizagem, Políticas Públicas e Avaliação Educacional.

Siderly Dahle de Almeida

Doutora em Educação - PUC SP, Mestre em Educação - PUCPR. Especialista em Gestão da Informação pela Fundação de Estudos Sociais do Paraná e em Educação a Distância pela Faculdade Educacional da Lapa. Graduada em biblioteconomia pela Universidade Federal do Paraná, em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco e em Filosofia pela UNINTER. Pesquisadora da FAMPECT. Coordenadora e docente do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias - Uninter.

Tatiana Sansone Soster

Doutora em Educação pela PUC-SP com estágio na Graduate School of Education da Stanford University. Mestre em Administração de Empresas com ênfase em Administração, Análise e Tecnologia da Informação pela FGV-EAESP. Especialista em Gestão Empresarial (MBA) pela FGV-EBAPE. Bacharel em Informática-PUCRS. Organizadora do livro Inovação Acadêmica e Aprendizagem Ativa do Consórcio STHM Brasil. Experiência profissional nas áreas de educação, tecnologia a gestão.

Thais Almeida Costa

Doutoranda em Educação/ Currículo pela PUC SP, mestre em Educação pela PUC de Minas Gerais, Especialista em Educação Infantil pela UNI BH e possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Gestora da Escola Experimental em Salvador, Formadora do ICEP (Instituto Chapada de Educação e Pesquisa), Editora da Revista e-Curriculum (PUC-SP) e consultora. Atua nos temas: educação, aprendizagem, formação de professores, currículo, convivência ética na escola.

Vivian Vaz Batista Alves

Doutoranda da PUC -São Paulo em Educação. Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Coordenadora de polo EAD da Universidade Cidade de São Paulo. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Uninove. Especialização em Tecnologia do Ensino a Distância pela Unid. Graduação em Letras Português Inglês pela Unid. MBA Internacional de Gestão Executiva com ênfase em Gestão de Pessoas Devryl IBMEC.



créditos

234

Comitê Editorial

Fernando José de Almeida (org.)
Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (org.)
Maria da Graça Moreira da Silva (org.)
Ana Valéria Barbosa da Silva
Francielle Nogueira Gatti
Lucila Lerro Rupp

Artes Gráficas

Filipe Rios

Comitê de Pareceristas

Flávio dos Santos Sapucaia
Gerlaine Romão Fonseca Perrier
Lina Maria Gonçalves
Lucila Mara Sbrana Sciotti
Maria Helena Soares de Souza
Mônica Gardelli Franco
Siderly Dahle de Almeida
Tatiana Sansone Soster

Programa de Pós-Graduação em Educação:

Currículo

Coordenação: Alípio Márcio Dias Casali
Vice-coordenação: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Corpo Docente

Alípio Márcio Dias Casali
Ana Maria Aparecida Avella Saul
Antonio Chizzotti
Branca Jurema Ponce
Fernando José de Almeida
Maria da Graça Moreira da Silva
Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Marcos Tarciso Masetto
Marina Graziela Feldmann
Mere Abramowicz
Nadia Dumara Ruiz Silveira
Neide de Aquino Noffs

Maria Aparecida da Silva Abi Rached (Assistente de Coordenação)

235



● Perdizes

● Wuhan



9 786587 1387154