



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

ISRAEL DE SOUSA RIBEIRO

CAÇA NÃO É ESCOLA:

*AS INTERFACES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO
DAS PRÁTICAS ESCOLARES MEDIADAS POR TELAS*

TERESINA - PI

2023

ISRAEL DE SOUSA RIBEIRO

CASA NÃO É ESCOLA:

*AS INTERFACES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO
DAS PRÁTICAS ESCOLARES MEDIADAS POR TELAS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, como um dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Pires Melo.

Área de concentração: Processos, atores e desigualdades sociais.

Linha de Pesquisa: Estado, Territorialidades e Processos sociais.

TERESINA - PI

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

R484c Ribeiro, Israel de Sousa.

Casa não é escola: as interfaces do ensino remoto emergencial no contexto das práticas escolares mediadas por telas / Israel de Sousa Ribeiro. – 2023.

164 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2023.

“Orientador: Prof. Dr. Samuel Pires Melo.”

1. Ensino remoto emergencial. 2. Pandemia da COVID-19. 3. Práticas escolares em um CETI do Piauí. I. Melo, Samuel Pires. II. Título.

CDD 370

ISRAEL DE SOUSA RIBEIRO

CASA NÃO É ESCOLA:

AS INTERFACES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO
DAS PRÁTICAS ESCOLARES MEDIADAS POR TELAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, como um dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Samuel Pires Melo (UFPI)
(Presidente)



Prof. Dra. Ana Beatriz Martins dos Santos Seraine (UFPI)
(Examinadora Interna)



Prof. Dra. Lucineide Barros Medeiros (UESPI)
(Examinadora Externa)

Aprovada em: 19 / 06 / 2023

A tod@s que acreditam no poder transformador da Educação Pública brasileira e lutam por uma Escola justa e equânime. Aqueles que mesmo diante dos assédios desumanizantes do capital, não desistem de esperar e batalham, incansavelmente, pela construção de uma Educação Pública Emancipadora.

AGRADECIMENTOS

Certa vez William Shakespeare concluiu que “a gratidão é o único tesouro dos humildes”. A conclusão shakespeariana remete-me ao aspecto visceral acerca do sentido que atribuo a gratidão. Ser grato consiste no exercício da humildade, ao ponto de reconhecer o quanto somos limitados e incapazes de fazer qualquer coisa sem o auxílio do(s) outro(s). Em vista disso, visualizo a gratidão como um princípio que jamais deve ser negligenciado, flexibilizado ou esquecido, uma vez que integra uma das virtudes que mais enobrece o ser humano e o faz caminhar na contramão da crise civilizatória tão presente em nossos dias.

Nesse sentido, mesmo em tempos áridos, sombrios e nebulosos como esses que temos enfrentado, o agradecimento além de ratificar que não existimos para o individualismo, mas sim para a **COLETIVIDADE**, configura-se também como um forte símbolo de resistência contra o des**AFETO**, des**AMOR** e des**RESPEITO** destilados por aqueles que bebem nas fontes do ódio e da in**GRATIDÃO**. Todavia, devemos permitir que essa realidade insana gere em nós um sentimento perspicaz, que aflore nossa aversão ao *éthos* legado pela modernidade, caracterizado pela liquidez das relações humanas cada vez menos consistentes. Sendo assim, agradecer, além de ser sinônimo de humildade, é também uma forma de **RESISTIR** contra toda força opressora que nos afasta da premissa básica do viver social [**o Bem Viver Coletivo**]. Dito isto, externo minha gratidão a todos que contribuíram para a concretização desta pesquisa.

À **DEUS!** Não ao deus abstrato, intocável, individualista que, supostamente, reside só no intangível céu distante do homem, mas ao Deus de perto, que se relaciona com **TOD@S** que o buscam com singeleza de coração, afinal, ao nos ensinar como orar, ele deixou claro que é Pai **NOSSO** e não só de alguns. Não aquele deus que foi incorporado pelos dogmas capitalistas e assimilado pelas religiões do mundo, mas ao Deus que, **REVOLUCIONARIAMENTE**, despiu-se de sua glória e **UNIU-SE** a humanidade, tornando-se **HUMANO**, a fim de estabelecer **CONEXÕES** de vida com a **DIVERSIDADE** por ele criada, fazendo-a transcender o viver material. Ao Deus que me concedeu vida humana e espiritual, para utilizá-las como instrumentos de luta a serviço da vida. Sou grato a Ele por todas as vezes que olhou para mim, me ouviu, compreendeu-me e, pacientemente, concedeu-me sua presença, atenção e favor imerecidos, acalmando meu ser quando os obstáculos da vida tentaram me parar. Gratidão a Ele por me guiar até aqui e por provar sua fidedignidade ao restabelecer minha saúde diante das duas intenações que enfrentei durante o mestrado. Ele, como sempre, me ajudou a **RESISTIR!**

Aos meus pais, **Antonio Alves** e **Maria Gonçalves**, por serem meus canais de vida, ensinando-me os valores essenciais ao meu caminhar, além do apoio incondicional em tudo que

faço, ainda que minhas escolhas não se aproximem das expectativas que eles idealizaram para mim. Sem o empenho e cuidado perseverante deles, eu jamais teria chegado até aqui.

À minha amada esposa, **Hionara Sabóia S. Ribeiro**, que através do seu amor, companheirismo, cumplicidade e apoio incomparáveis, tem me ensinado a acreditar mais em mim mesmo e a correr atrás dos meus sonhos, mostrando que juntos podemos superar todas as adversidades que encontrarmos pelo caminho. Obrigado, meu amor, por compreender minhas ausências. Seu auxílio e doçura foram fundamentais para a conclusão dessa desafiante jornada.

Aos meus sogros **Manoel, Helena e Meyguihirlene** pela torcida, incentivo e cuidado, assim como pelo apoio incondicional que sempre me deram, não sendo diferente durante as fases do mestrado. O acolhimento deles foi e continua sendo uma grande âncora para mim!

Ao querido professor e amigo Dr. **Eriosvaldo Lima Barbosa**, a quem sempre serei grato, já que ingressar no mestrado não teria sido possível sem sua orientação, incentivo e sensibilidade. Desde a produção do projeto, quando eu não tinha mais ânimo para tentar após cinco tentativas frustradas, ele humildemente, com sua visão humanizada, não mediu esforços para me auxiliar, estendendo o mesmo auxílio nas demais etapas do mestrado. Quando a ansiedade foi incontrolável, sua parceria foi âncora para mim. Sou muito grato a ele por tudo!

À tia **Auricélia Sabóia**, pela sua insistência para que eu não desistisse de tentar fazer o mestrado. Lembro-me de suas palavras de incentivo e de suas contribuições que foram fonte de estímulo. Sou muito grato pelo seu apoio, por ela está entre aqueles que acreditam em mim.

Ao prof. Dr. **Samuel Pires Melo**, na certeza de que minhas palavras jamais poderão externar plenamente a gratidão que sinto pelo privilégio de tê-lo como orientador. Seu profissionalismo é exemplar, sua ajuda em tempo e fora de tempo (risos... aproveito o ensejo e peço desculpas por todas as vezes que, devido à minha ansiedade, acabei incomodando-o, pedindo ajuda até em seus momentos de descanso e ele, mesmo assim, sempre esteve acessível e disposto a ajudar). Fui ajudado por ele duplamente, pois além de ser seu orientando, tive o privilégio de ser seu aluno através da disciplina “sociologia & educação”, a partir da qual tive diversos insights para a adaptação do meu projeto de pesquisa. Desde o nosso primeiro contato até a fase de finalização dessa dissertação, suas contribuições foram enriquecedoras para meu crescimento pessoal e profissional. Levarei comigo suas orientações permeadas da real “essência pedagógica”, aquela em que o orientador leva o orientando a descobrir o(s) caminho(s) que ele deve trilhar, sem jamais apresentar respostas prontas que possam podar seu amadurecimento. Sempre serei grato pelo seu apoio e parceria nessa deleitosa empreitada.

À eterna prof^a. Dra. **Maria Sueli Rodrigues de Sousa** [*in memóriam*], um ser humano incrível que tive a honra de conhecer no mestrado! A ideia dela de nos levar a pensar sobre

como fazer pesquisa, através da disciplina de metodologia I, foi um grande diferencial em minha vida pessoal e acadêmica. Os diálogos tecidos em suas aulas e nas trocas de mensagens por telefone, foram fontes de alento e encorajamento, pois trouxeram a confirmação que o meio acadêmico não valoriza os saberes que divergem das “verdades absolutas” da cientificidade eurocêntrica. Isso dificulta a promoção das ‘possíveis’ e ‘necessárias’ mudanças responsáveis pelo rompimento com os ideais desenvolvimentistas. Através de suas contribuições [*orações políticas, sentipensantes*], pesquisar passou a ser não só a busca pela apreensão da realidade, mas uma forma de resistência a serviço da vida. Sueli **VIVE** em todos que tiveram o privilégio de vivenciar seu exemplo de coragem, humildade e acessibilidade! Assim, **SUELIZAR** é viver!!!

Ao Prof. Dr. **Francisco de Oliveira Barros Júnior**, um ser humano holístico! Sua sabedoria cativa aqueles que são amantes do pensamento sociológico. Visualizo nele um grande Educador, pois são poucos que alcançaram o nível de capital cultural que ele tem e conseguem utilizá-lo de forma tão simples, com a maestria que lhe é inerente. Suas orientações para além da disciplina de Teoria Sociológica II foram elementos que enriqueceram significativamente esta pesquisa. Retomo o termo holístico que o atribuí acima, para explicar que a cada aula percebia sua preocupação em nos ajudar em ‘todos os aspectos referentes ao mestrado’, nos encorajando a não esquecer até dos momentos de descontração, pois como ele reiterou várias vezes, se não estivéssemos bem, não daríamos conta de tudo. Sigo em direção a novos saltos qualitativos, mas levo comigo suas contribuições, pois ele é uma Grande Referência para mim!

À Prof. Dra. **Ana Beatriz Martins dos Santos Seraine**, pelas riquíssimas contribuições adquiridas através de sua disciplina Políticas Públicas, sobretudo, em um momento histórico de tantas desventuras políticas em nosso país. Sou grato pela sua generosidade e compreensão diante das dificuldades que enfrentei com alguns problemas de saúde durante suas aulas. Agradeço imensamente a ela por aceitar, de forma tão solícita, compor as bancas de qualificação e de defesa desta dissertação, contribuindo assertiva e significativamente para o aprimoramento da pesquisa. Que prazer contar com sua parceria!

À Prof. Dra. **Lucineide Barros Medeiros**, minha gratidão e apreço! Seu exemplo de garra e de luta incansável pelos sujeitos inferiorizados são estímulos para, assim como ela, acreditar no ser humano e batalhar pelo ‘bem viver’ coletivo. Sou profundamente grato a ela, pois desde a graduação em Normal Superior, conto com sua generosidade e parceria, seja através das lutas travadas naquela época junto ao pessoal do SOS UESPI, resistindo aos ditames políticos que determinaram arbitrariamente pela extinção do curso supracitado, seja por meio dos diálogos aprazíveis e enriquecedores, bem como, pelas deleitosas interlocuções que ela sempre me concede quando a solicito. Esta pesquisa tem muito do legado adquirido nos

diálogos com ela. Gratidão querida, pelos “flashes de luzes” em meio as minhas penumbras de dúvidas. Que honra tê-la na composição das bancas de qualificação e defesa desta dissertação!

À querida Prof. Dra. **Rossana Maria Marinho Albuquerque** e ao Prof. Dr. **Francisco Mesquita de Oliveira** pelas significativas contribuições adquiridas em suas disciplinas.

Ao **Érico**, secretário do PPGS, pelo seu senso de profissionalismo e prestatividade, elementos tão raros no setor público. Sem seu apoio todas as vezes que o solicitei, dificilmente teria conseguido dar conta de tudo. Gratidão também, a todos que dão vida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPI, pela honra de poder fazer parte deste programa de mestrado, cujo potencial interdisciplinar é admirável e ressignificou, consideravelmente, meus horizontes.

Aos colegas da 10ª turma do mestrado em Sociologia, pelas vivências e aprendizados compartilhados, especialmente, aos colegas **Rayla, Neguinho, Luciana, Calebe e Luana** pela solidariedade e informações repassadas durante o período que cursamos as disciplinas.

À **Luana Vieira Sousa**, pelo seu auxílio em todas as etapas dessa longa jornada. Sua ajuda aliada as indicações de leitura e revisão da pesquisa deram muita consistência ao estudo.

À **Clara Teresa e Lueldo** pelas revisões críticas realizadas na compilação do trabalho.

Aos meus irmãos e companheiros de fé, que sempre intercederam por mim. Não pretendo citar todos para não incorrer no erro de esquecer de alguém, mas para não cometer injustiça, não poderia deixar de citar os irmãos **José Barroso e Rafael Arrivabene**, que tanto contribuíram com meu projeto de pesquisa. À **Antônia Carla e Aurilene Costa**, parceiras de fé e de produção científica. Devo a todos vocês meu (re)despertar para o campo da pesquisa.

À Secretária de Educação do Município onde trabalho, professora **Maria do Amparo Holanda da Silva**, que em momento nenhum se opôs a autorizar minha licença para estudos.

A toda equipe do CETI onde a pesquisa foi desenvolvida, que através de sua gestora e coordenadora, mobilizaram a equipe maravilhosa de professores, estudantes e os pais dos estudantes para colaborarem com o estudo. Quanto aprendizado adquiri com todos, gratidão!

A todos os **Professores(as)** que contribuíram para minha formação humana, desde os anos iniciais até aqui, em especial, a educadora **Glaucimara**. A todos, minha gratidão! Agradeço também aos professores que sempre agiram comigo de forma autoritária, impositiva e excludente. Com eles aprendi uma sábia lição: **ser um professor totalmente diferente deles!**

Movido pelo combustível da gratidão, sigo adiante, tocando em frente, mas hoje, “Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais, hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei¹ [...]”

¹Alusão à canção *Tocando em frente*, dos compositores brasileiros Almir Sater e Renato Teixeira. A canção aponta a necessidade do viver humano ser guiado pelas coisas simples, dada a complexidade e celeridade da vida.

*A escola fechou;
a sala de aula se desmembrou.*

Falamos do prédio.

Na frincha da fibra óptica,

migrou pra sala

— de estar?

migrou pro quarto,

pra cozinha.

A escola mudou.

Distância pensada, mantida, questionada,

Negada.

(MELP – Grupo de pesquisa unicamp.br)

RESUMO

O presente estudo discute acerca do Ensino Remoto Emergencial (ERE), formato de ensino decorrente do advento abrupto da crise sanitária mundial causada pela pandemia da COVID-19. Adotado pela maioria das instituições de ensino no território brasileiro durante a crise pandêmica, o ERE foi articulado no intento de evitar a descontinuidade das práticas escolares, caracterizando-se pelo deslocamento do processo de ensino-aprendizagem do espaço escolar para o âmbito virtual, pressupondo para isso o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Em contrapartida, uma série de mudanças foi implantada nas práticas escolares, incorporando demandas educacionais ainda mais complexas. Dada a realidade educacional marcada por incertezas, torna-se emergente a discussão acerca dos aspectos subjacentes às práticas de ensino-aprendizagem mediadas por telas, aliada ao pensamento sociológico, enquanto potencial analítico para o entendimento da complexidade educacional concebida durante a pandemia da COVID-19. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas. Para tanto, foram elencados os respectivos objetivos específicos: identificar, a partir do relato dos interlocutores da pesquisa, as principais mudanças nas práticas escolares no contexto do ERE; descrever, com base na percepção dos entrevistados, os impactos causados na relação educador-educando em decorrência do ERE e suas consequências no ambiente familiar; bem como, verificar nas discursividades dos atores escolares os aspectos que revelam a importância da escola para a promoção da aprendizagem. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo foi realizado tendo como *locus* de pesquisa o Centro Estadual de Tempo Integral Didácio Silva, instituição escolar que atua com a oferta do Ensino Médio e integra a Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, situado na zona sudeste do município de Teresina. Os participantes da pesquisa correspondem a um total de 32 atores da instituição de ensino pesquisada, representando as categorias Educandos – Educadores – Gestores. As técnicas utilizadas para a produção dos dados foram o questionário fechado, entrevistas diretas e observação não-participante. Para a análise dos resultados utilizou-se, principalmente, as práticas discursivas vinculadas a produção de sentidos, que viabilizaram o fortalecimento da ação analítica diante dos dados produzidos. As análises revelam que a instituição de ensino pesquisada promoveu práticas escolares diferenciadas no período do ERE, oferecendo estratégias de ensino diversificadas como forma alternativa para superação dos desafios impostos pela situação pandêmica. Todavia, é preciso destacar que, inevitavelmente, suas práticas de ensino-aprendizagem foram marcadas por novas formas de exclusão, visto que nem todos os educandos do CETI tiveram acesso as aulas remotas, assim como, o aprendizado adquirido pelos educandos participantes da pesquisa não foi considerado plenamente satisfatório.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; Pandemia da COVID-19; Práticas escolares em um CETI do Piauí.

ABSTRACT

The present study discusses Emergency Remote Teaching (ERE), a teaching format resulting from the abrupt advent of the global health crisis caused by the COVID-19 pandemic. Adopted by most educational institutions in Brazil during the pandemic crisis, the ERE was articulated in an attempt to avoid the discontinuity of school practices, characterized by the displacement of the teaching-learning process from the school space to the virtual environment, assuming to this the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs). On the other hand, a series of changes was implemented in school practices, incorporating even more complex educational demands. Given the educational reality marked by uncertainties, the discussion about the underlying aspects of teaching-learning practices mediated by screens, combined with sociological thinking, as an analytical potential for understanding the educational complexity conceived during the COVID-19 pandemic, emerges. The general objective of the research was to analyze the ERE interfaces in the context of school practices mediated by screens. For this purpose, the respective specific objectives were listed: to identify, based on the research interlocutors' reports, the main changes in school practices in the context of the ERE; to describe, based on the perception of the interviewees, the impacts caused in the educator-student relationship as a result of the ERE and its consequences in the family environment; as well as verify in the speech of the school actors the aspects that reveal the importance of the school for the promotion of learning. Based on a qualitative approach, the study was carried out having as research locus the State Center for Full Time Didácio Silva, a school institution that operates with the provision of Secondary Education and is part of the State Public Education Network of Piauí, situated in the southeast area of the municipality of Teresina. The research participants correspond to a total of 32 actors from the researched educational institution, representing the categories students – educators – managers. The techniques used for data production were the closed questionnaire, direct interviews and non-participant observation. For the analysis of the results, discursive practices linked to the production of meanings were used, which enabled the strengthening of the analytical action in the face of the data produced. The analyzes reveal that the researched educational institution promoted differentiated school practices during the ERE period, offering diversified teaching strategies as an alternative way to overcome the challenges imposed by the pandemic situation. However, it should be noted that, inevitably, their teaching-learning practices were marked by new forms of exclusion, since not all CETI students had access to remote classes, as well as the learning acquired by the students participating in the research was not considered fully satisfactory.

Keywords: Emergency remote teaching; COVID-19 pandemic; School practices in a CETI in Piauí.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Percentual de escolas que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 – Brasil.....	68
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos estabelecimentos públicos da Educação Básica segundo a existência de um computador na escola – Brasil e grandes regiões.....	69
Gráfico 2 – Meio mais utilizado para se manter atualizado(a).....	107
Gráfico 3 – Aprendizagem dos Educandos em escala de 0 a 10 durante o ERE.....	112
Gráfico 4 – Contribuição do espaço escolar para a aprendizagem dos Educandos.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Iniciativas de inserção das tecnologias digitais e da informática na educação brasileira.....	54
Quadro 2 – Leis, Portarias, Decretos, Medidas Provisórias, Pareceres e Resoluções Publicados no Brasil acerca da pandemia da COVID-19 e do ERE entre os anos 2020 e 2022.....	71
Quadro 3 – Portarias publicadas pela Secretaria Estadual de Educação/SEDUC - PI com ações de ensino aprendizagem durante a pandemia da COVID-19 entre os anos 2020 e 2022.....	73
Quadro 4 – Caracterização geral da instituição de ensino.....	95
Quadro 5 – Participantes da pesquisa.....	96
Quadro 6 – Características sociográficas dos Educadores entrevistados.....	98
Quadro 7 – Características sociográficas das Gestoras entrevistadas.....	99
Quadro 8 – Temas norteadores da análise e interpretação dos dados produzidos.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caraterização dos Educandos participantes.....	97
Tabela 2 – Questionário acerca do ERE aplicado aos Educandos.....	108
Tabela 3 – Notas atribuídas pelos Educandos quanto ao aprendizado adquirido por eles no ERE e acerca da importância do espaço escolar.....	123
Tabela 4 – Nota atribuída pelos profissionais da instituição de ensino pesquisada acerca da importância do espaço escolar.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BM** – Banco Mundial
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAIE** – Comitê Assessor de Informática na Educação
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CETI** – Centro Estadual de Tempo Integral
- CF** – Constituição Federal
- CIED** – Centro de Informática Educativa
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
- COVID -19** – Corona Vírus Disease 19
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação
- EaD** – Educação à Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ERE** – Ensino Remoto Emergencial
- ERT** – Emergency Remote Teaching
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- GRE** – Gerência Regional de Educação
- HP** – horário pedagógico
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB** – Movimento de Educação de Base
- MEC** – Ministério da Educação
- MELP** – Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PPGS** – Programa de Pós-graduação em Sociologia

PREMEN – Programa de Reformulação do Ensino

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PIEC – Programa de Inovação Educação Conectada

PRONINFE – Programa Nacional de Informática Educativa

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARS-CoV-2 – Coronavírus 2 de síndrome respiratória aguda grave

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEI – Secretaria Especial de Informática

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SUS – Sistema Único de Saúde

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UCA – Projeto Um Computador por Aluno

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNDIME – União Nacional de Secretários Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA	18
1.1 O silêncio de um Pedagogo que decidiu falar.....	20
1.2 Um problema emergente nos convoca a pesquisar.....	32
2 ASPECTOS RELEGADOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: A EXCLUSÃO DE HOJE COMO EXTENSÃO DA GÊNESE DO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO	36
2.1 Trazendo à lume as marcas da exclusão e do dualismo educacional no cenário brasileiro...41	
2.2 Os (des)caminhos da educação pública brasileira: da reprodução das desigualdades escolares à adoção da lógica econômica no ensino.....	50
2.3 Rediscutindo a educação pública brasileira sob a lente sociológica.....	60
3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ONDE A ESCOLA FOI PARAR?	66
3.1 Tecnologias digitais na educação: situando alguns elementos para o debate com o ERE....	77
3.2 A relação Educador-Educando e o contexto do ERE.....	80
3.3 A complexidade de educar em tempos incertos.....	82
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO	86
4.1 Emboço epistêmico.....	88
4.2 Delineamento da pesquisa.....	92
4.3 Lócus da pesquisa & sujeitos pesquisados.....	94
4.4 Idas e vindas ao campo de pesquisa.....	100
5 TRAMAS DIALÓGICAS: EXTRAINDO DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS A FLUIDEZ DOS SENTIDOS	105
5.1 Educandos aqui têm "vez".....	107
5.1.1 As sonoridades dos Educandos.....	114
5.2 Aos Educadores e Gestores foi dado lugar de fala.....	124
6 CONSIDERAÇÕES ABERTAS	134
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	149

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Os sensatos se adaptam ao mundo em que vivem. Os insensatos pretendem que o mundo se adapte a eles. Portanto, as mudanças se devem aos insensatos.

(George Bernard Shaw)

“Inventa e morrerás perseguido como um criminoso; copia e viverás feliz como um idiota”.

(Heloísa Rodrigues Fernandes)²

Para entender as interfaces deste estudo, penso que é necessário descortinar o breve enredo histórico que me trouxe até o mestrado em sociologia, revelando o pano de fundo para a composição desta pesquisa. Por acreditar, piamente, que a busca de sentido deve ser perseguida em tudo que fazemos e, que ao agir, imprimimos sentidos às nossas ações, peço licença aos preceitos metodológicos enraizados na cientificidade de cunho positivista, para vir a cometer algumas desobediências epistêmicas³ (MIGNOLO, 2008), a fim de trazer à baila as vivências carregadas de sentido(s) que me trouxeram até aqui, uma vez que elas foram impressas na minha memória, pela beleza da subjetividade que nos humaniza, tornando-nos seres distintos, que rejeitam, inconformadamente, a história importada que terceiros escreveram sobre nós. Evidencio com isso, os elementos que deram sentido a esta prazerosa imersão sociológica que, em seu processo constitutivo, passou por um período gestacional bastante conturbado, mas uma vez concebida, materializou-se nesta dissertação de mestrado.

Nas trilhas desse compasso narrativo, é importante ressaltar, que esta pesquisa se configura em um trabalho científico, embora em seu âmago haja nuances permeadas de percepções e sentimentos que deram corpo ao estudo. Evoco assim, as contribuições consoladoras de Max Weber (2000), quando ele sabiamente afirmou que o fazer científico perpassa pela subjetivação em seu processo construtivo, esclarecendo que o conhecimento científico não anula nossas percepções, mas parte dos sentidos que atribuímos as vivências sociais delas decorrentes. Indo além, Geertz (1989, p. 15) fundamentado nas ideias de Weber assegura que “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”.

² Optamos por utilizar duas epígrafes na abertura de cada capítulo no intuito de transgredir o rigor metodológico excessivo que fundamenta a cientificidade moderna que, assim como nos manuais de instruções, prescrevem todos os passos para a construção da pesquisa científica e engessam a abstração subjetiva inerente ao pesquisador(a).

³ Termo utilizado por Walter D. Mignolo, argentino de origem camponesa, professor de literatura, antropologia e diretor do Centro de Estudos Globais e Humanidades da Universidade de Duke nos Estados Unidos, reconhecido na academia latino-americana como um dos principais teóricos da corrente de pensamento pós-colonial. Teceu fortes críticas ao pensamento colonial hegemônico produzido por pensadores europeus. Em seu texto – como uma desobediência epistêmica – ele nega qualquer tentativa de padronização das relações sociais, econômicas e subjetivas dos povos, respeitando e garantindo sua independência social, epistemológica e de poder.

Com base nessas premissas, justifico o uso da linguagem **pessoal**⁴ nessa fase inicial da pesquisa, no intuito de aproveitar este espaço para apresentar os marcos identitários que precedem a atuação docente deste mestrando, que tem dessedentado sua sede na fonte inesgotável da sociologia, tornando-se um defensor ferrenho do pensamento sociológico, como fonte de sobrevivência em um mundo cuja “*estrutura, estruturada, estruturante*” encontra-se, marcadamente, enrijecido pela deificação da razão e pelo pensamento “*desenvolvimentista*”.

Nesse sentido, de mãos dadas à crítica e pautado na certeza de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2000), uma vez que a leitura de mundo, enquanto leitura primária, está assentada nos saberes adquiridos pelas experiências em diferentes contextos e práticas sociais, transito de maneira incisiva na defesa de que a produção do conhecimento científico, de modo algum, deve desconsiderar a realidade experienciada pelos sujeitos.

Com base nesse entendimento, deparo-me com as seguintes inquietações: como tenho lido o mundo? O que fazer com minha leitura de mundo? Como permanecer fazendo uso desse tipo de leitura se ela tem sido alvo de fortes ataques na atualidade? Através dessas incursões no universo intrapessoal, faço minhas as palavras de Jorge Amado⁵ “*Eu acho que o escritor verdadeiro é aquele que escreve sobre o que ele viveu*”. Compreendo com isso que, “Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente, no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 2018, p. 75). Por essa razão, falo da educação a partir do lugar que ocupo dentro dela, sendo seu sujeito e fruto mutuamente.

Nesta perspectiva, reflito acerca das práticas escolares a partir do contexto educacional contemporâneo, fazendo uso do pensamento sociológico aliado ao conceito de leitura positiva da realidade, que indica as especificidades e sentidos que integram os sujeitos. Estabeleço assim, a necessidade de compreendermos a singularidade social dos sujeitos, pois “Hoje em dia, a aventura humana não é diretamente ligada à evolução natural, pelo menos à escala do tempo histórico, mas, sim, a uma história cultural”. (CHARLOT, 2014, p. 74).

Dito isto, reitero a relevância da subjetividade do pesquisador no ato da pesquisa, sem negar a necessidade de ultrapassar “[...] a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26), aproximando-se com isso de fontes teóricas que o permita reencontrar-se, ou tão somente, redescobrir a si mesmo.

⁴ A palavra foi destacada em tom de protesto, a fim de romper com a postura acadêmica enrijecida, de caráter meramente normativo, defensora de uma razão epistêmica instrumentalizada. Essa postura revela a importância do lugar de fala do pesquisador, considerando os sentidos que o levaram a enveredar pelo campo da pesquisa.

⁵ CASTRO, Luana. **Resumos de livros:** Jorge Amado. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/resumos-de-livros/jorge-amado.htm>. Acesso em: 14 mar. 2022.

1.1 O SILÊNCIO DE UM PEDAGOGO QUE DECIDIU FALAR

*Quando eu nasci
Um anjo louco muito louco
Veio ler a minha mão
Não era um anjo barroco
Era um anjo muito louco, torto
Com asas de avião*

*Eis que esse anjo me disse
Apertando a minha mão
Com um sorriso entre dentes
Vai bicho desafinar
O coro dos contentes
Vai bicho desafinar
O coro dos contentes.
(Torquato Neto)⁶*

A priori, devo destacar que este pedagogo que vos fala não nasceu professor. Embora esta afirmação pareça muito óbvia, já que o exercício da docência implica em uma formação específica para seu desempenho, quero com esta afirmação pontuar, que muitas barreiras foram enfrentadas até aqui e, desconsiderá-las, seria como ignorar que minha atuação profissional, assim como minha relação e apreço pela sociologia, são produtos de uma história e, incorrer nesse erro poderia desessencializar ou, assim como um quebra-cabeça sem todas as suas peças, poderia comprometer o contexto dos sentidos que dão consistência a construção desta pesquisa.

Este professor que hoje narra sua história é filho de uma pequena cidade localizada no sul do estado do Piauí. Lá vivi toda minha infância e início da adolescência. Desde pequeno sempre tive muito apreço pela escola, fui um estudante dedicado, estudioso, engajado nas atividades inerentes ao ensino, sobretudo, nas atividades festivas do calendário escolar, ainda que na infância não tivesse imaginado que um dia percorreria as trilhas da docência. Na cidade onde nasci, no chão das escolas que pisei, foi onde fui versado nas primeiras letras. Foi lá também que dei meus primeiros passos em relação ao desassossego que trago comigo até hoje,

⁶ Escritor piauiense que se mudou para Salvador aos 16 anos, onde foi contemporâneo de Gilberto Gil no Colégio Nossa Senhora da Vitória (Marista) e trabalhou como assistente no filme Barravento, de Glauber Rocha. Envolveu-se ativamente na cena soteropolitana, onde conheceu, além de Caetano Veloso, Gal Costa e Maria Bethânia. Em 1962, mudou-se para o Rio de Janeiro para estudar jornalismo, mas nunca chegou a se formar. Atuou como agente cultural e polemista defensor das manifestações artísticas de vanguarda, como a Tropicália, o cinema marginal e a poesia concreta ao lado de Décio Pignatari, Augusto e Haroldo de Campos, o cineasta Ivan Cardoso e o artista plástico Hélio Oiticica. No final da década de 1960, com o AI-5 e o exílio dos amigos e parceiros Gil e Caetano, viajou pela Europa e Estados Unidos com a mulher, Ana Maria Silva de Araújo Duarte. De volta ao Brasil, nos anos 70, Torquato se isolou, sentindo-se alienado pelo Regime militar. Passou por internações para tratar do alcoolismo e rompeu diversas amizades. Suicidou-se um dia depois de seu 28º aniversário, em 1972.

posicionando-me contra a burocratização e atos de injustiça impregnados nas práticas escolares e nos diversos contextos sociais, percebidos por mim desde aquela época e que me levaram a adotar uma postura de resistência dentro e fora das instituições de ensino.

Na minha cidade natal, vivenciei momentos inesquecíveis na infância, apesar de ter convivido com diversas pessoas preconceituosas, deparando-me com situações de injustiça, desigualdades sociais, atos segregacionistas, pedaladas políticas e conformismos em massa. Desde a mais tenra idade, os acontecimentos corriqueiros do dia a dia geravam dentro de mim a ânsia de dar voz aos sentimentos que emanavam de minhas entranhas, principalmente, no tocante as irregularidades inaceitáveis, vistas com muita naturalidade por muitos [*a começar pela minha parentela*] que era submissa aos mandos e desmandos dos coronéis políticos daquela cidade que, sem detença, propagavam em seus currais eleitorais discursos abarrotados de ideais democráticos progressistas, omitindo o intento de monopolizar o poder naquela localidade, e com isso, enriquecer às custas do clientelismo político⁷.

Por ter crescido em meio ao clientelismo político, típico de uma cidade interiorana, onde a compra de voto é vista com muita naturalidade e as picuinhas políticas são tão comuns quanto a troca de uma roupa suja, sendo que diversas situações vexatórias tornavam a justiça social uma utopia que existia apenas nos discursos repletos de demagogia, cresci inquieto, insatisfeito, sem sossego frente as respostas descabidas dadas às situações bizarras que ocorriam perante meus próprios olhos e, mesmo sendo muito novo e imaturo, já percebia que aqueles acontecimentos só beneficiavam os adeptos do clientelismo político escravizante daquele lugar.

Dada essa realidade, aprendi a ler fervorosamente como forma de me desintoxicar daquele contexto tenebroso, pois já dizia Carlos Drummond de Andrade⁸ a “*Leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade não sente esta sede*”. Lendo, aprendi a questionar o que era obscuro e pairava nas entrelinhas, mesmo que minha família não apoiasse essa minha atitude, [*já que usufruíam das benesses da política local*] e,

⁷ Richard Graham definiu o clientelismo como ações baseadas no princípio toma lá, dá cá, com a prática que permite a clientes e patrões aproveitarem o apoio de outros. O Eldrickismo é tipificado por sistemas de intercâmbio, onde os eleitores trocam apoio político por vários resultados do processo de tomada de decisão pública. A origem da prática foi atribuída à Roma antiga. As relações entre o patrono (patronus) e cliente (cliens) foram vistos como cruciais para a compreensão do processo político. Embora as obrigações entre elas fossem mútuas, o ponto central é que elas eram hierárquicas. Tais relacionamentos devem ser vistos não como uma entidade, mas como uma rede (clientela), com os patrões talvez sendo obrigados a alguém de maior poder, e os clientes talvez tendo mais de um patrão. Essas extensões aumentam as possibilidades de surgir interesses conflitantes. Enquanto a “família” era a unidade básica subjacente à sociedade romana, as redes interligadas (clientela) agiam como restrições à sua autonomia, com o desenvolvimento de uma sociedade mais complexa.

⁸ Templo Cultural Delfos. **Carlos Drummond de Andrade - o avesso das coisas (aforismos)**. Ano XII. Disponível em: <https://www.elfikurten.com.br/2012/10/carlos-drummond-de-andrade-o-avesso-das.html>. Acesso em: 16 mar. 2022.

portanto, foram condicionados a apoiar, sob todas as circunstâncias, os detentores do poder hegemônico daquele lugarejo, fazendo dessa prática uma condição de sobrevivência.

Sou filho de um policial militar conservador, obstinado pela **ordem** e pelo **progresso**⁹ e de uma agricultora que não teve acesso à educação escolar, pois desde a infância foi submetida ao trabalho na roça, sendo-lhe negado o direito à escolarização. Por diversas vezes fui reprimido pelos meus pais pela quantidade de perguntas que os fazia, sob a desculpa de que eu era muito curioso e nada semelhante aos meus irmãos que, diferente de mim, não gostavam de questionar. Não obstante, longe do ambiente familiar, passei a ser um questionador por excelência, mediante fatos intrigantes na escola, nas brincadeiras em que alguns colegas queriam me trapacear, ou quando minha opinião não era validada, já que em quase todas as ocorrências ela não se enquadrava nos padrões convencionais estabelecidos por aquelas pessoas, que faziam de seus umbigos o horizonte mais distante que seus olhos conseguiam abarcar.

Essa postura desconcertante, desde muito cedo, incomodava muitos dos meus familiares, amigos da família, assim como, diretores e professores que agiam de forma autoritária e impositiva. Minha maneira de ser levou as pessoas a me tacharem como um adolescente ‘problemático’, rotulado como “o do contra” ou “revoltado”, [*verdadeiros lobos em pele de cordeiros*], que me viam como um moleque ‘sem juízo’ de ‘língua solta’, por não perder a oportunidade de trazer à tona verdades ocultas pelas faces da mentira e da falsidade. Diante disso, rótulos e mais rótulos me foram atribuídos, que no início até me incomodavam muito, mas com o tempo aprendi que as pessoas só oferecem o que elas têm, e a hipocrisia e os conformismos que elas queriam me empurrar goela abaixo, eu jamais poderia aceitar.

Ainda na adolescência a busca por melhores condições de vida acabou forçando minha família a vir morar em Teresina/PI, para que eu e meus irmãos tivéssemos como dar continuidade aos estudos, tendo em vista que a educação no município onde morávamos nunca foi prioridade e a maior prova disso era que as escolas de lá não ofertavam o antigo 2º grau, hoje Ensino Médio. Na nova conjuntura social, já no âmbito teresinense, o contato com outras instituições de ensino foi inevitável, assim como enfrentar o preconceito que eu e meus irmãos sofremos devido nossos costumes serem tão diferentes dos demais discentes da capital. Restava-me exigir respeito a todo custo, às vezes até por meio de discussões acirradas com alguns alunos e funcionários da escola, que faziam chacota com nosso sotaque, maneira de ser

⁹ As palavras **Ordem** e **Progresso** foram negritadas por serem utilizadas como lema político do positivismo, formulado pelo filósofo francês Auguste Comte: L'amour pour principe et l'ordre pour base; le progrès pour but (em português corresponde a: “O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim”). A legitimação da República brasileira utilizou-se de diversos elementos constantes da doutrina positivista, e teve como ápice de sua influência a inscrição do lema “Ordem e Progresso” na bandeira nacional, visando a homogeneização social.

e de agir, já que nossos costumes eram muito diferentes daqueles cultivados pela população teresinense¹⁰, revelando que em um país colonizado, nada mais ‘natural’ que os sujeitos que se acham superiores, passem a destilar sua arrogância sobre os sujeitos inferiorizados.

Por outro lado, a cada novo ano escolar a proximidade com as práticas escolares parecia um ímã, que atraía os olhos deste pedagogo. Ressalto, entretanto, que em algumas escolas públicas por onde passei nesta capital, não havia nenhum atrativo, a metodologia era quase inacessível, tanto para mim quanto para meus irmãos, o que nos levou a reprovação. Essa situação foi encarada com muita tristeza, porém ela desmascarou o quanto a educação brasileira é dualista e excludente não só nas escolas de iniciativa privada, mas principalmente, no contexto da educação pública desse país, demonstrando que o ensino nas cidades do interior está bem distante daquele que é ofertado na capital do estado, ainda que esta não ofereça uma educação que atenda aos ideais de emancipação dos sujeitos, mas de um certo conformismo educacional.

Os profissionais da instituição de ensino onde fomos reprovados seguiam à risca a cartilha do sistema de ensino opressor, que automatiza os sujeitos e torna-os exímios reprodutores dos interesses ‘alienantes do capital’. Contudo, em outras escolas, o apreço pelo espaço escolar e pelas práticas de ensino-aprendizagem¹¹ renasceram, através de alguns profissionais comprometidos com a educação pública, cuja metodologia dava espaço para o diálogo e a ludicidade, brotando em mim o prenúncio de uma paixão para toda vida: à docência!

Na juventude, mais precisamente no período do Ensino Médio, que para variar, foi bastante conturbado, diversas indagações e cobranças pairavam sobre minha mente no tocante ao futuro. Ao olhar para as mudanças e exigências sociais daquela época era impossível calar a voz da denúncia contra as imposições colonizadoras e hegemônicas vivenciadas por todos os lados, inclusive nas salas de aula que passei, onde haviam muitas cobranças em relação aos estudos com foco no vestibular, visando os cursos de maior *status* social, quais sejam, medicina, direito ou engenharia, cursos muito cotados no modismo elitista desde aquela época.

No fundo, eu sabia que não prestaria vestibular para nenhuma daquelas áreas, mesmo contrariando meus parentes e alguns professores que torciam por isso. Nunca tive afinidade com os referidos cursos, pois sempre fui um jovem muito sonhador, que via na poesia uma forma de desconexão com a loucura terrena, daqueles jovens que sonham em mudar o mundo.

¹⁰ Esta experiência, especificamente, remete-nos a análise de Pierre Bourdieu ao tratar da violência simbólica, processo em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais em detrimento de outros. Ao ser colocada em prática, a violência simbólica legitima a cultura dominante, sendo ela imposta e naturalizada.

¹¹ Ao longo da pesquisa, optamos pelo uso desse par imbrincado, por não concebermos o ensino desvinculado da aprendizagem, de modo que na ausência desse par nas práticas escolares, tanto o ensino como a aprendizagem tornam-se práticas vazias de sentido.

Não conseguia me imaginar preso a uma profissão que não me daria prazer no seu desempenho. Por outro lado, o prestígio dado aqueles cursos de elite me levavam a perceber que a sociedade atribuía-lhes valor em demasia, em virtude do “*status*” e retorno financeiro que eles ofereciam, sendo assim, ficava claro para mim que a prevalência do ‘ter’ subvertia o ‘ser’ e só em pensar em entrar naquela lógica economicista, me causava pânico, mesmo sabendo que isso sempre foi visto de forma tão natural pela sociedade, afinal de contas, essa lógica perdura até hoje.

Essa realidade me causava estranheza e a sensação de que a sociedade era conduzida de forma anômala, tendo em vista que por todos os lados, eu percebia fatos invisíveis aos olhos da população em geral. Em muitas ocasiões meus familiares e colegas diziam que eu era muito estranho, alegavam que eu parecia ser de outro planeta, o que acabava distanciando-os de mim. Mesmo sendo excluído em muitos momentos e sofrendo bastante com isso, eu não me via enquadrado naquele conceito de ‘normalidade’ que quase todos ao meu redor defendiam, portanto, decidi prosseguir como que nadando contra a correnteza daquela força opressora, não me conformando frente as anomalias sociais impostas naquela época.

Ainda no Ensino Médio muitas coisas me inquietavam, principalmente a quantidade de aulas sem espaço para o diálogo ou debate, que somadas as dificuldades que sempre tive com as disciplinas de exatas, me deixavam muito cabisbaixo. Recordo, que várias vezes tentei dialogar com alguns profissionais da escola, na tentativa de entender por qual razão as disciplinas com as quais eu mais tinha afinidade, ou seja, artes, filosofia, sociologia e literatura, tinham aulas em menor quantidade que matemática, química, física e biologia.

Esses momentos eram angustiantes, pois as respostas obtidas sempre foram pedantes e autoritárias, no objetivo de me silenciar. Às vezes eu me continha e engolia as respostas calado para não ser advertido, portando um comunicado para que meus pais comparecessem à escola devido meu comportamento visto como ‘inadequado’. O resultado disso tudo sempre foram notas baixas nas disciplinas de exatas e muita frustração. Hoje, tento romper com essa realidade excludente e opressora nas minhas práticas escolares, com base na práxis dialógica de Paulo Freire (1997, p. 37), que oferece sábias reflexões diante do contexto supracitado:

Se estudar para nós não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação.

Lembro que era uma verdadeira tortura receber as notas daquelas disciplinas e ter que contar aos meus pais. Minha alternativa sempre foi caprichar nos trabalhos que atribuía nota

qualitativa para não ser reprovado. Contudo, não foram poucas as discussões que tive com os professores de matemática, química e física que resistiam aos meus argumentos em algumas avaliações, pois eu insistia em responder as questões inerentes as suas disciplinas da forma menos complicada para mim, porém, em algumas situações específicas, mesmo respondendo as questões corretamente, eles alegavam que a maneira como eu as resolvia não correspondia a ‘fórmula’ que eles haviam ensinado, ou melhor dizendo, como eles haviam ‘determinado’, equiparando seus métodos de ensino a uma lógica quase maniqueísta¹², rejeitando toda e qualquer estratégia que não se enquadrava nos métodos tradicionais impostos por eles.

Naqueles momentos eu pensava muito em como agiria diferente se eu fosse um professor, principalmente, como faria para que os educandos fossem ouvidos e validados. Hoje, ao lembrar daquelas situações sou tomado de consolo, uma vez que elas não sucumbiram meu apreço pelo magistério, mas foram fontes de estímulos para produzir minha profissionalidade docente e me incentivam a criar situações propícias a aprendizagem, de forma a tornar o conhecimento acessível, com um olhar atento as especificidades dos discentes, já que naquela época, mesmo sem conhecer, aspirava pela práxis dialógica nas práticas escolares.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2018, p. 30).

Mesmo com muitas dificuldades, cheguei ao 3º ano do Ensino Médio. As cobranças quanto ao futuro foram ampliadas. Lembro que minha mãe torcia muito para que após a conclusão dessa etapa, eu conseguisse logo um bom emprego, pois como ela não teve a oportunidade de estudar, pensava que os estudos teriam fim com a conclusão dessa etapa. Mal sabia ela que hoje eu estaria aqui construindo esta dissertação de mestrado, com a pretensão de ir futuramente para o doutorado. Mas hoje entendo perfeitamente que o pensamento dela é o reflexo do poder alienante da sociedade capitalista, onde as forças ‘estruturadas’ e ‘estruturantes’ acabam condicionando e, muitas vezes determinando, as relações sociais, limitando o potencial cognitivo dos sujeitos, mantendo-os distantes da mobilidade social.

¹² Dualismo religioso sincretista que se originou na Pérsia e foi amplamente difundido no Império Romano (sIII d.C. e IV d.C.), cuja doutrina consistia basicamente em afirmar a existência de um conflito cósmico entre o reino da luz (o Bem) e o das sombras (o Mal), em localizar a matéria e a carne no reino das sombras, e em afirmar que ao homem se impunha o dever de ajudar à vitória do Bem por meio de práticas ascéticas, evitando a procriação e os alimentos de origem animal. Qualquer visão do mundo que o divide em poderes opostos e incompatíveis.

Ainda no Ensino Médio encontrei alguns professores inspiradores, dentre eles a educadora de língua portuguesa **Glaucimara**, com quem mantenho contato até hoje. A Mara, como ela ficou conhecida, era uma educadora engajada com o bem-estar de seus educandos, cuja atuação docente exalava humanidade. Ao perceber minha indecisão quanto a escolha de um curso superior, durante uma de nossas várias conversas, sugeriu que eu pensasse em alguma licenciatura na área das ciências humanas, mas que eu analisasse aquela possibilidade sem pensar em nada que fosse um empecilho de fazer o que realmente fosse interessante para mim.

Aquela conversa parece ter acendido uma luz em minha mente, talvez essa seja a razão do estudante ser chamado de a-luno, isto é, sem luz em algumas situações, pois aquela professora/educadora foi uma condutora de luz na minha penumbra de indefinições, tendo em vista que mesmo havendo um apreço enorme dentro de mim em relação à docência, que era fortalecido pela convicção de que futuramente eu trabalharia em algo que me desse a oportunidade de lidar diretamente com pessoas, ainda não me imaginava sendo professor, talvez porque temia a falta de apoio dos meus familiares em função da desvalorização social que há com essa classe, evidenciada pelas inúmeras piadas feitas acerca do salário docente. Entretanto, quanto mais eu pensava naquela possibilidade, maior era o prazer de me imaginar exercendo o magistério e poder contribuir com a formação humana, rompendo com metodologias arcaicas que, em alguns casos, são verdadeiros instrumentos de coação e repressão.

Após inúmeras reflexões e ponderações, em determinado momento, entendi na prática, que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade [...]” (FREIRE, 1996, p. 154). Decidi atender aquele anseio incontrolável que havia dentro de mim e segui o conselho da professora **Glaucimara**, fiz o vestibular e passei para o curso Normal Superior, do Instituto Superior de Educação Antonino Freire. Posteriormente, fiz uma complementação de estudos em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), contrariando os anseios da minha família.

No meio acadêmico pude amadurecer muitas ideias, mas também fiz dele o palco de muitas lutas contra o posicionamento inflexível de alguns professores autoritários e pedantes, que atuavam como detentores do saber. Foi no curso Normal Superior onde me encontrei no universo educacional e acadêmico. Nele pude afirmar e, eu afirmava em todas as oportunidades que tinha, que na docência havia encontrado meu lugar, uma vez que ao compreender as múltiplas dimensões da atuação docente, passei a perceber a relevância social dessa profissão.

Postulamos que o professor – até em sentido etimológico, como aquele que *professa*, que declara sua competência, e com base nela, proclama sua relativa independência e compromete-se com os interesses coletivos – deve ser considerado o paradigma do

profissional. Suas ações mais corriqueiras exigem um profundo senso de profissionalismo (MACHADO, 2002, p. 47).

Através dos cursos Normal Superior e da Pedagogia, tive a oportunidade de trabalhar como estagiário em turmas de Educação de Jovens e Adultos/EJA, na Educação Infantil, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dialogar [...] escutar [...] enxergar muito além do que se vê [...]. Estabelecer relações e interrelações [...]. O encontro entre tantos desencontros [...]. A apaixonante arte de lidar com gente [...]. O poder inexplicável de indicar caminhos que podem dar sentido(s) à existência humana através da educação [...]. Experiências que guardo comigo até hoje e dificuldade nenhuma pode apagar tais vivências impressas em minha memória.

Após a conclusão dos cursos supracitados, trabalhei três anos como professor seletista em escolas públicas municipais de Teresina, que diga-se de passagem, têm índices quantitativos elevadíssimos, no entanto, pouco oferecem em qualidade quando o assunto é a humanização dos sujeitos. Em minha atuação fiz o que pude, dentro das possibilidades que tive, para fazer com que aquele ciclo vicioso não perdurasse através do meu trabalho. Com isso, acabei adquirindo algumas inimizades, pois quanto ao fazer pedagógico, não seguia à risca os manuais de instruções de projetos importados, que desconsideravam nossas especificidades locais.

Lembro-me de várias situações desagradáveis vivenciadas nessa época, mas para não me estender ainda mais nesta narrativa, vou relatar apenas duas delas que refletem muito bem o legado do projeto moderno¹³ ao qual temos sido submetidos ao longo das eras, com a subsunção de quem somos em detrimento dos ideais colonialistas, suprimindo nossa singularidade através do que é imposto pela racionalização dominante pelo pensamento.

Em uma das escolas onde trabalhei, alguns dos educandos moravam na zona rural e devido à pobreza extrema em que viviam, vinham a escola sem comer, na esperança de ter acesso a única refeição digna do dia. Eles não conseguiam se concentrar durante as aulas e perguntavam reiteradas vezes se estava próximo do horário do recreio. Fiquei dias observando o comportamento daquelas crianças durante o recreio, como elas comiam e pediam para repetir diversas vezes. Em alguns momentos tentei dialogar com elas, mas por vergonha, acabavam omitindo a verdade, o que traz à tona uma grande realidade social “os menos favorecidos vivem alienados quanto a ausência do lugar de fala”, o que não estranhei, já que é comum os sujeitos de uma sociedade que foi colonizada temer ou ter vergonha de falar a verdade.

¹³ Termo usado pela professora e escritora piauiense Maria Sueli Rodrigues de Sousa, em seu livro “Vivências constituintes: sujeitos desconstitucionalizados”. A autora propõe que ressemantizemos o ideal moderno de rompimento, de desenvolvimento e de concorrência. Em sua militância ela defendia que resistir a essa mentalidade corrosiva deve dar-se por meio de laços e nós dialógicos e que no lugar de (des)envolver, nos juntemos para desobedecer as regras que pudermos desobedecer, isto é, desobedecer naquilo que for possível. (SOUSA, 2021).

Percebendo a realidade dos fatos, insisti com os gestores da instituição de ensino para que antecipassem o lanche daqueles educandos para o momento em que eles chegassem na escola, porém os gestores se configuravam como agentes de reprodução do aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983), alegando que não poderiam atender meu pedido, pois teriam que dá o mesmo tratamento aos demais educandos, e isso resultaria em tumulto e desorganização antes da aula, portanto, minha sugestão era inviável. Profundamente frustrado com a burocratização gerada por uma demanda tão simples de ser resolvida, expus o que eu pensava frente aquela decisão, dando um jeito de amenizar a situação dos educandos, pois não tinha estômago para compactuar com tamanha desumanidade e descompromisso com a vida.

Uma outra experiência que me entristeceu bastante foi perceber que, mesmo o ambiente escolar se configurando como um espaço bastante diversificado, são poucos os agentes das práticas escolares que estão abertos para entender e respeitar essa realidade. Dentre as inúmeras situações vexatórias que passei em uma escola, essa me marcou profundamente, ao perceber o quanto a sociedade tem sido dominada por estereótipos expressos pelo preconceito. Por diversas vezes, sofri atos sexistas praticados por algumas colegas de profissão, assim como pelos pais de educandos, quando atuei como professor na Educação Infantil.

De modo geral, um professor cisgênero/hétero que atua na Educação Infantil causa um certo estranhamento diante de uma sociedade heteronormativa¹⁴. Historicamente, esse fato pode ser justificado a partir da compreensão de que nossas práticas sociais foram estruturadas com base em ações extremamente sexistas, incutindo nos sujeitos uma visão arcaica, conservadora, de cunho patriarcalista, sem espaço para a diversidade. Por diversas vezes fui tratado com preconceito diante da minha atuação profissional nessa área, por não corresponder às expectativas estereotipadas de um professor conservador, uma vez que nessa etapa do ensino o profissional deve fazer uso de práticas lúdicas, com uma linguagem acessível às crianças.

Contudo, mesmo com as ofensas manifestas pelo preconceito, resisti, estabelecendo limites e, aos poucos, fui ressignificando algumas das vozes anômalas do preconceito social, cumprindo com minhas ações docentes, sem jamais perder a oportunidade de dialogar com aqueles que davam abertura para que fossem feitos os devidos esclarecimentos acerca das novas masculinidades, sempre tematizando os danos causados por ações enraizadas no preconceito e revelando o quanto elas criam barreiras que impossibilitam nosso amadurecimento humano.

¹⁴ O uso do termo dialoga com as discussões de Raewyn Connell e Rebecca Pearse no livro *Gênero: Uma Perspectiva Global* (2015), onde elas afirmam que os corpos são genericados, isto é, são submetidos a “padrões sociais”, responsáveis por enquadrar os corpos na distinção reducionista entre homem e mulher, como se existissem modos de agir específicos para os gêneros masculino e feminino, sem haver espaço para variações.

Posteriormente, tive o privilégio de ingressar no funcionalismo público em dois municípios distintos do estado do Piauí. Infelizmente tive que renunciar um deles para não adoecer psicologicamente ou não incorrer em atitudes mais ousadas contra o **CISistema**¹⁵ educacional vigente em um desses municípios, tendo em vista que a burocratização nos processos de ensino-aprendizagem que havia naquela cidade, não possibilitou que eu trabalhasse em prol da educação, dada a exigência de um trabalho sem liberdade de expressão. Nesse caso, especificamente, desistir para mim foi um ato de coragem, pois quem bebeu da fonte da liberdade [*ainda que esta seja limitada*] não se conforma com algo que o prenda e, cá para nós, num ambiente engessado, uma andorinha só não faz verão. Logo, alcei novos voos...

No outro município atuo até hoje como professor, transitando pela experiência de coordenador pedagógico e supervisor de ensino. Apesar das dificuldades peculiares de um município pequeno, lá tenho construído uma história de luta pela educação pública, nunca aceitando a injustiça social como algo natural ou reforçando as desigualdades sociais existentes, mas tentando, mesmo com muitos obstáculos, assumir o compromisso de tornar o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais acessível a todos os educandos, fazendo da minha prática docente uma verdadeira arena de luta em favor dos menos favorecidos, que na maioria das vezes, só tem a escola como fonte de esperança para a superação da miséria e ascensão social.

Mesmo engajado nas práticas escolares, empenhado no processo de alfabetização de educandos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, senti a necessidade de buscar novos conhecimentos, no intuito de ajudar aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem, tendo em vista que o índice de educandos que não aprendem a ler e a escrever nessas turmas da Educação Básica é muito elevado. Essa realidade me angustia até hoje, tendo em vista que lembro das diversas dificuldades enfrentadas pela minha mãe, por não ter tido acesso ao ensino escolarizado. Por essa razão, luto para que a leitura, um dos requisitos básicos para o amadurecimento cognitivo dos sujeitos, constituindo-se como uma pré-condição para o acesso a leituras desalienantes, esteja acessível a todos os educandos, sem qualquer distinção.

Atuo com muito entusiasmo nessa área, pois sei que educandos não alfabetizados são estigmatizados, vistos como incapazes de aprender, isto quando não recebem diversos rótulos, como “sem futuro”, “malucos” ou até “burros”. Essa realidade toma maior proporção quando

¹⁵ Tomo emprestada a palavra **CISistema** usada pela escritora Letícia Nascimento, travesti, negra, gorda, pedagoga e professora acadêmica brasileira, natural de Parnaíba/PI. Com o uso da palavra ressalto a necessidade de rompermos a burocratização nas relações institucionais de nosso país, que escamoteiam ações de opressão e injustiça com aqueles que não se adequam as exigências sociais impositivas. Enquanto pesquisadora da área de Gênero e Educação, Letícia foi a primeira mulher travesti a ocupar uma cátedra em uma universidade pública brasileira, na Universidade Federal do Piauí. Seu livro “Transfeminismo” traz outras dimensões do feminismo e desnaturaliza a identidade da mulher, rompendo com as práticas sociais conservadoras (NASCIMENTO, 2021).

alguns profissionais da escola entram na onda da medicalização do ensino, isto é, passam a dar diagnósticos de patologias a estes sujeitos, sem considerar a realidade social em que eles vivem. Mediante essa situação, decidi me especializar em Psicopedagogia clínica e institucional, uma área do conhecimento que possibilita o especialista identificar e intervir nas dificuldades e possíveis patologias que impedem os sujeitos de aprender, atuando na defesa do sistema educacional fundamentado na perspectiva da inclusão como elemento necessário à educação.

Posteriormente, passei a atuar nessa área, dentro das escolas e no âmbito clínico. Em alguns momentos, comprei várias brigas em muitas escolas quando levantava a bandeira da inclusão, pois alguns profissionais alegavam que não foram formados para incluir. O que sempre concordei em parte, até porque o lugar da inclusão necessita, antes de tudo, nascer dentro de todos nós e a formação adequada é o passo inicial para erradicar meros discursos pedagógicos que desconsideram a importância da formação docente como mecanismo de sensibilização e qualificação dos educadores para que estes atuem de maneira inclusiva.

Com o trabalho desenvolvido na área da Psicopedagogia, tive a oportunidade de lecionar em algumas faculdades que ofertam graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Experiências muito boas, mas nem sempre deu para permanecer atuando em alguns desses espaços (des)educacionais, já que nem todos eles aceitavam que verdades em torno da educação inclusiva fossem tematizadas, até mesmo porque poucas delas atendem os requisitos básicos propostos pelas legislações acerca da inclusão. Essa modalidade de ensino implica no cumprimento de exigências que o mercado educacional capitalizado não tem a pretensão de atender, haja vista que ela parte de uma concepção de sujeito humanizado, isto é, com perspectivas contrárias aquelas impostas pelas metas do mercado educacional.

Para além dos múltiplos desafios em minha trajetória no campo da educação, continuo firme na defesa da docência enquanto ação que deve estar a serviço da vida, a fim de que os sujeitos alcancem a emancipação de si mesmos, despojando-se da passividade alienante que os limitam quanto a construção de uma sociedade justa, que respeita a diversidade, deixando de existir apenas na utopia de nossos vislumbres e transite de nossos anseios utópicos à sua materialização, por meio daqueles que acreditam e lutam comprometidos com a mobilidade social, pautados nos ideais solidários e não aceitam a conformação imperiosa, escravizante e desumana procedentes da força hegemônica do capital, que promove, famigeradamente, o “afastamento de *nós* daquilo que somos [...]” (SOUSA, 2021, p. 30).

Enquanto ‘cria’ da escola pública, sigo firme em sua defesa, na luta pela educação pautada na equidade, fazendo da pesquisa mais um instrumento de luta contra os ataques retrógrados que a educação pública do nosso país tem enfrentado de forma mais intensa nos

últimos anos. Ainda que o ato de educar seja uma tarefa árdua e tão atacada, sigo insistentemente, apaixonadamente, convicto de que a educação é deleite! É prazer indizível que resulta em troca mútua de saberes. É instrumento de esperança, contra toda arma forjada pela insensatez da ignorância. Educar é uma arte, arte multicolor, que faz da aquarela a mais bela tinta, colorindo os mais altos e nobres voos rumo à liberdade de pensamento e expressão, conforme a máxima assinalada por Florestan Fernandes “*Contra as ideias da força, a força das ideias!*”¹⁶.

Diante dessa narrativa [*que não foi tão breve como imaginei que seria, mas que aqui foi exposta em forma de contexto*], onde vida pessoal e profissional se atravessam e dão sentido(s) a tudo que sou hoje, fazendo-me revisitar os obstáculos enfrentados, as rejeições sofridas, as perseguições inexplicáveis, as lutas superadas, o incômodo causado em muitos pela firme decisão de não compactuar com os anseios das massas desprovidas de reflexão, que não insurgem aos moldes do silêncio alienante em troca de benefícios imerecidos, sendo cúmplices do desrespeito ao ser humano e, sobretudo, decidindo fechar os olhos frente a injustiça social, obtendo em troca a satisfação de seus interesses individualizantes, decido seguir na contramão.

Dessa forma, vejo que minha relação com as práticas escolares aliadas ao pensamento sociológico, atravessam minhas vivências e perpassam meus marcadores sociais e profissional, aflorando lembranças de experiências que me tornaram o que sou, trazendo a convicção de que a sociologia esteve muito presente em meu caminhar, numa espécie de sociologia cotidiana (MARTINS, 2014), em todas as minhas andanças, nas chegadas e partidas, no meu sentir, pensar e agir, ainda que de forma bruta, como uma ostra que é aperfeiçoada lenta e dolorosamente até alcançar a forma exata de pérola. Estou nesse processo, um dia chego lá...

O mestrado em sociologia, através do seu aporte teórico-metodológico interdisciplinar, é responsável, portanto, pelo meu aprimoramento pessoal e profissional, tornando-me mais amante do pensamento sociológico, já que desconstruiu [*em parte*] e ressemantizou meu ser e fazer pedagógico, nas práticas em que minhas ações docentes eram, ainda que de forma imperceptível, influenciadas por discursos pedagógicos vazios de sentidos, que acabavam reforçando, indiretamente, os interesses hegemônicos do capital. Sendo assim, após descortinar minha trajetória pessoal e docente, entrelaçadas pelo pensamento sociológico, razão que me fez buscar um mestrado na área da sociologia, em virtude do seu magnífico potencial desalienante, prossigo na luta por uma escola pública emancipadora, com a firmeza de sempre, movido pela certeza de que “*os meus fracassos são as minhas vitórias, eu detestaria está no lugar de quem me venceu. Mais vale errar se arrebatando, que poupar-se para nada*” (RIBEIRO, 1986).

¹⁶ SACCHETTA, Vladimir. **Florestan Fernandes**: O sociólogo militante. Scielo Brasil. vol. 10. nº 26, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tfG43mWdPPrq6ccPYmsSr4w/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2022.

1.2 UM PROBLEMA EMERGENTE NOS CONVOCA A PESQUISAR

[...] uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso [...].

(Martin Heidegger)

O termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi importado do inglês *Emergency Remote Teaching* (ERT). O conceito foi criado pelo professor Charles Hodges (Georgia Southern University) em conjunto com outros professores norte-americanos e ganhou visibilidade através de um artigo publicado na Revista eletrônica Educase¹⁷. Para além da criação da terminologia, é importante problematizar as reflexões que dela emergem, visando identificar se a mudança temporária para o ERE, decorrente da pandemia da COVID-19¹⁸, não acabou dando ênfase ao “ensino” dissociado da aprendizagem, suscitando discussões que esclareçam até que ponto o formato de ensino virtual não consiste em uma proposta de cunho ideológico, contrariando até mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que longe de ser uma proposta educacional equitativa, defende por meio de seu caráter normativo, “direitos de aprendizagem” desvinculados dos direitos e condições de trabalho daqueles que ensinam.

Além das problemáticas relativas ao ERE, importa explicar que seu surgimento deu-se pela suspensão das aulas presenciais em decorrência da necessidade do isolamento social, causado pela pandemia da COVID-19. Porém, o contexto histórico que o precede remonta ao final do ano de 2019, quando o território chinês foi acometido por diversos casos de pneumonia, cujas causas eram desconhecidas até aquela época. Com o aumento progressivo de casos da doença, a Organização Mundial de Saúde (OMS) emitiu sinal de alerta, monitorando os novos números de casos. No início de 2020 o SARS-CoV-2, uma nova tipologia viral, foi identificada e, devido sua amplitude de propagação, a OMS através do Regulamento Sanitário Internacional, declarou o surto como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

A propagação da doença numa velocidade muito rápida, transpôs os limites territoriais entre vários países do mundo. A OMS considerou o surto como uma pandemia, denominando-

¹⁷ Disponível em: A diferença entre o ensino remoto de emergência e o aprendizado on-line | EDUCAUSE. Acesso em: 15 de abr. 2022.

¹⁸ Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. A infecção pelo SARS-CoV-2 pode variar de casos assintomáticos e manifestações clínicas leves, até quadros moderados, graves e críticos, sendo necessária atenção especial aos sinais e sintomas que exijam a hospitalização do paciente. Ministério da Saúde. O que é a COVID-19? Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 15 de abr. 2022

a de COVID-19, nome que lhe foi atribuído pelo fato da doença ter surgido no final do ano de 2019, afetando a população mundial, assim como reconfigurando as esferas econômica, cultural, política e social. No cenário brasileiro, o primeiro caso de COVID-19 foi anunciado oficialmente em 26 de fevereiro de 2020, seguido de sucessivos casos de contaminação e mortes em larga escala¹⁹. A crise sanitária causada pela COVID-19 impôs a exigência do isolamento social, a fim de conter a contaminação viral, levando a sociedade a lutar pela sobrevivência, com a sensação caótica de que “tudo o que é sólido desmancha no ar” (SANTOS, 2020, p. 4).

A partir desse panorama, a realidade pandêmica acarretou desafios inimagináveis aos contextos sociais implicando em mudanças severas no campo educacional em todos os níveis de ensino. Além dos desafios que eu já havia enfrentado em minha carreira profissional até aquele momento, o advento repentino do ERE provocou nas práticas escolares a insegurança, o estresse excessivo e outras diversas mudanças que modificaram o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que essa realidade demandasse experiências inusitadas. Nessa perspectiva, é importante demarcar que “A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida” (LARROSA, 2015, p. 40). No processo indeterminante da experiência, a própria experiência aponta o que não sabemos, revelando as limitações do saber adquirido, abrindo espaço para o ‘novo’ gerador de incertezas.

[...] o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos. O real não é um tema ou um problema, mas sim uma questão sempre aberta. Um tema exige um desenvolvimento, um problema exige uma solução, mas uma questão exige, por acaso, uma resposta. (LARROSA, 2015, p. 110).

O contexto de mudanças, cada vez mais intenso, em que as perguntas sobre a nova conjuntura educacional tomaram proporções consideráveis, reaprender a lecionar passou a ser um dos maiores desafios, uma vez que a tela dos aparelhos tecnológicos passou a testemunhar inúmeras dificuldades para a manutenção do diálogo com os educandos, que falavam timidamente, isto quando falavam algo, pois apresentavam dificuldades com o acesso e manuseio das tecnologias digitais, ampliando as dificuldades de ensino-aprendizagem. Somado a isso, muitos educandos não compareciam as aulas virtuais, o isolamento social parecia ter sido estendido, também, às aulas remotas. As relações escolares tornaram-se mais complexas, o trabalho docente exigiu novas demandas e a escola passou a ter seu papel social questionado, haja vista que o cenário escolar foi subsumido pelo âmbito virtual.

¹⁹ Dados atualizados de mortes por COVID-19 podem ser consultados no Painel Coronavírus Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 18 de abr. 2022.

Enquanto fator agravante, o elo com a escola ficou mais frágil, as contradições e angústias em relação ao futuro educacional da escola pública me inquietavam, instigando-me a buscar respostas quanto aos novos rumos para o processo de ensino-aprendizagem, em face das dificuldades nas práticas escolares que não paravam de surgir, o que me impeliu a tentar entender esse contexto caótico de mudanças, dando passos em direção a pesquisa para não reduzir as atividades de ensino-aprendizagem a mera transmissão de informações, uma vez que elas implicam relações recíprocas entre os agentes das práticas escolares, demonstrando a emergência de compreensão dos meandros que circundam este novo formato de ensino.

O interesse pelo tema nasceu a partir da realidade profissional do pesquisador. Por atuar na educação pública há mais de dez anos e ter vivenciado as mudanças ocorridas na fase inicial do ERE, fui atraído pela necessidade de compreender o contexto que deu origem ao **problema de pesquisa**, isto é, “quais as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas?”. Na intenção de entender de forma clara os mecanismos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem, optei pela realização da pesquisa no contexto do Ensino Médio, com vistas a obter uma percepção mais ampla e aprofundada dos desdobramentos do ERE nesta etapa final da Educação Básica, percebendo até que ponto eles contribuíram para a oferta do ensino de qualidade ou favoreceram a mercantilização da educação pública brasileira.

Diante das mudanças escolares, a pesquisa teve como **objetivo geral** “analisar as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas”. **Os objetivos específicos** foram: identificar, a partir do relato dos interlocutores da pesquisa, as principais mudanças nas práticas escolares no contexto do ERE; descrever, com base na percepção dos entrevistados, os impactos causados na relação educador-educando em decorrência do ERE e suas consequências no ambiente familiar; bem como, verificar nas discursividades dos atores escolares aspectos que revelam a importância da escola para a promoção da aprendizagem. Com os objetivos da pesquisa definidos, cientes do desafio de discutir um tema tão complexo, “[...] caminhamos para o futuro, com propósito, esforço e alegria, sabendo que ciladas e sobressaltos exigem de nós, paciência na turbulência e sabedoria na travessia” (CORTELA, 2016, p. 174).

A relevância social da pesquisa situa-se no esclarecimento acerca do delineamento do ERE realizado no contexto da escola pública brasileira, possibilitando o entendimento das condições em que o formato de ensino foi concretizado. No cenário acadêmico, a pesquisa evoca novos estudos em torno das práticas escolares, provocando discussões quanto a necessidade de redirecionamento dos processos de ensino-aprendizagem atrelados à realidade social. Objetiva-se o fomento da produção do conhecimento sobre o ERE, frente suas lacunas manifestas pela escassez de base teórica totalmente consolidada. Por isso, a complexidade do

ERE possui limites, já que “[...] é preciso saber interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo”, já que em face de sua complexidade “[...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2000, p. 85-86).

Através dos contornos delineados nesta fase inicial do estudo e, no intento de explicitar a organização da pesquisa, é importante ressaltar que ela está organizada em seis capítulos. Neste **primeiro capítulo**, o pesquisador trouxe suas vivências atravessadas pelo pensamento sociológico, que por sua vez, subsidiaram sua trajetória no campo educacional, assinalando sua identificação com o tema da pesquisa. A partir das proposições apresentadas, foi demarcada a relevância da subjetividade no fazer científico, com base na postura ética inerente ao campo da ciência, uma vez que a escolha do tema de pesquisa “[...] é fruto de determinada inserção do pesquisador na sociedade. O olhar sobre o objeto está condicionado historicamente pela posição social do cientista e pelas correntes de pensamento existentes”. (GOLDENBERG, 2004, p. 79).

No **capítulo dois**, foram revisitados alguns recortes históricos da educação pública brasileira, evidenciando a lógica educacional vigente no país, profundamente marcada pelo dualismo e pela excludência escolar, desde sua origem. Posteriormente, tratamos sobre os (des)caminhos da educação pública no cenário nacional, tendo como reflexo as desigualdades escolares, que foram potencializadas pela introdução da lógica econômica nos estabelecimentos de ensino brasileiros. O capítulo encerra com a discussão de algumas teorias do campo sociológico, desvelando aspectos mantenedores dos problemas educacionais no Brasil.

O **capítulo três** focaliza o advento do ERE e o distanciamento dos sujeitos do espaço escolar, apresentando as características desse formato de ensino e sua distinção em relação à Educação a Distância (EaD) e ao ensino híbrido. Em seguida, elencamos as legislações temporárias que regulamentaram o ERE no território brasileiro e no estado do Piauí, discutindo as condições em que ele foi desenvolvido. Logo após, discorreremos sobre as TDICs na educação e suas influências no contexto do ERE, abordando ainda sobre como se deu a relação educador-educando durante as aulas remotas e suas implicações no âmbito familiar. Por fim, dialogamos sobre as práticas escolares contemporâneas, sob a perspectiva do pensamento complexo.

No **capítulo quatro**, temos o percurso metodológico da pesquisa com a descrição e dinamicidade dos passos dados em sua construção. Já no **capítulo cinco**, temos a análise dos dados, a partir das tramas dialógicas obtidas por meio das técnicas aplicadas junto aos participantes do estudo. No **capítulo seis**, parte final do trabalho – *que não consiste no esgotamento das discussões sobre o tema, mas apenas no fechamento das reflexões propostas, dada a necessidade de concluir o estudo* – temos as considerações abertas que, diante das limitações da pesquisa, evocam novas construções de sentidos que o estudo não pôde abarcar.

2 ASPECTOS RELEGADOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: A EXCLUSÃO DE HOJE COMO EXTENSÃO DA GÊNESE DO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. [...] Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por [...] um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir.

(Theodor Ludwig W. Adorno)

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.

(Darcy Ribeiro)

Neste capítulo, procuramos nos debruçar sobre os aspectos ‘ocultos’ que pairam sobre a educação escolar no Brasil. Antes de partirmos para a discussão central deste estudo, entendemos que para tratar das especificidades do ERE, faz-se necessário identificar as razões que fizeram a educação pública brasileira ampliar sua situação de crise²⁰ até chegar ao estado em que ela se encontra na atualidade. Para tanto, o capítulo foi estruturado em três subseções onde tratamos, inicialmente, sobre alguns dos aspectos basilares da exclusão e do dualismo educacional²¹ no Brasil, situados em seu contexto sócio-histórico. Em seguida, discorreremos acerca dos (des)caminhos da educação pública brasileira desde a reprodução das desigualdades escolares à adoção da lógica econômica no ensino. Finalizamos fazendo uso da lente sociológica, que explica como se processa a manutenção dos problemas educacionais no país.

Ao tecermos uma análise dos percalços enfrentados pela educação pública brasileira, percebemos que não são poucos os esforços empreendidos pelos agentes reguladores da educação pública do país, na tentativa de invisibilizar as concepções ideológicas que padronizaram as práticas escolares no cenário nacional, sendo elas remanescentes de um

²⁰ O termo “crise” relacionado à educação nesta discussão, não se restringe apenas ao contexto do Ensino Remoto Emergencial decorrente da pandemia da COVID-19, mas remonta os problemas da educação pública brasileira ao longo de sua existência, como por exemplo: a exclusão de 2,5 milhões de crianças e jovens entre 4 a 17 anos, ainda fora da escola no Brasil; índices de reprovação e do abandono escolar, que afetam 3,5 milhões de alunos por ano; taxa de distorção idade-série (alunos com atraso escolar), que pode chegar a 30% na segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; infraestrutura precária das escolas: 63% das escolas brasileiras não tem biblioteca e nem laboratório de informática (NETO, 2020). Tais crises precedem a complexidade do ERE.

²¹ O dualismo educacional consiste em um projeto de escola dual, cuja disseminação do conhecimento é destinada à classe dominante e a escola do assistencialismo é voltada para as populações marginalizadas, gerando exclusão.

passado cujo acesso à educação sempre foi um privilégio de poucos, tornando a instituição escolar um espaço de constantes disputas. Essa realidade acabou gerando incertezas evidenciadas pelas seguintes indagações: O que educar? Como educar? Para que educar? Qual o papel da escola? As lacunas decorrentes dessas incertezas apresentam como consequência um emaranhado de concepções ideológicas que se levantam como obstáculos diante das práticas escolares que concebem a educação como caminho de emancipação. Essa complexidade instaurada nas instituições de ensino do país insere discursos no debate educacional que, de modo geral, estão fundamentados em duas categorias teóricas que centralizam suas ações em “[...] teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. [...] teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2018, p. 03-04).

De um lado, as teorias que concebem a educação como instrumento de equalização social são esquematizadas de forma acrítica, sendo compreendidas de maneira autônoma, a partir de uma suposta harmonia social, que visa a integração de seus membros sem considerar que o sistema educativo pertence a uma estrutura social mais ampla e complexa. Por outro lado, as teorias que promovem a educação enquanto instrumento de discriminação social são arquitetadas em convergência com a criticidade e dão visibilidade a divisão social dos sujeitos, com ênfase nos fatores condicionantes da educação, considerando sua vinculação à estrutura social de forma permanente, a fim de revelar suas contradições e ambiguidades.

Nessa perspectiva, a compreensão dos desdobramentos de conflitos gerados pelas concepções ideológicas presentes no contexto educacional brasileiro, pressupõe identificar as condições sócio-históricas vinculadas a ele, a fim de revelar os traços que antecedem e sucedem o surgimento das instituições escolares no território nacional, tendo em vista que “Só podemos efetivamente compreender o sentido de uma realidade social quando reconstruímos sua história e sua gênese” (SOUZA, 2022, p. 13). Dessa forma, evitaremos uma análise reducionista da problemática pesquisada, considerando não apenas o contexto educacional contemporâneo, mas revisitando alguns marcos históricos, sobre os quais a educação do país está alicerçada.

Por essa razão, é importante pontuar, que tornou-se comum na trajetória educacional brasileira, o debate sobre os diversos aspectos que integram a educação nacional. No entanto, poucas são as discussões que buscam concebê-la vinculada aos problemas estruturais herdados da gênese do contexto formativo do país, o que acaba silenciando tais problemas e, pelo fato deles não estarem no centro dos debates educativos atuais, causam a impressão equivocada de que deixaram de existir. Diante desse contexto, vale ressaltar que o processo de escolarização no país tem sido marcado pela reprodução das desigualdades escolares, reforçando a

estratificação social dos sujeitos. Essa é uma verdade que continua sendo ignorada dentro do nosso sistema de ensino e, com isso, os problemas educacionais são perpetuados sem o tratamento capaz de impedir sua continuidade, analisados pela lente da superficialidade, que tem resultado na invisibilização das desigualdades educacionais.

Em decorrência disso, nesse primeiro momento estaremos comprometidos com a contextualização do estudo, sem a pretensão de fazer um resgate denso da história da educação brasileira, mas tão somente circunscrever alguns ‘recortes históricos’ que deram origem a lógica modeladora dos processos educativos no país, instaurando a naturalização das desigualdades escolares nas instituições de ensino. Sendo assim, procuramos adotar um estado de vigilância epistêmica, no objetivo de buscar uma unidade do pensamento, ancorados na necessidade de “inculcar uma atitude de vigilância que encontre no conhecimento adequado do erro e dos mecanismos capazes de engendrará-lo um dos meios de superá-lo” (BOURDIEU, 2004, p. 11).

A adoção de uma abordagem complexa, aliada à prática do ofício sociológico, tem a pretensão de revelar aquilo que está ‘escondido’ e não deve permanecer em estado de ocultação (BOURDIEU, 2003). Salientamos que, para não incorreremos no equívoco de uma descrição simplista dos fatos, a base epistêmica que fundamenta esta pesquisa está profundamente comprometida com o paradigma da complexidade, embora faça uso do pensamento de alguns teóricos que não se enquadram, especificamente, na relação das teorias complexas atuais, mas apresentam pressupostos que nos ajudam a (re)pensar as especificidades da temática aqui abordada, além de nos conduzir a reflexões que ultrapassem os limites teóricos do seu tempo.

A priori, torna-se imprescindível reconhecer que a articulação de uma análise do sistema educacional brasileiro contemporâneo, consiste em uma proposta desafiadora, que implica em desinvisibilizar aspectos melindrosos, subjacentes ao ensino público ofertado no cenário nacional. É necessário pontuar, de antemão, que a escola pública brasileira, enquanto instituição social, nasceu intimamente arraigada à constituição histórica do país, trazendo em seu bojo as marcas indelévels de sua gênese. Seria muito ingênuo ignorar que nossa história foi profundamente marcada pela exploração de nossas riquezas, com atos de violência em relação aos nativos da terra, caracterizada pelo desrespeito à diversidade cultural e pela concessão de privilégios a alguns povos, em detrimento da marginalização de outros (SOUZA, 2018).

Ao tratar sobre os aspectos relegados da educação pública no território nacional, sobretudo, diante de um tema emergente como o ERE, não ignoramos os impasses que poderão surgir, na tentativa de manter as mazelas educacionais do país encobertas. Apesar disso, entendemos que o exercício de repensar o processo educacional brasileiro evidenciará os interesses que sempre concorreram com a oferta de uma educação escolar pública de qualidade,

configurando-a como uma das pastas governamentais mais negligenciadas, tratada de modo a gerar privilégios para a classe dominante, com a oferta de uma educação conservadora, domesticadora e precária para as populações vulneráveis, o que favoreceu e reverberou a legitimação das desigualdades cognitivas e socioculturais ao longo do tempo.

Diante dos possíveis entraves que as questões que atravessam esta pesquisa possam suscitar, decidimos percorrer o caminho que parte da compreensão de que “[...] Ninguém escreve se tiver medo”. [...] O silêncio sobre o qual deitamos o passado é um silêncio que mente” (COUTO, 2015, online)²². A partir dessa premissa, emerge a necessidade do sistema educacional brasileiro romper com o obscurantismo decorrente da modernidade colonizadora, que tem reverberado ideais de inferioridade em relação aos povos originários, assim como fortalecido a invisibilidade das diversas etnias não equivalentes aos estereótipos sociais estabelecidos pelo véu ideológico europeu, constituindo estruturas deterministas e condicionantes, que implicam na subordinação dos sujeitos aos padrões culturais impostos ao viver social, atribuindo um poder hegemônico modelador às práticas escolares.

Em face disso, importa esclarecer, desde já, que em outrora as desigualdades escolares já existiam no Brasil, embora fossem em padrões de exclusões pouco visibilizados. No entanto, quando deslocamos nosso olhar para a contemporaneidade, facilmente identificamos as desigualdades escolares do país, expressas pelos modismos educacionais mercadológicos, que tem privado os agentes das práticas escolares do espaço e do tempo indispensáveis para a reflexão acerca dos aspectos ‘políticos’ e de ‘poder’ embutidos nas concepções de ensino-aprendizagem, ocultando dessa forma, que a educação perpassa pela esfera política e configura-se como instrumento de poder, sendo educação e política elementos indissociáveis.

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 1989, p. 14).

Diante disso, entendemos que educação e política estão imbrincadas e são aspectos relevantes para a compreensão da inexistência de neutralidade no campo educativo, haja vista que todo projeto educativo está comprometido com um projeto político. “A educação não é,

²² Mía Couto, pseudônimo de Antônio Emílio Leite Couto, nascido em Beira, Moçambique, na África, em 5 de julho de 1955. É escritor, poeta e jornalista moçambicano, mas em 1985, abandonou a carreira de jornalista para cursar biologia. Ganhou o Prêmio Camões de 2013 e ocupa a cadeira de nº 5 na Academia Brasileira de Letras.

portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política” (ARANHA, 2006, p. 24), o que comprova que as práticas escolares não se concretizam sem uma intencionalidade, mas podem ser utilizadas como instrumentos de dominação ou de libertação, sendo a dominação uma característica marcante na história da educação brasileira, tanto no contexto público de ensino quanto nas escolas privadas, produzindo relações de poder e dominação. Há de se considerar que os ideais políticos sempre foram determinantes da lógica educacional no Brasil, o que evidencia que “Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político” (PAIVA, 2003, p. 29), portanto, através dos processos educativos desenvolvidos no cenário nacional é possível evidenciar os aspectos que fundamentam a educação delineada no país.

Com essas reflexões preliminares, esclarecemos que essa discussão pode despontar uma dúvida capciosa, expressa pela seguinte interrogação: “qual a relação do ERE com os aspectos relegados da gênese da educação pública no Brasil?” Desde já, ressaltamos de forma hipotética²³, que este formato de ensino tende a reproduzir os danos que acompanham a educação pública brasileira desde sua origem. Por essa razão, nos propomos revisitar a lógica alicerçante da educação no Brasil, a fim de identificar a relação das marcas da dualidade e da exclusão geradas pelo ERE como características intrínsecas a educação pública do país desde seu advento, ainda que as formas expressas por ela sejam distintas em cada época.

Dito isso, sustentamos a ideia de que os aspectos ocultos da educação escolar brasileira devem ser não apenas discutidos, problematizados, mas também submetidos à análise, no intento de demarcarmos as forças hegemônicas tratadas como ‘incontestáveis’, que acabaram impulsionando os processos de ensino-aprendizagem no contexto nacional, vislumbrando desse modo, encontrar uma alternativa analítica que possa desvelar a exclusão e dualidade escolar, tendo como pano de fundo os aspectos embrionários da educação pública no país.

Portanto, reiteramos que “Explicar um fenômeno é explicar a sua gênese [...]” (GOLDMANN, 1972, p. 98), já que os diversos problemas educacionais presentes no sistema de ensino brasileiro são resquícios de sua gênese formativa e da lógica economicista por ele assimilada, ou seja, não estão restritos ao cenário educativo contemporâneo. Com isso, rejeitamos discursos que reduzem a crise educacional brasileira à situação emergente, ampliando as discussões em torno da complexidade em que a educação do país está estruturada, bem como, buscamos caminhos alternativos de superação das crises educacionais.

²³ O termo é entendido conforme Bachelard (1996), articulando a hipótese como um parâmetro condutor do processo investigativo por meio da pesquisa, distanciando-se de uma perspectiva realística absoluta e imutável.

2.1 TRAZENDO À LUME AS MARCAS DA EXCLUSÃO E DO DUALISMO EDUCACIONAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

A articulação de uma análise, não necessariamente densa, acerca da constituição do território brasileiro, já seria suficiente para ratificar que ele é um país cuja verdade sobre sua origem foi ‘encoberta’. A história do ‘descobrimento do Brasil’, contada e recontada nos livros didáticos, desde os primeiros anos da vida escolar, corresponde a subsunção dos fatos históricos aos interesses do homem europeu. As teorias contra-hegemônicas alertam para a necessidade do povo brasileiro se atentar para essa verdade, já que não são muitos os que se apropriam dela, a fim de perceber a dimensão dos problemas estruturais que essa realidade acarretou para a construção social do país. Em decorrência disso, o contexto educacional brasileiro foi distanciado do pensamento crítico e investigativo, o que nos permite constatar que “A realidade social não é visível a olho nu” (SOUZA, 2022, p. 11). Esse imperativo torna comum a aceitação tácita das ‘verdades absolutas’ erigidas pela narrativa colonial, sem cogitar em sua refutação.

Porém, antes de tudo, é necessário compreender que, recusar essa história “[...] não é esquecer, não é negar, não é omitir. Recusar é conhecer, estudar, investigar, compreender. É tentar imaginar outros destinos” (NÓVOA, 2005, p. 12). Nessa perspectiva, a realidade quanto à gênese da construção social do país acabou sendo sonogada e, na grande maioria das vezes, até romantizada, através do discurso utópico da pseudo ‘democracia racial’, tão reforçada por uma parte da elite intelectual brasileira até hoje. Em contrapartida, os fragmentos históricos forjados por aqueles que colonizaram o território nacional, fortaleceram a elite burguesa conservadora que se instalou no país, distanciando-nos ainda mais da verdade, sob a justificativa de que fomos conduzidos a um processo ‘civilizatório’ de desenvolvimento, que oculta em si o desrespeito aos rudimentos culturais diferentes dos costumes eurocêntricos.

Como produção de sentido aos povos colonizados, não fomos orientados a rejeitar o infortúnio expresso pelas mentiras retroalimentadas pelo sistema de ensino colonizador, o que concedeu espaço para que o homem europeu fizesse de sua narrativa um verdadeiro mito de origem²⁴. Por isso, lançamos luz sobre o processo de colonização do país, cujos reflexos são identificados nas práticas de ensino-aprendizagem até hoje, revelando a função impositiva e

²⁴ Histórias simbólicas que narram acontecimentos de um passado distante, elas dão sentido à vida no presente, pois explicam como o mundo e todos os seres passaram a existir. Estão relacionados com a vida social, a religiosidade, o modo de pensar de cada povo. A função do mito não é, primordialmente, explicar a realidade, mas acomodar e tranquilizar o homem em um mundo assustador. Uma das funções do mito é fixar modelos exemplares de todos os ritos e de todas as atividades humanas significativas, distribuindo os papéis da história, e permitindo decidir o que ‘jaz’ o momento histórico, a alma de uma época, de um século, de uma idade da vida. O mito é o módulo da história, não o inverso (Durand, 1979, p. 31).

autoritária da cultura europeia hegemônica, a partir de evidências que atuam na manutenção e reprodução da sociedade estabelecida, responsável pelos problemas estruturais no contexto social brasileiro, estendendo-os ao campo educacional, sendo marcados pela presente realidade:

[...] nosso descalabro educacional tem causas mais antigas. Vem da Colônia que nunca quis alfabetizar ninguém, ou só quis alfabetizar uns poucos homens para o exercício de funções governamentais. Vem do Império que, por igual, nunca se propôs educar o povo. A República não foi muito mais generosa e nos trouxe à situação atual de calamidade na educação (RIBEIRO, 1986, p. 15).

A identificação dessa base educacional decadente, revela que o sistema de ensino brasileiro foi estruturado sob o *éthos* europeu que, desde a invasão²⁵ do território nacional, tem sido conjecturado a partir de um caráter seletista, caracterizado por um tipo de educação para a elite e outro para a população marginalizada pela pobreza. Esse contexto foi o cenário precursor da excludência e do dualismo educacional como fatores determinantes nas escolas públicas do país. A partir desse pressuposto, observa-se que a formação educacional no Brasil passou a refletir o poder arbitrário do homem europeu, o sistema educacional brasileiro tem sido, ao longo dos séculos, o campo onde os traços da cultura europeia é imposta, reforçada e naturalizada, sem que os malefícios oriundos desses fatos no espaço educacional sejam revelados. Entretanto, é desse contexto que emanam diversos problemas que são verdadeiras denúncias acerca dos traços invisibilizantes da educação pública brasileira, como o apagamento de culturas, o desrespeito a diversidade e a redução da educação ao ensino conteudista e acrítico.

Na intenção de imergirmos na trajetória percorrida pela educação pública brasileira, a fim de dissecar alguns recortes teóricos que foram silenciados ao longo do seu percurso educacional, buscamos alguns pressupostos teóricos que discorrem sobre o processo de formação do território nacional, tendo em vista que o processo civilizatório do país tem muito a oferecer acerca das características referentes a formulação de sua trajetória educativa, já que o sistema de ensino de qualquer nação tende a incorporar as demandas e transformações históricas de seu tempo. Sendo assim, entre os diversos estudos desenvolvidos no âmbito nacional acerca da constituição do território brasileiro, optamos por trazer para nossas discussões escritos que foram produzidos no território nacional, visto que a descrição de um contexto social poder ter maior veracidade se quem escreve está inserido ou tece sua análise o

²⁵ De acordo com a história [**mal contada**] que nossos dominadores nos contaram, em abril de 1500, depois de 45 dias de viagem, a esquadra de Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil – o fato ficou conhecido como o descobrimento do país. Entretanto, as terras brasileiras já eram ocupadas pelos povos indígenas. A chegada dos portugueses, na verdade, foi uma invasão ao país. G1. **Descobrimento foi, na verdade, uma invasão à terra dos índios.** Disponível em: g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2013/10/descobrimento-foi-na-verdade-uma-invasao-d-a-terra-dos-indios.html. Acesso em: 12 mai. 2022.

mais próximo possível dele. Por isso, nos impressiona perceber a atualidade de alguns aspectos historiográficos descritos por Caio Prado Júnior²⁶, que em sua pujante obra “Formação do Brasil contemporâneo”, que remonta o ano de 1942 e já sinalizava que em alguns setores do Brasil daquela época, era nítida a conservação de influências coloniais nas relações sociais e de classe.

Categoricamente, através de suas análises, ele afirmou que ao transitar pelo Brasil naquele período, era “muitas vezes surpreendido com aspectos que se imagina existirem nos nossos dias unicamente em livros de história; e se atentar um pouco para eles, verá que traduzem fatos profundos e não são apenas reminiscências anacrônicas”. (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 8). Em seguida, ao tratar sobre a instabilidade econômica brasileira o pensador descreveu um panorama bastante peculiar em relação aos problemas estruturais do país, cujos desdobramentos se estendem até hoje, resultando na formação de um tecido social marcado pelas desigualdades.

As repercussões sociais de uma tal história foram nefastas: em cada fase descendente, desfaz-se um pedaço da estrutura colonial, desagrega-se a parte da sociedade atingida pela crise. Um número mais ou menos avultado de indivíduos inutiliza-se, perde suas raízes e base vital de subsistência. Passará então a vegetar à margem da ordem social. Em nenhuma época e lugar isto se torna mais catastrófico e atinge mais profunda e extensamente a colônia que no momento preciso em que abordamos a nossa história, e nos distritos da mineração. Vamos encontrar aí um número considerável destes indivíduos desamparados, evidentemente deslocados, para quem não existe o dia de amanhã, sem ocupação normal fixa e descendente remuneradora; ou desocupados inteiramente, alternando o recurso à caridade com o crime. O vadio na sua expressão mais pura. [...] e o futuro não pressagiava nada de menos sombrio (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 321).

Decerto, as análises de Caio Prado Júnior ainda hoje suscitam aplausos e críticas. Apesar de seus estudos oferecerem fontes legítimas de consulta sobre os aspectos históricos do território brasileiro, algumas discussões críticas²⁷ atuais apontam o caráter restritivo de sua obra, expresso pelas limitações de análises acerca das especificidades mais profundas dos danos causados pela colonização no país. Todavia, destacamos a contribuição de seu pensamento frente ao contexto de sua época, uma vez que a realidade descrita pelo pensador oferece

²⁶ Intelectual da elite financeira paulistana, interessado em compreender a história política e social do país, sendo um dos maiores nomes da historiografia brasileira. Formado em ciências jurídicas, Caio Prado foi um ativista político importante. Por conta da mobilização política, chegou a ser preso durante dois anos (entre 1935-1937), sendo exilado até 1939 na Europa. Foi deputado estadual por São Paulo em 1947, mas só atuou durante um ano porque teve o mandato cassado devido à acusação de ideologia marxista. Devido à ditadura militar, precisou se exilar no Chile. Ao regressar ao Brasil, em 1971, foi preso, mas foi libertado graças a um habeas corpus. O intelectual publicou vários livros e em 1943 o escritor fundou a Editora Brasiliense ao lado do sócio e amigo Monteiro Lobato. Caio Prado Júnior faleceu aos 83 anos, em 23 de novembro de 1990.

²⁷ Na coletânea organizada por Flavia Rios e Márcia Lima (2020), foram descortinados os escritos de Lélia Gonzalez, intelectual negra brasileira do século XX, que revelou o racismo presente nos escritos de Caio Prado Júnior como sintoma da ‘neurose cultural brasileira’, materializada pelos reflexos de uma sociedade marcadamente opressora, sexista e discriminatória.

parâmetros analíticos com contornos consideráveis na atualidade, já que o poder exercido pela colonialidade deu consistência a estrutura política, econômica e socioeducacional do país.

Através do arcabouço histórico apresentado pelo intelectual, torna-se evidente a necessidade de superação de nossa condição colonial e dependente, já que suas constatações permitem depreender que ele percebia traços colonizadores que evocavam uma revolução para o alcance de mudanças em torno da realidade do seu tempo, o que nos leva a inferir que o contexto formativo do país, assim como as mazelas coloniais, foram elementos centrais para a formulação das práticas escolares naquele período, perpetuando uma estrutura escolar colonialista e patriarcalista às gerações posteriores, sedimentando as bases ideológicas para o sistema educacional brasileiro, fortemente marcado por determinações históricas específicas.

Na intento de endossar a discussão acerca das raízes ideológicas no campo educacional brasileiro, recorreremos também ao pensamento de Darcy Ribeiro, que visualizou a educação como área essencialmente cultural, que deveria ser partilhada por todos os sujeitos no viver social. Darcy Ribeiro foi um educador brasileiro, militante da educação, que contribuiu substancialmente para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), Lei 9.394/1996, estabelecendo os parâmetros para a efetivação da educação formal no país. Além disso, foi o idealizador da escola de Tempo Integral, tendo em vista que em sua percepção os sujeitos deveriam ser educados com foco em suas múltiplas dimensões. Enquanto intelectual, o educador destacou-se ao tecer análises no tocante a formação da população brasileira.

Seu livro “O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” publicado em 1995, tornou-se uma referência de grande envergadura para quem deseja conhecer o processo de formação do território nacional. No livro, o pensador apresentou respostas especificamente para um questionamento que sempre o inquietou: ‘por que o Brasil ainda não deu certo?’ Em sua proposta analítica, o sociólogo fez uma atualização histórica, a fim de buscar no passado as fontes explicativas da realidade do seu tempo, justificando com isso o atraso da nação brasileira. Com base nisso, suas análises oferecem parâmetros cruciais para chegarmos à compreensão do sistema educacional implantado no país.

Depreende-se de seu pensamento que o sistema educacional do país, assim como a sociedade brasileira, foi estruturado pela assimilação de uma racionalidade unilateral, determinada pela legitimação coercitiva imposta pelas representações sociais, que resultaram em contradições complexas, uma vez que tomou como paradigma o homem europeu. Nesse sentido, é importante destacar que as análises construídas por Darcy Ribeiro foram elaboradas ao longo de sua trajetória de vida, atravessando sua experiência no campo político e educacional, o que contribuiu para uma descrição meticulosa da realidade estrutural do país.

[...] o sentimento de responsabilidade pelo atroz processo de fazimento de nosso povo, que custou a vida e a felicidade de tantos milhões de índios caçados nas matas e de negros trazidos de África, para serem desgastados no moinho brasileiro de gastar gente. Nós viemos dos zés-ninguém gerados pela índia prenhada pelo invasor ou pela negra coberta pelo amo ou pelo feitor. Aqueles caboclos e mulatos, já não sendo índios nem africanos e não sendo também admitidos como europeus, caíram na ninguedade. A partir desta carência de identificação étnica é que plasmaram nossa identidade de brasileiros. Fizeram-no um século depois, quando, através dos insurgentes mineiros, tomamos consciência de nós brasileiros como um povo em si, aspirando existir para si. Surgimos, portanto, como um produto inesperado e indesejado do empreendimento colonial que só pretendia ser uma feitoria. A empresa Brasil se destinava era a prover o açúcar de adoçar boca de europeu, o ouro de enricá-los e, depois, minerais e quantidades de gêneros de exportação. Éramos, ainda somos, um proletariado externo aqui posto para servir ao mercado mundial. Criá-lo foi a façanha e a glória das classes dominantes brasileiras, cujo empenho maior consistia, e ainda consiste, em nos manter nessa condição (RIBEIRO, 2018, p. 10).

Podemos inferir que essa conjuntura foi determinante para a formulação do modelo educacional brasileiro, que por sua vez, passou a refletir a estrutura patriarcal e colonialista nas práticas escolares, delineando práticas de ensino-aprendizagem desprovidas da análise do real contexto histórico do Brasil. Observa-se que a recusa relacionada as questões históricas, sociais e culturais no âmbito educacional brasileiro têm sido o subterfúgio mais utilizado para promover a naturalização das diferenças, que são produzidas nas relações sociais. Por essa razão, “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 126).

Ao discorrer sobre a origem da educação escolar no Brasil, é inevitável lembrar sobre a chegada dos jesuítas ao nosso território, no intento de catequizar²⁸ os nativos da terra, implantando uma série de medidas que foram impostas de forma hierárquica, no esforço de estabelecer uma lógica educacional sob a égide da ordem e do progresso europeu, sem ter, contudo, a pretensão de oferecer uma educação intelectual para os indígenas e para os escravos trazidos do continente africano. Entender as relações que cercam esse jogo pautado no interesse pela dominação, exploração e desenvolvimento, implica em enxergar os aspectos subjacentes aos parâmetros educacionais criados, perpetuados, mantidos e silenciados no contexto nacional.

Os sistemas educacionais fundados pela comitiva dos jesuítas moralistas, imbuídos pela missão de converter a população indígena em sujeitos submissos aos costumes eurocêntricos, além de convertê-los ao catolicismo, atestam que a companhia de Jesus “[...] era

²⁸ Nos aldeamentos jesuíticos os índios eram educados para viver como cristãos. Essa educação significava uma imposição forçada de outra cultura, a cristã. Os jesuítas valiam-se de aspectos da cultura nativa, especialmente a língua, para se fazerem compreender e se aproximarem mais dos indígenas. Esta ação incrementava a destribalização e violentava aspectos fundamentais da vida e da mentalidade dos nativos, como o trabalho na lavoura, atividade que consideravam exclusivamente feminina.

uma organização centralizada e que atuava como uma empresa, controlando fazendas, imóveis e escravos, por mais paradoxal que isso possa parecer” (CICONE & MORAES, 2016, p. 68).

[...] os jesuítas não só aceitavam a escravidão de seres humanos, beneficiando-se disso, como também colaboravam para que essa realidade fosse considerada natural. Os negros eram impedidos de receber educação formal, mas eram educados de outras formas, sempre coercitivas e violentas. A submissão do homem livre para a condição de escravizado passava pela inculcação de sua nova condição e perda de sua própria identidade, isso se dava por diversas formas: pela sua catequização, ainda que distinta do índio; pela coerção violenta ao trabalho forçado; e tipificação de crimes cometidos pelos escravizados. (CICONE & MORAES, 2016, p. 68).

Diante disso, foi introduzido no campo educacional brasileiro a discriminação e o racismo, elementos que são menosprezados até hoje nos estabelecimentos de ensino do país, uma vez que revelam, entre outros fatos, o longo caminho a ser percorrido para alcançarmos uma escola pública pautada na democracia, reparando o passado de desrespeito as diversas etnias existentes, já que não podemos esquecer que “Nosso atraso educacional é uma seqüela do escravismo. Nós fomos o último país do mundo a acabar com a escravidão, e este fato histórico, tem um preço que ainda estamos pagando” (RIBEIRO, 1986, p. 15). Por outro lado, o percurso traçado pela história da educação brasileira deixa claro que a atuação docente era vista como sacerdócio, com a pretensão de dominar e escravizar (SAVIANI, 1996). Dentro desse contexto a formação intelectual era restrita a elite detentora do poder econômico e político, enquanto indígenas e negros eram catequizados para o uso da força de trabalho.

Os danos decorrentes do apagamento de outras culturas resultaram em contextos educacionais marcados pela fragmentação, compartimentalização e marginalização causadas pela linearidade histórica, transmitida pelo processo civilizatório hegemônico, que reflete a obstrução “[...] evolutiva prévia das populações indígenas brasileiras, depois de subjugar-las, recruta seus remanescentes como mão-de-obra servil de uma nova sociedade, que já nascia integrada numa etapa mais elevada da evolução sociocultural [...]” (RIBEIRO, 1995, p. 74). Essa realidade nos impõe uma educação escolar que se encarregue de problematizar a verdade quanto ao domínio europeu exercido pela apropriação, exploração, dominação e discriminação com os povos marginalizados, uma educação que combata o discurso cultural eurocêntrico, revelando a importância dos povos que contribuíram para a construção histórica do país.

Nesse sentido, as reflexões provocadas pela decolonialidade²⁹ são instrumentos que ajudam a pensar sobre os aspectos epistemológicos como forma de superar a ideia de história

²⁹ O conceito de decolonialidade surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente através dos estudos do grupo MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade). A decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões e perspectivas impostos aos

universal, criando espaços para cometermos desobediências epistêmicas (MIGNOLO, 2008), que configuram fontes de fortalecimento de ‘vivas resistências’ no combate aos ideais colonialistas, que dão forças as bases capitalistas atuais e exercem grande influência no sistema educativo brasileiro, conferindo à Europa o *status* de superioridade em relação aos demais continentes, assentados em padrões eurocêntricos de interpretação dos acontecimentos que ocorrem “[...] por incorporação ou atualização histórica que supõe a perda da autonomia étnica dos núcleos engajados, sua dominação e transfiguração, estabelecendo as bases sobre as quais se edificaria daí em diante a sociedade brasileira” (RIBEIRO, 1995, p. 74). Esse contexto, portanto, ratifica que a escola brasileira teve sua origem no paradigma educacional europeu.

A partir desse pressuposto, é possível entender que a educação desenvolvida em um país é absolutamente capaz de revelar os preceitos ideológicos que a fundamentam, haja vista que “Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico” (PAIVA, 2003, p. 29). Diante disso, observa-se que nosso passado é repleto de episódios que se constituem como verdadeiras denúncias acerca das raízes da desigualdade existente no país.

Somos uma sociedade enferma de desigualdade, enferma de descaso com sua população. Assim é, porque aos olhos das nossas classes dominantes, antigas e modernas, o povo é o que há de mais rele. Seu destino e suas aspirações não lhes interessam, porque o povo, a gente comum, os trabalhadores, são tidos como uma mera força de trabalho, destinada a ser desgastada na produção. É preciso ter coragem de ver este fato porque só a partir dele, podemos romper nossa condenação ao atraso e à pobreza, decorrentes de um subdesenvolvimento de caráter autoperpetuante (RIBEIRO, 1986, p. 15).

Essa premissa aponta evidências reveladoras em relação àqueles que assumiram o controle do país, o que acabou influenciando e determinando o tipo de sujeito que a educação passou a priorizar. Como prova dessa realidade, basta analisar a dívida histórica que temos com as raças indígena, negra, pessoas com deficiências, assim como, pelo desrespeito a diversidade de gênero e demais categorias inferiorizadas nas instituições de ensino e nas diversas instâncias da sociedade, expondo os agentes das práticas escolares a vulnerabilidade social, o que repercutiu no “[...] alto grau de seletividade do sistema, consubstanciado em altíssimas taxas de repetência e evasão, “peneirava” a maior parte da população que nele ingressava, revelando a brutalidade da seletividade de nosso sistema educacional” (FREITAS, 2009, p. 296).

povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial é, portanto, um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro.

Em decorrência dessa realidade, é importante apresentar ainda um breve recorte do contexto educacional piauiense, já que ele apresenta semelhanças com o modelo de educação dualista e excludente implantado nas demais regiões do território brasileiro. Faz-se necessário destacar que até mesmo o percurso histórico de formação do estado do Piauí, apesar dos traços de sua colonização *sui generis*, com uma economia basicamente restrita a pecuária, possui características análogas à formação das primeiras regiões do território brasileiro, até mesmo porque o estado do Piauí também foi sitiado pelos europeus e “[...] a primeira atração oferecida pelo Piauí é, pois, o índio, objeto de caça, que se prestava não somente a servir como mão de obra escrava, mas que era peça fundamental como elemento militar” (CEPRO, 1979, p. 15).

A educação formal no Piauí foi implantada conforme a ocupação do seu território, marcada pela ausência de recursos financeiros e pela falta de professores com habilitação para o exercício do magistério, o que dificultou a efetivação da educação em seu território (NETO, 2003). Além disso, em meados do século XIX, “ter acesso a uma cultura letrada era privilégio de uma minoria que podia pagar um professor particular para ensinar seus filhos, pois não havia, nesta época, uma só escola pública em funcionamento no Piauí” (QUEIROZ, 2010, p. 100).

Decorre disso, que o estado do Piauí herdou características marcantes da gênese educacional brasileira, a começar pela ausência de compromisso com a educação pública no estado, fato esse que pode ser ilustrado pelas suas “efêmeras tentativas de escolarização” (LOPES, 1996, p. 40). Assim como a educação nacional, a educação piauiense contou com a presença dos jesuítas nos primeiros passos relativos ao ensino. Contudo, no cenário piauiense, isso só ocorreu após o fracasso do empreendimento dos jesuítas na tentativa de implantação de seminários, em detrimento de escolas primárias. Logo, a educação ofertada no estado não teve êxito, pois “o ensino, com os conteúdos de leitura e escrita, e até de latim, pouco interessava a uma população de vaqueiros e homens da terra. O ensino, dissociado da realidade, não oferecia atrativos ao povo, que não sentia a necessidade de tais conhecimentos” (FERRO, 1996, p. 58).

Esse contexto revela que a base educacional piauiense absorveu diversos elementos da educação articulada no território nacional, implicando a necessidade de processos educativos emancipatórios, capazes de combater a hegemonia eurocêntrica, que naturalizou a inferiorização e estruturou a educação no país como instrumento de reprodução de uma cultura importada, escamoteando o massacre civilizatório aqui realizado, desde a dominação do nosso território, ao estabelecimento dos processos educativos homogeneizadores. Diante desse contexto a urgência para repensarmos as práticas escolares passa a ser uma alternativa indispensável frente à realidade imposta, com vistas a transformações profundas em seus eixos curriculares, organizacionais e pedagógicos, refutando perspectivas educacionais reducionistas.

Na contramão dessa realidade, a escola brasileira precisa deixar de se esquivar quanto as discussões em torno dos fatos históricos desperdiçados, caminhando em direção a valorização da diversidade cultural inerente ao nosso contexto formativo, já que o colonialismo detém o domínio das massas pelo pensamento e incute nos povos colonizados a ideia de que os europeus são os únicos seres ‘conscientes’, que podem ensinar os povos ‘inconscientes’, instaurando a colonialidade do ser, do saber e do poder³⁰ (QUIJANO, 1992), estruturas que podem ser facilmente identificadas através da célebre frase cartesiana “*penso, logo existo*”³¹ onde a ideia de superioridade, típica do pensamento europeu, impõe seu domínio e silencia outras formas de conhecimento e outras formas de existência que diferem do protótipo europeu.

Essa conjuntura evoca uma escola arquitetada como lugar de ‘emergência da verdade’, em que a alienação reverberada ao longo das eras seja substituída pelo acesso ao ensino emancipatório, sem dar margem para a discriminação no campo educacional. Cabe destacar, que tais mudanças implicam a validação das diversas etnias, raças e classes, o que só será possível, através do reconhecimento e valorização de outras culturas. Portanto, entendemos que “Desconstruir e reconstruir as culturas escolares nesta perspectiva do desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial supõe desafios postos por novas questões que enriquecem e tencionam o debate educacional na atualidade” (CANDAUI, 2020, p. 681).

Dessa forma, ao revisitar alguns recortes da educação pública brasileira, desde sua gênese, identificamos aspectos cruciais sobre os quais ela foi estruturada, revelando traços que foram silenciados em sua historicidade, a saber, que a educação no Brasil absorveu as influências coloniais e imperiais, gerando a desigualdade social como fruto dos problemas de ordem estrutural, originados no seu processo ‘civilizatório’. Com isso, rejeitamos a história arbitrária que consolidou o conservadorismo burguês no país, levando-o a dominação do território brasileiro por meio da imposição de uma cultura eurocêntrica dominante, dando forma ao paradigma tradicional de ensino nas instituições escolares brasileiras. Decorre desse contexto a oferta de uma educação conteudista e reprodutora, gerando assim, práticas escolares excludentes e dualistas, que fazem da educação brasileira um instrumento de equalização social.

³⁰ A colonialidade do ser afirma a superioridade da identidade masculina, heterossexual e branca e, por outro lado, a inferioridade da identidade indígena, negra, feminina, homossexual, ou qualquer identidade transgressora do padrão estabelecido. A colonialidade do saber, é uma atitude eurocêntrica diante do conhecimento, que utiliza a ideia de que apenas o conhecimento científico produzido pela elite científica e filosófica da Europa é verdadeiro, racional e objetivo. A colonialidade do poder configura-se como padrão mundial de poder capitalista, que divide o mundo em centro e periferia, desenvolvido e atrasado, moderno e tradicional/obsoleto. (QUIJANO, 2007).

³¹ Frase de René Descartes filósofo, físico e matemático francês, responsável pelo racionalismo cartesiano, defensor de que o homem não pode alcançar a verdade pura através dos sentidos, mas por meio das abstrações e de sua consciência, onde estão as ideias inatas. PORFÍRIO, Francisco. René Descartes. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/rene-descartes.htm>. Acesso em: 02 de jun. de 2022.

2.2 OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DA REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES À ADOÇÃO DA LÓGICA ECONÔMICA NO ENSINO

Discutir os (des)caminhos da educação pública brasileira faz com que nossa atenção esteja voltada para as mudanças que exerceram maior impacto no sistema educacional do país ao longo do tempo. Para tanto, não negamos que a educação brasileira sofreu alterações em decorrência das mudanças sociais. Todavia, mesmo diante das transformações ocorridas nos estabelecimentos de ensino do país, não é possível afirmar que a educação pública tenha superado o dualismo e a excludência escolar, uma vez que permanece com os ranços da escola tradicional, relegada pela colonialidade. Conquanto, numa perspectiva atual, o sistema educativo brasileiro incorporou novas lógicas de ensino, expressas por políticas educacionais vinculadas a organismos internacionais comprometidos com agendas neoliberais. Dentro desse contexto, as escolas do país têm sido reconfiguradas por meio de práticas escolares baseadas na distorção da realidade humana, que fortalece as desigualdades no espaço escolar e conduzem a educação pela lógica capitalista, baseada na mercantilização do ensino (LAVAL, 2004).

Nessa perspectiva, alguns recortes temporais que remontam as primeiras décadas do século XX à atualidade, evidenciam traços elucidativos acerca do contexto educacional contemporâneo. Assim, visualizamos que as principais mudanças ocorridas na educação no século XX, foram empreendidas, a priori, pelo Manifesto dos pioneiros da educação nova³², que a partir de 1932, articulou denúncias contra a escola tradicional, em pleno vigor naquela época, baseada em uma concepção predominantemente burguesa de ensino. As ideias defendidas pelo manifesto tinham como finalidades democratizar a educação pública, gratuita e laica a todos e integrar os diversos grupos sociais nas dinâmicas escolares do país.

Devido à ausência de um tratamento adequado acerca dos problemas educacionais no Brasil, suas dificuldades crônicas foram mantidas e negligenciadas em detrimento de decisões governamentais arbitrárias³³. Durante o período da ditadura militar (1964-1985) o sistema de ensino brasileiro passou por reformas curriculares com foco na Educação Moral e Cívica, que

³² O manifesto da escola nova propôs uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e Almeida Júnior. A origem do movimento remonta à década de 1920, com a reforma de Sampaio Dória, na Semana de Arte Moderna em 1922, e a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924. Eles exigiam o ensino obrigatório e gratuito até a idade de 18 anos, custeado pelos Estados da Federação e coordenado pelo Ministério da Educação, a criação de fundos escolares ou fundos especiais constituídos de uma porcentagem sobre as rendas arrecadadas pela União, Estados e Municípios. Sugeria a “reconstrução do sistema educacional contribuindo para a formação de uma sociedade humana mais justa desde o jardim-de-infância à universidade”. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Aces-so 09 de jul. 2022.

³³ Para mais informações: <https://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe-2/>. Acesso em: 10 de jul. 2022.

contribuíram com a reprodução das desigualdades escolares, ilustradas pelo apoio da base governista à expansão da educação pela iniciativa privada, distanciando a escola pública brasileira da democratização do ensino, uma vez que a educação no período exigia uma rígida disciplina escolar, visando a equalização social. Após o período ditatorial, teve início o processo de redemocratização do país, com muitas reivindicações por educação pública garantida pelo Estado, pela erradicação dos índices de analfabetismo e a universalização das instituições públicas de ensino, entretanto, ainda que algumas dessas reformas tenham sido executadas, foram insuficientes quanto ao atendimento das reais necessidades da educação brasileira.

Movidos pelo anseio de mudanças no campo educacional, intelectuais e militantes brasileiros mantiveram as lutas em face da necessidade da educação pública do país manter distância de práticas escolares mantenedoras das desigualdades sociais, já que haviam contextos educativos em que o ensino público mantinha-se vinculado à oferta educacional como donativo político, afastando-se do princípio legal da educação como um direito humano básico previsto em lei. Porém, a educação como donativo político se configurou como aspecto fortalecedor do dualismo perverso da escola pública brasileira, mantendo a escola do conhecimento para ricos e a escola do acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012)³⁴ – isto é, uma educação de caráter assistencialista, com foco apenas no suprimento das necessidades básicas dos discentes.

Dada essa conjuntura educativa, era necessário erradicar práticas escolares com ações a “[...] duas velocidades: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres [...]. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos” (NÓVOA, 2009, p. 64). Os reflexos da gênese da educação brasileira impossibilitaram sua democratização como uma conquista para todos, ratificando que “[...] Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas” (FREIRE, 2006, p. 20).

[...] romper os laços crônicos com o passado e esclarecer o presente e o futuro, lançando uma claridade que não deixe névoas. Deve desvendar a irracionalidade das ações da burguesia nativa, que preserva nexos coloniais para reproduzir formas de dominação de classe e de exploração econômica ultra-arcaicas, ao mesmo tempo em que se atira à aventura suicida de assimilar padrões “neocapitalistas” de privatização que são requisitos do capital oligopolista nas nações centrais. Essas atitudes, não são apenas irracionais, constituem um risco para a nação. A burguesia nativa se faz de cega a todos os problemas não resolvidos do desenvolvimento capitalista interno e mascara o trunfo que o desenvolvimento capitalista desigual representa para aquelas nações e suas empresas gigantes instaladas no Brasil (FERNANDES, 2019, p. 68).

³⁴ Caso seja do interesse do leitor se aprofundar sobre a temática, recomendamos a leitura do artigo de José Carlos Libâneo, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/>. Acesso em: 13 de jul. 2022.

Desse modo, um grande imperativo continua sendo urgente até hoje, isto é, exigir da classe política brasileira um projeto educacional sem a concessão de privilégios a determinados grupos sociais. Um projeto que não admita nenhum tipo de progresso que não contemple todos os sujeitos, construindo o caminho de reparação dos problemas educacionais herdados do passado. Dessarte, as discussões em torno do pensamento educacional brasileiro necessitam avançar para além do discurso que reconhece a educação como um direito público subjetivo, mas nega com suas práticas o acesso ao conhecimento de forma equitativa a todos os discentes. Embora o acesso à educação pública seja um direito assegurado pela Constituição Federal brasileira (CF), sabemos que as condições de permanência na escola e da efetivação do processo de ensino-aprendizagem sempre foram negligenciadas na historicidade educacional do país.

Sendo assim, embora as políticas públicas educacionais não sejam o centro de nossas discussões, é relevante pontuar que elas foram pensadas no intento de universalizar e democratizar o ensino, promovendo melhorias na educação nacional, através de reformas que fortaleceram as lutas educacionais protagonizadas pela iniciativa de poucos atores políticos e alguns intelectuais brasileiros, que lutaram para dar um destino mais justo a educação no território nacional. No entanto, na década de 80 a lógica desenvolvimentista adiantou-se e ganhou força, estreitando os laços das instituições públicas de ensino com os setores industrial e empresarial. Nesse cenário, muitos discursos ideológicos deram sustentação as práticas escolares no Brasil, ocultando a verdadeira ideologia imposta por trás de seus discursos.

Fundamentalmente, a ideologia é um corpo sistemático de representações e de normas que nos 'ensinam' a conhecer e a agir. A sistematicidade e a coerência ideológicas nascem de uma determinação muito precisa: o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica de identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante. (CHAUÍ, 1981, p. 3).

Vista como norma representativa que predetermina a ação dos sujeitos, a ideologia proposta, de base liberal, foi potencializada pela sua associação ao livre comércio, incorporando, de forma massiva, o dogma do capitalismo na educação brasileira, intensificando a manutenção da ordem social liberal. Dessa forma, as desigualdades escolares do país foram retroalimentadas, tendo de um lado, educandos abastados com acesso ao conhecimento cultural legado pela humanidade e, do outro, educandos vulneráveis com acesso ao ensino técnico e instrucional, com a atuação dos estabelecimentos de ensino atrelados a ideais profissionalizantes de “formação e de preparação do homem para a vida. Eles só não são

totalmente inúteis porque adestram ou aperfeiçoam os estudantes no uso de técnicas de grande importância em uma civilização letrada” (FERNANDES, 2013, p. 80). Esse foi o prognóstico dos novos rumos dados a escola pública no país, conduzindo as práticas escolares sob um novo parâmetro educativo “A profissionalização é um dos embasamentos da nova ordem da escola. [...] Essa nova ideologia escolar pretende responder a um verdadeiro problema em uma economia moderna, a formação da mão-de-obra” (LAVAL, 2004, p. 65, 67).

A influência dos movimentos críticos após a segunda metade do século XX, paralelos à crise do capitalismo mundial, aceleraram as mudanças sociais, tendo seus reflexos repercutidos no campo educacional do país. Mais tarde, no governo Collor (1990-1992) a economia passou a ser ajustada em convergência com a economia global, em seguida no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a reforma estatal funcionou como mecanismo de ascensão do sistema neoliberal no Brasil. As mudanças na época foram intensificadas pelos fenômenos da revolução tecnológica e da globalização, que influenciaram a reestruturação do capitalismo, através da descentralização das ações estatais, reconfigurando a educação através da lógica de implementação de políticas educacionais a nível global. Ao fazer uma análise sobre a atuação do Estado nesse contexto, Charlot (2014, p. 27), explica que:

Antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado, na sua relação com a educação, permanece um Estado Educador: pensa a educação em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores. A partir dos anos 1950 e, sobretudo, 1960, ele se torna Estado Desenvolvimentista: claramente (França, Japão, Coreia do Sul, Brasil etc.) ou de forma disfarçada (Estados Unidos), ele pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento.

Posteriormente, a reforma dos anos 90 contou com a participação de organismos nacionais e internacionais, valendo-se da crise do Estado de Bem-estar para impulsionar o sistema econômico neoliberal, caracterizado pelo aprofundamento dos interesses do capital, sendo responsável pela disseminação de discursos baseados na ‘qualidade’ e ‘eficiência’ dentro das instituições públicas de ensino, modificando as práticas escolares, bem como fortalecendo ideologias que legitimam as desigualdades sociais (CHARLOT, 2014). Com isso, foi reforçado “O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor e está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. [...] O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2004, p. 03), culminando na competitividade acirrada dentro dos sistemas educativos do país.

Dessa forma, a lógica econômica implementada na escola, modificou a relação dos sujeitos com o conhecimento, distanciando-os do saber como sentido, tendo em vista que o foco

passou a ser prepará-los para as demandas mercadológicas, com a necessidade recorrente de especializações como condição básica para acompanhar o mercado informacional. No entanto, em meio as mudanças, poucos foram os que se ativeram a análise de que a sociedade do conhecimento oculta o fato que “Na aldeia global, além das mercadorias convencionais, sob formas antigas e atuais, empacotam-se e vendem-se as informações. Estas são fabricadas como mercadorias e comercializadas em escala mundial” (IANNI, 2001, p. 16).

Uma das consequências dessa realidade foi a precarização da educação no contexto brasileiro, que mais tarde, coincidiria com incentivos cada vez maiores em relação a implantação da modalidade EaD na educação do país, que dentre tantos outros dilemas que lhe são inerentes, ignora que o uso da internet no Brasil é um enorme desafio, implicando em diversos aspectos que “corroboram esta falta de alcance: a pobreza, a má distribuição de renda, os baixos investimentos em educação, entre tantos outros” (PEREIRA; LOVO, p. 167, 2019).

Agravando essa realidade, o forte estímulo à incorporação das ferramentas digitais nas práticas escolares não foi acompanhado pela garantia da infraestrutura e do aparato tecnológico necessários para sua implantação nas escolas públicas do país. Em decorrência disso, novos contextos de exclusão ganharam forma, uma vez que o acesso às TDICs ocorre até hoje de modo desigual em cada região do território brasileiro. Por essa razão, é importante demarcar que no Brasil a introdução das tecnologias digitais e da informática na educação ocorreu de forma embrionária, com “algumas experiências em universidades, no princípio da década de 70” (VALENTE, 1999, p. 18). A seguir, resgatamos as experiências de inserção das tecnologias informacionais na educação brasileira, situando as iniciativas que precedem o contexto do ERE.

Quadro 1 – Iniciativas de inserção das tecnologias digitais e da informática na educação brasileira

INICIATIVAS	OPERACIONALIZAÇÃO
Movimento de Educação de Base (MEB) ³⁵	Criado pela igreja católica em 1961, com apoio do Governo Federal, propondo o desenvolvimento do programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas.
Surgimento da informática na educação Brasileira na década de 70	Uso da informática na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1973.
Utilização da informática na Universidade Estadual de Campinas	Produção do documento "Introdução de Computadores no Ensino do 2º Grau", financiado pelo Programa de Reformulação do Ensino (PREMEN), Ministério da Educação (MEC) em 1975.
I Seminário Nacional de Informática em Educação	Realização do I Seminário nacional de informática em educação na Universidade de Brasília, em 1981.

³⁵ Para aprofundamento do assunto consultar: <https://gestrado.net.br/verbetes/movimento-de-educacao-de-base-meb/>. Acessado em: 22 de ago. 2022.

Documento “Subsídios para a Implantação do Programa de Informática na Educação”	Aprovado em dezembro de 1981 o documento subscrito conjuntamente pelo MEC, Secretaria Especial de Informática (SEI) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq).
II Seminário Nacional de Informática em Educação	Realização do II Seminário Nacional de Informática em Educação na Universidade Federal da Bahia, em 1982.
Lançamento do documento do Projeto EDUCOM	Projeto que apresentou a proposta de trabalho para a área de informática na educação, em 1983, visando o fomento da pesquisa interdisciplinar destinada ao uso de tecnologias e da informática no ensino e na aprendizagem.
Criação do Comitê Assessor de Informática na Educação CAIE	Criação do Comitê Assessor de Informática na Educação, em 1986, presidido pelo secretário-geral do MEC e constituído por elementos de reconhecida competência técnico-científica no país, provenientes de diferentes segmentos da sociedade.
Projeto FORMAR	Realizado em 1987 na UNICAMP, oferecia cursos de especialização (360 horas ou mais) para a formação de professores das secretarias de educação, universidades e escolas técnicas, para atuar como multiplicadores na formação de seus pares, em Centros de Informática Educativa (CIED), criados nas secretarias estaduais de educação ou em núcleos ligados às universidades ou escolas técnicas.
Surgimento do Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE	Criado em 1989, com o objetivo de apoiar o uso da informática nas diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino, inclusive na educação especial; criar infraestrutura de suporte em articulação com os sistemas de ensino; promover a capacitação de recursos humanos em informática educativa, dentre outros.
Transferência do programa PRONINFE para o MEC	Em 1990 o PRONINFE foi transferido para a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC. Ele foi instituído em 1992 com rúbrica orçamentária e com os seguintes objetivos: apoiar o uso da informática nas diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino, inclusive na educação especial; criar infraestrutura de suporte em articulação com os sistemas de ensino entre outros.
Encerramento do projeto EDUCOM	O Projeto EDUCOM foi encerrado em 1991, e nos seis anos (1985- 1991) de seu desenvolvimento os trabalhos executados nos centros-piloto tiveram o mérito de elevar a informática na educação praticamente do estado zero para o estado em que as equipes interdisciplinares passaram a entender e a discutir as grandes questões desse campo de estudo.
Secretaria de Educação a Distância SEED - MEC	Criada em 1996, visando a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo	As ações do ProInfo podem ser vistas em duas etapas: a primeira, desde a sua criação em 1997 até o ano de 2006; a segunda, a partir da criação do ProInfo Integrado em 2007 até a presente data (ProInfo Integrado, 2018). O ProInfo, entre outros feitos, promoveu apoio as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios na implantação da informática nas redes de ensino, visando a introdução das TICs na escola pública como ferramenta de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem.
Programa Mídias na Educação pela SEED 2006	Visava à formação a distância de professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas de educação, no uso pedagógico das diferentes mídias tais como: TV, vídeo, informática, rádio.
ProInfo Rural e Projeto Um Computador por Aluno-UCA	O ProInfo Rural foi criado em 2007 para implantar laboratórios de informática em escolas de ensino fundamental localizadas em áreas rurais, com mais de 50 alunos, com infraestrutura de energia elétrica e que ainda não dispunham de laboratório de informática. O Projeto UCA iniciado no

	mesmo ano, colocou os laptops na mão do aluno e do professor propiciando a entrada da tecnologia na sala de aula.
Programa Banda Larga nas Escolas	Lançado em 2008 pelo Governo Federal, com a gestão operacional da SEED, com o objetivo de conectar todas as escolas públicas a Internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no país.
Criação do Portal do Professor	Lançado em 2008, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, com o objetivo de apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica.
Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)	No final de 2017, o MEC lançou o PIEC — Ministério da Educação & Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior [SERES] — que abarca o ProInfo e tem como diferencial a implementação de ações integradas em distintas áreas, com o intuito de atender diferentes realidades e demandas de uso das TICs nas escolas.

Fonte: Linha do tempo da história da informática no Brasil³⁶. Adaptação nossa, 2022.

Embora as iniciativas de inclusão digital tenham sido criadas, nota-se que elas foram insuficientes no cumprimento de suas proposições. “Cabe aos nossos governantes a adoção de políticas públicas sabendo que [...] investimentos na área educacional é necessário e urgente para viabilizar a utilização correta das TDICs [...]” (CAVALCANTE, 2017, p. 23). Aliada a este cenário, a educação no país assimilou a lógica do capital, engendrando limitações expressas em dimensões diversificadas. A primeira delas foi no aspecto ideológico reprodutivo de práticas e valores da cultura dominante, que provocou a falsa impressão de que os sujeitos reprodutores eram integrantes da classe que detinha o domínio do saber. Na segunda dimensão foi identificado o papel influenciador dos intelectuais como força de adequação da estrutura as esferas ideológica, econômica e política. Já na terceira dimensão, percebe-se a ampliação de mão de obra qualificada, no objetivo de favorecer o mercado de trabalho (MÉSZÁROS, 2016).

O fortalecimento dessa conjuntura ganhou força através da união entre as classes dominante e intelectual, que exerceram um papel manipulador, ao influenciar as relações socioculturais com lógicas excludentes, introduzidas nas instituições de ensino através das concepções ideológicas responsáveis pelas múltiplas crises na educação do país, autoras da redução das possibilidades de mobilidade social, deixando expressamente claro que “O capital é o sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, espalhando-se, às vezes como um filete e outras vezes como uma inundação, em cada canto e recanto do mundo habitado” (HARVEY, 2011, p. 07). Desse modo, os problemas relativos à educação foram perpetuados e quem se atrevia a lutar contra eles, teria que lutar também contra aqueles problemas herdados do passado, reconhecendo todas as suas

³⁶ Disponível em: <https://www.timetoast.com/timelines/linha-do-tempo-da-historia-da-informatica-14116ae7-884a-4a39-978b-6e5e5b7b7b9e>. Acessado em 03 de set. 2022.

dificuldades (FERNANDES, 2013). Com a força do capital reconfigurando as demandas sociais, foram concebidas novas concepções de ensino, aliadas a um novo projeto educacional.

[...] um sistema de educação nacional baseado na privatização da organização escolar sendo que o Estado teria como função garantir os padrões mínimos de funcionamento, em termos de infraestrutura e de currículo. Essas propostas pressupõem que as instituições escolares são similares às organizações empresariais, faltando apenas adquirirem a forma de uma instituição com fins lucrativos. A finalidade lucrativa das instituições escolares é necessária para atrair investimentos privados, pois, caso contrário à proposta de privatização torna-se inviável (NETO, 2015, p. 180).

Dessarte, embora o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) tenha empreendido ações de combate para democratizar o acesso à educação pública no país, a lógica de privatização do ensino não foi contida, o que favoreceu estratégias capitalistas no campo educacional. Com o golpe empresarial-militar³⁷ de Estado, que resultou no impeachment da presidenta da república, Dilma Rousseff, a educação nacional foi ainda mais afetada, o que fez com que a onda de privatização neoliberal das instituições estatais no Brasil fosse expandida, intensificando a precarização nas escolas públicas brasileiras. Essa realidade foi agravada pelas políticas de governo criadas pelo presidente interino, Michel Temer (vice presidente de Dilma), que assumiu o poder executivo pós-golpe, seguido das decisões arbitrárias do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), com ações retrógradas de desmonte das instituições públicas de ensino, contrariando os poucos avanços educacionais alcançados até aquele momento. “Depois de algum oxigênio dado à educação desde 1988, mas, sobretudo, entre 2004 e 2014, o setor passou a conviver com a sensação de sufocamento”. (HADDAD, 2019, p. 12).

Nessa mesma direção, a educação do país enfrentou muitos retrocessos nos últimos anos, em defesa de processos educativos arcaicos, conservadores, tecnicistas e reprodutores de “[...] uma educação restritiva para posteriormente seguir com o processo de redemocratização nunca concluído e hoje ameaçado, visto todas as iniciativas tomadas nos últimos 2 anos de governo Bolsonaro” (AZEVEDO, 2021, p. 1). Discursos excludentes foram adotados como “[...] Escola sem Partido, militarização, imposição de métodos, revisionismo histórico, corte de verbas, negação da diversidade, tudo parece caminhar na contramão do que sucessivos governos pretenderam construir, obtendo mais ou menos êxito.” (HADDAD, 2019, p. 12). Aliado a isso,

³⁷ Coadunamos com a concepção do sociólogo brasileiro, Jessé Souza, no tocante ao impeachment da presidenta da república, Dilma Rousseff. Para o autor, o impeachment foi um “golpe que se deu por um amplo acordo de interesses, reeditando o “velho acórdão brasileiro”, entre as diversas elites, agora comandado pela elite financeira”. Por isso “é preciso prestar atenção à hierarquia entre os interesses, ou então nos perdemos no detalhe e na confusão. A elite econômica manda no mundo, uma vez que pode comprar todas as demais elites, seja em dinheiro vivo, seja em coisas que o dinheiro compra, como atenção midiática e prestígio construído” (SOUZA, 2016, p. 131).

a troca recorrente de ministros da educação, totalizando cinco nomeações, marcadas por polêmicas, denúncias de corrupção, que instauraram total insegurança na educação do país.

Através de um projeto ideológico de hierarquização social, a educação brasileira tem provado os dissabores da precarização do ensino e vivenciado um fetiche educacional³⁸. Com índices de desigualdades escolares elevados, ressurgiu na educação nacional concepções fundamentadas no conservadorismo do ensino, cujo foco principal foi reconsagrar a escola tradicional e/ou através das reformas educacionais, regulamentar propostas de ensino reducionistas, em que as instituições escolares deveriam assegurar conteúdos mínimos, com foco em habilidades e competências, desvinculando-se da importância do papel social da educação para a emancipação humana e instrumento indispensável para a mobilidade social.

Os resultados dessa realidade são altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão nas escolas públicas, sendo crescente a deficiência do sistema educacional do país, que afeta diretamente a aprendizagem dos educandos. Os dados educacionais contemporâneos nos trazem a memória o fato de que “Somos uma sociedade deformada que carrega dentro de si cicatrizes e más formações históricas profundas que teremos muitas dificuldades em superar. Dificuldades tanto maiores quanto mais tardemos em reconhecê-las e em denunciá-las” (RIBEIRO, 2018, p. 18-20). Por essa razão, nos esmeramos no resgate dos traços ocultos da história da educação brasileira, a fim de revelar os indícios da lógica que tem estagnado os processos educativos no país, resultando na perpetuação das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, uma reflexão se impõe frente ao contexto educacional brasileiro “Como um sistema até hoje transplantado – e mal transplantado –, enxertado de elementos anacrônicos, o sistema escolar brasileiro representa, talvez, o caso mais profundo de desajustamento [...] sem autonomia nem autenticidade” (TEIXEIRA, 1968, p. 70). Em decorrência disso, no seu transcurso histórico a insuficiência educacional do país tem sido sustentada por meio de práticas escolares que insistem na conformação dos educandos, desconsiderando a realidade em que eles estão inseridos. Acima de tudo, a educação brasileira tem sido omissa, vinculada a projetos educacionais cuja lógica economicista priva os sujeitos do direito à educação e reproduz desse modo os vícios educacionais arraigados em sua história.

Em oposição a práticas escolares excludentes é indispensável perceber que a luta contra os problemas estruturais do Brasil deve ser uma práxis permanente, assim como a luta

³⁸ Tomamos emprestado o conceito de ‘fetiche’ usado por Karl Marx, para citar a expressão “fetiche educacional”. Na concepção de Marx o fetiche consiste em uma relação social entre pessoas, mediada por coisas, já que na sociedade capitalista, o processo de produção se autonomiza em relação à vontade do ser humano, havendo a personificação do capital/coisificação. Dentro dessa perspectiva, a educação passa a ser tratada como produto/mercadoria.

coletiva pela escola pública deve ser encarada com seriedade, possibilitando a (re)educação do pensamento social através das reivindicações populares (ARROYO, 2003). Em síntese, nossas instituições escolares têm sido o palco de uma “educação bancária”, baseadas exclusivamente no ensino conteudista, autoritário e reproduzidor dos problemas estruturais do país, sem vínculos com a realidade social dos sujeitos. Para tanto, é necessário formular estratégias de enfrentamento as desigualdades escolares, avançando em direção a educação libertadora.

[...] a educação libertadora problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação (FREIRE, 2014, p. 78).

Logo, há a necessidade da adoção da educação libertadora no Brasil, pois ela tem um papel relevante na construção de uma sociedade democrática, visto que “A proclamada morte da História, que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade” (FREIRE, 2000, p. 130). A crise educacional no país revela a alienação dos sujeitos e clama pela educação libertadora, pois a educação pode servir tanto para a “[...] manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo”. (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 32).

Desse modo, observamos que a conjuntura educacional brasileira a partir do século XX, foi marcada por mudanças decorrentes de movimentos críticos em defesa da educação pública, visando a democratização do ensino. Por outro lado, as mudanças sociais advindas da reforma estatal foram responsáveis pela descentralização do Estado, que teve sua atuação reduzida pela influência do neoliberalismo, adequando a educação às mudanças econômicas. Assim, as análises acerca dos (des)caminhos percorridos pela educação pública brasileira, são elementos centrais para a identificação da reprodução das desigualdades escolares nas práticas de ensino do país, resultando na introdução da lógica econômica na escola pública brasileira.

Dessa forma, entendemos que a conjuntura (des)educacional do Brasil foi agravada pelas decisões políticas nos últimos quatro anos, ampliando, significativamente, os problemas da educação no cenário nacional. Mediante essa realidade, o contexto educativo contemporâneo tem evidenciado que as crises na educação brasileira não são problemas atuais, mas consistem em fatores resultantes do seu contexto sócio-histórico, marcado por entraves políticos, com a criação e influência de políticas de governo em detrimento de políticas de estado, descartando a possibilidade da educação ser tratada como prioridade no decurso de sua historicidade.

2.3 REDISCUINDO A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA SOB A LENTE SOCIOLÓGICA

Discutimos até aqui, sobre a presença marcante do dualismo, da exclusão e da reprodução das desigualdades escolares nos estabelecimentos de ensino do país. Na intenção de estabelecer um diálogo mais profundo acerca dos traços reprodutivos da educação brasileira, recorreremos, de forma mais incisiva, à perspectiva sociológica, no objetivo de tentar entender em que condições as lógicas excludentes são mantidas e reforçadas nas práticas escolares desenvolvidas no território nacional. Para tanto, exploraremos as contribuições teóricas de alguns pensadores do campo sociológico, que através de suas ideias nos aproximam do entendimento acerca da manutenção dos problemas educacionais no Brasil.

Pierre Bourdieu (1930-2002), um dos grandes expoentes das ciências humanas do século XX, elaborou análises extensas acerca da cultura francesa e foi bastante influenciado pelos seus movimentos reformistas no campo do ensino na década de 1960. O intelectual percebeu que a estrutura social consiste em um sistema hierárquico, onde o poder é exercido como fator determinante da posição social ocupada por cada grupo. De acordo com Bourdieu, são vários os discursos que reforçam a soberania do capital econômico, sobretudo, dentro do campo educacional, onde o insucesso escolar tem sido naturalizado e visto apenas pela ótica econômica, descartando as especificidades do contexto social dos educandos. Em sua teoria da reprodução ele traz elementos elucidativos ao campo educacional.

[...] os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, 1987. p. 4).

A experiência de socialização vivenciada pelos sujeitos nos diferentes contextos sociais, consiste em um elemento central para compreendermos o legado cultural adquirido por eles. Na ótica bourdieusiana a aprendizagem é um reflexo das relações de forças entre os diversos tipos de capitais transmitidos pelas instituições sociais, dentre elas, a família e a escola, que atuam na disseminação dos elementos culturais na sociedade moderna. Nessa perspectiva, a educação internalizada pelos sujeitos corresponde ao ‘capital cultural’ ou ‘capital informacional’ obtido nas inter-relações a que eles são submetidos, desmistificando, portanto, que os hábitos são inclinações pessoais ou partem da capacidade individual dos sujeitos.

Com base nesse entendimento, é possível perceber que o sistema educacional brasileiro tem sido negligente em suas propostas de ensino. Ao passo em que, ao longo de sua existência, ele tem atuado como agência condutora da reprodução social vigente, conduzindo os educandos a incorporação de hábitos que além de descaracterizá-los, furtam seus traços humanos, reforçando a alienação dos sujeitos, à medida em que decide tratá-los como se todos tivessem no mesmo patamar intelectual. Desse modo, a internalização de uma educação insatisfatória, que deixa a desejar quando o assunto é a mobilidade social, passou a ser um *habitus* no Brasil, isto é, um “[...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Através do conceito de *habitus*, entendido como capital cultural incorporado, podemos enxergar o fracasso escolar por outro ângulo, sem identificar precedentes para a culpabilização do aluno por não atingir o sucesso escolar. Por outro lado, ao ignorar a origem social dos educandos, a escola brasileira exerce um poder arbitrário, impondo a ideia de que o acesso ao ensino de forma igualitária é o caminho para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. O que não fica evidente diante dessa ideologia imposta, são os mecanismos que camuflam as relações de poder existentes nos discursos de ‘dar a todos o mesmo tipo de ensino’, ocultando desse modo, que as escolas do país atuam na legitimação das desigualdades escolares e acabam cometendo violências simbólicas diante das desigualdades no espaço educativo.

[...] todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua própria força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força [...]. Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 25-26).

Em contrapartida, não devemos ignorar que o papel da instituição escolar é crucial para a manutenção das desigualdades escolares ou promoção da mobilidade social dos educandos. Para tanto, a escola precisa adotar um posicionamento claro quanto aos reais objetivos que almeja alcançar com as práticas escolares que promove. Nesse sentido, é imprescindível perceber a escola como *campus* onde ocorrem constantes relações de poder, sendo entendido como “[...] sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções” (BOURDIEU, 2003, p. 179), o que possibilita a compreensão de que a escola tem a opção de atuar de forma socialmente

justa ou adotar uma postura injusta diante do capital cultural de seus educandos, havendo a necessidade de compreensão do seu papel social para promover práticas escolares em consonância a ele, combatendo com isso os mecanismos geradores das desigualdades.

É nessa perspectiva, que a escola brasileira, através de suas práticas de ensino-aprendizagem, precisa assumir o compromisso de não ser mais um espaço de extensão das desigualdades sociais. Porém, é inegável que ela tem sido “[...] um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1999, p. 41). Nesse cenário socioeducativo, o combate às desigualdades escolares deve ser uma busca recorrente, fazendo da instituição de ensino um espaço favorável ao processo de ensino-aprendizagem, engajado em ações vinculadas a mobilidade social, que não ceda a lógica dos sistemas de ensino que atuam para a conservação da ordem social imposta (BOURDIEU, 1998).

Antes das análises de Bourdieu, o caráter reprodutor do sistema educativo já tinha sido percebido por Louis Althusser (1918-1990), que analisou o fenômeno da reprodução na sociedade capitalista, através da escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Em sua concepção, a instituição escolar é responsável pela “inculcação da ideologia dominante”, pois a medida em que passa a reproduzir alguma submissão ideológico-política, torna-se um aparelho ideológico por excelência, já que é “[...] pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista [...]” (ALTHUSSER, 1983, p. 80).

Essa premissa indica a importância de verificarmos a que lógica a instituição escolar está vinculada, ou seja, se ela atende os anseios do capital ou tem buscado estratégias para promover a emancipação social dos educandos, tendo em vista que “toda formação social para existir, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir deve reproduzir as condições de sua produção” (ALTHUSSER, 1983, p. 53-54). No âmbito educacional brasileiro temos presenciado concepções educativas ‘vendidas’ a ideologia dominante, com foco na formação técnica, instrucional e profissionalizante, de cunho mercantilista, que faz das escolas públicas aparelhos ideológicos estatais, comprometidas com a perpetuação das desigualdades sociais.

Visando aprofundar as discussões em torno dos problemas educacionais no Brasil, não poderíamos deixar de destacar que nas últimas décadas o país tem sido subsumido pelo controle do capitalismo global, caracterizado pela influência de órgãos internacionais nas concepções de ensino-aprendizagem. A exemplo disso, temos a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM),

enquanto instituições que promovem à expansão do sistema capitalista a nível mundial, influenciando a formação docente, assim como reconfigurando as estruturas educacionais, cuja centralidade está na consolidação dos ideais propostos pela agenda Global da Educação³⁹.

Essa realidade pode ser constatada através da BNCC, criada para orientar o currículo escolar do país, constituindo-se como referência para a educação no âmbito nacional, que reforça a pedagogia das competências, com vistas a adaptação dos educandos aos interesses do mercado. As discussões críticas acerca da implantação da BNCC apontam divergências quanto ao real propósito da base para a educação no país, tendo em vista que suas proposições para a Educação Básica reforçam ideais mercadológicos defendidos pela economia neoliberal, reduzindo a educação a perspectiva econômica, em detrimento de uma formação integral, fato que pode ser evidenciado pela última reforma do Ensino Médio, que passou a ser delineado por itinerários formativos, fragmentando as disciplinas escolares, com foco no empreendedorismo.

Nesse contexto, as escolas do país necessitam repensar suas práticas de ensino-aprendizagem pautadas em padrões de desempenho, avaliando os discentes de forma arbitrária. Ao adotarem práticas escolares fundamentadas na meritocracia como modelo de igualdade de oportunidades, acabam ocultando as diferenças sociais, responsáveis por gerar a competitividade desenfreada como se todos os educandos tivessem acesso ao conhecimento de igual modo, reforçando à crença da naturalização das desigualdades escolares, que tem desencadeado inúmeros prejuízos a aprendizagem dos educandos. Vale ressaltar que ao adotar “o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros”. (DUBET, 2004, p. 543). Sendo assim, a escola se esquivava do cumprimento de sua responsabilidade social.

A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas (DUBET, 2004, p. 543).

Assumir o compromisso assíduo com a educação integral dos educandos que adentram em suas instituições de ensino marcadas pela desigualdade social, deve ser uma ação emergente no território brasileiro. Esses discentes estão inseridos em contextos familiares vulneráveis, que

³⁹ A Agenda Global da Educação percebe que o campo educacional desempenha um papel fundamental, devendo-se, para tanto, criar as condições objetivas, possibilitando a elaboração e a operacionalização de políticas que correspondam com a demanda do capital (MAUES, 2021, p. 191).

não oferecem estímulos essenciais para o avanço nas atividades escolares. Tratá-los sob os mesmos critérios, desconsiderando a realidade vivida por eles, significa contribuir com a ampliação de suas dificuldades cognitivas e fazer da escola um ambiente que dilata as desigualdades sociais, produzindo novas desigualdades através das práticas escolares, que por sua vez, são passaportes para a evasão escolar com todas as consequências dela decorrentes.

A concepção de um sistema avaliativo meritocrático, cuja finalidade crucial é selecionar, classificar e segregar, pautados em padrões de desempenho, tem gerado no país uma escola não apenas produtora, mas também reprodutora das desigualdades. Por um lado, nossa legislação educacional assegura a escola pública, gratuita e obrigatória, por outro, configura uma instituição de ensino pensada pela classe dominante, opondo-se à mobilidade social. Dessa forma cria uma pseudodemocracia, mantendo os educandos “[...] no centro de uma contradição fundamental: todos são considerados fundamentalmente iguais por estarem engajados numa série de provas cuja finalidade é torná-los desiguais” (DUBET, 2004, p. 40).

Nesse sentido, tem sido comum no cenário educacional brasileiro discursos centralizados na defesa do desenvolvimento de ‘dons’ e do aprimoramento de aptidões, sendo propagados como exemplos que potencializam o estímulo a meritocracia, elemento responsável por escamotear, reforçar e atribuir legitimidade a desigualdade social. A disseminação desses discursos acaba realçando a concepção moderna de sujeito, atuando na perspectiva de fortalecer “[...] o vínculo de necessidade da igualdade e da liberdade, o que gera uma definição ‘heroica’ do sujeito que se constrói a si mesmo, que se torna o autor de sua própria vida, de seus sucessos como de suas derrotas” (DUBET, 2003, p. 15).

Caracterizada pela concessão de privilégios a determinados segmentos da sociedade, a meritocracia oculta as exclusões que dela decorrem, agravando as disparidades sociais, sendo “[...] perceptível uma significativa presença de discursos em que a desigualdade é exaltada como corolário da “meritocracia” e em que tentativas de desfazer hierarquias tradicionais são enquadradas como crime de lesa-natureza”. (MIGUEL, 2016, p. 592). A falácia meritocrática tem sua força ampliada quando a defesa do desenvolvimento de ‘habilidades’ e ‘competências’ passa a ser incutido nos discursos escolares sem uma análise mais profunda acerca de seus malefícios. Enquanto ideologia que promove injustiças sociais e desconsidera a realidade vivenciada pelos sujeitos, acaba culpabilizando-os pelo fracasso escolar, sem que o papel social da escola seja visto como arma de combate contra às desigualdades, fomentando o pensamento crítico e reflexivo, capaz de oferecer caminhos contrários ao determinismo do fracasso escolar.

Dito isso, é preciso perceber, assim como aponta Charlot (2014, p. 17), que “O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”. Devemos, portanto, mudar

de perspectiva e ver a escola sem restringir seu papel a um mero espaço de diferenciação social. Defendemos, de forma enfática, que as instituições de ensino no Brasil precisam atingir a compreensão de que “Tratar de forma perfeitamente igual crianças desigualmente dotadas culturalmente devido aos processos de socialização familiar socialmente diferenciados, é contribuir em definitivo para reproduzir a ordem desigual das coisas” (LAHIRE, 2011, p. 17).

Não podemos ignorar que a realidade instaurada na educação pública do país tem contribuído com a perpetuação das desigualdades escolares, ampliado as iniciativas neoliberais no âmbito do ensino e fragilizado a importância da escola pública no território nacional, desgastando suas ações educativas, concedendo espaço para que a privatização do ensino seja vista como solução para todos os problemas da educação brasileira. Em contrapartida, a presente realidade traz reflexões sobre quando faremos uso da realidade educacional do país para lutar pelo ensino justo, democrático e solidário, pois “Esta questão também se coloca para a educação e a escola ‘seremos capazes de reinventar a escola?’ Desconstruir uma perspectiva homogeneizadora, padronizadora do formato escolar?” (CANDAUI, 2020, p. 685).

Em face dos problemas discutidos nesta seção, torna-se relevante reiterar, que a educação brasileira não se configurou de modo uniforme em todos os estados brasileiros, haja vista que diversas lutas foram travadas em diferentes regiões do país em defesa da democratização do ensino e da consolidação de uma educação pública de qualidade. Importa dizer que este estudo não tem a pretensão de ignorar as conquistas da educação pública brasileira, entretanto, cabe demarcar que apesar delas existirem, a lógica educacional em vigor continua gerando práticas escolares excludentes, dualistas e reprodutoras de desigualdades, pois o elo “[...] entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representam substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Desse modo, esforços precisam ser empreendidos na luta contra todas as tentativas de descredibilizar a educação e a escola pública brasileira, de modo que o empenho coletivo faça dela instrumento de consolidação da democracia, através de um projeto educativo emancipador, sem esquecer que “Atrás das organizações internacionais, é o poder do capital internacional que funciona”. (CHARLOT, 2014, p. 34). A partir da abordagem sociológica, cuja premissa básica reside no desvelamento de aspectos implícitos ao viver social, discutimos acerca dos traços ideológicos que foram incorporados à educação nacional, levando o sistema de ensino do país a estabelecer vínculos com práticas escolares cada vez mais excludentes, indicando, portanto, a necessidade de repensar o papel da educação brasileira, sem ocultar suas disparidades, caso contrário, suas práticas escolares permanecerão sendo extensões das desigualdades sociais.

3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ONDE A ESCOLA FOI PARAR?

*Essa noite, eu tive um sonho de sonhador, maluco que sou, eu sonhei com o dia em que a terra parou [...]. E o aluno não saiu para estudar, pois sabia, o professor que também não tava lá. E o professor não saiu pra lecionar, pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar. No dia em que a terra parou, no dia em que a terra parou [...]*⁴⁰

(Raul Seixas)

Num tempo de grandes mudanças, muitos alimentam visões “fantásticas” de um futuro sem escolas e sem professores. As escolas seriam substituídas por diferentes atividades e situações de aprendizagem, em casa e noutros lugares, através de momentos presenciais e virtuais. Os professores seriam substituídos por dispositivos tecnológicos, reforçados pela inteligência artificial, capazes de orientarem a aprendizagem de cada criança, de forma personalizada, graças a um conhecimento aprofundado do seu cérebro e das suas características. Seria um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação. Por isso é tão importante proteger, transformar e valorizar as escolas e os professores [...]

(António Nóvoa)

O capítulo aborda o ERE, formato de ensino adotado pela maioria das instituições escolares no Brasil e no mundo – durante e após a fase do isolamento social – em função do estado de calamidade pública, causado pela pandemia da COVID-19. Diante de um contexto educacional inusitado, caracterizado pela escassez de uma bibliografia ‘consolidada’ acerca das interfaces do formato de ensino em discussão, procuramos apresentar uma breve distinção entre as categorias ERE – EaD – Ensino Híbrido, na tentativa de reduzir a opacidade em torno dessas configurações de ensino. Nesse sentido, descrevemos as principais regulamentações acerca do ERE no Brasil, elencando as portarias que subsidiaram o formato de ensino no estado do Piauí. Em seguida, discutimos sobre as tecnologias digitais no campo educacional e suas influências

⁴⁰ Trecho da música “O dia em que a terra parou”, composta por Raul Seixas e Cláudio Roberto (1977). Lembrei muito dessa canção em meio ao caos mundial instaurado pela pandemia da COVID-19, principalmente, devido aos conflitos que se instalaram dentro de mim, resultando em uma autocobrança excessiva, com oscilação das emoções, sensação de insegurança e crises de ansiedade pelo pavor de não dar conta das demandas do mestrado.

na relação educador-educando, com foco nas interações entre os atores das práticas escolares durante o ERE, a fim de perceber até que ponto o distanciamento entre os sujeitos e o espaço escolar afetou o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, situando as implicações desse deslocamento nas relações escolares e familiares. Na parte final do capítulo, tratamos sobre as práticas escolares em contextos de incerteza, utilizando o pensamento complexo como instrumento para repensar a educação escolar contemporânea.

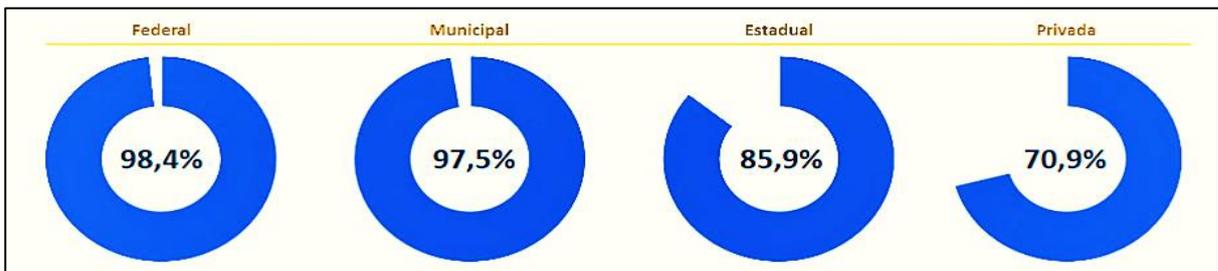
Indiscutivelmente, o advento repentino da pandemia da COVID-19 afetou as instituições sociais em todo o mundo. Os setores político, econômico, social e cultural foram desafiados pelo caos instaurado no planeta, atingindo a totalidade do tecido social, sendo quase impossível localizar algum setor da sociedade que não tenha sofrido com seus efeitos nefastos. Decerto, “A etimologia do termo “pandemia” diz isto mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros, sem nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos” (SANTOS, 2020, p. 5). Esse cenário caótico, marcado por estranheza, riscos e medo por todos os lados, foi intensificado pela necessidade da adoção de medidas severas para a contenção do novo Corona vírus, quais sejam, lockdowns⁴¹, períodos de quarentena e isolamento social, constituindo-se como medidas insuficientes para evitar a incidência de mortes em grande escala.

Em face desse contexto, a educação do país foi afetada e a suspensão das aulas presenciais foi inevitável, resultando no fechamento das escolas em todos os estados brasileiros. Mediante esse impasse, no dia 17 de março de 2020, a Portaria de nº 343 publicada pelo Ministério da Educação (MEC), após a interrupção das atividades escolares, dispôs “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020). Com isso, foi estabelecida a legitimidade das aulas, em caráter excepcional, por meio das tecnologias digitais, o que permitiu a efetivação do ERE, sinalizando a priori, que este formato de ensino perduraria até trinta dias, prorrogáveis, a depender das orientações do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde distrital, estadual e municipal, com a permissão para a continuidade das aulas remotas enquanto durasse a crise sanitária mundial. Contudo, a transposição das aulas para o formato virtual provocou as seguintes reflexões: houve qualidade na educação ofertada pelo ERE? Será se o distanciamento da escola não correspondeu ao distanciamento da aprendizagem? Onde a escola foi parar?

⁴¹ Expressão inglesa que, na tradução literal, significa confinamento ou fechamento total. Embora não tenha uma definição única, o "lockdown" é, na prática, a medida mais radical imposta pelos governantes para que haja distanciamento social, uma espécie de bloqueio total em que as pessoas devem ficar em casa. G1: **Entenda o que é 'lockdown'**. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/06/entenda-o-que-e-lockdown.ghtml>. Acesso em: 05 de nov. 2022.

Não obstante, as situações de ensino-aprendizagem tornaram-se mais complexas, visto que as escolas do país mantiveram as atividades paralisadas por algum tempo e precisaram se adaptar à nova realidade educativa. Nessa perspectiva, as instituições de ensino no Brasil iniciaram as atividades com o ERE de modo rudimentar, enfrentando dificuldades, que transitaram desde a ausência de planejamento prévio para as aulas virtuais à falta da infraestrutura tecnológica e da formação adequada dos profissionais da educação para atuar através da mediação tecnológica. Em contrapartida, com a contaminação pela COVID-19 em ascensão, as escolas permaneceram com suas práticas de ensino-aprendizagem de modo virtual, correspondendo a um percentual mínimo de instituições escolares que tiveram condições favoráveis para retomar as aulas presenciais no ano de 2020, conforme indica a figura 1.

Figura 1 – Percentual de escolas que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 – Brasil



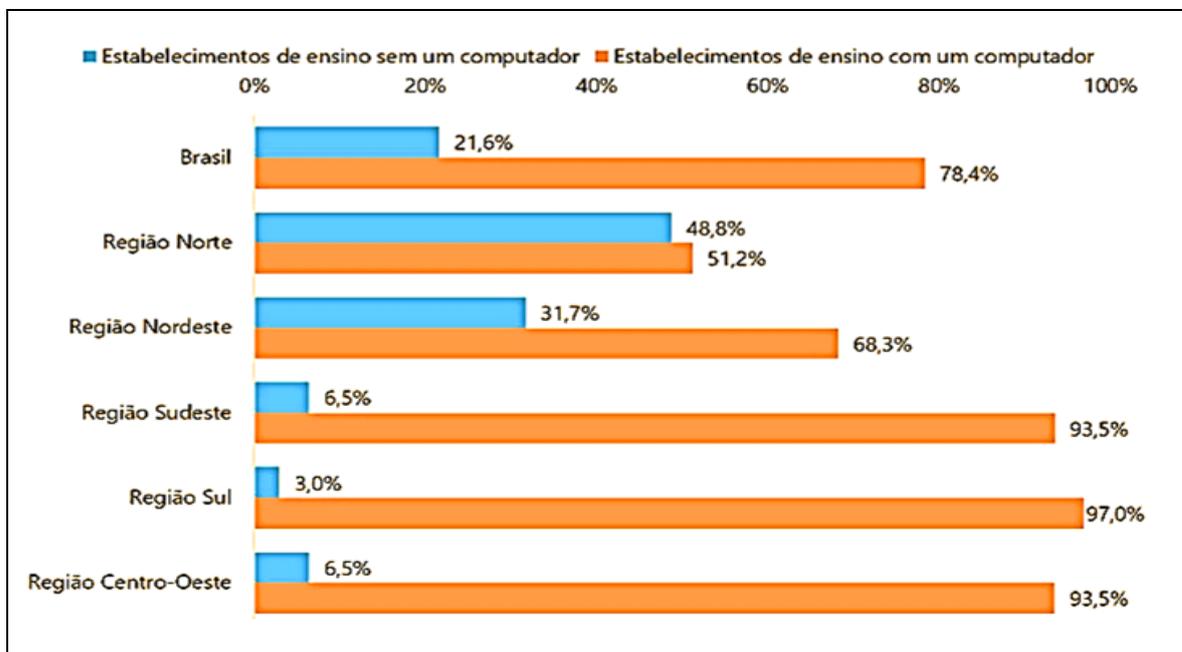
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo escolar 2020**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 12 de nov. 2022.

Para além dos dados explícitos acima, muitas escolas do país estenderam o ERE até os primeiros meses de 2021, fato que levou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), a declarar que o fechamento das escolas em todo o mundo devido ao surto da COVID-19 configurou-se também como uma enorme crise educacional⁴², pois 52% da população de estudantes do mundo inteiro tinham sido afetados pelo fechamento das escolas, o que equivale a 850 milhões de estudantes de 48,6 países fora da escola. Através de suas análises a organização alertou que o fechamento das escolas ampliou as desigualdades de aprendizagem e prejudicou crianças e jovens vulneráveis de forma desproporcional. Um fator agravante é que desde o momento em que as aulas foram paralisadas até a adoção das aulas virtuais, as escolas permaneceram fechadas por um bom tempo, sendo este diferente em cada região do país, considerando os índices de disseminação do Coronavírus.

⁴² Para mais informações: **UNESCO**. Coalizão Global de Educação. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 14 de nov. 2022.

Sem dúvidas, a pandemia da COVID-19 trouxe à tona as disparidades estruturais do território brasileiro, demonstrando as múltiplas contradições existentes na realidade social de educadores, educandos, gestores e a relação destes com o uso das ferramentas tecnológicas nos contextos de ensino-aprendizagem. O formato virtual de ensino tornou-se inacessível para uma significativa parcela de estudantes das escolas públicas do país, revelando ainda no ano 2020, que poucos atores das práticas escolares possuíam a infraestrutura tecnológica necessária para a realização das aulas remotas através das plataformas digitais, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição dos estabelecimentos públicos da Educação Básica segundo a existência de um computador na escola – Brasil e grandes regiões



Fonte: FUNDAÇÃO ABRINQ, 2021. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>. Acesso em: 18 de nov. 2022.

Com as escolas vazias e o ERE posto em prática, repentinamente, e de forma diferenciada em cada estado do país, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem foram agravadas, ampliando a responsabilidade social dos estabelecimentos de ensino. As instituições escolares tiveram que se adaptar com a oferta de aulas virtuais, como forma de responder a crise instaurada pela pandemia da COVID-19, divergindo de práticas escolares presenciais, sendo o ERE o formato de ensino alternativo adotado, dada as circunstâncias causadas pela crise, com um caráter de ensino temporário, mitigando o uso demasiado da expressão “novo normal” quando se fazia menção a tudo que estava interligado ao contexto escolar durante a pandemia.

Apesar da legitimidade do ERE, não foi apresentada uma política educacional específica para o país, no objetivo de coordenar as atividades escolares. Essa responsabilidade

ficou a cargo de cada estado e município, ainda que as mudanças geradas pela COVID-19 implicassem no redirecionamento da realidade educacional brasileira para que os estabelecimentos de ensino pudessem atender o próprio parecer criado pelo MEC. Essa realidade revela o despreparo quanto a inexistência de um plano estratégico no campo da educação nacional para lidar com situações de crises emergenciais. Em decorrência disso, a escola pública brasileira teve seu papel social questionado, visto que o ERE ocorria de forma virtual, com professores e discentes em espaços distintos, gerando a estranha impressão de que o processo de ensino-aprendizagem prescindia de um espaço específico para ocorrer.

Nesse contexto paradoxal, surgiram muitas dúvidas e controvérsias em torno do ERE, da EaD e do Ensino Híbrido, implicando a necessidade de distinção quanto a base conceitual dessas configurações de ensino, a fim de eliminar as dúvidas geradas pelo uso equivocado dos termos que, vez ou outra, foram tratados como sinônimos, já que até aquele momento, inexistia uma base teórica que discorresse sobre as especificidades do ERE. Em virtude disso, é preciso entender que o ERE, consiste na “[...] adaptação das aulas presenciais em caráter emergencial, utilizando TDICs para estabelecer uma comunicação síncrona com os alunos onde outrora existia regularmente a educação presencial” (NIENOV; CAPP, 2021, p. 20).

Além da nomenclatura ERE, o formato de ensino foi denominado muitas vezes de educação remota, educação digital, educação on-line, ensino virtual, educação virtual⁴³ e EaD. Todavia, Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância não devem ser utilizados como sinônimos. Enquanto o ERE possui um caráter extraordinário para evitar a descontinuidade das atividades escolares, tendo sua concretização em aulas síncronas, ao vivo, nos mesmos horários das aulas presenciais, com a possibilidade do professor sanar as dúvidas dos discentes por meio de vídeos explicativos, mensagens pelo WhatsApp, e-mail, entre outros canais de comunicação, a EaD, por sua vez, consiste em uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB/9.394) e precede o ERE, coexistindo com a educação presencial.

O Decreto de n.º 9.057/2017, regulamentou a EaD como modalidade educativa na qual “[...] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educacionais em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005). As aulas na EaD geralmente são gravadas, havendo a flexibilidade nos horários, com planejamento específico e todo o processo de ensino-aprendizagem realizado a distância, tendo a

⁴³ Embora os diversos termos tenham sido utilizados para se referir ao Ensino Remoto Emergencial, optamos pela utilização do termo ‘ERE’ por este ser mais abrangente e, em nossa concepção, ele contempla todos os demais.

possibilidade de alguns encontros presenciais. Na EaD, além do professor, o aluno tem o apoio de um tutor para garantir suporte nas atividades nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Destarte, o Ensino Híbrido consiste em uma metodologia de ensino diferenciada, que utiliza múltiplas estratégias no processo de ensino-aprendizagem. Para Moran (2015, p. 22), “Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo”. O Ensino Híbrido combina aulas presenciais-virtuais e faz uso das TDICs. Apesar do ERE, da EaD e do Ensino Híbrido utilizarem AVA, cada um possui métodos e estratégias de ensino diferenciados, tendo cada um suas especificidades. Não obstante, vale frisar que o Ensino Híbrido em alguns momentos da pandemia ganhou outra conotação, sendo entendido apenas como forma de ‘rodízio’ de aulas, intercalando a quantidade de educandos que assistiam aulas na escola de forma presencial, enquanto outros deveriam ter acesso a aulas virtuais em casa.

Nessa perspectiva, diante da necessidade de reorganização dos calendários escolares para assegurar as atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia, algumas legislações temporárias foram construídas na intenção de minimizar os prejuízos causados ao processo de ensino-aprendizagem no país. Vislumbrando o conhecimento das Leis, Portarias, Decretos, Medidas Provisórias, Pareceres e Resoluções publicadas durante a suspensão das aulas presenciais no território brasileiro, organizamos no quadro 2, as principais normativas que conferiram legitimidade as práticas escolares nesse contexto de mudanças.

Quadro 2 – Leis, Portarias, Decretos, Medidas Provisórias, Pareceres e Resoluções publicados no Brasil acerca da pandemia da COVID-19 e do ERE entre os anos 2020 e 2022

LEGISLAÇÃO EDITADA	DISPOSITIVO DA LEI
<u>Portaria nº 188 (BRASIL, 03/02/2020)</u>	Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).
<u>Lei nº 13.979 (BRASIL, 06/02/2020)</u>	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
<u>Portaria nº 356 (BRASIL, 11/03/2020)</u>	Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).
<u>Portaria nº 343 (BRASIL, 17/03/2020)</u>	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19.
<u>Portaria nº 345 (BRASIL, 19/03/2020)</u>	Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 e autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por

	instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
<u>Decreto Legislativo nº 6</u> (BRASIL, 20/03/2020)	Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.
<u>Medida Provisória nº 934</u> (BRASIL, 01/04/2020)	Propõe 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 06/02/2020.
<u>Lei nº 14.040</u> (BRASIL, 18/08/2020)	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
<u>Parecer CNE/CP nº 5</u> (BRASIL, 28/04/2020)	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
<u>Parecer CNE/CP nº 9</u> (BRASIL, 08/06/2020)	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
<u>Parecer CNE/CP nº 11</u> (BRASIL, 07/07/2020)	Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
<u>Parecer CNE/CP nº 19</u> (BRASIL, 08/12/2020)	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 06/09/2020, sobre as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020.
<u>Resolução CNE/CP nº 2</u> (BRASIL, 10/12/2020)	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, com normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20/03/2020.
<u>Lei nº 14.124</u> (BRASIL, 10/03/2021)	Dispõe sobre as medidas excepcionais relativas à aquisição de vacinas e de insumos e à contratação de bens e serviços de logística, de tecnologia da informação e comunicação, de comunicação social e publicitária e de treinamentos destinados à vacinação contra a COVID-19 e sobre o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a COVID-19.
<u>Lei nº 14.218</u> (BRASIL, 13/10/21)	Altera a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurar a crise sanitária da COVID-19 e suas consequências.
<u>Lei nº 14.259</u> (BRASIL, 07/12/2021)	Altera a Lei nº 14.124, de 10 de março de 2021, que dispõe sobre as medidas excepcionais relativas à aquisição de vacinas e de insumos e à contratação de bens e serviços de logística, de tecnologia da informação e comunicação, de comunicação social e publicitária e de treinamentos destinados à vacinação contra a COVID-19 e sobre o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a COVID-19.
<u>Resolução CNE/CP nº 2</u> (BRASIL, 05/08/2021)	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
<u>Portaria nº 913</u> (BRASIL, 22/04/2022)	Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) e revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 03/02/ 2020.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Através das referidas regulamentações, o ERE teve o amparo legal, seguindo as diretrizes estabelecidas para o funcionamento dos sistemas de ensino. Os pareceres emitidos, por sua vez, deixavam claro em suas proposições que a educação de qualidade é um dos pilares da sociedade e que o direito a ela promove a dignidade humana. Nessa perspectiva, é importante ressaltar o protagonismo dos Conselhos de Educação, enquanto órgãos que prestam assessoria ao MEC, e tiveram importante atuação durante a vigência do ERE na pandemia, exercendo o papel normativo, consultivo, mobilizador e fiscalizador, no tocante a reorganização e cumprimento das demandas escolares, além de promover a participação democrática da população na formulação das medidas de enfrentamento a crise pandêmica e educacional.

Em vista disso, diante do estado de calamidade pública que a pandemia provocou, a flexibilização em torno da oferta da educação não-presencial foi operacionalizada, ao passo em que no início do ano letivo de 2021, em decorrência do aumento do número de casos de contaminação pelo novo Corona vírus, foi inviável o retorno a presencialidade das aulas em grande parte das escolas do país, ampliando o período de distanciamento da escola.

Na prática, no ano de 2021, a Pandemia não só se manteve como atingiu patamares inéditos durante todo o primeiro semestre, período em que as autoridades locais não cogitaram autorizar as atividades letivas presenciais. Já no início do segundo semestre, em agosto, os números começaram a cair e algumas poucas autoridades chegaram a liberar as atividades dando, assim, luz ao cenário de indefinição antes preconizado. Com a publicação da já citada Lei nº 14.218/2020, em outubro, que categoricamente fixou a vigência dos dispositivos “até o encerramento do ano letivo de 2021”, a incerteza foi amenizada (RODRIGUES; BIRNFELD, 2022, p. 30).

A partir dessa conjuntura e no intento de compreender as especificidades do ERE no Estado do Piauí, elencamos no quadro 3, as portarias publicadas pela Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/PI, estabelecendo as regulamentações para a efetivação das aulas remotas no estado. Optamos por elencar apenas as portarias específicas da educação, já que todas elas foram construídas em conformidade com os decretos federais e estaduais emitidos entre os anos de 2020 e 2022, em observância ao controle da propagação da COVID-19 no Estado do Piauí.

Quadro 3 – Portarias publicadas pela Secretaria Estadual de Educação/SEDUC - PI com ações de ensino aprendizagem durante a pandemia da COVID-19 entre os anos 2020 e 2022

LEGISLAÇÃO EDITADA	DISPOSITIVO DA LEI
<p><u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE/ADM Nº 109 (17/03/2020)</u></p>	<p>Dispõe sobre as medidas preventivas a serem adotadas no âmbito da SEDUC-PI, em relação à pandemia de COVID-19 (Coronavírus) e dá outras providências.</p>

<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE/ADM Nº 110 (20/03/2020)</u>	Revoga a Portaria SEDUC-PI/GSE/ADM Nº 109/2020 e dispõe sobre as medidas a serem adotadas no âmbito da SEDUC-PI (Sede, Gerências Regionais de Educação, Unidades Escolares e demais unidades administrativas) em relação à pandemia de COVID-19 (Coronavírus) e dá outras providências.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE/ADM Nº 115 (26/03/2020)</u>	Institui Comitê responsável pela definição das estratégias e diretrizes sobre o regime especial de aulas da Rede Estadual de Ensino do Piauí, durante a vigência do Decreto que as suspende, no ambiente escolar, como medida preventiva à disseminação da doença COVID-19 e dá outras providências.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 228 (30/03/2020)</u>	Prorroga a vigência das disposições da Portaria SEDUC-PI/GSE/ADM Nº 110/2020 até o dia 30 de abril de 2020 e dá outras providências.
<u>ESTRATÉGIAS E DIRETRIZES SOBRE O REGIME ESPECIAL DE AULAS DA REDE SEDUC/PI (06/04/2020)</u>	Expede estratégias e diretrizes sobre o regime especial de aulas não presenciais nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, durante a vigência do decreto que as suspende, no ambiente escolar, como medida preventiva à disseminação da doença Covid-19 e dá outras.
<u>Protocolo de Observação e Avaliação Funcional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) SEDUC/PI (27/04/2020)</u>	Orienta o momento de observação e avaliação funcional dos estudantes encaminhados para Sala de Recursos Multifuncionais numa abordagem pedagógica. Recomenda-se que o professor especializado elabore considerando as especificidades do processo educacional do aluno público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Secretaria de Estado da Educação/ SEDUC, 253p., 2010, ISBN: 978-85-8320-200-4.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 309 (01/05/2020)</u>	Prorroga vigência da Portaria SEDUC/PI/GSE/ADM nº 110/2020 que dispõe sobre as medidas sanitárias a serem adotadas no âmbito da SEDUC-PI (Sede, Gerências Regionais de Educação, Unidades Escolares e demais unidades administrativas) por conta da COVID-19 e dá outras providências.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 446 (22/06/2020)</u>	Prorroga até 06 de julho de 2020, a vigência da Portaria SEDUC-PI/GSE/ADM nº 110/2020 que dispõe sobre as medidas sanitárias a serem adotadas no âmbito da SEDUC-PI (Sede, Gerências Regionais de Educação, Unidades Escolares e demais unidades administrativas) para impedir a propagação da COVID-19 e dá outras providências.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 502 (09/07/2020)</u>	Estabelece Competências, Normas e Procedimentos para uso do Sistema iSeduc considerando o cômputo das aulas, especialmente, no REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 503 (09/07/2020)</u>	Altera o Calendário Escolar 2020 em função da Pandemia da COVID-19, nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino/PI e dá outras providências.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 625 (17/08/2020)</u>	Dispõe sobre a retomada organizada dos servidores da Sede, Gerências Regionais de Educação e demais unidades administrativas da SEDUC-PI às atividades presenciais em virtude da pandemia da COVID-19.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 776 (22/09/2020)</u>	Dispõe sobre as diretrizes para o retorno das atividades presenciais na 3ª série do Ensino Médio (regular, integrado e VII etapa da EJA) nas escolas da rede pública estadual de ensino do Piauí no ano letivo de 2020.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 1001 (08/12/2020)</u>	Estabelece o Programa de Reforço de Aprendizagem Juntos para Avançar, com as diretrizes para a finalização do ano letivo de 2020 e reordenação do ano letivo de 2021, em decorrência da Pandemia de COVID-19, nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí e dá outras providências.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 1006 (11/12/2020)</u>	Dispõe sobre a criação do Programa Reforço de Aprendizagem Juntos para Avançar e, dá outras providências para os anos letivos de 2020 - 2021.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE Nº 51 (21/01/2021)</u>	Estabelece Orientações para o início do Ano Letivo nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí no ano civil de 2021.

<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE</u> <u>Nº 1442 (12/10/2021)</u>	Dispõe sobre a autorização do retorno presencial em todas as modalidades e etapas de ensino e dispõe sobre a frequência dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Educação, e de seus respectivos professores, em instituições de ensino estaduais no âmbito do Estado do Piauí.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE</u> <u>Nº 240 (06/02/2022)</u>	Dispõe sobre as condições de acesso à escola mediante a apresentação da comprovação da imunização e dá outras providências.
<u>PORTARIA SEDUC-PI/GSE</u> <u>Nº 241 (06/02/2022)</u>	Estabelece orientações para reprogramação do início do Ano Letivo nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí no ano civil de 2022.

Fonte: <https://www.seduc.pi.gov.br/normativas/listar>. SEDUC (2020 - 2022). Acesso em: 27 dez. 2022.

Em conformidade com as regulamentações da esfera federal e considerando a realidade da esfera estadual, o calendário escolar das escolas do Piauí foram alterados no ano de 2020 e as atividades ocorreram de forma remota, com retorno gradual das aulas presenciais na 3ª série do ensino médio (regular, integrado e VII etapa da EJA). No final do ano 2020 foi criado o Programa de Reforço de Aprendizagem “Juntos para Avançar”, proporcionando o reforço escolar, com vistas a aprendizagem dos discentes. Em 2021 as aulas iniciaram em 1º de fevereiro de forma remota, com algumas escolas funcionando de forma híbrida, apenas nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Somente em outubro de 2021 ocorreu o retorno presencial em todas as escolas do estado. Contudo, em 2022 as aulas ainda iniciaram de forma remota, retornando a presencialidade a partir de 03 de março de 2022.

Diante desse cenário, as práticas escolares sofreram mudanças substanciais, e mesmo reconhecendo que “A promoção de uma educação de qualidade depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1046), não se imaginava que tais mudanças viriam de modo tão desastroso, danificando até mesmo os pequenos avanços da educação no país. Todavia, é relevante destacar que as mudanças geradas pelo ERE, implicaram em novas formas de ensinar e aprender, exigindo a adaptação das práticas escolares para o formato remoto. Dessa forma, importa analisar até que ponto “[...] a educação via virtual pode segregar uma parcela de alunos, desfavorecidos economicamente (CARDOSO, FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 41).

Desse modo, acreditamos que as consequências da pandemia da Covid-19 para a educação não podem ser invisibilizadas, uma vez que ela “[...] escancarou nossa tragédia educacional: sem ir à escola, as crianças passam fome. Longe de estarem na “sociedade do conhecimento”, muitas famílias não têm segurança alimentar e acesso decente a internet” (NOVAES; OKUMURA, 2020, p. 22). No caso específico do Brasil, precisa ser discutido o quanto a pandemia tomou proporções alarmantes, visto que o próprio presidente do país reduziu a gravidade da doença, desrespeitando as normas sanitárias propostas pela OMS.

Nessas circunstâncias, o chefe do poder executivo ignorou que o país possui um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Sistema Único de Saúde (SUS), e ao ignorar essa realidade, acabou fazendo dela alvo de medidas de subfinanciamento. Diante do seu posicionamento negacionista, pautado em decisões arbitrárias e antidemocráticas, é preciso esclarecer que “O governo Bolsonaro não apenas foi omissivo e irresponsável, como pode ser classificado como genocida, pois nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 37).

[...] um presidente genocida e populações inteiras sendo dizimadas por suas determinações insanas e bárbaras [...]. Em tempos de pandemia, estão vivendo uma verdadeira farsa de aprendizagem com os malabarismos do chamado ensino remoto. Nesse contexto, corporações educacionais ganham rios de dinheiro para aprofundar a EAD (Educação a distância). Mas num país onde o povo não tem saneamento básico, é pouco provável que tenham habitações adequadas, fonte de renda estável, internet e computadores. Com isso, certamente nossa tragédia educacional será acentuada, pois estamos mais para sociedade da barbárie do que para a propalada “sociedade do conhecimento”. (NOVAES; OKUMURA, 2020, p. 21-22).

Conforme o exposto, percebe-se que no território brasileiro a situação pandêmica sofreu agravantes que ampliaram suas consequências. Em face dessa realidade caótica, é importante analisar se o direito à educação não foi também negligenciado, avaliando em que medida o ERE não se configurou como mais um entrave à aprendizagem de educandos em situação de vulnerabilidade, visto que “As respostas que os Estados estão dando à crise variam de um para outro, mas nenhum pode disfarçar sua incapacidade [...]” (SANTOS, 2020, p. 23).

Em contraste as dificuldades de operacionalização do ERE, torna-se oportuno revisitar o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que estabelece diretrizes para a educação nacional, em vigência desde 2014, que prevê a utilização das tecnologias educacionais, constituindo-se como uma das políticas públicas de apoio ao ensino no país. De acordo com a 7ª meta do PNE, o uso das tecnologias na educação visa a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, por isso o plano fomenta incisivamente à difusão das tecnologias no campo educacional como estratégia de ampliação das possibilidades de apreensão do conhecimento.

Embora a meta tenha sido estabelecida há quase dez anos, muitas são as dificuldades para sua efetivação no espaço escolar, fato que denota as tensões subjacentes ao processo de elaboração e aprovação do PNE, implicando em confrontos entre projetos político-sociais, como o embate em torno do incentivo à EaD enquanto modelo central para o projeto do capital na educação, sendo este apenas um dos múltiplos aspectos imbrincados ao ERE, que precisam ser analisados junto aos fatores internos à sua conjuntura, a fim de revelar sua relação com a precarização da educação e evitar a ampliação das desigualdades escolares e estruturais no país.

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: SITUANDO ALGUNS ELEMENTOS PARA O DEBATE COM O ERE

Ao longo de suas primeiras décadas, o século XXI caracterizou-se pela intensificação do uso das TDICs como ferramentas básicas para a apropriação do conhecimento na era digital. Essa realidade permitiu que novos contextos interativos fossem inseridos na dinâmica social, onde as relações sociais passaram a contar com o ciberespaço⁴⁴, ambiente interativo, que pressupõe o uso da internet como elemento central para o acesso aos espaços virtuais. Dessarte, a sociedade que emerge desse contexto contemporâneo sofre mudanças constantes em função da influência das tecnologias informacionais que, sob a força motriz do capitalismo global, passou a ser tratada como sociedade em rede (CASTELLS, 1999).

Nessa perspectiva, as mudanças sociais apontam a necessidade do reconhecimento da complexidade como aspecto fundante das relações sociais mediadas por telas, tendo como uma de suas principais características a transposição dos limites geográficos, concebendo o contexto virtual como “[...] toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LÉVY, 1999, p. 47). Nesse cenário, os nativos digitais, isto é, os sujeitos que já nascem no contexto da cultura digital, como “Crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como geração que estabelece novas relações com o conhecimento” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 47).

É diante dessa realidade que a inserção das tecnologias digitais no âmbito educacional gera mudanças significativas nos processos educativos, sobretudo, no que se refere às relações estabelecidas entre os atores das práticas escolares e o conhecimento. O campo educacional passa a absorver as demandas sociais advindas dos espaços virtuais, modificando as dinâmicas educativas e o próprio processo de ensino-aprendizagem, que implica a mediação tecnológica. Dessa forma, várias “[...] instituições de ensino, no entanto, ainda apresentam grandes dificuldades para adequarem-se às rápidas transformações dos tempos atuais. Isto porque as novas demandas tecnológicas exigem novas formas de conhecimento (LOPES, 2012, p. 5).

Nessa relação com as tecnologias educacionais, o(a) educador(a) deve deixar de lado o papel de transmissor do conhecimento para atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem. É em face dessa transição de papéis, que visualizamos a necessária distinção

⁴⁴ Espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (af incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste em uma realidade multidirecional, [...] virtual incorporada a uma rede global (LÉVY, 1999, p. 92).

entre ‘inovação tecnológica’, isto é, a inserção das tecnologias digitais no campo educacional, e a ‘inovação pedagógica’, que é o resultado da indispensável qualificação dos profissionais da educação quanto ao uso das tecnologias digitais. Todavia, frente a essa distinção, vale elucidar a carga ideológica presente no discurso impositivo de ‘inovação pedagógica’, gerando a falsa impressão de que tal inovação está restrita, exclusivamente, a apropriação da cultura digital, descartando outras formas de inovação na prática docente. Outro aspecto a ser desmistificado é a discussão em torno da exigência sobre o docente no que tange ao uso das ferramentas digitais em todas as aulas, sob a ideia equivocada que na ausência delas o educador não é inovador.

No Brasil [...] o êxito não é maior por uma série de razões, desde a falta de equipamento nas escolas e, portanto, a falta de um maior empenho na introdução da informática na educação, até um processo frágil e lento de formação de professores. A formação de professores para implantar as transformações pedagógicas almejadas exige uma nova abordagem que supere as dificuldades em relação ao domínio do computador e ao conteúdo que o mesmo ministra. Os avanços tecnológicos têm desequilibrado e atropelado o processo de formação, fazendo com que o professor sinta-se eternamente no estado de "principiante" em relação ao uso do computador na educação (VALENTE, 1999, p. 18).

Em contraste a essa realidade, a ideia de acesso as novas tecnologias digitais na educação são difundidas rapidamente no país e, devido ao intenso estímulo do uso das ferramentas digitais nas demais instâncias sociais, surge a impossibilidade de dissociar as TDICs do contexto educativo. Conquanto, embora a ideia de acesso as novas tecnologias digitais na educação se alastrem rapidamente nas escolas públicas brasileiras, na maioria dos seus estabelecimentos de ensino, as ferramentas digitais são introduzidas a lentos passos e de forma limitada. Se por um lado, as TDICs não são disponibilizadas de forma a atender a todos os agentes das práticas escolares, por outro, os profissionais da educação possuem pouca familiaridade com as tecnologias da informação, o que dificulta as práticas mediadas pelas tecnologias educacionais, abrindo lacunas que instauram novas formas de exclusão escolar.

Nessa conjuntura, as análises globais da ‘sociedade em rede’ ganham importância, à medida em que desvelam práticas de ensino geradoras de diferenças educacionais, fazendo uso da reflexão como “Um termo evocador que convida a sonhar, deliberar e agir, mas que ultrapassa os limites institucionais estabelecidos”. (CASTELLS, 2018, p. 8). É preciso revelar a lógica de uma educação informatizada, discutindo os aspectos ideológicos interligados ao fomento de uma ‘cultura global’ na disseminação das novas tecnologias, que escamoteiam as especificidades de culturas locais, através da imposição unificada de valores dominantes a serviço da economia neoliberal, visto que “[...] coisas, relações, dinheiros, gostos largamente se difundem por sobre continentes, raças, línguas, religiões, como se as particularidades tecidas

ao longo dos séculos houvessem sido todas esgarçadas” (SANTOS, 2004, p. 41). Assim, enseja-se que a única unificação aceitável seja a oportunidade de acesso ao conhecimento para todos.

Além disso, é necessário impedir que a globalização capitalista, embutida na cultura digital, não favoreça as desigualdades escolares no campo educacional. Por isso, importa perceber até onde o discurso de inovação tecnológica na educação não visa transformá-la em mercadoria, contribuindo para a exclusão no ensino, ocultando o tratamento dado aos educandos numa perspectiva homogeneizadora, pautado em modelos societários globais, cuja dinâmica social é rapidamente modificada, uma vez que “[...] as províncias, nações e regiões, bem como culturas e civilizações, são atravessadas e articuladas pelos sistemas de informação, comunicação e fabulação agilizados pela eletrônica” (IANNI, 2001, p. 16).

Ante essas ponderações, enxergamos a relação imbrincada entre as tecnologias educacionais e o ERE, uma vez que a concretização das aulas remotas durante a pandemia só foi possível com o estímulo recorrente das tecnologias digitais na educação, ainda que elas sejam elementos escassos quando nos reportamos a diversidade de contextos em que a escola pública brasileira está inserida. Em face da carência de aparato tecnológico, o ERE pode ter contribuído para novas formas exclusão educacional, aspecto que, conforme já destacamos anteriormente, esteve muito presente na história da educação do país, havendo outros aspectos agravantes que não devem ser escamoteados frente ao formato virtual de ensino, a exemplo disso, “as distintas taxas de velocidade de conexão são um dos principais componentes das assimetrias entre os chamados incluídos digitais” (SILVEIRA, 2011, p. 54). Logo, essa realidade expõe limitações quanto a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento.

Desse modo, é preciso reconhecer que a excepcionalidade impositiva do ERE “apresenta-se como um modelo desafiador para o corpo docente que precisa se apropriar, rapidamente, de bases conceituais, teóricas e metodológicas para redimensionar seus planejamentos didáticos e suas práticas pedagógicas” (NIENOV; CAPP, 2021, p. 19). Por isso, a complexidade que o ERE impôs às escolas públicas do país deveria ter tido como premissa básica a redução de danos causados pela exclusão digital, abatendo as desigualdades escolares.

Ademais, à medida em que o ERE surge de uma imposição hierárquica do MEC, sendo sua implantação nas redes de ensino uma exigência para continuidade das aulas, não levou em conta a falta de infraestrutura das escolas, a ausência de formação docente para a mediação tecnológica e, sobretudo, a falta de insumos financeiros para prover as adequações necessárias. Assim, o incentivo massivo quanto ao uso das TDICs durante o ERE tornou-se um agente de exclusão, gerando uma dúvida capciosa, evidenciada pela presente indagação: até que ponto a imposição do ERE não foi uma tentativa de ampliar a EaD na educação pública brasileira?

3.2 A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO⁴⁵ E O CONTEXTO DO ERE

A escola é uma instituição social que está eminentemente interligada a sociedade. As relações estabelecidas no espaço escolar cumprem um papel importante na socialização dos saberes entre os atores das práticas escolares. Por essa razão, a atuação docente não deve ser pensada de forma dissociada de seu papel social, visto que a construção da relação educador-educando só é possível quando esta realidade está clara para o profissional docente, fazendo de sua atuação um espaço dialógico junto aos discentes. Dentro dessa compreensão, ao conceber as práticas escolares como “prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 1996, p. 146). Daí a importância da relação educador-educando distanciar-se de práticas escolares enrijecidas.

Nessa conjuntura, é imprescindível pensar na sala de aula como espaço de interações, ambiente capaz de ampliar não só as possibilidades de apreensão do conhecimento, mas que possibilita relações recíprocas entre os agentes escolares, constatando desse modo, a relevância do educador estabelecer uma relação que o aproxime da realidade vivenciada pelos educandos (MORALES, 1999). Essa percepção sinaliza que a relação educador-educando implica em práticas articuladas não apenas em função dos processos cognitivos, mas que contemple as demais dimensões constituintes dos educandos, tendo em vista que a docência transpõe o desempenho técnico e envolve o professor em sua totalidade, compreendendo que “[...] O aluno, ainda que não saiba, ou que não o revele sente prazer numa prática que articula processos cognitivos e processos vitais” (GRILLO, 2001, p. 88).

Numa perspectiva ideal, tanto as relações tecidas na sala de aula, como nos demais espaços da escola, devem ser concretizadas a partir de uma interação horizontal entre os agentes das práticas escolares. Tais relações necessitam prever a mediação de conflitos, com abertura para as mudanças que auxiliam os sujeitos na apreensão da complexidade da vida, contribuindo para que estes se apropriem e intervenham nas dinâmicas sociais, certos de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 79). Assim sendo, ressaltamos ainda que a mediação nas práticas escolares deve contemplar o respeito a pluralidade de ideias e a diversidade humana, fazendo da relação educador-educando a porta de acesso ao conhecimento.

⁴⁵ Essa relação é entendida conforme Paulo Freire “O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento (2003, p. 47). Logo, ensinar e aprender são atos tecidos e mediados através de uma ação dialógica.

Nesse sentido, a discussão em torno da relação educador-educando no contexto das práticas escolares é fundamental, ao passo em que a concebemos como elemento interativo, atrelado ao entendimento de que “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983 p. 69). Nessa perspectiva, durante a pandemia, a relação/mediação educador-educando foi profundamente afetada pelo ERE, visto que com o isolamento social a mediação entre eles passou a ocorrer – isto quando ocorria – através das telas dos dispositivos tecnológicos. Com isso, as expressões ‘isolamento’, ‘quarentena’, ‘distanciamento social’ e ‘isolamento social’⁴⁶ ganharam força de expressão, sem evidenciar os danos causados pela pandemia que, aliada ao ERE, subtraíram espaços de sociabilidades.

Através do deslocamento das práticas escolares para o ambiente virtual, as relações sociais que haviam na escola sofreram mudanças bruscas que ampliaram sua complexidade, comprometendo a relação educador-educando, que assim como toda relação social, resulta do “[...] envolvimento de pelo menos duas pessoas, com objetivo e/ou conhecimento prévio em comum, e que dividem momentos de locução e interlocução, numa mútua construção de sentido” (COSTA; MOITA, 2018, p. 244). Com a ausência da troca mútua de saberes e de uma mediação tecnológica interativa, as relações escolares durante o ERE foram precarizadas, pois para haver mediação pressupomos que “[...] só o diálogo comunica” (FREIRE, 1992, p. 115).

Em virtude disso, a atuação do educador deve ter como alvo o desenvolvimento integral dos educandos, com métodos de ensino que estimulem a autonomia e crie condições propícias para a aquisição do conhecimento, mas os ruídos sobre o ERE indicam que as relações escolares foram subsumidas pelas [...] transformações que levam junto um professorado, mais ou menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das tecnologias ao cotidiano da sala de aula (BRITO, 2006, p. 5-6).

Logo, a reflexão acerca das mudanças geradas pelo ERE pode revelar os impactos na relação educador-educando. Por essa razão, apesar de não ignorarmos a importância das TDICs como ‘suportes’ para a educação, ao pensar nas relações mediadas por telas, “seria trágico que estas práticas se perpetuassem no tempo, pois a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de “distanciamento social” (NÓVOA, 2022, p. 25).

⁴⁶ **Isolamento:** para pessoas que testaram positivo ou suspeitam ter contraído a doença. A pessoa deve ter seu próprio quarto e banheiro, se possível, e não entrar em contato com outras pessoas enquanto a doença persistir. **Quarentena:** para quem foi exposto ao vírus e dura por 14 dias. Depois, se não desenvolver a doença, não precisa continuar em quarentena. **Distanciamento social:** recomendado a todos. Enquanto se pratica o distanciamento social, pode sair, evitando aglomerações. **Isolamento social:** a pessoa fica em casa e pode ter contato com quem mora. Saídas somente para o que for essencial. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/quarentena-isolamento-e-distanciamento-o-vocabulario-da-pandemia/>. Acesso: 10 de jan. 2023.

3.3 A COMPLEXIDADE DE EDUCAR EM TEMPOS INCERTOS

Historicamente, a educação escolar possui um papel importante na promoção e disseminação do conhecimento. Através do delineamento das práticas escolares, a escola tornou-se uma das instituições responsáveis pela educação formal dos sujeitos, assumindo a tarefa de introduzi-los nas práticas sociais. Apesar de sua relevância social, a instituição escolar tem enfrentado sucessivas crises na modernidade quanto ao cumprimento do seu papel na sociedade do conhecimento, posto que as inovações tecnológicas e o processo de globalização impuseram-lhe o dinamismo tecnológico, desconsiderando as implicações desse processo no campo educacional. As mudanças que emergem dessa realidade afetam os processos de ensino-aprendizagem e acabam estabelecendo novos parâmetros às práticas escolares, resultando em dilemas de diferentes ordens, uma vez que “[...] a escola se vê imersa em uma desorientação que conduz facilmente a uma crise que supõe tanto a impossibilidade de sustentação da dinâmica prévia como a manifestação de novas oportunidades” (ENGUIA, 2004, p. 14).

Os impasses que circundam as práticas escolares na atualidade, nos remetem a complexidade do campo educacional, sobretudo em tempos de incertezas, conduzindo-nos em direção a uma perspectiva compreensiva mais profunda do campo educacional, vislumbrando com isso a apropriação de saberes que atendam as demandas educativas contemporâneas, em convergência com as possíveis demandas da educação do futuro (MORIN, 2000). Para tanto, é preciso considerar as múltiplas dimensões interligadas a vida dos agentes escolares, percebendo suas distintas realidades, pois diante das urgências da contemporaneidade, todas as barreiras erguidas devem ser quebradas “[...] para reestabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade [...] para nunca esquecermos as totalidades integradoras” (MORIN, 2010, p. 192).

Nessa direção, presumimos que a complexidade que envolve as práticas escolares ante a realidade social de nosso tempo, não devem permanecer alheias as mudanças oriundas do campo social, tendo em vista que elas alteram as formas de ensinar e aprender, assim como, geram dinâmicas escolares imprevisíveis, havendo a necessidade de analisá-las para além dos agentes escolares e do próprio campo educativo. Essa realidade, por sua vez, revela que a relação das práticas escolares com a vida tem sido construída de forma contraditória, o que traz à tona a compreensão de que a escola encontra-se submersa em uma série de ambivalências, haja vista que “[...] nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo [...] Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo” (ZILBERMAN, 1994, p. 19).

Partindo dessa premissa, coadunamos com o pensamento de Bauman (2007, p. 65), que ao discorrer sobre o papel da educação na modernidade afirma que “[...] o mundo do lado de fora das escolas cresceu diferente do tipo de mundo para o qual as escolas estavam preparadas a educar nossos alunos”. Em suas análises acerca da modernidade, identificamos elementos que potencializam o debate no tocante a distinção entre a modernidade sólida e o caminho de transição que a sociedade e, conseqüentemente, a educação tem percorrido, enquadrando-se nos moldes da modernidade líquida, cujas relações sociais tornam-se cada vez mais maleáveis, desprovidas de consistência, sendo a ausência de durabilidade uma de suas principais características. A exemplo disso, diversas mudanças são promovidas no campo educacional, que absorve os ditames do mercado financeiro, influenciando a formação docente, [...] temos assistido nos últimos anos à implementação de políticas públicas de formação docente que têm assumido a centralidade da competência individual como referência para a formação e para a avaliação de professores e alunos.” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 347).

Sob a fluidez dos acontecimentos “[...] a vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal. O que os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar” (BAUMAN, 2013, p. 15). Nesse cenário, a complexidade social tem sua conjuntura ampliada, culminando no enfraquecimento das instituições sociais, dentre elas a instituição escolar, que passa a assimilar uma lógica imediatista, responsável pelos constantes desafios nas práticas escolares que, vinculadas à cultura escolar hegemônica, “tende a curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento” (ARROYO, 2000, p. 65).

Não obstante, a escola é surpreendida pelas demandas sociais que chegam até ela, sem contudo, compreender claramente o papel social que detém. Desse modo, nega aos agentes escolares a discussão quanto as problemáticas sociais que lhe atravessam, sem se dar conta que pela ausência de discussão acerca de tais questões, negligencia o debate em torno da complexidade de suas bases alicerçantes, suprimindo aspectos contundentes para ampliarmos a compreensão de seus problemas estruturais, pois “Como sistemas racionais, as escolas são estruturas, conjuntos de relações estáveis, voltadas a obtenção de um fim implícito ou imposto de fora. Sua resposta a mudança é sempre negativa, reativa” (ENGUIA, 2004, p. 96).

Neste cenário onde a liquidez das relações é crescente, a educação ganha relevância ao se configurar como caminho de superação da crise dos valores sociais, partindo da premissa de que “[...] o mundo é simultaneamente um local de aventura excitante e uma vastidão repleta de perigos sombrios e apavorantes [...]” (BAUMAN, 2009, p. 143). Nessa perspectiva, para romper com a fluidez das relações humanas no mundo líquido-moderno, torna-se

imprescindível que as instituições escolares articulem uma educação acolhedora, com práticas de ensino-aprendizagem baseadas em valores comunitários, promovendo a construção de laços de convivência e reconhecimento do ‘outro’, uma vez que “Somos todos interdependentes neste nosso mundo que rapidamente se globaliza, e devido a essa interdependência nenhum de nós pode ser senhor de seu destino por si mesmo” (BAUMAN, 2003, p. 133), sinalizando que viver em comunidade na modernidade líquida seria como cogitar em um paraíso utópico.

Avançando nas discussões sobre a educação em tempos de incerteza, buscamos apoio nas ideias de Edgar Morin, no objetivo de estabelecer diálogos com seu pensamento complexo em torno do campo educacional. As reflexões do autor têm como ponto de partida a necessária reforma do pensamento, articulando novas relações com o conhecimento, a partir de sua recusa ao pensamento disjuntivo e redutor, que isola as disciplinas escolares, impossibilitando a relação das mesmas com os problemas sociais. Ao perceber o espaço escolar marcado pela complexidade, Morin defende que a escola deve “Civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar” (MORIN, 2002, p. 32). Sendo assim, não devemos descartar as especificidades de cada área do saber, em detrimento do conhecimento das totalidades, mas é preciso conjugá-las.

Nessa perspectiva, diante da imprevisibilidade gerada pela pandemia da COVID-19 e pelo ERE, torna-se oportuno ressaltar que situações limitantes, decorrentes de uma realidade imediata, podem limitar os sujeitos “[...] uma vez que não há experiências anteriores com situações como a colocada pela COVID-19. Nosso despreparo frente a isso parece gerar a sensação de total inutilidade e inevitável fracasso ou destruição” (LIBERALI, 2020, p. 14). Entretanto, o reconhecimento da fragilidade humana é indispensável para a promoção de uma educação pautada no afeto, o que não é admissível é que a fragilidade dos laços humanos seja utilizada como fator de fragmentação do conhecimento, tratando o campo educativo como mecanismo de homogeneização, que enxerga os sujeitos pela lente universalista. As práticas escolares devem “se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento” (MORIN, 2000, p. 84), visto que “estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade” (MORIN, 2002, p. 47).

A era planetária, com a soma de fenômenos complexos, evoca a sistematização da teoria da complexidade numa perspectiva transdisciplinar, que rompe com a fragmentação do conhecimento dissociado da realidade humana, fazendo da escola um espaço de apreensão de contextos complexos. Por isso, urge a necessidade de apreensão de uma educação humana, que “[...] inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2002, p. 95).

Diante dos múltiplos desafios enfrentados no campo educativo durante o ERE, a educação deve acolher a complexidade humana, isto é, “[...] reunir (Complexus: aquilo que é tecido conjuntamente) de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN & LE MOIGNE, 2000, p. 207). A necessidade de dialogar com as interfaces do ERE dentro dos estabelecimentos de ensino do país é emergente, uma vez que não podemos perder de vista que a escola deve ser compreendida como uma “[...] bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral” (GADOTTI, 2000, p. 8). Portanto, é preciso conceber o espaço escolar dentro da complexidade em que ele está inserido, do contrário, as práticas escolares permanecerão desvinculadas da realidade social.

Com base nas análises explanadas até aqui, cabe reiterar que não identificamos coerência na efetivação do ERE enquanto medida primordial adotada nas escolas brasileiras durante a pandemia, visto que outras possibilidades poderiam ter sido executadas, como o acolhimento dos educandos e de seus familiares diante das dificuldades enfrentadas, fortalecendo o vínculo com a instituição escolar. Por outro lado, não devemos permitir que as dificuldades relatadas pelas famílias dos educandos caiam no esquecimento social, já que antes do ERE elas lançavam várias responsabilidades sobre a escola, mas pela ironia decorrente do contexto pandêmico, as famílias perceberam a relevância do papel social da escola, visto que as demandas escolares foram deslocadas para os contextos familiares. Além disso, houve esforços para manter a sociedade alheia à realidade educacional, na tentativa de reduzir a intervenção dos sujeitos nas decisões políticas, impedindo as mudanças no campo da educação.

Ante o exposto, entendemos que as práticas escolares no contexto do ERE, trouxeram à tona os problemas educacionais do Brasil, que teve sua complexidade educacional ampliada pelo incentivo massivo do uso das TDICs, sendo sua implantação nas escolas do país uma exigência para dar continuidade às aulas, sem levar em conta as especificidades das instituições escolares, afetando às relações entre seus agentes e a relação destes com o conhecimento, já que as tecnologias, por si mesmas, não possuem a capacidade de educar (NÓVOA, 2022).

Assim, reiteramos nosso compromisso com as instituições públicas de ensino do país, diante de contextos adversos, certos de que as práticas escolares e o viver social são práticas indissociáveis. Portanto, mesmo diante da complexidade de educar em tempos incertos não compactuamos com práticas escolares que distam do processo de ensino-aprendizagem, sem esquecer que “A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2000, p. 65).

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.*

(Clarice Lispector)

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à
escritura. Digamos, como Foucault, que escrevemos para
transformar o que sabemos e não para transmitir o já
sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a
possibilidade de que esse ato de escritura, essa
experiência em palavras, nos permita liberar-nos de
certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos
para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.*

(Larrosa e Kohan)

Nesta parte do estudo, abordamos o percurso metodológico adotado para a construção da pesquisa. Nesse sentido, o capítulo foi organizado em quatro subseções, que visam detalhar as etapas que possibilitaram a consolidação do estudo. Inicialmente, dialogamos acerca dos pressupostos epistemológicos que deram sustentação as ideias discutidas na pesquisa. Na sequência, discorremos sobre o delineamento das fases do estudo, pondo em evidência os passos dados em sua dinamicidade. Posteriormente, caracterizamos o lócus e os participantes da pesquisa, dada a relevância de conhecermos o contexto em que a escola está inserida, assim como os traços figurativos dos agentes escolares como elementos que integram a teia de sentidos tecida neste estudo. Por último, descrevemos detalhes relevantes em torno das imersões no centro educacional pesquisado, desenhando o contexto para a análise dos dados.

Não obstante, em contraste ao pensamento arcaico enraizado no fazer científico, a ciência não consiste em um mundo a ser descrito, mas em um mundo a ser construído (BACHELARD, 1996). Essa percepção denota que o fazer científico caracteriza-se pela dinâmica do movimento. Um movimento marcado por uma inquietude (des)construtiva, pois embora o ato de pesquisar pressuponha o planejamento prévio, materializado em um projeto de pesquisa, hoje, mais do que nunca, compreendemos que isso não garante um caminho sem percalços e imprevistos, face as vicissitudes da pesquisa. As barreiras erguidas pela dinamicidade científica implicam na instabilidade gerada pelo processo de desconstrução dos caminhos traçados, descortinando novas rotas ao labor científico. Em face disso, foi inevitável apreender que “[...] só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir” (LARROSA, 2010, p. 181), por isso:

[...] O sujeito da experiência é um sujeito. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘oposição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘ex-posição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. (LARROSA, 2015, p. 26).

Nessa relação ‘ex-positiva’, desconfortável e, também, desconcertante, os sentimentos de dúvida, inquietação e incapacidade tendem a aflorar, simultaneamente, desnudando-nos e revelando-nos quão frágeis e vulneráveis somos. Por essa razão, compartilhamos da mesma convicção de Mia Couto “Todos os escritores são vítimas da página em branco. Se dermos importância demais, essa angústia se torna doentia”⁴⁷. Contudo, não podemos negar que foi nesse misto de ambivalências durante a escrita (dias e dias sem inspiração, cercados por períodos de inspirações desajustadas) que emergiram outras possibilidades, avistamos horizontes desconhecidos e, por isso, tão temidos no artesanato científico (MILLS, 1972).

Em contrapartida, através da imersão nesse contexto paradoxal, face a face com a indecisão de não saber qual rota seguir, o (des)compasso da pesquisa configurou-se como prática intelectual cercada de complexidade, responsável pela busca de realidades não cogitadas. Desse modo, foi reconfortante entender que, a desafiante tarefa de pesquisar, não se restringe apenas a dimensão da produção do conhecimento, mas sem dúvidas, abrange também, a dimensão dos nossos ‘sentimentos’, dando forma e potencializando a capacidade de invenção e criação humana, capaz de revelar que “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2015, p. 26).

Ao identificar a imprevisibilidade inerente ao oceano da pesquisa, entendemos que ela se assenta em dimensões sócio-históricas, cuja epistemologia adotada ocupa um lugar central em sua construção. Por isso, procuramos certo distanciamento de concepções teóricas ilusórias, baseadas em paradigmas que acentuam o endeusamento técnico e normativo da ciência, já que “Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles” (MINAYO, 2007, p. 17). Sendo assim, partimos do entendimento de que a construção do conhecimento não possui uma única via, portanto, refutamos o padrão científico hegemônico de construção da realidade, na defesa de uma epistemologia crítica, que nutre uma dialogia permanente com a complexidade social.

⁴⁷ JAGGI, Maya. **Mia Couto e Julián Fuks Colônias do pensamento**. ROLEX. org. 2018. Disponível em: <https://www.rolex.org/pt-br/rolex-mentor-protecte/literature/colonies-of-the-mind>. Acessado em 15 de fev. 2023.

4.1 EMBOÇO EPISTÊMICO

Ao discorrer sobre a lógica das ciências sociais Habermas (2009), empreende críticas as metodologias gerais que alicerçam o agir social, uma vez que elas possuem um caráter predominantemente normativo, com instruções fixas e definidas, restringindo a ação dos sujeitos pela imposição das regras sociais. Nessa perspectiva, ou agimos em obediência as regras, ou atuamos em desobediência a elas. Essa constatação nos encoraja a manter certo distanciamento de uma razão epistêmica instrumentalizada, direcionando-nos na busca de bases epistemológicas capazes de romper com a hegemonia do paradigma da racionalidade científica que vigora no meio acadêmico, visto que “A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva” (MINAYO, 2001, p. 10). Por isso, esta pesquisa foi guiada pela busca de “[...] formas de expandir o alcance de nosso pensamento, de ver o que mais poderíamos estar pensando e perguntando, de aumentar a capacidade de nossas ideias lidarem com a diversidade do que se passa no mundo” (BECKER, 2008, p. 21).

A partir dessa premissa, o arcabouço teórico-metodológico que deu sustentação ao estudo está ancorado na epistemologia da complexidade, assentada em um pensamento crítico, que propõe a superação fragmentada do conhecimento, desvinculando-se de discursos fundamentados em verdades absolutas e universalizantes. A adoção da epistemologia da complexidade visa compreender, com profundidade, a problemática pesquisada, assim como, suas múltiplas dimensões interpretativas, fazendo uso de fontes sócio-históricas que explicam o complexo sistema educacional brasileiro na contemporaneidade, analisando suas práticas escolares enquanto práticas sociais, cujas relações são caracterizadas pela intersubjetividade.

O caráter intersubjetivo, por sua vez, deve ser delineado de forma interativa, questionando e “[...] avaliando a produção científica sobre marcas de um paradigma dominante. A revolução científica se faz na quebra de paradigmas cristalizados, ou no choque entre eles, provocando renovações mais e menos radicais” (DEMO, 1995, p. 56). Cabe destacar que, uma epistemologia complexa parte de um olhar crítico, articulando a pesquisa como princípio científico e educativo, capaz de dilatar diversas formas de ver e lidar com um problema, além de permitir que suas articulações façam da ciência um caminho de emancipação, haja vista que:

[...] todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO 2006, p. 42-43).

Nesse sentido, a produção científica deve ser construída como fonte condutora do pensamento crítico, distando da domesticação do pensamento, a fim de promover a reconstrução da realidade. Uma das premissas básicas da pesquisa deve ser o rompimento com ideias desconexas, tanto aquelas que privilegiam a concepção de sujeito de modo generalista, quanto aquela que baliza suas ideias em micro visões redutoras dos sujeitos a um realismo isolado, ignorando sua inter-relação com a esfera social. Ao transpor toda e qualquer forma de fragmentação do conhecimento, importa caminhar na direção de uma nova dialética para o campo científico, cuja base esteja ligada a uma abordagem integrativa das ‘ciências’ em detrimento da ‘ciência’ (BACHELARD, 2000). Nessa perspectiva, é relevante perceber que se o compromisso da ciência for com “[...] o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem a tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 2014, p. 22).

Através dessa compreensão, pesquisar sobre as práticas escolares faz com que nosso olhar se incline para a realidade educacional emergente, articulada em ambientes virtuais de aprendizagem, na intenção de elucidar as dúvidas a respeito das práticas de ensino-aprendizagem durante o isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19. Com isso, buscamos o entendimento das ações educativas interligadas as práticas sociais, que implantaram um cenário ainda mais complexo no campo da educação. Não obstante, o contexto pandêmico inesperado pode apontar que “[...] um pensamento unificador abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário” (MORIN, 2000, p. 25), contrariando o modo de fazer ciência como prática neutra, já que a construção do conhecimento atravessa a subjetividade humana e configura aspectos norteadores da ação social do pesquisador, pois “A ocultação da subjetividade é o cúmulo da subjetividade. Inversamente, a busca da objetividade comporta não a anulação, mas o pleno emprego da subjetividade” (MORIN, 2005, p. 328).

Diante da realidade de um contexto socioeducacional inusitado, percebemos que sua complexidade delinea o cenário propício para uma reforma do pensamento. Os fatos legados pela COVID-19, bem como pelo isolamento social, abriram precedentes para que o conhecimento seja constituído com base em sua complexidade, o que implica concebê-lo [...] “pela capacidade de contextualizar e englobar” (MORIN, 2000, p. 15), uma vez que o termo ‘*Complexus*’ denota aquilo que é tecido junto, nos afastando do pensamento unilateral, que limita a ação humana ao mero aspecto da razão. Sobretudo, em face de uma realidade social marcada por acontecimentos improváveis, é mister a apreensão de que somos *homo sapiens*, mas somos, também, *homo sapiens-demens*, o que nos convoca a reconhecer e validar as incertezas, os conflitos e as percepções que não se apartam dos sujeitos no ato da produção do

conhecimento, mas pelo contrário, estes elementos integram o misto de ambivalências da vida humana e, por isso, não devem ser descartados na tecitura da pesquisa (MORIN, 2005).

Por outro lado, as mudanças no campo social, decorrentes da situação pandêmica, chamam a atenção acerca do entendimento de que “atores individuais tornam-se objeto das observações de estudos sociológicos à medida em que são considerados participantes de uma rede de interdependência” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 17). Isso revela que o olhar científico, aliado ao pensamento sociológico, pode contribuir na busca por respostas diante da seguinte pergunta: “Como nossas biografias individuais se entrelaçam com a história que partilhamos com outros seres humanos?” (BAUMAN, MAY, 2010, p. 20). Ao passo em que essa realidade converge com o campo sociológico, parece também indicar que a ciência pode, caso se abra para isso, tornar os seres humanos mais sensíveis e detentores de “[...] sentidos afiados e olhos abertos para novos horizontes além das experiências imediatas, a fim de que possamos explorar condições humanas até então relativamente invisíveis” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 22-23).

Por esta razão, é indispensável que a produção científica esteja engajada no que pese a formulação de conhecimentos que dialoguem com a realidade educacional em tempos de incertezas, comprometido com o conhecimento prudente para uma vida decente, de modo a posicionar-se em defesa de uma razão metonímica, estabelecida como condição necessária para recuperarmos experiências desperdiçadas, em virtude das ideias totalizantes que atuam a serviço da ordem, como se existisse uma lógica exclusiva que governa o ‘todo’, ocultando o fato de que as partes podem ser pensadas fora da relação com a totalidade (SANTOS, 2004). Esta perspectiva, por sua vez, sinaliza um pensamento emergente, que transita pela via de superação do conhecimento reducionista e faz da pesquisa científica um campo de validação dos diferentes contextos sociais, a fim de contemplar cada uma de suas especificidades.

A partir dessa premissa, o conhecimento científico necessita passar por uma transição paradigmática, que transita para uma nova forma de conhecimento, aquele que emana da invenção social, constituindo-se como saber emancipatório, dando origem a uma epistemologia insurreta, que olha para os problemas sociais sem desconsiderá-los, a ponto de promover diálogos capazes de superar a realidade que ignora a condição de todos os povos. Nessa proposta, perseguir as trilhas da ‘ecologia dos saberes’ torna-se uma alternativa imprescindível, sendo ela um caminho que possibilita o diálogo permanente entre a diversidade de saberes considerados úteis para o avanço da ciência, aliada as lutas sociais, resistindo a todo modelo de desenvolvimento que desconsidera os sujeitos inferiorizados, vistos como barreiras para o “progresso”, uma vez que a percepção ecológica em torno do conhecimento apresenta-se como arma potente para a ampliação das possibilidades de apreensão dos saberes (SANTOS, 2002).

Atravessados por essa compreensão, salientamos que um novo processo analítico que se baseie na criticidade, através do paradigma da complexidade, deve constituir-se e ser construtor de fontes de mudanças, irrompendo com a compartimentação utilitarista do conhecimento, que decorre de significações unívocas, com foco na superação das lacunas entre o pensamento e a ação, gerando transformações no campo científico e social, haja vista que “Essa é a função de uma teoria efetivamente crítica. Propiciar a mudança concreta a partir da crítica e da renovação das ideias e das avaliações morais que motivam nossa ação e nosso comportamento” (SOUZA 2018, p. 272). Logo, o pensamento complexo contraria a hegemonia da ciência, que detém o status de único conhecimento válido pela racionalidade moderna.

Além disso, é preciso frisar outro importante ponto elucidativo, já que o modelo de ‘ciência pura’ atua a serviço da economia neoliberal, com vistas ao seu fortalecimento, negando os múltiplos dilemas do campo científico e impossibilitando que eles se apoiem “numa ideia radicalmente democrática de liberdade e justiça para todos” (hooks, 2017, p. 43), limitando a transformação social com base na criticidade, que “consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; [...] Fazer a crítica [...] é absolutamente indispensável para qualquer transformação”. (FOUCAULT, 2004, p. 180).

Desse modo, ao optar pelo paradigma da complexidade como forma de pensar a temática discutida neste estudo, partimos da necessidade de repensar a história, fazendo uso de um pensamento complexo e inclusivo, abrindo espaço para a dimensão subjetiva como aspecto conducente ao conhecimento, contrapondo o paradigma racionalista, tratado como modelo primordial de um método científico exclusivo. Sendo assim, um pensamento complexo em sua atuação “[...] não reduz a ‘realidade’ ao que existe”, mas pelo contrário, investiga, define e avalia “a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado” (SANTOS, 2002, p. 23), estabelecendo uma travessia pelas realidades e identidades presentes no processo investigativo e novos contextos são construídos onde os muros epistemológicos são derrubados, mostrando que é possível “conhecer a ciência fora da ciência” (WARAT, 2004, p. 165).

Portanto, a base epistêmica proposta neste estudo entende a pesquisa científica como ação capaz de promover mudanças no imaginário social, de modo que tais mudanças façam da ciência um espaço aberto aos questionamentos, inclusive acerca do próprio processo histórico de construção do fazer científico, fazendo dele uma prática democrática, na convicção de que “Uma sociedade se transforma quando a percebemos de modo mais verdadeiro e crítico. Uma percepção modificada e crítica muda a sociedade por dentro e de modo capilar e abrangente, posto que transforma, também, todo o nosso comportamento nela” (SOUZA 2018, p. 27). Por isso, a ciência deve estar aberta ao novo espírito científico, abarcando a complexidade social.

4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Assim como pesquisar é uma tarefa básica da investigação científica, uma das características fundamentais da pesquisa é que ela centraliza seus esforços na busca pela apreensão da realidade. Nessa perspectiva, pesquisar consiste em apropriar-se de processos investigativos que nos aproximam da realidade. No entanto, engana-se quem pensa que uma realidade captada equivale a realidade em sua plenitude, pois diante do fazer científico é preciso ter em mente “[...] que sempre existe o que descobrir na realidade, equivalendo isto a aceitar que a pesquisa é um processo interminável” (DEMO, 1987, p. 23). Logo, toda vez que um aspecto da realidade é apreendido, descortinam-se novas realidades a serem pesquisadas.

Com base nesse entendimento, a pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, pois embora busque combinar fatores objetivos aos subjetivos, sua centralidade está no “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22). Portanto, tem-se a pretensão de analisar as interfaces das práticas escolares, articulando a investigação científica sobre o ERE enquanto fenômeno educativo submerso de complexidade.

A priori, foram adotadas a entrevista direta e a observação não-participante como técnicas para a produção dos dados. Contudo, após as primeiras incursões na escola, devido ao grande número de turmas de 2ª e 3ª séries (público-alvo da pesquisa), optamos pela elaboração de um questionário fechado, a ser aplicado antes das entrevistas, de forma aleatória e intencional, a fim de escolher os educandos que seriam entrevistados posteriormente. Vale destacar que o referido questionário foi construído com base nas mesmas questões descritas no roteiro de entrevista, com poucas alterações. A razão para não incluirmos na pesquisa as turmas de 1ª série da escola pode ser justificada pelo fato dos educandos dessa série não terem estudado no CETI durante as aulas remotas. Logo, a adaptação ocorrida após o contato com o campo revela o caráter flexível do fazer científico, visto que ele “é um processo no qual é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – o "possível" para ele” (GOLDENBERG, 2004, p. 05).

Na intenção de atribuir maior consistência a realidade educacional investigada, foi utilizada a observação não-participante, que ampliou a compreensão sobre o objeto de estudo pesquisado, já que a partir dela “[...] o observador toma contato com o grupo ou com a realidade a ser estudada, mas sem integrar-se a eles; ou seja, o sujeito do conhecimento estabelece um distanciamento e permanece de fora dessa comunidade.” (FONTANA, 2018, p. 64). Logo, a

observação foi uma técnica que possibilitou apreender o contexto investigado, contribuindo para a análise da realidade através da inter-relação dos dados obtidos com os fatos observados.

Para o registro das observações foi adotado um diário de campo para consultas posteriores. A pertinência quanto ao uso dessa ferramenta deve-se ao fato dele se caracterizar como “[...] instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância” (MINAYO, 2001, p. 63). Portanto, no diário de campo foram registradas impressões, dúvidas e informações relevantes para fortalecer o processo analítico.

A adoção da entrevista direta, materializada por meio de um roteiro semiestruturado, teve como objetivo o estabelecimento de diálogos espontâneos com os participantes da pesquisa, de forma a não deixá-los inibidos, pois esse tipo de técnica permite que os entrevistados exponham suas ideias com poucas interrupções do entrevistador, concedendo a este a possibilidade de apreensão das expressões, comportamentos e sentimentos dos entrevistados, que não seriam apreendidos se os participantes da pesquisa tivessem respondido somente o questionário fechado. As entrevistas, por sua vez, foram gravadas em áudio, por meio de um gravador portátil e, posteriormente, transcritas para compor a análise dos dados.

A análise dos dados, enquanto etapa crucial da pesquisa, foi delineada através das práticas discursivas, aliada à produção de sentidos, técnica advinda da perspectiva construcionista, cujo tratamento das informações produzidas tem sua ênfase nos sentidos atribuídos pelos participantes acerca da temática investigada, incorporando diferentes vozes no processo de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, a análise das práticas discursivas focaliza “as maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas” (SPINK, 2010, p. 27). Dessa forma, as práticas discursivas apresentam elementos contundentes para a compreensão das interfaces das práticas escolares no contexto do ERE, possibilitando a interpretação dos sentidos produzidos pelos sujeitos entrevistados.

Ademais, ao fazer uso da flexibilidade, a análise pela ótica das práticas discursivas desvincula-se de uma rigidez metodológica, sem deixar de lado o compromisso com a fundamentação epistemológica adotada na pesquisa. Em virtude disso, o processo de análise ancorado nessa técnica não está atrelado a “[...] estruturas ou formas usuais de associar conteúdos. [...] esses conteúdos associam-se de uma forma em determinados contextos [...]. Os sentidos são fluídos e contextuais” (SPINK, 2010, p. 28). Portanto, para o tratamento analítico dos dados foram utilizados aspectos qualitativos, com ênfase na descrição interpretativa das práticas escolares contemporâneas, com base nas interfaces do contexto do ERE, fazendo uso dos diversos repertórios analíticos que o processo investigativo pôde oportunizar.

4.3 LÓCUS DA PESQUISA & SUJEITOS PESQUISADOS

A pesquisa foi realizada no Centro Estadual de Tempo Integral Didácio Silva⁴⁸, instituição de ensino que pertence a 21ª Gerência Regional de Educação (GRE) e fica localizada na região sudeste do município de Teresina. A escola atua com a educação pública desde 1987, data em que passou a ofertar o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. No ano de 1996, a instituição passou a atuar também com o Ensino Médio no turno noite e, mais tarde, no ano 2000, ampliou sua atuação para os três turnos, pela manhã ofertava o Ensino Fundamental e nos turnos tarde e noite havia a oferta simultânea do Ensino Fundamental e Médio. Contudo, em 2012, o estabelecimento de ensino passou por novas mudanças e foi transformado em escola de Tempo Integral, atuando desde então, apenas com o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica.

A região onde a escola está localizada fica no bairro Dirceu Arcoverde II, considerado como o maior e mais populoso bairro da capital piauiense. A região é formada por bairros, conjuntos e vilas oriundos de ocupações, que remontam a década de 80, sendo intensamente marcado pela heterogeneidade de habitantes, com famílias de alto padrão econômico, social e cultural, bem como, por famílias de baixa renda, sendo o comércio local uma das principais fontes geradoras de renda na região. Esse contexto explica as desigualdades sociais muito presentes na comunidade, com diversos problemas e altos índices de violência e criminalidade.

Em contrapartida, através do trabalho realizado pelo CETI Didácio Silva, o estabelecimento de ensino tem se destacado entre as escolas públicas do estado do Piauí, alcançando prêmios pelo desempenho da gestão escolar⁴⁹, além de resultados expressivos em avaliações externas⁵⁰, como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elevando significativamente o índice de procura por matrículas no estabelecimento de ensino. Diante disso, adotamos os resultados satisfatórios alcançados pela escola e sua visibilidade social como critérios para escolha da instituição como lócus de pesquisa, visando compreender como foram suas práticas escolares durante o ERE.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP⁵¹) da escola, a instituição de ensino atua com diversos projetos interdisciplinares, que envolvem a participação da comunidade

⁴⁸ Todas as informações relativas à caracterização da instituição escolar foram obtidas através de consultas de documentos disponibilizados pela própria instituição de ensino durante a realização da pesquisa.

⁴⁹ Ganhou o Prêmio Gestão em 2015, pelas boas práticas administrativas no âmbito escolar, lançado pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação (Consed), em parceria com a União Nacional de Secretários Municipais de Educação (Undime). Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/208577/didacio-silva-recebe-em-brasilia-premio-gestao-escolar-2015>. Acesso em 07 mar. 2023.

⁵⁰ Notas do CETI na Prova Saeb/2019 “5,5” e 2021 “5,0”. Somado a isso, tem os resultados no ENEM. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/9644>. Acesso em 07 mar. 2023.

⁵¹ O Projeto Político Pedagógico da escola foi atualizado no ano de 2022 e disponibilizado ao pesquisador.

escolar, deixando claro que a educação integral assumida pela escola não equivale apenas a oferta de maior tempo de permanência do educando na instituição, mas consiste numa perspectiva multidimensional e integradora, contemplando os aspectos físico, cognitivo, afetivo, ético e socioemocional. Além disso, a proposta pedagógica da escola declara que suas práticas de ensino-aprendizagem são baseadas na Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, voltadas para a preparação dos discentes acerca da compreensão da realidade social na qual estão inseridos, com estímulos de abstração do pensamento crítico, a fim de torná-los aptos a transformar a si mesmos e a sociedade, priorizando desse modo práticas escolares que associam as dimensões “[...] política, social, cultural, administrativa e humana, tendo como eixo central a dimensão pedagógica e a inclusão social [...]” (PPP, 2022, p. 08).

Devido a articulação do processo de ensino-aprendizagem aliado a ações sociais, com espaço para a arte e a cultura, a procura por matrículas no CETI cresceu significativamente nos últimos anos, fazendo com que o modo de ingresso na escola seja por meio de teste seletivo, já que a mesma não tem como atender toda a demanda da comunidade. O teste é realizado no final de cada ano letivo, com previsão de vagas apenas para a 1ª série do Ensino Médio. Por atuar com a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, a escola possui uma estrutura física regular, mas insuficiente para atender os padrões necessários para a oferta de educação em tempo integral, razão pela qual a instituição de ensino passa por reformas, visando atender as demandas da região. No quadro 4, organizamos as características da estrutura física do CETI.

Quadro 4 – Caracterização geral da instituição de ensino

ESPAÇO FÍSICO	QUANTIDADE
Sala de direção	01
Sala de leitura	01
Salas de aula	12
Sala da Coordenação	01
Refeitório	01
Depósito	01
Pátio coberto	01
Banheiros	04
Secretaria	01
Cantina	01
Quadra coberta	01
Laboratório de informática	01

Fonte: PPP da escola, 2023.

No tocante aos recursos humanos da instituição escolar, o quadro de funcionários que atua no CETI é composto por 1 (uma) diretora, 3 (três) coordenadoras pedagógicas, 1 (um)

secretário, 1 (uma) Técnica Financeira, 3 (três) auxiliares administrativos, 2 (dois) auxiliares de secretaria, 5 (cinco) auxiliares de serviços gerais, 3 (três) merendeiras, 1 (uma) cozinheira, 1 (um) vigilante e 4 (quatro) agentes de portaria. Os professores da instituição correspondem a um total de 36 (trinta e seis), entre profissionais efetivos e substitutos.

Em relação ao quantitativo de educandos matriculados na escola, no ano de 2022 o CETI Didácio Silva contava com um total de 726 estudantes, sendo que 251 deles cursavam a 1ª série do ensino médio, 227 a 2ª série e 248 a 3ª série. Em contrapartida, no que se refere aos participantes do processo investigativo, o universo da pesquisa corresponde a um total de 32 agentes escolares, representados pelas categorias Educandos – Educadores – Gestores, conforme ilustrado no quadro 5.

Quadro 5 – Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	QUANTIDADE
Educandos	25
Educadores	05
Gestores	02

Fonte: elaboração própria, 2023.

Nossa pretensão inicial era aplicar o questionário, de forma aleatória e intencional, com os educandos das turmas de 2ª e 3ª série. Entretanto, ele só pôde ser aplicado com os educandos da 3ª série, pois apesar dos discentes da 2ª série terem sido convidados a participar do processo investigativo, não deram retorno em relação aos documentos indispensáveis para participação na pesquisa, isto é, os termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados pelos pais e/ou responsáveis, já que se tratava de educandos menores de 18 anos, por isso eles necessitavam do assentimento de seus responsáveis legais, bem como, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado por eles mesmos, consentindo com a participação na investigação. Esse impasse nos levou a centralizar nossa atenção nos educandos da 3ª série, já que 25 deles devolveram os termos supracitados com as devidas assinaturas.

Logo no primeiro contato com os educandos participantes da pesquisa foram explicados os detalhes referentes ao estudo e sanadas todas as dúvidas existentes. O processo investigativo, por sua vez, contou com a participação de 25 estudantes que responderam voluntariamente o questionário fechado, sendo que desse total apenas 05 foram entrevistados posteriormente. O critério para a escolha dos 05 educandos entrevistados entre os 25 que

responderam ao questionário fechado, deu-se após a análise das respostas obtidas no questionário, onde foi identificado que estes educandos apresentaram respostas favoráveis ao ERE, instigando-nos a investigar aspectos mais específicos frente a essa realidade.

Por essa razão, na tentativa de compreender o fenômeno investigado em sua totalidade concreta, decidimos convidar esses 05 educandos para a etapa das entrevistas, visando aprofundar o diálogo em torno de suas percepções. Ao tomar essa decisão, partimos do entendimento de que o questionário fechado poderia ter limitado os discentes frente a temática pesquisada, e a partir da entrevista direta teríamos a oportunidade de elucidar as dúvidas quanto aos resultados do questionário, além de perceber se os educandos entrariam em contradição. Nessa perspectiva, vale ressaltar que os educandos participantes foram denominados no estudo pelo codinome de alguns poetas e poetisas renomados como, Fernando Pessoa, Cora Coralina, Mario Quintana, Conceição Evaristo e Cecília Meireles; ao denominá-los dessa forma visamos manter o sigilo em relação a identidade e as informações disponibilizadas por cada educando. Na tabela 1, elencamos as características dos discentes participantes.

Tabela 1 – Caracterização dos Educandos participantes

CARACTERÍSTICAS	Nº	%
<i>Gênero</i>		
Masculino	11	44%
Feminino	14	56%
<i>Cor ou raça</i>		
Pardo(a)	10	40%
Amarelo(a)	01	4%
Negro(a)	06	24%
Branco(a)	08	32%
<i>Idade</i>		
16 anos	05	20%
17 anos	14	56%
18 anos	05	20%
Acima de 18 anos	01	4%
<i>Estado civil</i>		
Solteiro	24	96%
Em um relacionamento	01	4%
<i>Mora</i>		
Com os pais	21	84%
Com outros parentes	04	16%
<i>Renda familiar</i>		
Até um salário-mínimo	08	32%
Até dois salários-mínimos	10	40%
Até três salários-mínimos	05	20%

Até quatro salários-mínimos	01	4%
Mais de quatro salários-mínimos	01	4%
Profissão		
Não trabalha, é mantido(a) pelos pais/responsáveis	23	92%
Trabalha e recebe ajuda da família	02	8%
Tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental		
Todo em escola pública	13	52%
Todo em escola privada	07	28%
A maior parte em escola pública	01	4%
A maior parte em escola privada	04	16%

Fonte: elaboração própria, 2023.

Posteriormente, entramos em contato com os professores da escola, de modo que o convite para participar da pesquisa foi realizado junto a eles no intervalo das aulas, na sala dos professores. Contudo, somente 05 deles aceitaram participar do processo investigativo. Em outro momento, o convite foi estendido aos demais professores que não estavam na escola naquele primeiro contato, porém estes também não demonstraram interesse quanto à participação na pesquisa, alegando que não se sentiam à vontade para tratar sobre a temática ERE. Sendo assim, mediante o universo de 36 docentes da instituição, marcamos a data para a realização das entrevistas com aqueles 05 docentes que haviam confirmado em participar da pesquisa anteriormente. Os docentes participantes receberam o codinome de cinco pensadores brasileiros: Moacir Gadotti, Marilena Chauí, Lélia Gonzalez, Milton Santos e Ariano Suassuna, garantindo o sigilo de suas informações. No quadro 6, caracterizamos os docentes entrevistados.

Quadro 6 – Características sociográficas dos Educadores entrevistados

CARACTERÍSTICAS	PROFESSORES				
	Moacir	Marilena	Lélia	Milton	Ariano
Gênero	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Idade	44 anos	36 anos	43 anos	40 anos	40 anos
Formação	Lic. em Filosofia	Lic. Letras Portugêses	Lic. Ciências Biológicas	Lic. em Química	Lic. em Física
Maior grau de instrução	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Especialista	Mestrado
Tempo de atuação na área	20 anos	16 anos	19 anos	14 anos	18 anos
Tempo de atuação na escola	16 anos	06 anos	15 anos	04 anos	11 anos
Atua em outra rede/escola	Não	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: elaboração própria, 2023.

Para finalizar a descrição dos participantes da pesquisa, duas componentes da equipe gestora também foram entrevistadas, a diretora e uma das coordenadoras pedagógicas. Embora a escola possua três coordenadoras, duas delas são responsáveis pelas questões administrativas e a terceira atua especificamente com as questões pedagógicas. Em face disso, adotamos como critério para a escolha da coordenadora entrevistada aquela que atuou mais diretamente com a parte pedagógica da instituição no ERE, visto que ela esteve mais próxima dos educadores, educandos e comunidade escolar, engajada na orientação das práticas escolares durante o delineamento das aulas remotas, assim como promovendo a sistematização das atividades voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Na intenção de preservar a identidade das Gestoras entrevistadas, atribuímos a elas, respectivamente, o codinome de duas grandes pensadoras brasileiras, Clarice Lispector e Sueli Carneiro, conforme demonstra o quadro 7.

Quadro 7 – Características sociográficas das Gestoras entrevistadas

CARACTERÍSTICAS	GESTORAS	
	Clarice Lispector	Sueli Carneiro
Gênero	Feminino	Feminino
Idade	44 anos	50 anos
Formação	Lic. em Pedagogia	Lic. em Pedagogia
Pós-graduação	Especialista	Especialista
Atuação na educação	20 anos	30 anos
Atuação na escola	16 anos	04 anos
Atua em outra rede/escola	Não	Não

Fonte: elaboração própria, 2023.

É importante destacar que para chegarmos ao momento de definição dos participantes da pesquisa uma série de dificuldades se levantaram, visto que foi quase unânime entre os profissionais da escola a justificativa de que a temática “ensino remoto” não é um tema simples de ser tratado. Ressalta-se ainda que alguns participantes que inicialmente demonstraram interesse em participar da pesquisa não deram mais retorno após o nosso primeiro contato. Frente a esse impasse, foi “[...] fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada” (MINAYO, 2001, p. 55). Com isso, os passos planejados para a pesquisa foram sendo redesenhados e os caminhos percorridos posteriormente exigiram novas estratégias e decisões para alcançar a compreensão do fenômeno pesquisado, demonstrando assim a dificuldade de se fazer pesquisa.

4.4 IDAS E VINDAS AO CAMPO DE PESQUISA

O primeiro contato com a escola ocorreu em setembro de 2021, com o objetivo de solicitar da instituição de ensino a autorização para a realização da pesquisa. Embora as Gestoras da escola não tenham apresentado nenhuma objeção quanto ao desenvolvimento do estudo naquela instituição, acabaram reconhecendo o quanto seria difícil pesquisar sobre um tema tão ‘delicado’ quanto o ERE. Esse relato preliminar foi bastante contundente, desvelando um verdadeiro panorama da realidade que seria investigada, porquanto “[...] um enunciado não surge, magicamente, do nada [...] o falante utiliza um sistema de linguagem e de enunciações preexistente, posicionando-se em relação a ele” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 7).

Aquela visita inicial foi marcada por certa estranheza, pois através de uma rápida observação nos espaços do CETI, foi inevitável não sentir a sensação de vazio que pairava na instituição de ensino. Com as salas de aulas vazias e os demais espaços da escola sem qualquer tipo de movimentação, foi constatado naquele momento que o ERE tinha modificado completamente a rotina escolar. Naquela ocasião havia poucos funcionários no CETI, pois as medidas sanitárias em vigor mantinham a proibição de aglomerações nas instituições públicas de ensino, o que levou a flexibilização da escala de trabalho dos profissionais da instituição escolar como forma de reduzir a quantidade de pessoas juntas no mesmo espaço, visando atender as recomendações dos órgãos de saúde. Durante a visita, todos os profissionais que se encontravam na escola faziam uso de máscara e mantinham o distanciamento social. Apesar de todos os cuidados preventivos, era perceptível o medo que havia em cada funcionário de serem contaminados pela COVID-19 quando alguém se reportava a eles.

Após essa primeira incursão no campo de pesquisa, foi organizada a documentação necessária para a submissão do estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), visando assegurar a eticidade inerente a pesquisa, como etapa relevante para o desenvolvimento do estudo. Com essa atitude, tanto os pesquisadores quanto os participantes são resguardados acerca dos procedimentos propostos para a execução da pesquisa, de modo a não incorrer em falhas que restrinjam sua legitimidade, visando buscar “[...] sistematicamente o conhecimento, por observação, identificação, descrição, investigação experimental, produzindo resultados reprodutíveis, realizado de forma moralmente correta” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 45-46). Por isso, é importante destacar que a pesquisa de campo só foi iniciada após a apreciação e aprovação do CEP, atendendo os requisitos necessários para sua operacionalização.

Os dados da pesquisa foram produzidos entre os meses de agosto a novembro de 2022, com idas a escola nos dois turnos em que ele funciona (manhã e tarde). Ao retornar à instituição

para efetivamente dá início a pesquisa de campo, a diretora do CETI apresentou o pesquisador aos membros da instituição de ensino, momento em que este dialogou com a equipe escolar, esclareceu sobre o tema e os objetivos da pesquisa e explicou acerca do sigilo no tratamento das informações, deixando claro a relevância do estudo para o campo educacional. Naquele contato inicial, vale reiterar que os docentes não demonstraram interesse em participar da pesquisa, uma delas, por codinome ‘Sol’, relatou que *‘foi muito difícil trabalhar durante a pandemia. Voltar a falar sobre o tema seria como ter que lembrar de uma fase da vida escolar que não é bom tá relembrando’*. O relato tão espontâneo daquela docente causou certo impacto de início, mas sua colocação também revelou uma produção de sentido, pois “vivemos num mundo social que tem uma história. Os repertórios interpretativos que nos servem de referência foram histórica e culturalmente constituídos” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 8).

Essa realidade demandou um diálogo mais próximo junto aos docentes, numa espécie de ‘caça docente’⁵², abordando-os de forma individual, a fim de reforçar o convite para contribuírem com a pesquisa. Nas diversas tentativas, foi necessário esclarecer que em todos os passos do estudo seria assegurada a confidencialidade das informações repassadas e que eles teriam a oportunidade de ser os interlocutores das práticas docentes realizadas nesse momento histórico de pandemia, sendo a prática deles objeto de estudo sociológico. Portanto, teriam a ‘liberdade de expressão’ para relatar as reais experiências vivenciadas durante o ERE. Somente após esse diálogo mais incisivo, procurando esclarecer o papel analítico da pesquisa, foi que alguns professores aceitaram participar da investigação. Vale ressaltar que todos os docentes participantes do processo investigativo atuam na Educação Básica há mais de dez anos e estão lotados no CETI há mais de quatro anos, portanto, atuaram remotamente durante a pandemia.

Após as incursões exploratórias no campo de pesquisa, a metodologia e as técnicas adotadas foram sendo reinventadas com base na realidade da instituição, tendo em vista que “Se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 2001, p. 31). O CETI Didácio Silva se encontrava em reforma, por isso, houve a necessidade de repensar os dias e horários das visitas para não interferir mais ainda na rotina da instituição. Como a pesquisa de campo consiste em um estudo com espaço para a flexibilidade, as adaptações quanto aos horários de visitas foram realizadas e os participantes passaram a ser abordados no momento em que estavam disponíveis, isto é, quando estes não

⁵² Os termos ‘caça docente’ ratificam a dificuldade para convencer os docentes a participarem da pesquisa, o que foi bastante compreensível, já que lecionar na pandemia implicou em grandes desafios para os professores e, como foi relatado pela professora Sol, preliminarmente, falar de situações que queremos esquecer é uma tarefa delicada.

estavam em sala de aula, pois conforme havíamos combinado anteriormente com os docentes, aproveitaríamos o horário pedagógico (HP) de cada um deles para a realização das entrevistas. Nesse sentido, tanto os profissionais da escola, quanto os educandos escolheram a melhor data, formato (presencial/virtual) e local para a realização das entrevistas.

Durante as abordagens no contexto escolar, foram disponibilizados aos profissionais da escola os termos que deveriam ser assinados e devolvidos ao pesquisador, ficando cada um deles com suas respectivas cópias, assim como foram esclarecidas todas as dúvidas em torno da pesquisa. Nessa oportunidade, ficou combinado que as observações em sala de aula e nos demais espaços da escola poderiam ocorrer a qualquer momento, sem que houvesse a necessidade de um aviso prévio para isso. Ao agir dessa forma, nossa intenção foi evitar que arranjos atípicos fossem realizados pelos profissionais, que pudessem interferir na análise das observações em lócus, afetando desse modo a apreensão do contexto real da instituição.

A execução da pesquisa, por sua vez, ocorreu em três etapas: primeiro aplicamos o questionário fechado com os educandos da 3ª série do Ensino Médio para selecionar aqueles que participariam das entrevistas. É importante destacar que a aplicação do questionário também ocorreu em três momentos diferenciados, procurando envolver os estudantes das 06 turmas de 3ª série da escola. Para tanto, o pesquisador se dirigia as respectivas turmas na busca pelos discentes que tinham apresentado a devolução dos termos supracitados e pedia a autorização dos docentes das turmas para que os discentes pudessem se ausentar por um tempo para responder o questionário. Conforme os discentes concluíam o questionário, o pesquisador retornava com eles até a sala de aula, e agradecia ao docente pela liberação do educando.

A segunda etapa da pesquisa foi centralizada nas observações em sala de aula e nos demais espaços da instituição escolar. Vale lembrar que as observações aconteceram quando as aulas estavam acontecendo de forma totalmente presencial. O objetivo era perceber as mudanças ocorridas, bem como os novos tipos de sociabilidades após o ERE. Durante as observações nas salas de aula, os educandos estranharam a presença do pesquisador, no entanto, este procurou agir naturalmente, tentando não interferir na dinâmica das aulas, deixando os docentes incumbidos de explicar aos discentes o motivo da presença do pesquisador.

Ao chegar nas turmas o pesquisador cumprimentava a todos cordialmente e sentava em uma cadeira no final da sala, no objetivo de ter uma visão mais ampla das atividades desenvolvidas. Foram observadas quatro turmas de 3ª série do Ensino Médio, com duas visitas em cada turma, sem que os professores soubessem o dia que a visita ocorreria, já que no momento em que aceitaram participar da pesquisa, eles foram informados que as observações ocorreriam em qualquer dia que o pesquisador estivesse na escola e que os docentes

participantes da pesquisa estivessem lecionando nas turmas de 3ª série. O critério para a escolha das quatro turmas observadas entre as seis turmas de 3ª série da escola, justifica-se pelo fato de que os docentes entrevistados não lecionam nas outras duas turmas que não foram observadas, por isso, somente quatro dessas turmas foram alvo da nossa observação.

A partir das observações, foi identificado que os educandos voltaram das aulas remotas com muitas dúvidas e dificuldades, mas a maioria deles demonstravam empolgação durante as aulas, agindo com muita curiosidade. No geral, foram observados diversos diálogos entre os educadores e os educandos, já que os temas discutidos nas aulas suscitavam dúvidas que transcendiam os conteúdos disciplinares. Houve situações em que alguns educandos lembravam das aulas remotas ocorridas nos anos anteriores (2020-2021), dizendo: *“quando eu não sabia resolver as questões das atividades, enviava muitas mensagens perguntando aos professores”*. Em uma das salas observadas, um fato curioso chamou atenção, quando uma discente foi indagada pela educadora sobre um conteúdo que ela deveria ter aprendido na série anterior. Ao responder, a educanda disse: *“Eu não sei, não deu pra aprender esse assunto no ano passado”*.

As observações nos demais espaços da escola ocorreram nos momentos de intervalo, no pátio, na cantina, nos corredores, em algumas salas de aula, na sala dos professores, na coordenação e na diretoria. O cenário observado era bem diferente daquele primeiro contato com a escola no ano anterior, já que havia muita movimentação e interação entre os atores das práticas escolares. Os educandos interagiam por meio de jogos, conversas e grupos de estudos, com destaque para uma multiplicidade de demonstração de afeto entre alguns deles, expressos através de abraços e acolhimento em grupos de conversas. Em contrapartida, os docentes descontraíam com conversas informais entre eles e as gestoras dialogavam sobre diversos assuntos e projetos que seriam desenvolvidos na instituição de ensino durante o ano letivo.

A terceira etapa da pesquisa foi a realização das entrevistas, parte que demandou mais tempo e maiores cuidados. Para tanto, foi importante cultivar uma relação respeitosa e compreensiva com cada entrevistado, ouvindo-os no intento de compreender suas ações e percepções, afinal de contas, é preciso reconhecer que o tema investigado é demasiadamente complexo e que a entrevista *“é acima de tudo uma conversa a dois, [...] realizada por iniciativa do entrevistador”* (MINAYO, 2007, p. 64). Nessa perspectiva, foram realizadas 12 entrevistas no total, contemplando as categorias Educandos, Educadores e Gestores, conforme planejamos.

As entrevistas presenciais ocorreram em diferentes espaços da escola, dentre eles, na sala dos professores, sala de aula, cantina, diretoria e sala da coordenação. Cada espaço foi escolhido pelos próprios entrevistados, tendo em vista que na opinião deles, no momento das entrevistas estes eram os locais mais apropriados para não haver interrupções. As entrevistas

duraram em média de 27 a 45 minutos e mesmo com todos os cuidados que os entrevistados tiveram em relação a escolha dos locais das entrevistas, ocorreram algumas interrupções devido as demandas que surgiram na escola durante a gravação das mesmas. Após cada uma das interrupções, as entrevistas eram retomadas com muita naturalidade, em alguns casos as perguntas foram reelaboradas, para que os entrevistados não perdessem o foco das perguntas.

Vale salientar que em todas as etapas da pesquisa, foram adotados todos os cuidados preventivos contra a COVID-19, respeitando o distanciamento social recomendado, o uso de máscara e álcool em gel, zelando pela integridade dos participantes. Em alguns casos os próprios participantes optaram pela concessão das entrevistas sem a utilização da máscara, alegando que assim se sentiam mais à vontade, atitude que não foi contestada pelo pesquisador, que, por sua vez, optou pela permanência do uso da máscara durante as entrevistas presenciais.

Um dos docentes entrevistados e quatro educandos optaram pela realização das entrevistas de forma virtual, por meio do aplicativo “*Google Meet*”, alegando que para eles seria mais viável a realização das entrevistas no formato virtual. Segundo o professor, facilitaria para ele se a entrevista fosse dessa forma, pois na escola ficaria muito corrido. Os quatro educandos alegaram que se a entrevista fosse on-line seria bem melhor, por conta da correria com os estudos devido à proximidade da prova do ENEM, pois eles estavam formando grupos de estudo até mesmo no intervalo das aulas para revisar alguns conteúdos. Cabe ressaltar, que no projeto de pesquisa foi prevista essa possibilidade das entrevistas ocorrerem no formato virtual, tendo em vista que não tínhamos como prever como estaria a situação pandêmica.

Antes da gravação das entrevistas virtuais o pesquisador repassou mais uma vez os esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa e todos os informes necessários, sanando as possíveis dúvidas. As entrevistas virtuais contaram apenas com a gravação da voz dos participantes, pois estes optaram por não ligar a câmera, fato sobre o qual não houve intervenção direta do pesquisador, apenas foi sugerido que eles ficassem à vontade, podendo ligar a câmera quando desejassem, o que acabou não ocorrendo. Isso influenciou nos resultados, pois a entrevista virtual apresenta interações diferenciadas, já que, geograficamente, entrevistador e entrevistado estão em espaços distintos, com a possibilidade de interrupções inesperadas ou problemas com a internet, não sendo possível a análise de comportamentos e expressões.

Dessa forma, a descrição dos procedimentos da pesquisa aqui expostos procurou apresentar os contextos que subsidiaram os dados produzidos junto aos interlocutores da pesquisa. Com isso, foi construída a ponte analítica-interpretativa adotada no estudo, sistematizando o processo que guiou a análise dos dados pelas múltiplas vozes discursivas, adquirindo um caráter sociointerativo, caracterizado pela produção de sentidos (SPINK, 2010).

5 TRAMAS DIALÓGICAS: EXTRAINDO DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS A FLUIDEZ DOS SENTIDOS

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, [...] ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

(José Saramago)

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta.

(Mary Jane Spink)

Esta parte do estudo se dedica a análise e interpretação dos dados produzidos acerca do ERE, estabelecendo diálogos com a fundamentação teórica adotada na pesquisa, sob a ótica das práticas discursivas. Por isso, nas subseções que compõem o capítulo, foi indispensável fazer uso da ‘alteridade’ como elemento chave para a escuta acurada dos participantes, considerando-os como seres movidos pela subjetividade. Os diálogos produzidos, por sua vez, foram alvo de reflexões marcadas pela intersubjetividade, pressupondo do pesquisador a responsabilidade ética⁵³ pelas vivências do ‘outro’, sem negar a complexidade do tema investigado. Os participantes da pesquisa foram tratados como sujeitos históricos, singulares, a quem foi dado o lugar de fala⁵⁴, respeitando seus valores, crenças, experiências e construções de sentidos, criando espaços dialógicos, através da troca recíproca de saberes.

Nessa perspectiva, é importante demarcar de antemão, que a escuta proposta neste estudo, foi muito além do simples ato de ouvir, tendo em vista que escutar consiste na transposição da “[...] possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui proposto, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do

⁵³ É importante registrar que foi um enorme desafio ouvir o relato dos educadores sem deixar de me colocar no lugar deles, pois embora eu estivesse na escola como pesquisador, refletia a todo tempo como educador [afinal, é o que sou] por isso, me imaginei por diversas vezes submerso nos mesmos desafios e dilemas relatados por eles.

⁵⁴ Entendida aqui em convergência com o pensamento da filósofa, Djamila Ribeiro, em seu livro “O que é lugar de fala?”, onde ela esclarece que o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas, possibilitando a participação de grupos que têm menos voz ativa nas decisões e rumos da sociedade.

outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2007, p. 119). Partindo desse pressuposto, em um contexto impensado, em que a sensação de desamparo tornou-se imperiosa, é importante que os sujeitos afetados tenham acesso a espaços dialógicos onde possam contar suas experiências, para que “[...] a construção do inédito viável se realize como o resultado dessa dialética entre o possível e o restrito. [...] sem que haja condescendência ou agressões, [...] professores e alunos poderão expor suas possibilidades” (LIBERALI, 2020, p. 17). Além disso, a equipe gestora também foi ouvida, abrangendo ao máximo toda a comunidade escolar⁵⁵.

Em virtude da necessidade de reflexão sobre o ERE enquanto formato de ensino imposto ao campo educacional durante a pandemia, importa identificar as mudanças e os impactos nas relações educacionais que atravessaram os atores do processo de ensino-aprendizagem, pressupondo o entendimento das crises geradas pelo ensino virtual, que deram forma a novas sociabilidades expressas pelas interações virtuais. Nessa busca pela compreensão dos elementos subjacentes ao ERE, as impressões e pontos de vista se sobressaem, ao passo em que descrevem fatos na tentativa de “compreender os indivíduos em seus próprios termos. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador” (GOLDENBERG, 2011, p. 53).

Desse modo, reiteramos que o processo analítico foi realizado tendo sua ênfase nos aspectos qualitativos, com foco na análise descritiva e interpretação dos dados. Após a transcrição, análise e reanálise das entrevistas, as respostas foram selecionadas levando em consideração os enunciados de maior significação a despeito do problema central da pesquisa. Nessa perspectiva, para melhor situar o leitor, é importante dizer que as perguntas destinadas a cada categoria de entrevistados – Educandos – Educadores – Gestores – tiveram como base três momentos específicos, compostos por temas norteadores, que estão intimamente vinculados aos objetivos da pesquisa, conforme a ilustração do quadro 8, exposto a seguir.

Quadro 8 – Temas norteadores da análise e interpretação dos dados produzidos

MOMENTOS	TEMAS NORTEADORES
1º Momento	Mudanças nas práticas escolares a partir do ERE
2º Momento	Impactos causados nas relações escolares durante o ERE
3º Momento	A importância do espaço escolar para o processo de ensino-aprendizagem

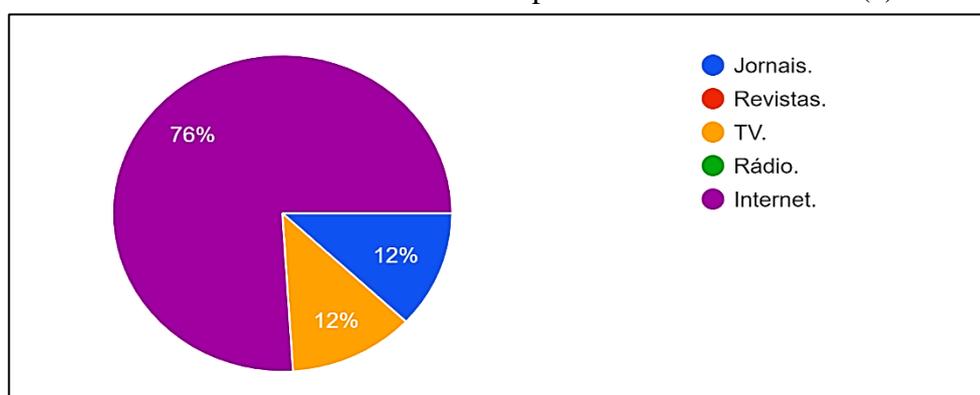
Fonte: elaboração própria, 2023.

⁵⁵ Entendida neste estudo de forma ampla, como instituição composta pelos educadores, discentes, pais dos discentes, equipe pedagógica, direção, equipe de funcionários e demais membros da comunidade escolar.

5.1 EDUCANDOS AQUI TÊM “VEZ”

Conforme descrevemos no capítulo anterior, no processo investigativo junto aos educandos, foram utilizadas três técnicas de produção de dados, o questionário, a observação e a entrevista. Em relação ao questionário, após as perguntas referentes a caracterização do perfil dos educandos, explicitadas no capítulo anterior, partimos para as perguntas específicas quanto a temática pesquisada. Ao serem questionados sobre o meio mais utilizado para se manter atualizados acerca dos acontecimentos, os educandos responderam de acordo com o gráfico 2.

Gráfico 2 - Meio mais utilizado para se manter atualizado(a)



Fonte: elaboração própria, 2023.

De acordo com o gráfico, a maior parte dos educandos, isto é, 76% deles, fazem uso da internet para ter acesso à informação. Em contrapartida, 12% adquirem informações através da televisão e outros 12% afirmaram que se mantêm atualizados a partir de jornais. Como é possível observar, os dados revelam a influência da internet como ferramenta mais utilizada para o acesso à informação entre os educandos, o que indica que ela é uma ferramenta que faz parte do *habitus* da maioria deles (BOURDIEU, 2005), sendo a internet um elemento incorporado ao contexto social dos educandos, o que demonstra a existência de certa familiaridade da maior parte dos participantes com o uso desse mecanismo informacional.

Por outro lado, existem educandos que utilizam a TV e o jornal como ferramentas para obtenção de informações. Apesar deles corresponderem a uma quantidade inferior em relação aos educandos que fazem o uso constante da internet, os dados obtidos indicam que estes educandos não possuem um contato assíduo com a internet, em decorrência disso, podemos inferir que essa realidade existe em função das seguintes variáveis: seja pelo fato de não terem condições propícias de acesso à internet, ou por terem o acesso a ela, porém de forma bastante limitada, sendo este um indicativo de possíveis dificuldades durante o período do ERE, haja vista que para participar das aulas virtuais, o uso da internet era um elemento indispensável.

Para obtermos uma visão geral dos dados produzidos através do questionário aplicado aos discentes, sintetizamos as respostas obtidas em uma tabela, apresentando respectivamente, perguntas e respostas como forma de desvelar os contextos em que os educandos participantes estão inseridos, bem como, para situar as distintas realidades vivenciadas por cada um deles. Nessa perspectiva, percebemos o questionário como instrumento substancial no processo analítico, capaz de fortalecer os sentidos que os dados quantitativos têm a oferecer.

Assim, corroboramos com a possibilidade complementar dos aspectos quantitativos para a pesquisa qualitativa descritos por Minayo e Sanches (1993, p. 247), que destacam a relação que há entre os dois aspectos, desmistificando a dicotomia entre ambos, visto que tal relação “não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais”. Por essa razão, as informações quantitativas apresentadas na tabela 2 enriqueceram nossas análises.

Tabela 2 – Questionário acerca do ERE aplicado aos Educandos

PERGUNTAS E RESPOSTAS	Nº	%
<i>Você assistia todas as aulas remotas?</i>		
Sim	08	32%
Às vezes	13	52%
Raramente	04	16%
<i>Você tem acesso à Internet em sua casa?</i>		
Sim, sempre	23	92%
Sim, às vezes	02	8%
<i>Em qual aparelho eletrônico você assistia as aulas remotas?</i>		
Computador	03	12%
Notebook	02	8%
No meu celular	19	76%
No celular emprestado	01	4%
<i>Qual a plataforma e/ou aplicativo digital usado pelos professores para as aulas online?</i>		
Google meet	13	52%
Google classroom	12	48%
<i>Em qual espaço de sua casa você assistia as aulas?</i>		
No quarto	19	76%
Na sala	06	24%
<i>Você era interrompido durante as aulas?</i>		
Sim	12	48%
Às vezes	12	48%
Raramente	01	4%
<i>Você teve dificuldades para se adaptar as aulas remotas?</i>		

Sim, bastante	22	88%
Sim, um pouco	02	8%
Apenas no início	01	4%
<i>Você teve o apoio de sua família ou das pessoas que moram com você durante o ERE?</i>		
Sim	06	24%
Às vezes	09	36%
Raramente	04	16%
Nunca	06	24%
<i>Qual o grau de escolaridade do seu pai?</i>		
Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série	02	8%
Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série	06	24%
Ensino médio	13	52%
Ensino superior	04	16%
<i>Qual o grau de escolaridade de sua mãe?</i>		
Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série	06	24%
Ensino médio	14	56%
Ensino superior	05	20%
<i>Como você se sentiu com as mudanças causadas por esse formato de ensino?</i>		
Normal, não tive problemas	01	4%
Desestimulado(a), sem foco nos estudos	15	60%
Estressado(a) e ansioso(a)	05	20%
Inquieto(a) e inseguro(a)	04	16%
<i>Você interagiu com os professores durante as aulas?</i>		
Quase sempre	08	32%
Raramente	14	56%
Nunca	03	12%
<i>Qual foi sua maior dificuldade durante as aulas remotas emergenciais?</i>		
Falta de interesse pelos estudos	05	20%
Dificuldade de concentração	14	56%
Não conseguir acompanhar as aulas	05	20%
Preocupação com a contaminação pela COVID-19	01	4%
<i>Na sua turma todos os seus colegas assistiam as aulas remotas?</i>		
Sim, todos assistiam	02	8%
Não, só a minoria assistia	12	48%
Não, mas a maioria assistia	07	28%
Não, nunca estava toda a turma	04	16%
<i>Como você caracteriza as aulas remotas?</i>		
Boas	02	8%
Proveitosas	01	4%
Ruins	08	32%
Não dava pra entender	13	52%
Outro	01	4%
<i>Os professores tinham dificuldade com o formato de aula remotas?</i>		
Sim, muita	06	24%
Sim, às vezes	15	60%
Não muita	03	12%
Não	01	4%
<i>Com que frequência você deixava sua câmera ligada durante as aulas?</i>		

Às vezes	02	8%
Raramente	03	12%
Nunca	20	80%
<i>Você se sentiu prejudicado nos estudos devido ao Ensino Remoto Emergencial?</i>		
Sim, bastante	22	88%
Sim, um pouco	03	12%
<i>O que você sentiu mais falta na época das aulas remotas?</i>		
Dos amigos	06	24%
Professores	02	8%
Da forma como eram ministradas as aulas	17	68%
<i>Você acha que o espaço escolar contribui para sua aprendizagem?</i>		
Sim, muito	24	96%
Sim, um pouco	01	4%
<i>O ERE poderia substituir o ensino presencial sem prejuízos à sua aprendizagem?</i>		
Sim	01	4%
Pode ser que sim	02	8%
Acho que não	09	36%
De modo nenhum	13	52%
<i>De 0 a 10 qual a importância do espaço escolar para sua aprendizagem?</i>		
De 6 a 8	03	12%
De 9 a 10	22	88%

Fonte: elaboração própria, 2023.

O questionário apresenta um panorama dos aspectos imbrincados as práticas escolares considerando o contexto do ERE. Enquanto técnica utilizada para nos situar acerca do tema discutido, seus resultados revelam que quase todos os discentes têm acesso à internet em casa, mas nem todos assistiam as aulas remotas e quando assistiam, a maioria utilizava o aparelho celular para terem acesso as aulas na plataforma do Google meet ou Google classroom.

Apesar de grande parte deles afirmarem que assistiam as aulas em um quarto, quase todos declararam que eram interrompidos por algo ou alguém durante as aulas, assim como deixaram claro que tiveram dificuldades para se adaptar a esse formato de ensino-aprendizagem. Além disso, poucos educandos tiveram o apoio da família nas questões escolares, visto que alguns afirmaram que tinham esse apoio só ‘às vezes’ ou ‘raramente’ e outros não tiveram esse tipo de apoio em momento nenhum.

Em relação ao grau de escolaridade dos pais dos discentes, uma parte deles possui apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental, outra parte possui o Ensino Fundamental completo, sendo que a maioria concluiu o Ensino Médio e uma quantidade pouco expressiva teve acesso ao Ensino Superior. Essa realidade pode ser uma das explicações para a dificuldade dos pais em apoiar os educandos nas atividades escolares, o que acaba limitando a experiência de socialização vivenciada por eles no contexto escolar, tendo em vista que o conhecimento

adquirido no convívio com a família é um elemento constitutivo do capital cultural a que esses sujeitos têm acesso no ambiente familiar em que estão inseridos (BOURDIEU, 1987).

Ao serem questionados a respeito do que sentiram diante das mudanças causadas pelo ERE, 4% dos discentes afirmaram que não tiveram problemas, 60% declararam terem se sentido desestimulados e sem foco nos estudos, 20% sentiram estresse e ansiedade e 16% deles se sentiram inquietos e inseguros. No que se refere a interação com os professores durante as aulas, 08 educandos afirmaram que quase sempre interagiam com eles, 14 disseram que interagiam raramente e 03 discentes relataram que nunca interagiam. Em face desse contexto, os educandos alegaram falta de interesse pelos estudos, dificuldade de concentração, alguns não conseguiram acompanhar as aulas e se viram preocupados com a contaminação pela COVID-19, fatos que trazem a constatação da complexidade que o ERE implantou nas práticas escolares.

Na busca por aspectos mais específicos sobre a conjuntura do ERE, os educandos foram interrogados se todos os colegas de turma assistiam as aulas remotas. Em resposta ao questionamento, somente 8% deles disseram que todos assistiam as aulas, 48% afirmaram que não, só a minoria assistia, 28% responderam que não, mas a maioria assistia, 16% falaram que não, nunca estava toda a turma. Embora as respostas obtidas sejam distintas, destaca-se que a maior parte delas apontam que nem todos os discentes assistiam as aulas remotas, por isso importa refletir acerca das múltiplas razões pelas quais boa parte deles não assistiram as aulas, visto que o mundo digital pressupõe o acesso ao aparato tecnológico, com capacidade técnica de qualidade e, sobretudo, o conhecimento adequado para o uso das tecnologias, caso contrário, cria-se um cenário com novas formas de exclusão (CASTELLS, 2005).

Para saber como os discentes caracterizavam as aulas remotas, 02 deles consideraram as aulas como boas, 01 como proveitosas, 08 como ruins, 13 disseram que não dava para entender as aulas e 01 aluno não soube opinar. No que diz respeito a percepção dos discentes em relação as dificuldades dos educadores com as aulas remotas, 24% deles percebiam que os educadores tinham muita dificuldade, 60% disseram que às vezes eles apresentavam dificuldades, 12% alegaram que eles não tinham muita dificuldade e apenas 4% disseram que não via os educadores com dificuldades, sendo a minoria do percentual de educandos que não viam os docentes com dificuldades na condução do processo de ensino-aprendizagem remoto.

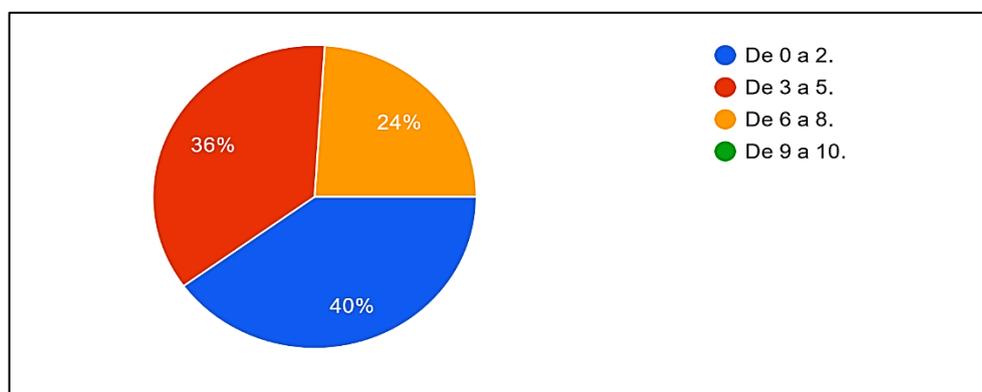
Ainda a despeito das dificuldades apresentadas pelos educadores, torna-se oportuna a discussão dos aspectos relativos à ausência de uma formação docente mais ampla, contemplando as novas tecnologias digitais, haja vista que a formação de professores no país mantém sua centralidade numa formação meramente teórica e tecnicista, ou até mesmo pautada em mecanismos ideológicos voltados para o desenvolvimento de competências individuais

(MORETTI e MOURA, 2010). Em virtude disso, cabe destacar a importação de políticas educacionais internacionais que exercem influências constantes na formação docente, conduzindo a educação sob a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2016).

Visando entender se os discentes mantinham a câmera dos seus dispositivos eletrônicos ligada durante as aulas, eles foram indagados acerca da frequência em que isso ocorria. 20 educandos responderam que nunca deixavam a câmera ligada, 03 disseram que raramente ligavam e 02 deles afirmaram que ligavam só às vezes. Quanto aos prejuízos que o ERE implantou nos estudos dos discentes, 88% disseram que foram bastante prejudicados, enquanto 12% se sentiram apenas um pouco prejudicados. Ao serem questionados sobre o que mais sentiram falta durante as aulas remotas, 68% dos discentes afirmaram que sentiram falta da forma como eram ministradas as aulas, 24% sentiram falta dos amigos e 8% sentiram falta dos educadores. A falta que as aulas presenciais fizeram na aprendizagem dos educandos, indicada por eles pela falta que sentiram da “forma como as aulas eram ministradas”, apresenta um aspecto elucidativo, tendo em vista que a metodologia de aulas expositivas que foram adotadas durante o ERE não atendiam as reais necessidades dos discentes.

Mediante essa conjuntura, na opinião de 52% dos educandos o ERE não pode substituir o ensino presencial sem acarretar prejuízos à aprendizagem, já 36% deles acham que não tem como ocorrer essa substituição, 8% disseram que pode ser que sim e 4% disseram que sim, pode haver essa substituição. No propósito de aprofundar o entendimento quanto a aprendizagem adquirida pelos educandos, eles foram estimulados a mensurar, em uma escala de 0 a 10 aquilo que haviam aprendido durante o ERE, ao passo em que responderam como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Aprendizagem dos Educandos em escala de 0 a 10 durante o ERE



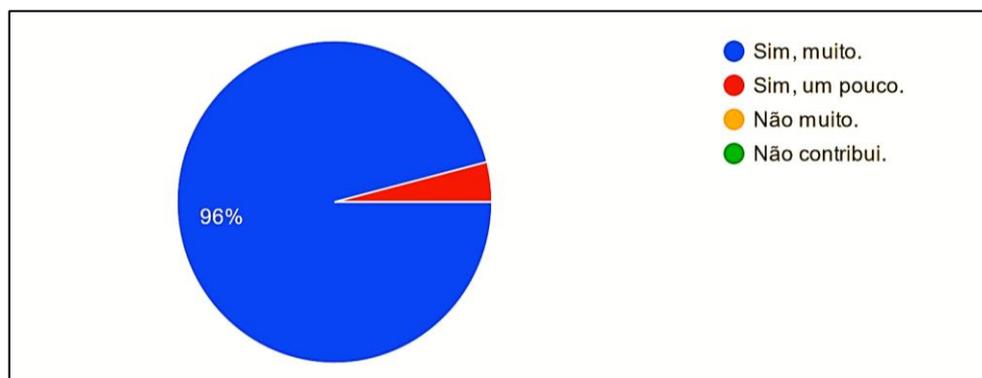
Fonte: elaboração própria, 2023.

De acordo com os dados obtidos, no universo de 25 educandos pesquisados, 10 atribuíram nota de 0 a 2 para a aprendizagem adquirida durante o ERE. Por outro lado, 09

discentes atribuíram nota de 3 a 5 e apenas 06 educandos atribuíram nota de 6 a 8. Nesse sentido, observa-se que a maioria dos educandos não consideram ter atingido nem mesmo a média escolar que corresponde a nota 7,0. Diante desse impasse, os educandos foram incentivados a mensurar a importância do espaço escolar para a aprendizagem em uma escala de 0 a 10. Dessa forma, 03 deles disseram que dariam uma nota de 6 a 8, enquanto 22 deram nota de 9 a 10.

Em nossas análises constatamos que, se por um lado, os educandos percebem os déficits na aprendizagem causados pelo ensino virtual, por outro, também identificaram a relevância da escola como espaço que promove a aprendizagem. No objetivo de aprofundar essa percepção, eles foram indagados se o espaço escolar contribui para a aprendizagem, as respostas obtidas apresentam quase uma unanimidade na opinião dos discentes como mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 – Contribuição do espaço escolar para a aprendizagem dos Educandos



Fonte: elaboração própria, 2023.

De acordo com o gráfico, nenhum dos educandos participantes da pesquisa nega a contribuição do ambiente escolar para a promoção da aprendizagem, o que demonstra que eles enxergam a escola como instituição que aponta o caminho com destino ao conhecimento (GADOTTI, 2000). Nesse sentido, torna-se imprescindível discutir o papel social da escola na vida dos educandos, já que nela ocorrem diversas interações entre eles, o que indica a relevância da socialização no espaço escolar, cabendo a escola distanciar-se de práticas reprodutoras da ordem desigual das coisas, isto é, distando das desigualdades escolares (LAHIRE, 2011).

Portanto, através do questionário aplicado junto aos discentes, foram identificados pontos sensíveis relativos ao ERE, visto que o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações que afetaram substancialmente os atores das práticas escolares. Logo, a conjuntura revelada pelo questionário ofereceu um desenho contextual para a fase das entrevistas, pois se o campo educacional já era em seu âmago um universo complexo antes do contexto pandêmico, com as mudanças advindas da pandemia, as práticas escolares tornaram-se mais complexas.

5.1.1 As Sonoridades dos Educandos

Antes de partirmos para as sonoridades dos participantes da pesquisa, vale lembrar que a análise guiada pelas práticas discursivas inclina-se para as discursividades produzidas pela fala dos interlocutores. Se o significado de um enunciado pode ser assimilado em seu sentido literal, as dialogias decorrentes dele, na ótica das práticas discursivas, tem sua ênfase nos ‘sentidos’, não se restringindo, portanto, ao significado literal daquilo que foi dito. Com base nisso, é estabelecido um contraponto frente as significações generalizantes, possibilitando “[...] lidar com situações e fenômenos do dia-a-dia, do cotidiano” (SPINK, 2010, p. 35).

Sob esse enfoque, buscamos a compreensão acerca da realidade educacional instaurada pelo ERE, através dos enunciados produzidos por cada participante da pesquisa, tecendo análises e reflexões em torno de suas falas. A priori, foi solicitado aos cinco educandos que relatassem sobre suas experiências com o formato de ensino virtual, na intenção de que por meio do diálogo gerado pelas entrevistas, eles apresentassem detalhes capazes de nos levar a identificar as mudanças nas práticas escolares durante a pandemia. As respostas obtidas foram:

[...] A dificuldade em adaptação foi evidente né? A gente não tava acostumado a ter aula online. O principal sentimento que eu consigo nomear foi a ansiedade, um sentimento quase de desistência, porque às vezes você tava lá estudando, passava o dia fazendo atividades e pensava: o que foi que eu aprendi? Mas aos poucos, por mais que a aprendizagem não tenha sido exemplar, como se fosse em uma sala de aula, o mínimo possível deu para aprender [...] (**Fernando Pessoa/Educando**).

[...] Era tudo novo, a gente não sabia lidar com esse negócio de assistir aula pela internet. Foi um pouco difícil, mas a gente foi se adequando. Teve vantagens e desvantagens, acho que teve mais desvantagens, porque como no ensino remoto a gente está em casa, tem mais distrações. Na sala de aula pode tirar dúvida, e tem a questão de socializar, isso eu senti bastante falta [...] (**Cora Coralina/Educanda**).

[...] Foi uma mudança muito drástica, né? Do nada, do ensino presencial para assistir aulas pelo celular foi muito ruim, no início e no decorrer do período inteiro. Eu não assistia muito as aulas online, mas fazia as atividades com a ajuda de um amigo. Era muito difícil entender o assunto e eu só pensava que estava perdendo tempo e que ia ser muito difícil fazer o ENEM. [...] (**Mário Quintana/Educando**).

[...] Inicialmente foi bem complicado, difícil se adequar a esse novo meio de educação, achei um pouco ruim, porque a educação na escola é bem melhor do que a gente em casa. Em casa é muito barulho, muita distração. A gente às vezes não compreende o assunto, é bem complicado de forma remota [...] (**Conceição Evaristo/Educanda**).

[...] Foi um choque, um dia eu tava na escola, no outro tava sabendo que o governador tinha emitido um decreto para todo mundo ficar em casa, porque o novo vírus da Covid tinha chegado no Brasil. Foi bem complicado, eu tinha acabado de entrar no Ensino Médio, aí do nada tinha parado tudo, isso me afetou, inclusive eu decidi voltar para o psicólogo. Era muito difícil se concentrar nos estudos com tudo ao meu redor acontecendo, principalmente porque meu pai tinha que trabalhar, pois ele não pôde parar, foi um momento de muita preocupação [...] (**Cecília Meireles/Educanda**).

A partir da fala de cada educando, é possível perceber que o ERE foi um formato de ensino complexo, que implantou mudanças com as quais eles não sabiam lidar, exigindo adaptações como forma de resposta ao deslocamento do processo de ensino-aprendizagem do espaço escolar, para o ambiente virtual. Em contrapartida, as distintas experiências descritas pelos discentes apontam que “[...] a realidade é socialmente construída” (SPINK; FREZZA, 2013, p. 8), pois embora a situação demarcada pela implementação do ERE tenha atingido a todos eles, as vivências foram experienciadas de formas distintas. Desse modo, os educandos Fernando Pessoa e Cecília Meireles expuseram em suas falas aspectos que revelam a ansiedade e a falta de concentração que eles sentiram frente ao contexto educativo inusitado. Essa realidade levou a discente Cecília Meireles a retomar o auxílio psicológico para lidar com as questões que lhe afetaram durante o ERE, sendo este um indicativo da necessidade da educação escolar reconhecer a condição humana como um de seus elementos básicos (MORIN, 2000).

Já a educanda, Cora Coralina, citou que o ERE teve vantagens e desvantagens. No entanto, em seu enunciado ela não elencou as vantagens que via no formato de ensino virtual, reduzindo sua fala a apresentação de detalhes focados somente nas desvantagens. Nessa mesma perspectiva, o educando Mário Quintana, afirmou que *‘não assistia muito as aulas online’*, mas fazia as atividades com o apoio de um amigo, além disso, com a dificuldade para entender os conteúdos, sua preocupação o levou a pensar que seria muito difícil passar no ENEM, já que não teve como acompanhar todas as aulas remotas. Conceição Evaristo, achou as aulas remotas *‘um pouco ruins’*, mencionando a relevância do ensino presencial. Assim, os diversos relatos revelam que “[...] a produção de sentido é uma força poderosa e inevitável da vida em sociedade [...] entender como se dá sentido aos eventos do nosso cotidiano fez com que novos horizontes se abrissem e novas perspectivas pudessem ser consideradas” (SPINK; FREZZA, 2013, p. 21).

No esforço de ampliar nossa compreensão acerca de outros aspectos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem no contexto do ERE, foi indispensável perceber que ele pressupôs o uso das TDICs para sua operacionalização. Dessa forma, cabe destacar que o uso das tecnologias educacionais parte da conjuntura da sociedade em rede (CASTELLS, 1999), cuja organização social é caracterizada por sistemas comunicacionais definidos pelas ferramentas digitais. Nesse contexto, os sujeitos precisam construir novas relações com o conhecimento, pressupondo a intensificação da conectividade com as tecnologias digitais, posto que já nascem cercados pela cultura digital (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Com base nessa conjuntura, buscamos a identificação de elementos mais específicos relativos as mudanças implementadas pelo ERE, porquanto, os discentes foram questionados a respeito dos dispositivos tecnológicos que utilizavam para assistir as aulas remotas; se tinham

acesso à internet em casa; em qual espaço da residência assistiam as aulas online; se tiveram orientações específicas para estudar de forma remota; quais as plataformas utilizadas para as aulas virtuais e se contaram com o apoio de seus familiares nas atividades escolares realizadas em casa. Os diálogos produzidos foram condensados nas seguintes declarações:

[...] Eu tenho internet e notebook, ele é um pouquinho antigo, o que dificultou um pouco. Aí eu tentava conciliar o celular e o notebook quando um dos dois descarregava. Quando a internet dava algum problema, eu ficava sem assistir aula, mas o governo disponibilizou os “chips” escolares com internet. Eu assistia aula na sala ou no meu quarto. Na minha casa tem um comércio e constantemente a campainha era tocada ou meus familiares me perguntavam alguma coisa quando eu tava na aula. As aulas aconteciam no Google Meet, o professor entrava em um link permanente para todos os professores. Eles entravam no horário deles, davam a aula e saía. Minha família cobrava resultados, mas de modo geral eu estudava por conta própria [...] (**Fernando Pessoa/Educando**).

[...] Eu assistia às aulas pelo celular, tinha internet que várias vezes caía. Eu assistia as aulas no meu quarto, por conta do silêncio, é um local mais reservado. Fui interrompida várias vezes. Você está assistindo aula, aí sua mãe fala: “Ah, vai fazer isso, vai buscar não sei o quê”. A direção sempre deixava a gente informado pelo grupo do WhatsApp, os professores mandavam explicações no grupo, pelo Zoom, Google Meet, e o Classroom. As avaliações eram online também, enviavam um link, a gente entrava, respondia e enviava. Em algumas questões eu pesquisava as respostas, e nos grupos do Whatsapp tinha troca de gabarito [...] (**Cora Coralina/Educanda**).

[...] Eu assistia as aulas no quarto pelo celular, era complicado, porque eu tenho um irmão e dividia o quarto com ele. Foi muito pouco o conhecimento que eu levei do ensino remoto. Sempre teve internet na minha casa, mas oscilava muito. Tinha um grupo de Whatsapp de alunos e dos pais, aí a escola mandava links e a gente entrava. As avaliações, sendo bem sincero, eram muito fáceis, porque como o conhecimento era precário, a gente usava o Google. Da minha parte nem tanto, por conta de eu usar o celular da minha mãe, se ela descobrisse [...] Minha mãe sempre disponibilizou o celular dela, contei muito com seu apoio [...] (**Mário Quintana/Educando**).

[...] Eu tinha um celular e um notebook para estudar, assistia as aulas no meu quarto pelo Google Meet e também tinha a plataforma do Google Classroom para as atividades. As aulas foram boas, os professores realmente se empenhavam em dar boas aulas no que tava ao alcance deles, mas não é a mesma coisa da gente está numa escola. Alguns professores tiveram muitas dificuldades, mas a gente via o empenho deles em estar aprendendo, se esforçando, para passar o ensino pra gente. Eu não era muito interrompida, meus pais sempre foram bem tranquilos quanto a isso, me ajudavam também, eles me apoiaram bastante [...] (**Conceição Evaristo/Educanda**).

[...] Graças a Deus tenho internet e notebook pra conseguir estudar, mas meus pais tiveram que pagar cursinhos por fora, porque só com as aulas da escola eu não teria uma base. Quase sempre a internet caía, era horrível! A sorte é que a gente é bem amigo aqui da vizinha, aí era conectado na internet dela também. Quando caía e voltava tava tudo atrasado, às vezes travava, eu ficava estressada. Eu assistia aula no meu quarto, às vezes eu ficava sozinha, às vezes era com meu irmão. Minha mãe entrava para limpar o quarto, pra varrer, passar o pano, aí eu prestava atenção nas duas coisas ao mesmo tempo [...] (**Cecília Meireles/Educanda**).

Dos cinco discentes entrevistados, apenas três tinham notebook e celular. Não obstante, eles revezavam entre os dois aparelhos para assistir as aulas remotas. Dois educandos

tinham acesso as aulas exclusivamente pelo celular, porém na fala do educando Mário Quintana ficou claro que ele não possuía o dispositivo tecnológico necessário para a participação em todas as aulas, uma vez que tinha acesso a elas através do celular de sua mãe. Essa realidade mostra que, embora a escola e os educandos sejam atravessados pelos sistemas de informação e comunicação decorrentes da influência da eletrônica (IANNI, 2001), a ausência do aparato tecnológico foi uma das dificuldades enfrentadas por alguns discentes com a implantação do ERE, gerando uma forma de segregação entre os educandos economicamente desfavorecidos (CARDOSO, FERREIRA; BARBOSA, 2020). Com isso, percebemos que o dualismo e a excludência na escola pública brasileira foram atualizados, tecendo novas formas de exclusão.

Por outro lado, o enunciado referido pela discente Cecília Meireles chamou bastante atenção quando ela mencionou que sua família sentiu a necessidade de pagar um cursinho para ela *‘por fora’*. Na afirmação da educanda, seus familiares perceberam que somente as aulas remotas *‘não daria a ela uma base’*. Subentende-se com isso, que o ERE não oferecia um nível de aprendizado condizente com o que é construído no processo de ensino-aprendizagem de forma presencial. O enunciado possibilita a compreensão de que a realidade imposta pelo ERE traz à tona a ineficiência do Estado, que não garantiu os padrões mínimos de funcionamento da escola pública, em termos de qualidade no ensino (NETO, 2015) e, com isso, levou uma parcela da sociedade a desacreditar na credibilidade da escola pública brasileira.

Na dinâmica das dialogias emitidas pelos educandos, todos afirmaram ter acesso à internet em casa, apesar de relatarem dificuldades com sua queda em alguns momentos. Conforme foi descrito por eles, esse problema levou alguns a perderem as aulas online, dando forma as assimetrias entre os chamados incluídos digitais (SILVEIRA, 2011), visto que sem acesso à internet de qualidade era impossível os educandos acompanhar as aulas virtuais. Todavia, o discente Fernando Pessoa mencionou o uso da internet obtida através do chip concedido pelo governo do Estado⁵⁶, sendo esta uma das estratégias da rede estadual de ensino, para que os estudantes tivessem acesso as aulas remotas. Contudo, um ponto que chamou a atenção foi que somente um dos discentes relatou sobre o uso do chip com a internet disponibilizada pela SEDUC, o que nos permite entender que as entrevistas “tendem a focalizar um ou mais temas [...] podendo gerar práticas discursivas diversas. Estamos, a todo momento [...] convidando os participantes à produção de sentido” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 7).

⁵⁶ A SEDUC distribuiu chips aos estudantes da rede pública estadual de ensino, com tecnologia 4G e pacote de dados de 20 GB para que os educandos tivessem acesso as aulas remotas. Porém, para ter acesso ao chip o aluno devia estar devidamente matriculado em uma escola estadual, com o registro da frequência apontada pelo professor e “provar” a dificuldade quanto ao acesso à internet. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/governador-entrega-mais-de-140-mil-chips-com-internet-a-estudantes-da-rede-estadual/>. Acesso em 16 de mar. 2023.

No que se refere ao espaço da casa onde os discentes assistiam as aulas, todos afirmaram que o faziam no quarto. Apenas o discente Fernando Pessoa disse que além de assistir as aulas no quarto, assistia também na sala de sua casa. Apesar da maioria deles assistirem as aulas em um cômodo reservado da casa, a maior parte relatou que eram interrompidos por alguém o que, certamente, dificultou a aquisição da aprendizagem. Dessa forma, as interrupções realizadas pela família de alguns educandos demarcam a dificuldade de conciliar os estudos em meio as dinâmicas familiares, não sendo esta uma tarefa tão simples, haja vista que alguns discentes deixaram transparecer em seus enunciados a falta de compreensão dos familiares no que se refere as demandas escolares. Porém, vale dizer que os discentes Mário Quintana e Conceição Evaristo relataram o apoio recebido de suas famílias.

Os enunciados deixam claro que a escola pesquisada adotou a plataforma do Google Meet para as aulas síncronas e o Google Classroom para as postagens das atividades escolares, além do WhatsApp, muito utilizado para a divulgação de informativos. No tocante as orientações específicas para o estudo de forma remota, importa registrar que dois discentes fizeram considerações referentes ao tema, pois Cora Coralina e Mário Quintana declararam que a direção da escola e os professores enviavam explicações e informações nos grupos do WhatsApp. Na fala da discente Conceição Evaristo, por sua vez, foi destacado o empenho dos docentes para oferecer uma boa aula, mesmo tendo alguns que enfrentaram dificuldades com as TDICs. Por fim, ela concluiu que as aulas remotas foram boas, mas depreende-se de sua fala que as aulas presenciais oferecem maior probabilidade de aprendizado.

Além disso, uma questão inusitada foi levantada por dois educandos, Cora Coralina e Mário Quintana. Eles confessaram que os discentes faziam pesquisas no Google para responder as avaliações online, bem como, compartilhavam o gabarito das avaliações com os colegas de turma através dos grupos de Whatsapp. Mediante o relato inusitado dos educandos, precisamos declarar que não havíamos cogitado sobre a complexidade da avaliação no contexto do ERE antes de iniciarmos a pesquisa. Todavia, os dados obtidos oferecem elementos analíticos capazes de realçar como “Os processos de produção de sentidos implicam existência de interlocutores variados cujas vozes se fazem presentes. As práticas discursivas estão sempre atravessadas por vozes; são endereçadas [...] supõem interlocutores (SPINK, 2010, p. 35).

Dessa forma, as interlocuções apreendidas em torno do processo avaliativo no contexto virtual de ensino, caracterizam-se como indícios da ineficácia da sistemática avaliativa adotada no ERE. O problema identificado revela, acima de tudo, a ausência de estratégias para a adaptação da avaliação nas práticas escolares remotas, que poderiam ter sido concretizadas aliadas ao campo da pesquisa, ampliando assim, as possibilidades de acesso à informação para

a construção do conhecimento. Por esse motivo, tanto a troca de gabarito entre os educandos, como as frequentes pesquisas na internet, sem o consentimento dos educadores, são alguns dos elementos que expõem a precariedade das práticas escolares durante a pandemia, pois a situação descrita pode ser um indicativo referente a insegurança dos discentes pela falta de assimilação dos conteúdos estudados, o que acabou resultando em pouco aproveitamento das aulas virtuais.

Destarte, no intento de descrever os principais impactos que afetaram as relações escolares durante o ERE, partimos para o segundo momento das entrevistas, procurando identificar aspectos mais profundos das interfaces das práticas escolares na pandemia, sabendo que as práticas discursivas tecem “[...] um elo na cadeia de comunicação. Daí a importância de não descontextualizar trechos das trocas discursivas em nossas análises, pois, ao tirarmos uma sentença do enunciado que lhe dá suporte, lhe roubamos o sentido” (SPINK, 2010, p. 29). Em face disso, prosseguimos na intenção de conhecer os principais impactos causados pelo ERE na vida dos educandos, estimulando-os a dialogarem sobre cada um deles. Assim, a declaração de dois discentes nos situa sobre eles, ao abordar pontos elucidativos face ao problema em análise:

[...] O principal impacto do ensino remoto foi a defasagem na aprendizagem causada pela dificuldade de concentração durante as aulas. Quando você está em casa, querendo ou não, se distrai inconscientemente com algo. A sensação de desespero era constante, porque eu tava lá estudando, quebrando a cabeça, de uma forma muito desgastante, porque quando o estudo é feito em casa, parece que você nunca sai do estudo, você está sempre ali, no ambiente que está estudando [...] (**Fernando Pessoa/Educando**).

[...] Em relação aos impactos, foi um momento que a gente se sentia fragilizada, porque abria o celular, era notícia da COVID, ligava a televisão, mais notícia da COVID. Era muito difícil se concentrar nos estudos, eu me senti muito atrasada, principalmente em comparação a outros alunos da rede privada, considerando que o vestibular está chegando, eu ainda me sinto extremamente despreparada [...] (**Cecília Meireles/Educanda**).

Os enunciados reiteram alguns dos problemas discutidos anteriormente. Quando o educando Fernando Pessoa coloca a defasagem na aprendizagem como um dos impactos mais sentidos por ele, uma necessidade se impõe: “[...] levar em consideração não só o que a pessoa falou, mas também o que precedeu essa fala – a pergunta do entrevistado” (SPINK, 2010, p. 29). Ao lançar o questionamento aos educandos sobre os impactos gerados pelo ERE, não houve a intenção de restringi-los a aspectos referentes a ausência de aprendizagem ou a sensação de desespero relatada pelo estudante, mas de conhecer os múltiplos impactos decorrentes do formato de ensino. Ademais, ao se referir aos estudos realizados em sua casa, o discente expôs uma nova rotina de estudos que lhe foi imposta, gerando a impressão de que a dinâmica da escola parecia ter se instalado em sua casa, tendo como consequência uma sensação de desgaste.

A fala da educanda Cecília Meireles, por sua vez, nos leva a refletir sobre a dimensão da complexidade instaurada pela pandemia no campo educacional, que fragilizou os atores das práticas escolares, através da crise que atingiu todas as instâncias sociais. Além disso, seus enunciados suscitam reflexões que nos aproximam das discussões em torno do dualismo educacional como característica impregnada no contexto da educação brasileira, constituindo-se como elemento integrante da educação no território nacional, sendo esse fato responsável pela repercussão da brutalidade seletiva do sistema educativo do país (FREITAS, 2009).

Para endossar as discussões acerca dessa problemática, o fato da educanda se comparar com os discentes da rede privada de ensino, percebendo seu próprio atraso em relação a eles, constata uma realidade histórica proveniente da gênese da educação brasileira, cuja estrutura educativa evoca transformações (FREIRE, 2006). Em função disso, a realidade descrita pela educanda “É um elo na cadeia de comunicação [...] é preciso incorporar na análise os vários elos dessa cadeia de comunicação” (SPINK, 2010, p. 29), isto é, não podemos cair no equívoco de escamotear o fato de que a educação ofertada nas escolas privadas do país sempre tiveram maior prestígio social, em detrimento da desvalorização da educação nas escolas públicas.

Dando prosseguimento as análises, seguimos na intenção de ampliar a tecitura dialógica acerca da importância das relações construídas no espaço escolar, focalizando a relação educador-educando, assim como, as relações delineadas pelos membros da equipe de gestão da escola junto aos atores do espaço educativo. Para tanto, coadunamos com Freire (1987), quando este defende que os sujeitos se educam na relação com o outro, mediatizados pelo mundo. Sendo assim, no intuito de entender como foram concebidas as relações mediadas por telas durante o ERE, focamos na fala de duas educandas circunscrita nos seguintes excertos:

[...] A interação era um pouco difícil, né? Eu ficava muito tímida. Tinha momentos que eu já tava cansada, aí os professores falavam e ninguém respondia. Eles tentavam estimular, diziam: “vamos falar, minha gente”. Muitas vezes como a gente assistia aula no quarto, acabava dormindo e o professor falava sozinho. Dentro da sala de aula é diferente, você está vendo o professor e tem o contato direto. Eu não deixava minha câmera ligada, ninguém nunca deixava, como eu tava em casa, queria me sentir mais à vontade, com uma roupa de dormir. Sempre tinha alunos que faltavam e gente que nem assistia as aulas, por não ter celular e internet. O grupo geral com alunos, professores, secretaria, mantinha a gente informado [...] (**Cora Coralina/Educanda**).

[...] Havia interação, mas era pouca, era muito difícil, mas a gente se esforçava para responder os professores. Eles não ficavam só dando conteúdo, tentavam conversar bastante, perguntavam como é que a gente tava. A distância entre professor e aluno foi muito difícil. Desde pequena tava acostumada com o professor ali pertinho, explicando de forma direta. Minha câmera não ficava ligada, eu assistia aula de pijama; cabelo horrível, nunca que minha câmera ia estar ligada. Na minha turma era muito raro ter câmeras ligadas, nem todos os alunos assistiam aula. Às vezes a diretora dava avisos no WhatsApp, nos grupos que incluíam diretor, coordenadores, nós e os pais, eles se comunicavam com a gente por lá [...] (**Conceição Evaristo/Educanda**).

As declarações das educandas possibilitaram a identificação de alguns impactos nas relações escolares em função das aulas remotas. Cora coralina relatou aspectos como a timidez, o cansaço das aulas, além do fato de estar em casa que, segundo ela, é um ambiente desfavorável aos estudos, sendo inevitável a vontade de descansar em virtude do sono que sentia durante as aulas, fazendo com que ela deixasse de interagir com os educadores em alguns momentos. Outro impacto evidenciado pela dialogia da educanda foi que, embora ela e alguns dos seus colegas de turma tivessem o aparato tecnológico para participar das aulas, tornaram-se educandos ‘presentes-ausentes’, isto é, apesar de comparecerem na sala de aula virtual, não interagem com os docentes e colegas de turma, o que permite ratificar que casa não é escola, já que não oferece um ambiente favorável ao engajamento dos discentes nas aulas.

Em contrapartida, Conceição Evaristo afirmou que sim, houve interação nas aulas virtuais, mesmo sendo pouca, admitindo que ela e os colegas de turma procuravam se esforçar para participar das aulas virtuais, salientando que ‘*o distanciamento entre o professor e o aluno foi muito difícil*’. Outro ponto a ser observado é que na concepção das educandas, os educadores empreenderam esforços na tentativa de fazer com que a relação educador-educando fosse concretizada, mesmo com as limitações subjacentes ao ensino virtual. Portanto, essa realidade demonstra que havia nos educadores o intento de estabelecer uma relação mais próxima com os educandos, na tentativa de transpor o foco meramente no ensino (MORALES, 1999). O fato dos educadores insistirem: ‘*vamos falar, minha gente*’, reafirma a necessidade do diálogo na relação educador-educando, pois somente através dele há comunicação (FREIRE, 1992).

Na busca pela compreensão de outras particularidades das aulas remotas, as discentes afirmaram que nem elas, tampouco seus colegas de turma ligavam a câmera dos dispositivos tecnológicos utilizados. No caso específico das educandas, elas argumentaram que assistiam aulas com a roupa de dormir. Através dos elementos implícitos na conversação das discentes, notamos que “[...] o que está em pauta nas análises discursivas [...] é a linguagem em uso” (SPINK; FREZZA, 2013, p. 16). Com isso, observamos dois fatores relevantes decorrentes dessa realidade. Primeiro, nem sempre havia uma preparação prévia das educandas para assistir as aulas remotas; segundo, embora elas e os colegas adentrassem na sala virtual, não tinha como saber quem realmente permanecia na aula, visto que os discentes não deixavam a câmera ligada.

Uma fala pontual das discentes consiste na afirmação de que nem todos os seus colegas assistiam as aulas, pois segundo elas não eram todos que tinham celular e internet, o que justifica o crescimento das desigualdades escolares na pandemia. A análise dos enunciados evidencia que o distanciamento em relação aos educadores e colegas de turma limitaram a relação educador-educando e, conseqüentemente, a aprendizagem, mesmo com a criação de um

grupo de Whatsapp, onde eram postadas as atividades e os comunicados, havendo a possibilidade de sanar as dúvidas dos educandos com os educadores e membros da gestão.

No objetivo de finalizar o diálogo com os educandos, partimos para o terceiro e último momento das entrevistas, na busca de elementos expressos pela conversação dos discentes que pudessem ilustrar a importância do espaço escolar para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, pedimos para que eles discorressem sobre a importância da escola e se eles achavam que em algum momento o ERE poderia substituir o ensino presencial. Dentro dessa proposta, os educandos se manifestaram através dos seguintes enunciados:

[...] Bom, fora as questões estudantis de aprendizado, a escola tem a importância pelas questões sociais, da gente ter interação com os outros colegas de sala. Eu acredito que não, o ensino remoto não substitui o ensino presencial, na minha opinião, o ensino realizado no espaço da escola é mais produtivo [...] (**Fernando Pessoa/Educando**).

[...] Eu acho que a escola é um local muito importante para o desenvolvimento da pessoa, não é só pra aprender as matérias. É o lugar onde você vai socializar, conhecer coisas novas. Tem também esse lado afetivo, de amizade, de tá tendo o diálogo com as pessoas. Em casos de emergência, eu acho que sim, o ensino remoto pode substituir o ensino presencial, mas em outros casos não [...] (**Cora Coralina/Educanda**).

[...] A escola é muito importante! É onde a gente passa a maior parte do tempo, é ela que realmente ensina. A escola é ótima porque ajuda nossa mente, tem as amizades, ficar em casa mais tempo ninguém aguenta mais, né? Eu creio que a substituição do ensino presencial pelo remoto pode até acontecer, mas não seria legal, porque só auxilia quem tem as condições certas [...] (**Mário Quintana/Educando**).

[...] A escola tem um papel fundamental de educar, de ensinar os alunos como se comportar na sociedade, onde a gente aprende os assuntos, uma jornada de estudo para seguir uma carreira. Eu acho que o ensino remoto não pode substituir o ensino presencial, porque a qualidade do ensino presencial é bem melhor do que a qualidade oferecida pelo ensino remoto e não são todas as pessoas que possuem o acesso a este tipo de ensino. [...] (**Conceição Evaristo/Educanda**).

[...] A escola é fundamental, não só para dar as matérias, mas principalmente pela interação, professor com aluno, aluno com aluno, coordenação... Essa conexão direta é fundamental. De forma nenhuma que o ensino remoto substituiria o ensino presencial, porque não é a mesma coisa. A pessoa não aprende dentro de casa sozinha, não tem nem comparação [...] (**Cecília Meireles/Educanda**).

No relato dos educandos foi bastante recorrente a citação da escola enquanto espaço de interação, o que evidencia que na concepção deles o espaço escolar corresponde a uma instituição social de fundamental importância para a socialização entre os atores das práticas escolares. Nesse aspecto, observamos que os enunciados produzidos dialogam com o que é proposto por Grillo (2001), que destaca o quanto os educandos são motivados através de práticas escolares que articulam os processos cognitivos aos processos vitais, demarcando com isso, que a escola não consiste somente em um espaço voltado para o processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo, equivale a um lugar onde são construídas diversas relações.

A despeito da possibilidade do ERE vir a substituir o ensino presencial, as respostas dos educandos seguiram uma linha de raciocínio semelhante, mas com alguns elementos distintos que se complementam. Quanto as expressões utilizadas pelos educandos nas respostas dadas diante das indagações, as percebemos como repertórios, que “são os termos, os conceitos, os lugares comuns e figuras de linguagem que demarcam o rol de possibilidades de construções de sentidos. Esses repertórios circulam na sociedade de formas variadas” (SPINK, 2010. p. 32).

Com base nisso, Fernando Pessoa, Conceição Evaristo e Cecília Meireles não veem a substituição do ensino presencial pelo ERE como uma possibilidade, pois na concepção deles o formato remoto de ensino não possui eficácia. Cora Coralina e Mário Quintana até cogitaram do ERE ainda ocorrer, mas em situações emergenciais. Nessas condições, Mário Quintana assevera que esse formato de ensino favorece apenas aqueles que possuem condições para manter sua estrutura, denotando implicitamente o quanto ele se sentiu prejudicado pelo ERE.

Visando entender a concepção dos educandos sobre o nível de aprendizado adquirido por eles durante o ERE e a nota que eles dariam para a importância do espaço escolar, sugerimos que mensurassem esses aspectos em uma escala de 0 a 10. As notas obtidas estão na tabela 3.

Tabela 3 – Notas atribuídas pelos Educandos quanto ao aprendizado adquirido por eles no ERE e acerca da importância do espaço escolar

EDUCANDOS	APRENDIZADO	IMPORTÂNCIA DA ESCOLA
Fernado Pessoa	7,0	10
Cora Coralina	7,0	10
Mário Quintana	6,0	10
Conceição Evaristo	7,0	10
Cecília Meireles	6,0	10

Fonte: elaboração própria, 2023.

Três educandos afirmaram que atingiram a média (7,0), porém, dois deles atribuíram-lhes nota (6,0), que corresponde a uma nota abaixo da média. Por outro lado, os dados obtidos mostram que cada discente afetado pelo ERE, o vivenciou de acordo com suas especificidades. Embora haja notas semelhantes entre eles, as colocações são fluídas, contextuais e estão interligadas as dialogias presentes nas falas anteriores de cada educando. Por isso, “Situamos o sentido como uma construção social, sabendo [...] que é essa construção que permite lidar com situações e fenômenos do mundo social” (SPINK, 2010. p. 35). Logo, todos os educandos relataram a importância do espaço escolar para a promoção da aprendizagem, o que confirma que o questionário fechado tinha limitado o posicionamento deles, mas a partir das entrevistas, as interfaces do ERE vieram à tona, constatando a precarização das práticas escolares remotas.

5.2 AOS EDUCADORES E GESTORES FOI DADO LUGAR DE FALA

Para darmos continuidade as construções dialógicas junto aos atores das práticas escolares, convidamos os educadores e gestores da escola pesquisada para fazerem uso do lugar de fala concedido a eles. Na tecitura analítica dos contextos de produção de sentidos, através da escuta das interlocuções dos profissionais da instituição de ensino, priorizamos a linguagem em uso, com a atenção voltada para a interanimação dialógica que as entrevistas proporcionam, considerando que tanto o fazer científico, quanto a realização das atividades diárias “[...] passam a ser ressignificadas como formas de produzir sentidos sobre os eventos do mundo” (SPINK; MENEGON, 1999, p. 64). Porquanto, vislumbramos perceber como se deu o processo de formação de sentidos acerca das experiências dos educadores e gestores no contexto do ERE.

Seguindo a sequência articulada pelos três momentos temáticos que nortearam o processo analítico concebido pelas entrevistas, identificamos alguns trechos nos enunciados dos profissionais entrevistados, que expressam as mudanças ocorridas nas práticas escolares mediante a situação pandêmica. Nesse sentido, verificamos na dialogia de dois educadores e das gestoras da instituição, alguns elementos que retratam as mudanças advindas do ERE.

[...] A pandemia tomou todo mundo de surpresa, tanto alunos como professores. Foi uma novidade ruim, estávamos completamente despreparados de dois modos: intelectualmente, porque não tínhamos habilidades pra lidar com o ensino remoto imposto pela pandemia, e materialmente, a escola também não tinha estrutura para viabilizar a EaD. Teve também a dificuldade dos próprios alunos, nós sabemos que quem trabalha em escola pública, tem aluno que não tem uma mesa, uma cadeira para sentar num lugar apropriado, imagina equipamento com acesso à internet. Se a escola pública tem problemas de aprendizado e de estrutura no ambiente normal de trabalho, você imagina com as limitações que a pandemia nos trouxe. Mas acho que a gente alcançou algum resultado, porque o CETI Didácio Silva é um pouco diferenciado, ele não representa as escolas públicas do estado do Piauí, seria interessante que essa informação ficasse clara, essa é uma escola ‘menina dos olhos do governo’. Temos investimentos que a maioria das escolas não têm. Nós que temos esse olhar especial do governo, tivemos bastante dificuldade, imagina as outras escolas que não tiveram as condições mínimas [...] (**Moacir Gadotti/Educador**).

[...] Foi difícil para mim, foi algo diferente de tudo que a gente já vivenciou, principalmente, por fazer parte de uma escola que tem um ensino tão diferenciado e teve que mudar tudo, nós tivemos que repensar a nossa forma de ensino. Ao se deparar com essa situação de pandemia, dizer que um belo dia a gente estava aqui na escola e recebe a notícia que tem que ir todo mundo para casa, e algo que a gente achou que era por dois dias, três dias, uma semana, tornaram-se dois anos longe da escola. A gente se deparou com alunos que não têm o ambiente e o aparato tecnológico adequado, nem nós muitas vezes temos. Eu trabalho com o terceiro ano, com preparação para o ENEM. Então, assim, a minha preocupação era muito grande como eles iriam se sair na prova, eu ficava muito angustiada. Mas nós conseguimos, procuramos fazer de tudo para criar melhores estratégias de ensino. Eu diria que a gente conseguiu se adaptar e fazer o melhor, a gente conseguiu fazer, mesmo sendo uma escola pública, o que muitas escolas não fizeram, conseguimos bons resultados no ENEM [...] (**Marilena Chauí/Educadora**).

[...] No início foi muito difícil, de uma hora para outra, a gente teve que fazer uma escola virtual, não podia ser nada presencial. As aulas começaram a ser enviadas pelo WhatsApp, foram criados os horários adaptados e um grupo onde se mandavam as aulas. De uma hora pra outra a gente teve que usar da tecnologia e somente da tecnologia para essa aula acontecer, a gente aprendeu a fazer a aula que acontecia aqui e transmitia pro aluno em casa, a gente comprou as câmeras, aí cada sala com um computador, data show, de forma que a gente ficou bem aparelhado. Saímos fazendo busca ativa o tempo todo, buscando os alunos que aos poucos iam se desgarrando, aqueles que não tinham internet de forma alguma, alunos da zona rural, a gente começou a produzir as atividades impressas. Senti medo de não dar certo, apesar de estar fazendo tudo a gente ainda sente medo de não dar certo, mas aos poucos a gente foi evoluindo, eu nunca me deixei abater, o que podia ser feito a gente fez, porque minha equipe é muito boa, isso também contribuiu [...] **(Clarice Lispector/Diretora)**.

[...] No primeiro momento foi assim bem difícil, por ser uma nova forma de ensino que nos levou a aprender algo de repente, foi tudo muito rápido e nós tivemos que nos adaptar. No início a gente ficou meio perdido, nem a própria Secretaria de Educação sabia direito como trabalhar a questão das aulas, foi um aprendizado pra todo mundo. A gente começou apenas pelo WhatsApp, logo em seguida começamos a usar a plataforma onde os professores colocavam atividades e vídeos, depois nós trouxemos para a escola as aulas ao vivo pelo You Tube. A gente conseguiu montar as salas virtuais, formar um horário e o desafio maior foi a questão de muitos alunos não terem acesso à internet, mas a Seduc disponibilizou o chip com a internet. Lidar com as dificuldades foi difícil. A gente conseguiu fazer o básico, porque nossos professores acolheram a ideia, essa parceria foi importante [...] **(Sueli Carneiro/Coordenadora)**.

Diante dos enunciados, fica claro que as mudanças concebidas pelo ERE ganharam forma a partir da transposição do processo de ensino-aprendizagem do espaço escolar para o ambiente virtual que, por sua vez, decorre do ciberespaço (LÉVY, 1999). Em contrapartida, ao analisar os recortes dialógicos dos profissionais entrevistados, identificamos outros elementos analíticos expressos nos seguintes excertos: *“No começo, os professores tiveram que se virar para dominar técnicas de EAD”* (Moacir Gadotti/Educador); *“Eu me sentia amarrada, sem conseguir fazer muita coisa”* (Marilena Chauí/Educadora); *“A gente não sabia lidar com isso, foi tudo muito novo”* (Clarice Lispector/Diretora); *“Ninguém foi preparado para a pandemia, ninguém foi preparado para dar aula remota”* (Sueli Carneiro/Coordenadora). O relato dos profissionais sinaliza a falta de planejamento para a implementação das práticas escolares durante o ERE, gerando a sensação de despreparo para lidar com as tecnologias (BRITO, 2006).

Por outro lado, esse contexto desvela a ausência de uma formação adequada dos profissionais da educação, voltada para o uso das tecnologias digitais, o que aponta a precariedade da implementação das práticas escolares no formato do ensino remoto. Sendo assim, devido à complexidade que a situação pandêmica instaurou nas instituições escolares, insistimos na necessidade da educação abrir-se à incerteza como uma das dimensões humanas, enxergando a situação pandêmica como uma abertura para a promoção de mudanças no campo educacional, tendo em vista que a “[...] reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. (MORIN, 2000, p. 20).

Em face do momento crítico em que a educação se viu submersa, a fala dos educadores contemplam elementos que necessitam de análises mais profundas, a fim de que as aulas virtuais sejam analisadas por outros ângulos. Para tanto, importa destacar que ao se referir ao ERE o educador Moacir Gadotti o denominou de EaD, cometendo um equívoco bastante recorrente no período das aulas remotas. Em função disso, vale ressaltar que embora os sujeitos possam expressar-se de formas distintas, considerando “onde estão, com quem estão falando, o que foi dito e qual a forma da interação” (SPINK, 2010, p. 27), o educador deixou transparecer em sua fala que o Ensino Remoto Emergencial é sinônimo da Educação à Distância, o que denota a falta de clareza quanto a distinção entre os dois formatos de ensino. Contudo, cabe pontuar, que o desconhecimento acerca das características do ERE, advém sobretudo, da ausência de uma base conceitual consolidada acerca do formato de ensino emergente.

Em meio as dificuldades enfrentadas pela escola na pandemia, o educador afirmou que a instituição de ensino é uma escola ‘diferenciada’, caracterizando-a como a *‘menina dos olhos do governo’*. Esse relato, em específico, nos remete a priori, a impossibilidade de separar a educação da política, pois ambos os campos são indissociáveis (FREIRE, 1989), percebendo a escola como espaço onde há constantes relações de poder (BOURDIEU, 2003). A educadora Marilena Chauí, também fez referência a instituição de ensino, afirmando que ela é *‘uma escola que tem um ensino diferenciado’*. Para a educadora, a escola possui uma proposta de ensino que a diferencia em relação as demais escolas públicas do estado do Piauí. Entretanto, subentende-se de seu relato que a preparação para o ENEM tem recebido atenção especial na instituição, o que nos leva a entender que a educação não deve ser vista como um fenômeno neutro, já que as práticas escolares são realizadas com uma intencionalidade (ARANHA, 2006).

Ao nos reportar ao relato das gestoras do CETI, identificamos a formulação de estratégias diversificadas para o funcionamento das práticas escolares durante a pandemia, no intento de que fosse garantido o acesso as aulas ao maior número de educandos. Não obstante, tanto a diretora, quanto a coordenadora pedagógica, relataram a falta de internet dos discentes como um dos obstáculos que limitaram o acesso as aulas, mesmo com os chips oferecidos pela SEDUC, o que atesta que a utilização da internet no território brasileiro constitui-se como um grande desafio, frente aos problemas estruturais do país, devido à falta de distribuição equitativa de renda e de poucos investimentos em educação (PEREIRA; LOVO, 2019). Em sua fala a gestora afirmou ainda que sentiu medo do ERE não dá certo, mas assim como ela, a coordenadora destacou que devido o trabalho em equipe a escola ofereceu pelo menos o básico.

Diante disso, constata-se que o sistema educacional foi profundamente afetado, o que fez com que a realidade subjetiva de cada profissional fosse vivida com acréscimos de

dificuldades. Assim, torna-se relevante perceber os contextos situados, já que buscamos “[...] enfatizar nosso foco sobre a dialogia, em vez de privilegiar a individualidade ou a condição de sujeito” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 13). Desse modo, ao analisar o contexto educacional marcado pelos dilemas pandêmicos, corroboramos com a pertinência do pensamento de Zygmunt Bauman, que antes mesmo do ERE ser uma realidade, identificou os desafios da educação na sociedade moderna, tecendo um panorama semelhante ao cenário educativo atual.

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (BAUMAN, 2011, p. 125).

Essa realidade nos permite ratificar que a educação enfrenta crises que antecedem o ERE oriundo da pandemia da COVID-19, sobretudo, por ter que lidar com o excesso de informações que lhe atravessam constantemente, levando a escola a um processo de desorientação (ENGUITA, 2004). Por isso, a busca pela compreensão das interfaces da crise instaurada pela virtualidade no ensino, possibilita a percepção da produção de sentidos à medida em que nos apropriamos da amplitude contextual em que eles são produzidos (SPINK, 2010). Desse modo, a apreensão dos contextos foram ampliados por meio das seguintes colocações:

[...] As aulas eram pelo Meet e as atividades eram enviadas pelo Classroom. A mesma atividade do Classroom era postada no WhatsApp. O trabalho do professor aumentou, era mais tempo para preparar as aulas, tinha atividades impressas, o slide do Meet, a mesma aula era preparada de três maneiras [...] (**Lélia Gonzales/Educadora**).

[...] Eu tive que mudar a minha internet, porque a que eu tinha não era tão boa e não suportava, chegava a cair muito. Tive que contratar outra mais cara por conta própria. O esforço maior que eu vi foi da direção da escola e da coordenação, porque em relação a própria SEDUC não vi esforço [...] (**Milton Santos/Educador**).

“[...] A escola criou um canal no YouTube e aí a gente começou a gravar vídeos no canal. No começo foi assim, o acesso lá em cima, depois essa visualização foi diminuindo. O pessoal do 3º ano, que era onde eu dava aula, ficou com medo de perder o ENEM, achava que o ano estava perdido [...] (**Ariano Suassuna/Educador**).

[...] Tive que trocar de celular, comprei um melhor, tinha muita mensagem, travava tudo. A internet caiu muitas vezes. Os projetos a gente conseguiu fazer mesmo no tempo da pandemia, fizemos gincana, apresentação de live no Instagram, fizemos o Didácio Arte e festa junina, tudo online [...] (**Clarice Lispector/Diretora**).

[...] Criamos estratégias... Uma coisa que a gente fez muito foi ouvir os alunos, colocando questionários pra perguntar a eles o que precisava melhorar, isso era de praxe, a gente já fazia antes da pandemia, porque não tinha uma receita pra dar certo, pra que a gente construísse esse aprendizado [...] (**Sueli Carneiro/Coordenadora**).

As múltiplas variáveis destacadas na fala dos interlocutores reafirmam que a produção de sentido dista da mera constituição lógica do pensamento, uma vez que é necessário estar atento aos posicionamentos, frente a cada enunciado concebido no contexto do ERE. Ao tempo em que a educadora Lélia Gonzales descreveu as plataformas utilizadas nas aulas, também trouxe para a discussão a sobrecarga de trabalho lançada sobre os docentes durante a pandemia. O educador Milton Santos, por sua vez, falou sobre os gastos pessoais que ele fez para ter uma internet de qualidade e conseguir dar aula online. Além disso, ele relatou a falta de apoio da SEDUC, mas ressaltou o empenho da gestão da escola para fazer com que o ERE deslanchasse.

Por conseguinte, o educador Ariano Suassuna, mencionou a criação de um canal no You Tube⁵⁷ para transmissão de aulas ao vivo, sendo uma das estratégias diferenciadas criada pela instituição. Todavia, conforme o relato do educador, o engajamento dos discentes foi apenas na fase inicial, não havendo, portanto, uma continuidade no interesse quanto ao acompanhamento das aulas. É importante ressaltar, que durante as entrevistas com os educandos nenhum deles citou o canal do You Tube como plataforma utilizada para o acesso as aulas virtuais, fato que nos causou certa estranheza, tendo em vista que as aulas ao vivo pelo canal do You Tube foram direcionadas exclusivamente para as turmas de 3ª série da escola, que correspondem exatamente as turmas cujos discentes são os participantes da pesquisa.

Como se observa, as aulas ao vivo pelo canal do You Tube tiveram como público-alvo os educandos da última série do Ensino Médio, por serem aqueles que seriam submetidos a prova do ENEM. Esta realidade nos leva a inferir que o foco central da escola está na preparação dos discentes para o alcance de resultados satisfatórios na referida avaliação externa, haja vista que as turmas de 1ª e 2ª série não foram contempladas com as aulas pelo You Tube. Para além disso, o educador Ariano Suassuna relatou sobre o medo que percebia nos educandos de não conseguirem fazer a prova do ENEM, pois tinham a sensação que haviam perdido o ano letivo.

Em sua fala, a diretora da instituição explicou que precisou trocar de aparelho celular, devido o acúmulo de mensagens que ela recebia, fazendo com que seu aparelho travasse. Com esse relato é preciso abrir um parentese para destacar que além dos gastos para aquisição de aparelhos novos ou a para a própria adesão a uma rede de internet mais veloz, tanto gestores quanto educadores tiveram outros gastos para manter os dispositivos tecnológicos em funcionamento, com vistas a efetividade do trabalho em casa. A diretora citou ainda os esforços empreendidos para a realização de projetos tradicionais da instituição, que foram realizados no formato virtual. Nesse sentido, a coordenadora da escola esclareceu que alguns questionários

⁵⁷ Canal criado em 2020, com a finalidade de promover o acesso as aulas da 3ª série do Ensino Médio da escola pesquisada. Disponível em: <https://www.youtube.com/@plataformadeaulas-ceti-did5457>. Acesso 25 de abr. 2023.

foram aplicados aos discentes para que eles apontassem sugestões quanto as melhorias que deveriam ocorrer, pois em sua visão, não havia um método pronto para solução dos problemas.

Ao partirmos para a discussão da importância das relações construídas no espaço escolar, tomamos como pressuposto o fato da educação ter como uma de suas características básicas o delineamento das relações interpessoais, resultantes da socialização entre os atores da ação educativa. Nesse sentido, foi pertinente identificar os fatores que impactaram a troca mútua de saberes, impossibilitando as sociabilidades nas práticas remotas de ensino. Quando questionados acerca dos impactos causados nas relações escolares, os profissionais pontuaram:

[...] Muitos professores nesse período pediu afastamento por estresse e problema de saúde mental. A dificuldade era grande para trazer a atenção daquele aluno que estava do outro lado para cá. Apenas uns 15% interagem para tirar dúvidas, eram sempre os mesmos alunos. O maior impacto foi na qualidade do ensino, teve uma defasagem significativa [...] (**Moacir Gadotti/Educador**).

[...] Eu senti o impacto, poucos alunos participavam, poucos ligavam a câmera, eu praticamente não conhecia esses alunos. Eles estavam ali, mas estavam invisíveis. Eu sempre buscava essa interação, às vezes até fazia um quiz, alguns jogos para buscar essa interação e alguns até participavam, não eram todos. Eu creio que caiu bastante o aprendizado [...] (**Marilena Chauí/Educadora**).

[...] A gente se dividia para monitorar as aulas, para dar certo tinha que ser organizado. A gente conversava com os pais colocando lista de frequência pra eles identificarem se o filho estava assistindo aula. Muitos alunos tiveram ansiedade, isso atingiu também os professores e a gente da coordenação. Havia interação, mas era pouca. O impacto mesmo foi a defasagem de aprendizagem [...] (**Sueli Carneiro/Educadora**).

[...] Teve muito professor com problema psicológico. Foi criado o grupo de pais, aí a gente criou o grupo de primeira, segunda e terceira série e todas as informações a gente enviava lá. Eles respondiam a avaliação pesquisando, a devolutiva real a gente só viu quando voltou no presencial, percebemos uma defasagem na aprendizagem, porque o contato com o professor é essencial. [...] (**Clarice Lispector/Diretora**).

Através dos pontos destacados na dialogia de cada um dos profissionais, identificamos semelhanças marcantes nas colocações do Educador Moacir Gadotti e das gestoras Sueli Carneiro e Clarice Lispector, especialmente quando mencionaram os problemas de ordem psicológica, causados pelos dilemas do trabalho docente na pandemia. Essa situação pode indicar uma realidade social advinda de experiências de desgastes cumulativos na atuação docente, encontrando na conjuntura do ERE maior latência dos problemas de saúde mental adquiridos ao longo do exercício da profissão e, até então, estavam silenciados, mas com o turbilhão de sentimentos que a pandemia gerou, vieram à tona todos de uma vez. Situações assim ressurgem ressignificadas, visto que “o tempo longo se faz presente. Não é uma história morta, depositada nos tempos passados; são construções que alimentam, definem e ampliam os repertórios de que dispomos para produzir sentido” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 11).

Ao considerar que “o conhecimento não é algo que se possui, mas que se constrói em coletividade” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 19), visualizamos a dificuldade causada pela ausência de interação entre educadores e educandos, sendo esta variável, um dos impactos demarcado pelos educadores, que relataram sobre a desafiante tarefa de atrair a atenção dos discentes que se encontravam do outro lado da tela. Esse impacto nas práticas escolares também foi percebido na interanimação dialógica dos demais educadores: *“Eles quase não interagem, ninguém ligava a câmera e o microfone, era muito difícil, no máximo colocavam alguma coisa no chat”* (Lélia Gonzales); *“A interação eu sempre buscava, mas quase nenhuma câmera era ligada, aí tem muita coisa envolvida, por exemplo, a questão de estar em casa, às vezes nem se levantavam, tinha aluno também que não queria mostrar a casa”* (Ariano Suassuna); *“A gente fica assim como se tivesse frustrado em relação a aprendizagem do aluno”* (Milton Santos).

Os enunciados apresentam indicativos de que a relação educador-educando foi bastante comprometida no contexto do ERE. O fato dos educandos não ligarem a câmera e o microfone de seus dispositivos eletrônicos revela que a interação entre eles quase inexistia, mesmo essa necessidade sendo requerida pelos educadores através das estratégias relatadas por eles. Por um lado, é preciso ter em mente que “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa” (FREIRE, 1987, p. 78-79). Por outro lado, diante dos desafios instaurados no espaço escolar na pandemia, uma elucidação imperiosa se impõe, a saber, “O processo educativo não se reduz ao ensino, [...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação (SAVIANI, 2011, p. 17).

Diante dessa problemática, não ignoramos que as mudanças emergentes impostas ao sistema educacional pela pandemia, exigiram a tomada de decisões com muita celeridade, contudo, com as práticas escolares sem a socialização tende a perder “[...] uma dimensão central da educação, a interação humana, a convivialidade, a aprendizagem da vida em comum” (NÓVOA, 2022, p. 29). Em virtude disso, cresce a responsabilidade dos agentes escolares na busca por processos educativos alicerçados no envolvimento e participação democrática de todos os sujeitos ligados à escola, certos de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p. 52).

Ainda em conformidade com a fala das gestoras da escola, algumas estratégias foram criadas para que houvesse o contato com a família dos educandos. Segundo a diretora, cada turma da escola tinha um grupo de Whatsapp onde os pais foram adicionados para que tivessem acesso as informações. Nesse sentido, a coordenadora relatou que mantinha contato com os pais dos discentes através das listas de frequência nas quais havia o monitoramento da presença ou

ausência dos educandos nas aulas. Destarte, a diretora da instituição teceu comentários a despeito das avaliações que já havíamos discutido sob a perspectiva dos educandos, trazendo a constatação de que a maioria dos discentes realmente respondiam as avaliações fazendo pesquisas na internet. Dessa forma, os dois maiores impactos do ERE na percepção dos profissionais da instituição pesquisada caracterizam-se pela ausência de interação com os discentes e, diretamente interligada a essa realidade, a defasagem na aprendizagem.

Na intenção de avançarmos no entendimento das questões pesquisadas, procuramos examinar a importância da escola para a promoção da aprendizagem, bem como entender a opinião dos profissionais entrevistados em relação à possibilidade de substituição do ensino presencial pelo ERE. Para tanto, sugerimos que tecessem comentários acerca dessas temáticas.

[...] A escola é o ambiente adequado e seguro para a atividade educacional, um espaço construído exclusivamente com essa finalidade. É impensável falar em educação dentro de casa, com o aluno sozinho, estudando com os pais, isso é uma aberração pra mim. A EaD não substitui o ensino presencial, porque se perderia o elemento mais fundamental da sociedade - o contato com o outro [...] (**Moacir Gadotti/Educador**).

[...] A escola tem um ambiente, a sala de aula, o ar condicionado para o nosso clima, o quadro, o computador, o datashow, a vivência com os outros, a merenda, o professor. Então, tudo isso contribui para a aprendizagem e em casa eles não têm. É imprescindível eu estar aqui e os alunos estarem aqui, pela importância do ambiente, da convivência, nada substitui isso [...] (**Marilena Chauí/Educadora**).

[...] A escola não é só o espaço físico, mas todo mundo ali interagindo, assim tem muito mais como o processo dá certo. A pandemia serviu para mostrar à sociedade a importância da escola, pois nem os pais aguentavam mais ficar com os filhos em casa. O ERE na educação básica não substitui o ensino presencial, o aluno não tem maturidade para saber que precisa estudar [...] (**Lélia Gonzales/Educadora**).

[...] A escola é fundamental para o aluno, tem que ter interação para poder ter a questão da humanidade, a escola é muito importante. Dificilmente o ERE substitui o ensino presencial, ele é muito difícil para os alunos, para a família, eles não têm recursos suficientes para manter um ensino de qualidade, acho que a curto e médio prazo, não. Quem sabe daqui a 100 anos (**Ariano Suassuna/Educador**).

[...] É dentro da escola onde acontece mesmo o processo de ensino-aprendizagem, eu acho que através da tela do computador não acontecia isso. É na escola que o aluno vai aprender a conviver com pessoas. Acho que o ERE não substitui o ensino presencial, ele pode se associar, mas substituir não (**Milton Santos/Educador**).

De acordo com os enunciados observamos que a relevância da escola está relacionada a alguns elementos que caracterizam a instituição escolar como espaço propício à interação e convivência entre os atores das práticas escolares. Há uma unanimidade entre os educadores entrevistados quanto a impossibilidade do ERE vir a substituir o ensino presencial, a despeito disso, o educador Ariano Suassuna declarou que essa substituição pode até ocorrer, mas não a curto ou médio prazo, uma vez que a realidade socioeconômica dos alunos e de seus familiares

inviabilizaria o ensino de qualidade no formato remoto. Para embasar sua resposta o educador Moacir Gadotti confessou que acha uma aberração a ideia da educação ser realizada em casa, pois compromete a sociabilidade dos educandos. Nesse sentido, o educador Milton Santos demarcou que através da tela do computador fica inviável o processo de ensino-aprendizagem. Uma outra fala que merece atenção foi da educadora Lélia Gonzales, que relatou a impaciência dos pais dos discentes com os eles assistindo aula em casa, demarcando a importância da escola.

Em consonância ao relato dos educadores, as gestoras da instituição de ensino argumentaram que *“a escola é essencial. Na escola eles lidam com muitas situações, ela humaniza muito. Não tem condição do ensino presencial ser substituído pelo remoto”* (Clarice Lispector/Diretora); *“A escola é fundamental, não é só o aprendizado formal, mas eles aprendem uns com os outros. O ERE não substitui o ensino presencial, ele pode ser um aliado, em um sábado letivo, podemos usar as plataformas digitais”* (Sueli Carneiro/Coordenadora).

Em suas colocações, as gestoras evidenciaram que percebem o espaço escolar como ambiente de interação, ressaltando a inviabilidade do ensino presencial ser substituído pelo ERE. No entanto, na fala da coordenadora ficou claro que o ERE ainda pode vir a ocorrer na escola em situações específicas, sinalizando que a existência do formato virtual de ensino ainda pode ser reverberado daqui para frente, o que seria uma tragédia anunciada, visto que as relações educativas não são construídas em situações de isolamento (NÓVOA, 2022).

Cientes de que a construção de sentidos implica no posicionamento interativo dos sujeitos diante dos eventos do dia a dia, caminhamos na direção da finalização das construções dialógicas junto aos profissionais da instituição escolar. Nessa perspectiva, buscamos a consolidação do entendimento deles quanto a importância do espaço escolar para a promoção da aprendizagem de maneira exata, por isso, solicitamos que a importância dada a escola fosse mensurada por eles em uma escala de 0 a 10. Os resultados foram elencados na tabela 4.

Tabela 4 – Nota atribuída pelos profissionais da instituição de ensino pesquisada acerca da importância do espaço escolar

PROFISSIONAIS DA ESCOLA	IMPORTÂNCIA DA ESCOLA
Moacir Gadotti	10
Marilena Chauí	9,0
Lélia Gonzales	10
Milton Santos	10
Ariano Suassuna	10
Clarice Lispector	10
Sueli Carneiro	10

Fonte: elaboração própria, 2023.

As notas atribuídas demonstram a importância que os educadores e gestores atribuem a instituição escolar, enquanto espaço para a promoção da aprendizagem. Conquanto, apenas a educadora Marilena Chauí não atribuiu nota dez (10) acerca da importância da escola, conferindo a ela nota nove (9,0). Ao explicar a razão de sua nota, que diverge das demais, a educadora alegou que: *“a nossa escola ainda precisa melhorar muito, acho que a gente ainda não conseguiu chegar a um formato que seja 100%”*. A interlocução da educadora apresenta o uso da reflexividade, isto é, “abertura à revisão crônica das práticas instituídas à luz de novas informações. Em suma, significa que temos liberdade, e não só a liberdade, mas até a necessidade [...] de rever conceitos e de propor novos conceitos” (SPINK, 2010, p. 7). Embora a percepção da educadora não anule a relevância do espaço escolar para a aprendizagem, ela demarcou sua subjetividade, declarando que a instituição escolar precisa de melhorias.

Desse modo, a fluidez dos sentidos captados em cada entrevista, aliada às observações tecidas junto aos atores das práticas escolares, são indícios que deram consistência a análise dos desdobramentos do ERE, considerando a singularidade experienciada por cada interlocutor entrevistado (SPINK, 1993). Logo, a excepcionalidade conferida pelo ERE aponta a complexidade do campo educativo em face da pandemia, desvelando algumas de suas múltiplas interfaces, posto que “[...] qualquer tentativa de aprisioná-la analiticamente fracassa porque a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela. Teorizar ou escrever sobre ela é pôr nossas categorias e nossa linguagem à beira do abismo” (SANTOS, 2020, p. 10).

Nessa perspectiva, observamos que muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos profissionais entrevistados, tanto pela falta do aparato tecnológico adequado, quanto pela ausência de formação para lidar com o ensino virtual. Assim sendo, procuramos nos imbuir do “[...] esforço transdisciplinar de aproximação ao contexto cultural e social em que se inscreve um determinado fenômeno social” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 34), a fim de não permitir que as diferenças de acesso ao ensino remoto caiam no esquecimento social, silenciando as desigualdades escolares que foram acentuadas durante a pandemia, pois se assim fizessemos, contribuiríamos para o reforço e legitimação das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1999).

Assim, o processo analítico procurou desvendar as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas, partindo do pressuposto de que a escola não pode ser reduzida a mera “[...] transmissão de conteúdos, mas é local para discussão, tomada de atitudes, valorização do ser humano, além da ampliação dos horizontes de educadores e educandos, oportunizando uma formação cultural e humana (SAVIANI, 2000, p. 20). Ao considerar essa realidade, percebemos o quanto as práticas escolares durante o ERE foram subsumidas ao repasse de informações, tendo como consequência a criação de novos contextos de exclusão.

6 CONSIDERAÇÕES ABERTAS

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve.

(Moacir Gadotti)

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

(Rubem Alves)

A pesquisa buscou analisar as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas, em decorrência da pandemia da COVID-19. Porém, antes disso, decidimos revisitar alguns recortes da gênese da educação brasileira, na intenção de revelar as lógicas que foram suprimidas pelo caráter impositivo, autoritário e conteudista, incorporados ao sistema educacional do país. A priori, constatamos que a educação no território nacional foi atravessada por relações de poder que solaparam a subjetividade dos sujeitos, cuja estrutura ideológica imposta, enalteceu a hegemonia eurocêntrica, no decurso histórico da educação brasileira, inviabilizando com isso, possibilidades “outras de educar”, assim como, negando o espaço de absorção da diversidade cultural nas propostas de ensino do país. A presente realidade revela que o poder “[...] é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas” (ELIAS, 2008, p. 70)⁵⁸, tornando a educação brasileira um instrumento de equalização social, historicamente marcada pela dualidade e a excludência no ensino.

Posteriormente, ante as considerações supracitadas, percebemos, sob à velocidade dos ideais desenvolvimentistas, que o contexto educativo brasileiro passou a ser controlado pelo sistema neoliberal que, uma vez fortalecido pela globalização capitalista, atribuiu a lógica econômica ao ensino, introduzindo entre outras práticas, as políticas educacionais importadas de organizações internacionais, responsáveis pela disseminação de concepções de educação a serviço de uma agenda global, vinculada ao capitalismo. Esse cenário atribuiu novos rumos para a educação no Brasil, com vistas a homogeneização de padrões educativos que

⁵⁸ Conforme as regras do trabalho científico, não é recomendado o uso de novas citações na parte conclusiva de um estudo. É por saber da existência de tal regra que decidimos ‘transgredi-la’, com vistas a transposição da rigidez por ela imposta, afinal de contas, o compromisso aqui é com a complexidade expressa pelo pensamento crítico.

desconsideram a realidade estrutural do país e escamoteiam as especificidades dos sujeitos. Por isso, sabendo que a realidade social não pode ser vista a olho nu (SOUZA, 2022), nos apropriamos da perspectiva sociológica para a obtenção de subsídios analíticos, a fim de discutir como se processa a reprodução das desigualdades escolares nas instituições de ensino no Brasil.

A partir dessa conjuntura, nos debruçamos nas discussões em torno do ERE no contexto da pandemia da COVID-19. Cientes de que a história da educação brasileira sofreu diversas crises ao longo do tempo, cujas consequências são expressas por altos índices de analfabetismo, distorção idade-série, reprovação, abandono e evasão escolar, bem como, pela ausência de investimentos satisfatórios no campo educacional. Por essa razão, é importante esclarecer que a implementação do ERE, enquanto formato de ensino adotado para dar continuidade as aulas durante o período pandêmico, instaurou mais uma crise no contexto educacional brasileiro, trazendo à tona ciclos de desigualdades escolares da educação no país.

Diante dessa realidade, tornou-se indispensável compreender o ERE através da investigação de suas interfaces, com foco no contexto de sentidos em que ele se insere, fazendo da busca pelo seu entendimento um ofício situado entre o artesanato intelectual (MILLS, 1972). Porquanto, a partir das interlocuções dos participantes do estudo, estabelecemos como objetivos para a pesquisa, identificar as principais mudanças nas práticas escolares no contexto do ERE, buscando descrever os impactos causados na relação educador-educando em decorrência da implementação do ensino remoto e suas implicações no âmbito familiar, assim como, verificar os aspectos que revelam a importância da escola para a promoção da aprendizagem.

Nesse sentido, identificamos que as principais mudanças nas práticas escolares no contexto do ERE, estão centralizadas na transposição do processo de ensino-aprendizagem da instituição escolar para os ambientes virtuais de aprendizagem, impondo novas relações entre os agentes escolares e da relação destes com o conhecimento, por meio das TDICs. Desse modo, a ‘informação’ tornou-se um imperativo, reduzindo as práticas escolares ao mero repasse de informações, com vistas a continuidade das aulas em observância ao cumprimento do calendário escolar determinado pelo MEC. Para tanto, foi necessário refletir até que ponto a referida determinação não atende a interesses privatistas de fazer da educação uma mercadoria.

Por um lado, as situações de ensino-aprendizagem foram modificadas abruptamente. Por outro, a classe docente e os demais atores da instituição escolar não tiveram acesso a uma formação específica para aprender a lidar com a realidade do ensino virtual, o que evidencia que sem planejamento prévio, o ERE foi implementado sem a devida infraestrutura tecnológica e sem a formação específica dos profissionais da educação para atuar de forma virtual, desconsiderando as implicações pedagógicas acerca de sua efetivação. Essa problemática, por

sua vez, resultou na ampliação da insegurança no trabalho docente, afetando também a atuação profissional de outros agentes escolares que dão suporte as práticas de ensino-aprendizagem, posto que esse cenário deu forma “[...] a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

No tocante aos impactos do ERE, as dialogias produzidas nas entrevistas demonstram que a relação educador-educando foi consideravelmente afetada, devido à falta de interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Durante as aulas virtuais os educandos não ligavam a câmera de seus equipamentos tecnológicos, não davam retorno às ações docentes que buscavam o processo interativo, ainda que os educadores tenham formulado estratégias diversificadas para promover a interação junto aos educandos. Foi identificado ainda, que houve impactos que afetaram as condições psicológicas de alguns educandos em decorrência das múltiplas dificuldades oriundas do momento pandêmico e da própria complexidade do ERE.

Essa realidade também afetou a saúde mental dos demais agentes escolares, como educadores e gestores, que relataram ter passado por crises de ansiedade, fadiga e estresse, em função da sobrecarga de trabalho. Conquanto, o maior impacto relatado pelos interlocutores da pesquisa foi a defasagem na aprendizagem em virtude de problemas de diversas ordens, como a falta do aparato tecnológico adequado e da dificuldade de acesso à internet de qualidade, além da ausência de espaços de estudos adequados para acompanhar as aulas virtuais. Sendo assim, observamos que o ERE provocou o declínio na aprendizagem dos discentes e contribuiu diretamente para a ampliação e aprofundamento das desigualdades educacionais, haja vista que a virtualização do ensino não possui equivalência quanto ao ensino presencial.

Nessa perspectiva, um outro impacto relatado consiste na dinâmica familiar dos educandos que foi substancialmente afetada com a dinâmica de estudos realizada em casa. Vale destacar a pouca efetividade de participação da família na vida escolar dos discentes, havendo muitos relatos de interrupções dos familiares durante as aulas, sem que estes percebessem que estavam interrompendo os educandos durante os estudos, uma vez que estavam no espaço domiciliar. Destarte, houve uma unanimidade entre os agentes da instituição pesquisada acerca da importância da escola enquanto espaço de socialização e interação, sendo compreendida por eles como ambiente propício para a concretização das práticas escolares, demarcando desse modo que a escola jamais deve ser substituída por ambientes virtuais de aprendizagem.

Não obstante, cabe destacar que o CETI pesquisado desenvolveu processos de ensino-aprendizagem diferenciados durante a vigência do ERE, mobilizando estratégias de ensino diversificadas para superar os desafios impostos pela situação pandêmica. Contudo, é preciso

ratificar que, inevitavelmente, suas práticas escolares foram atravessadas por novas formas de exclusão, visto que nem todos os educandos da instituição de ensino tiveram acesso às aulas remotas. Face a essa conjuntura, o relato dos participantes da pesquisa aponta que o aprendizado adquirido pelos educandos durante as aulas virtuais não foi plenamente satisfatório, revelando a complexidade do ERE, que intensificou as desigualdades quanto ao acesso ao conhecimento.

Diante das análises tecidas em torno da problemática investigada, é preciso retomar a discussão em que identificamos o quanto o sistema capitalista tem incorporado demandas educativas cada vez mais robustas, fazendo da educação uma mercadoria lucrativa. Dessa forma, reiteramos a reflexão que nos levou a indagar ‘até que ponto a implementação do ERE não correspondeu a um ‘experimento’ para introduzir, a médio ou longo prazo, a EaD na Educação Básica, na intenção de baratear as práticas escolares com foco na quantidade, sem a garantia da qualidade no ensino?’ Somado a isso, é preciso combater o uso indiscriminado dos termos “escola pública” referindo-se a ela como instituição social falida, percebendo que esse discurso pode contribuir para o descrédito da educação pública ofertada nas escolas do país.

Assim, nos posicionamos em defesa da escola pública brasileira, ao passo que reafirmamos a inviabilidade de uma educação remota de qualidade no contexto da Educação Básica no Brasil, já que este formato de ensino tende a ampliar os problemas educacionais do país e gerar novos contextos de exclusão. Nessa certeza, prosseguimos na defesa de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Assim, urge a criação e o fortalecimento de uma escola não apenas como espaço de produção do conhecimento, mas como ambiente de novas sociabilidades, onde o processo de ensino-aprendizagem faça dos educandos sujeitos atentos ao seu poder de atuação, que através do pensamento complexo, sejam agentes de transformação, sem deixar morrer “O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente” (FREIRE, 1991, p. 74).

Ressaltamos que dissertar sobre um tema emergente como o ERE foi um enorme desafio, mas é necessário fazer uso desse momento histórico, em que uma parcela da sociedade percebeu a relevância da escola pública — *que há décadas sofre pelo controle do capital* — e, desafiados pela situação, esculpir um quadro analítico sobre a crise atual, sem deixar de esclarecer que o ERE é apenas mais um dos inúmeros problemas da educação brasileira. Diante do dualismo e da exclusão gerados pelo ERE, a luta para fazer da escola pública um instrumento de combate às desigualdades sociais se impõe, já que a virtualização do ensino foi uma experiência que aprofundou os problemas educacionais e tende a ampliar o apreço pelo ensino nas escolas privadas como única alternativa válida para o acesso a uma educação de qualidade.

Não obstante, vale explicar que ao denominar esta parte da pesquisa de “*considerações abertas*” reafirmamos nosso posicionamento contrário a linguagem convencional ‘*endeusada*’ nos trabalhos acadêmicos, como se seguir à risca a linguagem eurocêntrica fosse a única via para falar de modo ‘adequado’. Com isso, nossa proposta é seguir transgredindo os mecanismos impostos como regras ‘essenciais’ para o fazer científico, refutando normas metodológicas universalizantes para construir linguagens que atendam as especificidades sociais. Para tanto, demarcamos nosso lugar de fala, na certeza de que “Ninguém faz nada criativo simplesmente seguindo regras, embora as regras sejam úteis e necessárias” (BECKER, 2015, p. 101). Contudo, sabemos que a adoção dessa postura não se faz apenas na dimensão teórica, mas com a união de forças que coadunem teorias e práticas cimentadas pelo trabalho cooperativo e solidário, partindo de um pensamento reformado, aberto a complexidade e aliado a ações.

Nestes termos, o estudo possibilitou a compreensão de que em meio à crise, com o crescimento das contradições sociais, é muito comum que as incertezas ganhem maior destaque na esfera social. Através desse entendimento, percebemos que a pesquisa precisava, ao longo de sua construção, distanciar-se da cobrança excessiva por ‘soluções’ diante dos problemas elencados. Na contramão dessa busca desenfreada, as tecituras analíticas estiveram mais comprometidas com o desvelamento de lógicas ocultas, assim como com as provocações que a pesquisa pôde suscitar, permitindo que as polifonias aqui propostas ecoem e adentrem os espaços dialógicos, sejam eles, o meio acadêmico, as rodas de conversas ou em outros espaços educativos onde o pensamento complexo tenha liberdade para abstração, fortalecendo com isso a luta coletiva a serviço de uma educação emancipatória concebida, efetivamente, no contexto da escola pública, afinal de contas, **casa não é escola**, nem tampouco pode vir a ser.

Após encarar a desafiante experiência de sair do conforto da minha área de formação para me aventurar no alucinante campo multidimensional da Sociologia, ‘o silêncio falante’ do Pedagogo que decidiu falar, falou, discutiu, argumentou, analisou e os esforços empreendidos não esgotam as discussões acerca das interfaces do ERE e da produção de sentidos interligada a ele, por isso, fica aberto o canal dialógico para novas discussões em torno das lacunas que a pesquisa não deu conta de explicar. Para este término – *sem fim* – unimos nosso pensamento ao de pensadores luzentes, que iluminaram a tecitura deste estudo, para demarcar que sigo em frente – *com meu silêncio falante* – na certeza de que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate” (FREIRE, 2011, p. 97). Portanto, reafirmo que “Creio que nenhum livro – *nesse caso específico, nenhuma dissertação* – se completa. O autor sempre pode continuar, por um tempo indefinido [...]” (RIBEIRO, 1995, p. 12. *grifo nosso*).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Rev. Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.
- AZEVEDO, S. **Uma contribuição freiriana para uma escola colorida**. *Rev. Brasileira de Educação Básica*. Ano 6. n. Especial – Paulo Freire, p. 1-6, Set. 2021.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. **O novo espírito científico**. 2. ed. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro: 2000.
- BACICH, L.; TANZI N. A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. **Vida líquida**. (Trad) Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- _____. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.
- _____. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Tradução Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Entrevista.
- BAUMAN, Z. MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- _____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.
- _____. **Sobre Educação e Juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Editora Zahar, 2013.
- BECKER, H. S. **Truques da escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- _____. **Segredos e truques da pesquisa**. Zahar: Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, P. **O que constitui uma classe social?** Sobre a existência teórica e prática de grupos. Berkeley Journal 01. Sociology, n. 32, pág. 1- 49, 1987.

_____. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O poder simbólico.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024:** Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em 27 de dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <v.bhttp://basenacionalcomum.mec.gov/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Diário Oficial da União: Edição: 53, Seção: 1, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 10 de mar. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRITO, G. da S. Inclusão Digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: 30º Encontro Anual, ANPOCS, 2006. **Anais do Encontro (GT24).** Caxambu, MG, 2006.

CANDAU, V. M. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade:** temas insurgentes. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso: 14 de mai. 2022.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede:** A era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Ruptura: a crise da democracia liberal.** Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

_____. **O caos e o progresso.** 2005. Entrevistadora: Keli Lynn Boop. Portal do Projeto Software Livre do Brasil. Acesso em: 05 de dezembro de 2021.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v.7, n.3, p.38-46, ago. 2020.

CAVALCANTE, J. L. S. **Inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação em escolas públicas de Ensino Médio de Petrolina (PE).** Orientador: Guilherme Ataíde Dias. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes, Centro de Educação/Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CEPRO. **Piauí: evolução, realidade e desenvolvimento.** Teresina: Fundação CEPRO, 1979.

CICONE, R. B.; MORAES, L. E. P. de. **História da educação.** Londrina: Educacional S. A., 2016.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas.** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CORTELLA, M. S. **Por que fazemos o que fazemos?** 52. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

COSTA, A. T., and MOITA, F. M. G. S. C. A Interação em Ambiente Virtual de Aprendizagem: um estudo de caso. In: ARANHA, S. D. G.; SOUZA, F. M. **Práticas de ensino e tecnologias digitais**[online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018, pp. 239-275. Ensino e aprendizagem collection, vol. 3.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2004.

DURAND, G. **A Imaginação Simbólica.** Lisboa: Arcádia, 1979.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRO, M. do A. B. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**: Aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. 1. ed. (digital). São Paulo: Global, 2013.

_____. **Reflexões sobre a construção de um instrumento político**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. A instituição do fracasso a educação da ralé. In: SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 281-304.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. In: **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

_____. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 2, Junho. 2000. Disponível em: a001 (scielo.br) . Acesso em: 25 de jul. 2022.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOLDMANN, L. **A Criação Cultural na Sociedade Moderna**: por uma Sociologia da Totalidade. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1972.

GRILLO, M. O professor e à docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: Edpucrs, 2001. p. 88.

HABERMAS, J. **A lógica das ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HADDAD, F. Prólogo. In: MARIANO, A. *et al.* **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LAHIRE, B. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas Sociologia. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXI, 2011, pág. 13-22.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. KOHAN, W. Apresentação da Coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco Lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o ataque neoliberal ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

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

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

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus - lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C. & CARVALHO, M. P. de (org.) **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. São Paulo, SP: Pontes, 2020. p. 13-21. E-book.

LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LOPES, A. de P. C. **Beneméritos da instrução**: a feminização do magistério primário piauiense. Fortaleza: UFC-PPGE [Dissertação de Mestrado], 1996.

LOPES, D. As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras. Recife, **Revista Científica Tecnologus**, v. 6, 2012.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2002.

MARTINS, J. de S. **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

MAUES, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da COVID-19. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso: 26 de dez. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro. v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

_____. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. MINAYO, M. C. de S. (org.); GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAN, J. M.; Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (Org.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

- MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
- MORETTI, V. D. MOURA, M. O. de. **A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual.** Psicologia Política, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, julho-dezembro, 2010.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- _____. **Ciência com consciência.** 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. **O método 5: a humanidade da humanidade.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KS6FVdMKj4D9hzbGG9dfcps/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 10 out. 2022.
- NETO, M. de S. **O ensino no Piauí nos séculos XVIII e XIX: reflexos de um processo colonizador.** ANPUH – XXII simpósio nacional de história – João Pessoa, 2003.
- NETO, T. P. de A. **O Fato e a Coisa.** Teresina/PI: UPJ Produções, 2012.
- NETO, A. S. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais.** São Paulo: Salta, 2015.
- NETO, J. A. de M. **As crises entrelaçadas da educação e o novo coronavírus.** Disponível em: <https://medium.com/@joseaugusto.am/as-crises-entrela%C3%A7adas-da-educac%C3%A7%C3%A3o-e-o-novo-coronav%C3%ADrus-462de7e072>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- NIENOV, O; H.; CAP, E. **Estratégias didáticas para atividades remotas.** Porto Alegre: UFRGS, 2021.
- NOVAES, H. T. OKUMURA, J. H. **A tragédia educacional brasileira no século XX: diálogos com Florestan Fernandes.** Marília: Lutas Anticapital, 2020.
- NÓVOA, A. **Evidentemente: histórias da educação.** Porto: Asa, 2005.
- _____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.
- _____. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, T. L.; LOVO, I. C. Um breve panorama da utilização das TDICs pelas escolas rurais. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 41, n.78, p. 163-178, jan./abr. 2019.

PRADO, J. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**: Centro Estadual de Tempo Integral Didácio Silva. Teresina/PI, 2022.

QUEIROZ, M. M. A. **História da Educação**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, H. **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 437-449.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 6, p. 93-127.

_____. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 107-126.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O Brasil como problema**. São Paulo: Global, 2016.

_____. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, D. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte/MG: Letramento, 2017.

RIBEIRO, N. R. **Mia Couto**: em conferência, fala sobre “repensar o pensamento”. 2015. Disponível em: <https://www.miacouto.org/tag/fronteiras-do-pensamento/>. Acesso em: 10 de mai. 2022.

RIOS, F. LIMA, M. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RODRIGUES, H. W.; BIRNFELD, C. A. **Educação remota em tempos de pandemia e pós-pandemia**: legislação aplicável, aulas remotas e retomada das atividades presenciais na Educação Superior. Florianópolis: Habitus, 2022.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

_____.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, p. 36 – 49, jan. 2021.

SILVEIRA, S. A. Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 49-59.

SOUSA, M. S. R. de. **Vivências constituintes**: sujeitos desconstitucionalizados. Teresina: Avant Garde, 2021.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

_____. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

_____. **Brasil dos humilhados**: uma denúncia da ideologia elitista. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2022.

SOUZA, J. C. S. de. **Educação e história da educação no Brasil**. Revista Educação Pública, v. 18, n. 23, nov. 2018.

SOUZA, W. “**Mia Couto**”; Brasil escola, 2015. disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/mia-couto.htm>. Acesso em 25 de abr. de 2022.

SPINK, M. J. P. (1993). O contexto como pretexto. In: **ENCONTRO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA**, XXIV. Santiago-Chile, 4 a 9 de julho, 1993. (mimeo).

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V. M. A Pesquisa como Prática Discursiva. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SPINK, M. J. & FREZZA, R. M. (2013). Práticas Discursivas e Produção de Sentido: A perspectiva da psicologia social. In: M. Spink. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano** (p. 1-21). Edição virtual. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

SPINK, M. & MEDRADO, B. Produção de Sentido no Cotidiano. In: SPINK, M. J. P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse//> . Acesso em: 4 nov. 2022.

VALENTE, J. A. (Org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

WARAT, L. A. A ciência jurídica e seus dois maridos. In: **Territórios desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade**. Florianópolis: Boiteux, 2004.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Editora Universidade de Brasília: São Paulo, 2000.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TALE EDUCANDOS

1-2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

TERMO DE ASSENTIMENTO

Caro estudante, você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Casa não é escola: as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas”. Neste estudo temos por objetivo analisar as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas em um Centro de Ensino de Tempo Integral, da Rede Pública Estadual de Teresina/PI, buscando compreender como ocorreram as práticas escolares a partir desse formato de ensino.

Esse estudo se justifica pelos esclarecimentos que possibilitará a respeito de como tem se delineado as práticas educativas na escola pública estadual, a partir do Ensino Remoto Emergencial, possibilitando o entendimento mais profundo dos processos de ensino-aprendizagem em virtude da necessidade do ensino não-presencial.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

- 1) Aplicação de questionário e entrevistas com gravação/áudio dos voluntários para maior descrição e análise da experiência no Ensino Remoto Emergencial;
- 2) Observações das práticas educativas nas salas de aulas, bem como das vivências no espaço escolar que sediará a pesquisa;
- 3) Registro de dados/informações coletados e registrados em diário de campo.

O intuito é colaborar com a qualidade das práticas educativas escolares, produzindo conhecimentos que favoreçam a melhoria da educação pública do nosso estado.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os riscos ao participar da pesquisa estão relacionados a algum tipo de constrangimento de natureza subjetiva, considerando as dimensões psíquicas, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual. Informamos que para minimizá-los não haverá identificação dos participantes e que estaremos prontos a encaminhar/solucionar qualquer dúvida e necessidade advindas de sua participação. Os benefícios com sua participação estão relacionados à contribuição para repensarmos as práticas

2-2

educativas escolares e para a reorganização das atividades educacionais no âmbito do Ensino Médio. Contribuirá ainda para o avanço do conhecimento científico na área da educação.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores, tais como organização dos instrumentos e sua aplicação.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, apresentação em eventos científicos, acadêmicos e culturais, entretanto serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar sua identidade.

O retorno dos resultados do estudo aos participantes da pesquisa será realizado por meio da divulgação do relatório final a comunidade escolar com proposta de promoção de uma reflexão coletiva envolvendo discentes, docentes e gestores.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Cep-Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI/CMPP- Teresina.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa ao qual o projeto foi submetido:

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina - PI.

CEP 64049-550.

Horário de atendimento: segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00.

Pesquisador responsável: Israel de Sousa Ribeiro.

Endereço: xxxxxxxxxxxxxxxx, Bairro xxxxxxxxxxxxxxxx, Cond. xxxxxxxxxxxxxxxx, nº xxx, Bloco xx, Apto. xxx, Teresina-PI.

Cep: xx.xxx-xxx

Fone: (86) xxxxx-xxxx/ e-mail: xxxxxxxx@gmail.com

APÊNDICE B – TCLE RESPONSÁVEIS PELOS EDUCANDOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS/RESPONSÁVEL PELO(A) EDUCANDO(A)

Prezado(a) Senhor (a)

O(a) estudante _____, adolescente, que se encontra sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “Casa não é escola: as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador responsável Israel de Sousa Ribeiro, aluno do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí e tem como objetivo analisar as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas. O estudo tem a finalidade de possibilitar discussões em torno das práticas escolares diante da realidade do Ensino Remoto Emergencial, no contexto da escola pública, suscitando análises reflexivas em torno da necessidade de reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem, vinculados à realidade social contemporânea decorrente da pandemia da Covid-19, de modo que as instituições de ensino repensem sobre suas práticas educativas escolares. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos enquanto responsável pelo menor participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com o senhor(a) e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone (Israel de Sousa Ribeiro, (86) XXXXX-XXXX). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, de segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir assinar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a viabilização de esclarecimentos perante a sociedade no que se refere ao delineamento das atividades de ensino-aprendizagem oferecidas pela escola pública, na esfera estadual, a partir do Ensino Remoto Emergencial, possibilitando o entendimento mais profundo dessas práticas de ensino-aprendizagem decorrentes da necessidade do isolamento social, de forma a buscar caminhos para novas práticas escolares durante ou após o contexto pandêmico e, para sua realização serão utilizados os seguintes



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**



procedimentos para a coleta de dados (observações das práticas escolares em lócus, aplicação de questionário e/ou entrevistas diretas, através da gravação das falas dos entrevistados, e o registro das informações no diário de bordo para a consolidação da coleta de dados). Contudo é necessário ressaltar que, dependendo da situação epidemiológica durante o período da execução da pesquisa, ela poderá ser adaptada, atendendo todas as orientações sanitárias dos órgãos responsáveis, a fim de evitar a disseminação da Covid-19, de forma que a pesquisa seja desenvolvida no formato virtual, por meio de software específico (*Google Meet*), escolhido devido à sua política de privacidade, que inclui um código para cada reunião, sem o qual outros indivíduos não podem adentrar a mesma, além do organizador (entrevistador) regular entrada e saída, dados são criptografados e a não venda destes a parceiros comerciais da empresa, garantindo a confidencialidade do processo, conforme a sistemática planejada.

Esclareço que esta pesquisa pode acarretar os seguintes riscos para o menor: algum tipo de constrangimento de natureza subjetiva, considerando as dimensões psíquicas, moral, intelectual, social, cultural e familiar, porém os mesmos serão contornados, uma vez que ao serem identificados, tão logo o menor participante será assistido pelo pesquisador e encaminhado à Unidade Básica de Saúde (UBS) mais próxima para o atendimento que se fizer necessário, a fim de possibilitar a reparação dos danos causados. Posteriormente, havendo a necessidade, será garantido o direito à assistência integral, gratuita ao menor participante, devido a danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário. Fica assegurado o direito que o senhor(a) tem de buscar indenização por danos eventuais causados ao menor sob sua responsabilidade decorrentes da pesquisa. Os benefícios da pesquisa, por outro lado, podem ser extensos, uma vez que a entrevista constitui-se como um convite privilegiado à reflexão, por vezes acerca de questões em torno das quais os sujeitos não se detivessem em circunstâncias outras. Depois de concluída a pesquisa, os resultados poderão ser instrumentos capazes de produzir considerações quanto à construção de políticas públicas educacionais, cujos desdobramentos, se articulados entre a universidade e o Estado, podem resultar em melhorias significativas para o segmento das práticas educativas escolares.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que, nem o senhor(a) nem o menor terão custos com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguro que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Reitero que, caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação do(a) menor neste estudo ele(a) poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com o que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito que o menor que se encontra sob minha responsabilidade participe desta pesquisa, dando pleno consentimento para a participação dele(a) nesta pesquisa. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz do(a) menor por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
() Não autorizo a captação de imagem e voz do(a) menor por meio de gravação e/ou filmagem.
() Autorizo apenas a captação de voz do(a) menor por meio da gravação;

Teresina, _____ de _____ de 2022

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – TCLE GESTORES/EDUCADORES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES/EDUCADORES)

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “Casa não é escola: as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador responsável Israel de Sousa Ribeiro, aluno do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí e tem como objetivo “analisar as interfaces do ERE no contexto das práticas escolares mediadas por telas”. Esta pesquisa tem a finalidade de possibilitar discussões em torno das práticas escolares diante da realidade do Ensino Remoto Emergencial, no contexto da escola pública, suscitando análises reflexivas em torno da necessidade de reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem, vinculados à realidade social contemporânea decorrente da pandemia da Covid-19, de modo que as instituições de ensino repensem sobre suas práticas escolares. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone (Israel de Sousa Ribeiro, (86) XXXXX-XXXX). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, de segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a viabilização de esclarecimentos perante a sociedade no que se refere ao delineamento das atividades de ensino-aprendizagem oferecidas pela escola pública, na esfera estadual, a partir do Ensino Remoto Emergencial, possibilitando o entendimento mais profundo dessas práticas de ensino-aprendizagem decorrentes da necessidade do isolamento social, de forma a buscar caminhos para novas práticas escolares mediante/pós contexto pandêmico e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados (observações das práticas educativas em lócus, entrevistas



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



diretas, através da gravação das falas dos entrevistados, e o registro das informações no diário de bordo para a consolidação da coleta de dados). Contudo é necessário ressaltar que, dependendo da situação epidemiológica durante o período da execução da pesquisa, ela poderá ser adaptada, atendendo todas as orientações sanitárias dos órgãos responsáveis, a fim de evitar a disseminação da Covid-19, de forma que a pesquisa seja desenvolvida no formato virtual, por meio de software específico (*Google Meet*), escolhido devido à sua política de privacidade, que inclui um código para cada reunião, sem o qual outros indivíduos não podem adentrar a mesma, além do organizador (entrevistador) regular entrada e saída, dados são criptografados e a não venda destes a parceiros comerciais da empresa, garantindo a confidencialidade do processo, conforme a sistemática planejada.

Esclareço que esta pesquisa pode acarretar os seguintes riscos: algum tipo de constrangimento de natureza subjetiva, considerando as dimensões psíquicas, moral, intelectual, social, cultural e familiar, porém os mesmos serão contornados, uma vez que ao serem identificados, tão logo os participantes serão assistidos pelo pesquisador e encaminhados à Unidade Básica de Saúde (UBS) mais próxima para o atendimento que se fizer necessário, a fim de possibilitar a reparação dos danos causados. Posteriormente, havendo a necessidade, será garantido o direito à assistência integral, gratuita ao participante, devido a danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário. Fica assegurado o direito que o participante da pesquisa tem de buscar indenização por danos eventuais decorrentes da pesquisa. Os benefícios da pesquisa, por outro lado, podem ser extensos, uma vez que a entrevista constitui-se como um convite privilegiado à reflexão, por vezes acerca de questões em torno das quais os sujeitos não se detivessem em circunstâncias outras. Depois de concluída a pesquisa, os resultados poderão ser instrumentos capazes de produzir considerações quanto à construção de políticas públicas educacionais, cujos desdobramentos, se articulados entre a universidade e o Estado, podem resultar em melhorias significativas para o segmento das práticas educativas escolares.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Reitero que, caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com o que me foi exposto, Eu _____ declaro



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Teresina, ____ de _____ de 2022

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Caro estudante, este questionário integra a pesquisa intitulada “**Casa não é escola: as práticas educativas mediadas por telas em face do contexto do Ensino Remoto Emergencial**” e tem como objetivo:

- Identificar o perfil dos estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio dessa instituição de ensino;
- Conhecer aspectos sociodemográficos dos estudantes das turmas supracitadas;
- Analisar informações sobre as práticas educativas mediadas por telas em face do contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Para que esses objetivos sejam alcançados, é importante a sua participação. Procure responder a esta pesquisa de forma individual e independente. A veracidade das suas respostas é fundamental. Em cada questão, marque **apenas uma alternativa/resposta**, isto é, aquela que melhor corresponde às suas características pessoais e às condições de ensino e procedimentos por você vivenciados. Os dados serão tratados criteriosamente, de modo a garantir absoluto sigilo a respeito das informações individuais prestadas. **Agradecemos, desde já, pela sua valiosa contribuição.**

ANO ESCOLAR: () 2º ANO () 3º ANO

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DO/A ESTUDANTE

01. Qual seu gênero?

- a) Masculino.
- b) Feminino.
- c) Outro.
- d) Prefiro não me classificar.
- e) Prefiro não responder.

02. Qual sua idade?

- a) Menos de 16 anos.
- b) 16 anos.
- c) 17 anos.
- d) 18 anos.
- e) Acima de 18 anos.

03. Como você se considera?

- a) Branco(a).
- b) Negro(a).
- c) Pardo(a).
- d) Amarelo(a).
- e) Indígena ou de origem indígena.

04. Qual o seu estado civil?

- a) Solteiro(a).
- b) Casado(a).
- c) Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
- d) Viúvo(a).
- e) Outro.

05. Com quem você mora atualmente?

- a) Com meus pais.
- b) Com outros parentes.
- c) Com o(a) esposo(a) e(ou) com o(s) filho(s).
- d) Com amigos (de favor).
- e) Sozinho(a).

06. Quantas pessoas (membros da família ou não) moram com você?

- a) Nenhum.
- b) Um ou dois.
- c) Três ou quatro.
- d) Cinco ou seis.
- e) Mais de seis.

07. Quantos filhos você tem?

- a) Nenhum.
- b) Um.
- c) Dois.
- d) Três.
- e) Quatro ou mais.

08. Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- a) Até 1 salário mínimo (R\$ 1.212,00).
- b) Até 2 salários mínimos (R\$ 2.424,00).
- c) Até 3 salários mínimos (R\$ 3.636,00).
- d) Até 4 salários mínimos (R\$ 4.848,00).
- e) Mais de 4 salários mínimos (R\$ 4.848,00...).

09. Assinale a situação abaixo que melhor descreve sua realidade.

- a) Não trabalho e meus gastos são financiados pela minha família e/ou pelos meus responsáveis.
- b) Trabalho e recebo ajuda da família.
- c) Trabalho e me sustento.
- d) Trabalho e contribuo com o sustento da família.
- e) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

10. Se você trabalha ou já trabalhou, qual é (ou foi) a carga horária aproximada de sua atividade remunerada?

- a) Não trabalho/nunca exerci atividade remunerada.
- b) Trabalho/trabalhei eventualmente.
- c) Trabalho/trabalhei até 20 horas semanais.
- d) Trabalho/trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.
- e) Trabalho/trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.

11. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- a) Nenhuma escolaridade.
- b) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série.
- c) Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série.
- d) Ensino médio.
- e) Ensino superior.

12. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- a) Nenhuma escolaridade.
- b) Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série.
- c) Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série.
- d) Ensino médio.
- e) Ensino superior.

13. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?

- a) Todo em escola pública.
- b) Todo em escola privada (particular).
- c) A maior parte em escola pública.
- d) A maior parte em escola privada (particular).
- e) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

14. Que meio você mais utiliza para se manter atualizado acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo?

- a) Jornais.
- b) Revistas.
- c) TV.
- d) Rádio.
- e) Internet.

15. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica/dedicou aos estudos, excetuando as horas de aulas na escola?

- a) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- b) De uma a duas.
- c) De três a cinco.
- d) De seis a oito.
- e) Mais de oito.

PRÁTICAS EESCOLARES A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

16. Você assistia todas as aulas remotas?

- a) Sim.
- b) Às vezes.
- c) Raramente.
- d) Nunca.

17. Em qual aparelho eletrônico você assistia as aulas remotas?

- a) Computador.
- b) Notebook.
- c) Meu celular.
- d) Celular emprestado.

18. Você tem acesso à internet em sua casa?

- a) Sim, sempre.
- b) Sim às vezes.
- c) Não, uso a do vizinho(a).
- d) Não tenho.

19. Qual a plataforma e/ou aplicativo digital usado pelos professores para as aulas online?

- a) Zoom.
- b) Google meet.
- c) Google classroom.
- d) Redes sociais e/ou plataforma própria da escola.

20. Em qual espaço de sua casa você assistia as aulas?

- a) No quarto.
- b) Na sala.
- c) Na cozinha.
- d) Em outro cômodo/espço não citado.

21. Você era interrompido durante as aulas?

- a) Sim.
- b) Às vezes.
- c) Raramente.
- d) Nunca.

22. Você teve dificuldades para se adaptar as aulas remotas?

- a) Sim, bastante.
- b) Sim, um pouco.
- c) Apenas no início.
- d) Não, não tive dificuldade.

23. Você teve o apoio de sua família ou das pessoas que moram com você durante as aulas remotas?

- a) Sim.
- b) Às vezes.
- c) Raramente.
- d) Nunca.

24. Como você se sentiu com as mudanças causadas por esse formato de ensino durante o período de isolamento social?

- a) Normal, não tive problemas.
- b) Desestimulado(a), sem foco nos estudos.
- c) Estressado(a) e ansioso(a).
- d) Inquieto(a) e inseguro(a).

25. Você interagiu com os professores durante as aulas?

- a) Sempre.
- b) Quase sempre.
- c) Raramente.
- d) Nunca.

26. Na sua turma todos os seus colegas assistiam as aulas remotas?

- a) Sim, todos assistiam.
- b) Não, só a minoria assistia.
- c) Não, mas a maioria assistia.
- d) Não, nunca estava toda a turma.

PRÁTICAS ESCOLARES A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

27. Qual foi sua maior dificuldade durante as aulas remotas emergenciais?

- a) Falta de interesse pelos estudos.
- b) Dificuldade de concentração.
- c) Não conseguir acompanhar as aulas.
- d) Preocupação com a contaminação pela Covid-19.

28. Como você caracteriza as aulas remotas?

- a) Boas.
- b) Proveitosas.
- c) Ruins.
- d) Não dava para aprender.

29. Os professores tinham dificuldades com o formato de aula remotas?

- a) Sim, muita.
- b) Sim, às vezes.
- c) Não muita.
- d) Não.

30. Com que frequência você deixava sua câmera ligada durante as aulas?

- a) Sempre.
- b) Às vezes.
- c) Raramente.
- d) Nunca.

31. Você se sentiu prejudicado nos estudos devido o Ensino Remoto Emergencial?

- a) Sim, bastante.
- b) Sim, um pouco.
- c) Não muito.
- d) Não.

32. Você acha que o espaço escolar (físico) contribui para sua aprendizagem?

- a) Sim, muito.
- b) Sim, um pouco.
- c) Não muito.
- d) Não contribui.

33. Você acredita que o Ensino Remoto Emergencial poderia substituir o ensino presencial sem prejuízos à sua aprendizagem?

- a) Sim.
- b) Pode ser que sim.
- c) Acho que não.
- d) De modo nenhum.

34. Em uma escala de 0 a 10 em relação aquilo que você aprendeu durante o Ensino Remoto Emergencial qual nota você daria?

- a) De 0 a 2.
- b) De 3 a 5.
- c) De 6 a 8.
- d) De 9 a 10.

35. Em uma escala de 0 a 10 em relação a importância do espaço escolar para sua aprendizagem qual nota você daria?

- a) De 0 a 2.
- b) De 3 a 5.
- c) De 6 a 8.
- d) De 9 a 10.

APÊNDICE E – ROTEIROS PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA (EDUCANDOS)

Local: _____

Data: ____/____/2022

Entrevista nº _____

Título do projeto: “Casa não é escola: as interfaces do ensino remoto emergencial no contexto das práticas escolares mediadas por telas”.

Pesquisador responsável: Israel de Sousa Ribeiro

Pesquisador participante: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DAS ENTREVISTAS:

- Explanar ao/à entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.
- Anotar local, data e nº da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A

- 1.1. Gênero:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Ano Escolar:
- 1.4. Estuda há quanto tempo na escola:

2. MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

- 2.1. Conte um pouco como foi sua experiência com o Ensino Remoto Emergencial (o que você fez para aprender a lidar com esse formato de ensino?)
- 2.2. Você tem computador/notebook com acesso à internet em casa? Se sim, a internet chegou a cair durante as aulas? Conte como você se sentiu.
- 2.3. Você assistia as aulas em qual espaço da sua casa? Você foi interrompido durante alguma aula?
- 2.4. Como foram as aulas durante o isolamento social?
- 2.5. Você teve acesso a alguma orientação específica para estudar de forma remota?
- 2.6. Quais as plataformas e/ou aplicativos usados para as aulas online? Você teve dificuldade pra usar algum deles?
- 2.7. Você contou com o apoio de sua família nas atividades desenvolvidas?

3. IMPACTOS CAUSADOS NA RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

- 3.1. Fale um pouco sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial nos seus estudos.
- 3.2. Como você se sente/sentiu com as mudanças causadas por esse formato de ensino?
- 3.3. Fale sobre como acontecia a interação com os professores e a gestão da escola.
- 3.4. Na sua turma todos os seus colegas assistiam as aulas? Por quê?
- 3.5. Durante as aulas você deixava a câmera ligada? Por quê?
- 3.6. Qual foi sua maior dificuldade durante as aulas remotas emergenciais?

4. A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

- 4.1. Fale um pouco sobre a importância do espaço escolar para a aprendizagem.
- 4.2. Você acredita que o Ensino Remoto Emergencial poderia substituir o ensino presencial sem prejuízos à sua aprendizagem?
- 4.3. Em uma escala de 0 a 10 em relação a sua aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial qual nota você daria? Por quê?
- 4.4. Em uma escala de 0 a 10 em relação a importância do espaço escolar para a promoção da aprendizagem qual nota você daria? Por quê?

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA
(EDUCADORES)**

Local: _____

Data: ____/____/2022

Entrevista n° _____

Título do projeto: “Casa não é escola: as interfaces do ensino remoto emergencial no contexto das práticas escolares mediadas por telas”.

Pesquisador responsável: Israel de Sousa Ribeiro

Pesquisador participante: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DA ENTREVISTA:

- Explanar ao/ entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.
- Anotar local, data e n° da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A:

- 1.1. Gênero:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Formação:
- 1.4. Pós-graduação:
- 1.5. Tempo de atuação na área:
- 1.6. Tempo de atuação nesta escola:
- 1.7. Atua em outra rede/escola:

2. MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

- 2.1. Conte um pouco como foi sua experiência com o Ensino Remoto Emergencial (o que você fez para aprender a lidar com esse formato de ensino?)
- 2.2. Você tem computador/notebook com acesso à internet em casa? Se sim, a internet chegou a cair durante as aulas? Conte como aconteceu.
- 2.3. Como ocorreram suas atividades docentes durante o isolamento social?
- 2.4. Você teve acesso a alguma formação em TDICs para trabalhar de forma remota?
- 2.5. Quais as plataformas e/ou aplicativos usados para aulas síncronas? Você teve dificuldade pra usar algum deles?
- 2.6. Você contou com o apoio da família dos alunos nas atividades desenvolvidas?

3. IMPACTOS CAUSADOS NA RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

- 3.1. Fale um pouco sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial no trabalho com os alunos.
- 3.2. Como você se sente/sentiu com as mudanças causadas por esse formato de ensino?
- 3.3. Comente sobre a aprendizagem dos alunos (como acontecia a interação com eles?)
- 3.4. Todos os alunos assistiam as aulas? Eles davam retorno das atividades que você passava?
- 3.5. Durante as aulas os alunos ficavam com a câmera ligada? Participavam da aula? Por quê?
- 3.6. Fale um pouco sobre sua percepção a respeito da aprendizagem dos alunos, eles tiveram dificuldades? Quais?

4. A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

- 4.1. Comente um pouco sobre como foi lecionar longe do ambiente escolar/espço físico.
- 4.2. Fale sobre a importância do espaço escolar para a aprendizagem.
- 4.3. Você acredita que o Ensino Remoto Emergencial poderia substituir o ensino presencial sem prejuízos ao ensino?
- 4.4. Em uma escala de 0 a 10 em relação a importância do espaço escolar para a promoção da aprendizagem dos alunos, qual nota você daria? Por quê?

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA
(GESTORES)**

Local: _____

Data: ____/____/2022

Entrevista nº _____

Título do projeto: “Casa não é escola: as interfaces do ensino remoto emergencial no contexto das práticas escolares mediadas por telas”.

Pesquisador responsável: Israel de Sousa Ribeiro

Pesquisador participante: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Dissertação de Mestrado: Sociologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

OBSERVAÇÕES ANTES DO INÍCIO DAS ENTREVISTAS:

- Explanar ao/entrevistado/a os objetivos da entrevista, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser preenchido e assinado, se assim estiver de acordo.
- Anotar local, data e nº da entrevista.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DO/A ENTREVISTADO/A

- 1.1. Gênero:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Formação:
- 1.3. Pós-graduação:
- 1.4. Tempo de atuação na área:
- 1.5. Tempo de atuação nesta escola:
- 1.6. Atua em outra rede/escola:

2. MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

- 2.1. Conte um pouco como foi sua experiência com a gestão/coordenação durante o Ensino Remoto Emergencial.
- 2.2. Você tem computador/notebook com acesso à internet em casa? Se sim, a internet chegou a cair durante alguma ação pedagógica desenvolvida? Conte como aconteceu.
- 2.3. Como a equipe de gestão/coordenação atuou durante o isolamento social?
- 2.4. Você teve acesso a alguma formação em TDICs para gerir/coordenar de forma remota?
- 2.5. Fale sobre as estratégias criadas para manter o vínculo com a equipe e comunidade escolar.
- 2.6. Conte um pouco como foi desenvolvido o trabalho para buscar o apoio da família dos alunos que tiveram dificuldades nas atividades desenvolvidas.

3. IMPACTOS CAUSADOS NA RELAÇÃO ESCOLA-EDUCANDO-COMUNIDADE ESCOLAR COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

- 3.1. Fale um pouco sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial nas ações promovidas pela gestão/coordenação.
- 3.2. Como você se sente/sentiu com as mudanças causadas pela pandemia e o distanciamento social, mantendo-se longe do ambiente escolar?
- 3.3. Comente um pouco sobre como ocorreu a interação com os alunos durante o isolamento social.
- 3.4. Fale sobre sua percepção a respeito da aprendizagem dos alunos, eles apresentaram dificuldades? Quais? Como elas foram reduzidas/sanadas?

4. A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

- 4.1. Fale um pouco sobre a importância do espaço escolar para a aprendizagem.
- 4.2. Você acredita que o Ensino Remoto Emergencial poderia substituir o ensino presencial sem prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem? Por quê?
- 4.3. Em uma escala de 0 a 10 em relação a importância do espaço escolar para a promoção da aprendizagem dos alunos, qual nota você daria? Por quê?