

A COVID-19 EM MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS - VOL.2

# EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

ORGANIZADORES

RENATO KOCH COLOMBY

JULICE SALVAGNI

CIBELE CHERON





**Prof. Me. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás)**

Diretor Editorial

Presidente do Conselho Editorial

**Dr. Cristiano S. Araujo**

Assessor

**Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira**

Diretora Administrativa

Presidente da Editora

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)

Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)

Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC Goiás)

Prof. Dr. Henryk Siewierski (UnB)

Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG Catalão)

Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)

Profa. Me. Margareth Leber Macedo (UFT)

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)

Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC Goiás)

Profa. Dra. Leila Bijos (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)

Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)

Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)

Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)

Profa. Dra. Elisângela Aparecida Pereira de Melo (UFT)

Prof. Ms. Euvaldo de Sousa Costa Junior (UFPI)

Renato Koch Colomby  
Julice Salvagni  
Cibele Cheron  
Organizadores

# **A COVID-19 EM MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS**

Volume II

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

1ª edição

Goiânia - Goiás  
Editora Espaço Acadêmico  
- 2020 -

Copyright © 2020 by Renato Koch Colomby, Julice Salvagni e Cibele Cheron

Esta obra contou com um processo de avaliação por pares em um sistema double blind review. Registra-se o agradecimento aos pareceristas que participaram desse processo.

**Editora Espaço Acadêmico**

Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15, Lote 22, Casa 2

Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás

CNPJ: 24.730.953/0001-73

Site: <http://editoraespaocademico.com.br/>

Contatos: Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Franco Jr.

Imagem de capa: Fachada do Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre, RS.

Fonte: Acervo da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Projetado por Harryarts.com - freepik.com

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

C873 A Covid-19 em múltiplas perspectivas [livro eletrônico] / Organizadores Renato Koch Colomby, Julice Salvagni e Cibele Cheron. – 1. ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2020.  
v. ; Ebook.

Conteúdo: v. 2. Educação, ciências e cultura.

Inclui referências bibliográficas

ISBN: 978-65-00-11699-1

1. Covid-19. 2. Covid-19 - educação. I. Colomby, Renato Koch (org.). II. Salvagni, Julice (org.). III. Cheron, Cibele (org.).

CDU 616-036.21

A redação dos capítulos desta obra, quanto à forma e conteúdo,  
é de inteira responsabilidade dos autores.

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

# SUMÁRIO

<b>DIÁLOGOS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 EM DIFERENTES PERSPECTIVAS.....</b>	<b>9</b>
<i>Renato Koch Colomby</i>	
<i>Julice Salvagni</i>	
<i>Cibele Cheron</i>	
<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>12</b>
<i>Roberto Medina</i>	
<b>EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA: CONTEXTOS E COMPLEXIDADES.....</b>	<b>15</b>
<i>Renato Koch Colomby</i>	
<i>Julice Salvagni</i>	
<i>Cibele Cheron</i>	
<b>A REFLEXÃO CRÍTICA E CIENTÍFICA EM TEMPOS DE COVID-19: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE<sup>1</sup>.....</b>	<b>21</b>
<i>Celso Gabatz</i>	
<b>“PÔR EM QUESTÃO”: O DEBATE PÚBLICO BRASILEIRO SOBRE A COVID-19, SOB O OLHAR SIMÉTRICO DA HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DAS TÉCNICAS.....</b>	<b>35</b>
<i>Isamarc Gonçalves Lôbo</i>	
<i>Rafael Dalyson dos Santos Souza</i>	

**A EDUCAÇÃO FORMAL, A PANDEMIA DA COVID-19 E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉTICA NA ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS - NTICS .....49**

*Sindy Luciane Lago Rodrigues*

*Zita Ana Lago Rodrigues*

**A AÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E O ENSINO REMOTO .....64**

*Andréia Mendes dos Santos*

*Cristiani Severo Brenner*

*Glaé Corrêa Machado*

*Paloma Rodrigues Cardozo*

**ANÁLISE PRELIMINAR DO PROGRAMA “NOVOS CAMINHOS” DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS .....78**

*Guilherme de Souza Marques*

*Rafael Teixeira da Silva*

**A COVID-19 E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....93**

*Carla Maciel da Silva*

*Caroline Becker*

**EDUCAÇÃO, PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA E VULNERABILIDADE SOCIAL EM TEMPOS DE COVID-19..... 104**

*Mayara Pérola Maciel dos Santos*

*Maria Carolina Marques dos Santos*

*Fernanda Nogueira Silva*

**A VISÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE AS ATIVIDADES ESCOLARES  
NÃO PRESENCIAIS: UMA INCURSÃO NA INTERNET ..... 121**

*Fabiola Mônica da Silva Gonçalves*

**DIREITO DE CONVIVÊNCIA FAMILIAR EM TEMPOS DE  
PANDEMIA..... 135**

*Paola Gonçalves dos Santos*

**ESCOLA E FAMÍLIA EM TEMPOS DE COVID-19:  
RESSIGNIFICANDO RELAÇÕES PELA ABERTURA AO DIÁLOGO..... 149**

*Caroline Becker*

*Katlen Böhm Grando*

*Morgana Domênica Hattge*

**O ENSINO A DISTÂNCIA COMO ALTERNATIVA NA CRISE:  
UM RETRATO DA EDUCAÇÃO MERCANTILIZADA ..... 158**

*Nicole de Souza Wojcichoski*

*Marina Guerin*

*Julice Salvagni*

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE  
PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL EM MEIO  
À PANDEMIA DE COVID-19 ..... 172**

*Cibele Cheron*

*Julice Salvagni*

*Renato Koch Colomby*

*Alexandre Anselmo Guilherme*

<b>CONSIDERAÇÕES PARA A RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS-PAIDEMIA.....</b>	<b>185</b>
<i>Alexandre Anselmo Guilherme</i>	
<i>Caroline Becker</i>	
<i>Cibele Cheron</i>	
<b>EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA: DISPUTAS EM JOGO.....</b>	<b>199</b>
<i>Renato Koch Colomby</i>	
<i>Julice Salvagni</i>	
<i>Cibele Cheron</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>203</b>



## DIÁLOGOS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

*Para conhecer as coisas é preciso dar-lhes a volta. Dar-lhes a volta toda.* (SARAMAGO, 2001, s/p)

Em *Janela da alma*, José Saramago conta que costumava frequentar o Teatro da Ópera de Lisboa, famoso pelo camarote real, em cujo topo brilhava uma imponente coroa. A plateia via a coroa assim, magnífica. Já o lugar menos privilegiado de onde Saramago assistia ao espetáculo proporcionava uma vista diferente, da parte de trás da coroa, que “era oca, e tinha teias de aranha, e tinha pó” (SARAMAGO, 2001, s/p). Mais do que nos ensinar que a compreensão do mundo exige observá-lo de múltiplos ângulos, essa lição nos mostra a importância do lugar desde onde os sujeitos veem o mundo e a partir do qual o interpretam, e das possibilidades de ver de cada um.

A pandemia mundial de Covid-19 é uma dessas “coisas” que, para tentarmos conhecer, nos exige “dar-lhes a volta”, mais de uma vez, com diferentes olhares. Como dimensionar seus efeitos? Como lidar com ela? Nossos enquadramentos teóricos e instrumentais analíticos podem dar conta dela? Para delinear respostas a esses questionamentos, uma análise multidisciplinar, cuja abordagem conseguisse permear as mais diversas áreas do conhecimento, nos pareceu indispensável. Assim, a coletânea *A Covid-19 em múltiplas perspectivas* surgiu da necessidade de cooperação para compreendermos um fenômeno tão complexo, que se apresentou de forma abrupta, transformando radicalmente os modos de viver em sociedade.

O desafio aqui posto é o de tratar da complexidade segundo um paradigma que, oposto à simplificação, encaminha pensamentos a partir de “fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas,

respeita[ndo] as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta[ndo] a contradição por várias vias” (MORIN, 2000, p. 387). Nossa intenção, ao propor a obra, foi a de agregar diferentes vozes, saberes, formações e pontos de vista sobre a pandemia e suas complexidades. Dentre as autoras e os autores há doutores e graduandos, acadêmicos e pessoas que não atuam na academia. Elas e eles participaram ativamente do processo de estruturação da obra e do esforço conjunto para edição sem nenhum tipo de financiamento institucional ou de qualquer agência de fomento.

Contribuíam para esta obra 84 pesquisadoras e pesquisadores, com diferentes formações: medicina, farmácia, psicologia, odontologia, engenharia, economia, administração, turismo, oceanografia, filosofia, educação, ciência política, história, geografia, relações internacionais, direito, sociologia e música. Para além do expressivo número de parceiros, chama a atenção a diversidade desse coletivo, com representantes de todas as regiões do país, das mais diversas instituições, trajetórias de vida e carreiras. Mais do que promover a difusão de pesquisas de doutores com experiência acadêmica de longa data, importa dizer que o livro buscou oportunizar a participação de jovens pesquisadores que estão sendo incentivados a escrever desde a graduação.

A rica pluralidade das abordagens permitiu que os capítulos fossem distribuídos em três eixos temáticos, correspondendo a três Volumes: I) Trabalho, Estado e Sociedade; II) Educação, Ciência e Cultura; e III) Saúde, Psicologia e Direitos Humanos. O Volume I, que conta com o prefácio da Professora Doutora Lorena Holzmann (UFRGS), agrega capítulos que versam sobre diferentes perspectivas socioeconômicas em relação às recentes transformações provocadas pela pandemia. No Volume II, os trabalhos abertos pelo prefácio do Professor Doutor Roberto Medina (UNB) emergem de um cenário de desvalorização do trabalho intelectual, da Educação, da Ciência e da Cultura. A Professora Doutora Ana Maria Gageiro assina o prefácio do Volume III, no qual os trabalhos defendem o direito à saúde física e mental sob o prisma da indivisibilidade, multiplicidade e especificidade dos Direitos Humanos.

Para dar conta da análise da pandemia e dos fenômenos relativos a ela, a obra agrega trabalhos com enfoques empíricos, voltados à realidade

de trabalho e pesquisa de campo, assim como teóricos, buscando tecer análises de conjuntura a partir de fundamentações distintas. Assim, busca-se

multiplicar e diversificar as experiências, alterando as condições de sua realização, repeti-las, ampliá-las, aplicar seus resultados; verificar as circunstâncias em que o fenômeno está presente, circunstâncias em que está ausente e as possíveis variações do fenômeno. (ANDERY et al, 1996, p. 198).

Nesse marco, a tarefa a que nos propomos é tão ambiciosa quanto essencial, uma vez que a pandemia provoca impactos de proporções que ainda não se podem estimar. Cientes desse desafio, desejamos que *A Covid-19 em múltiplas perspectivas* possa subsidiar debates e práticas emergentes em uma sociedade convocada a se recriar sob novas concepções basilares.

*Prof. Dr. Renato Koch Colomby*

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Julice Salvagni*

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cibele Cheron*

## REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Pires; RUBANO, Denize; MOROZ, Melania; PEREIRA, Maria Eliza; GIOIA, Sílvia; GIANFALDONI, Mônica; SAVIOLI, Márcia; ZANOTTO, Maria de Lourdes. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, São Paulo: EDUC, 1996.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

SARAMAGO, José. [Depoimento]. In: *Janela da alma*. Direção: Walter Carvalho e João Jardim. [S.l.]: Copacabana Filmes, 2001. 1 DVD (73 min.), color., legendado. (fragmento: 45-50). Transcrição nossa.

## PREFÁCIO

Pausa e suspensão.

, começo aqui com uma vírgula. Era um discurso que fora interrompido, mas faz um retorno violento nos momentos de “crise”. A velha “crise” no sentido grego, cujo fulcro nodal exige a mudança. Ousadia é o nome deste segundo volume da coleção *Covid-19 em múltiplas perspectivas: Educação, Ciência e Cultura*. As dimensões evocadas em cada um desses vocábulos constituem oceanos de significações e de desejos. “Evocar” no sentido de exigir voz. Voz que não cessa de querer dizer, que permeia os corpos e os desejos na concretude e na aspereza da vida. Vida que se constitui pela história e pela tradição de sujeitos atravessados pelo amor, pelo ódio e pela ignorância. Por isso, o porquê de trazer a palavra falada na insustentável leveza da escrita, afastando o lado selvagem e taurino do pensamento, discursos que gestam outros discursos.

Em certa perspectiva, fomos arrancados do cotidiano e lançados nas malhas das impossibilidades, obrigando-nos a nos conformar com o ditame freudiano: “não somos senhores em nossa própria morada”. Isso me faz pensar sobre a distinção entre viver, morar e habitar. Destaco, em especial, a ideia heideggerina acerca de “habitar”, uma vez que o mundo deve ser habitado, cujo precípua é construção, sendo assim o mundo um lugar onde construímos nossas ignorâncias e habitações mentais, as quais nos obrigam a dizer o nome do desejo. Se o “eu” se alicerça no “tu”, nossas vozes circulam em debates e contestações, via dialogismo plurivocalizado. O presente volume traz esta marca forte: vozes que dizem e constroem determinados saberes, edificando cada pedra fundante da cultura, mesmo premindo pelo *agon* que se desdobra em “agonia”, destacadamente em angústia. Para Jac-

ques Lacan, esse é o único afeto que, brutalmente, não mente. Daí passamos ao real *agon*, ou seja, ao real combate.

O cotidiano é marcado por senhores do tempo na roda da fortuna: segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, séculos, suspiros, amores, *hic et nunc*. Pronominalizamos o tempo, como um constante aqui e agora. A angústia, neste 2020, desestabilizou nossas urgências e determinações futuras. O essencial é a dúvida do sem nome, do “depois”. Fomos ceifados no poder de agir, mas ainda nos restou a capacidade de pensar e de criar. Esse ato essencialmente humano desestabiliza o pensamento acéfalo de mandatários na sua essencialidade de ignorância.

Não ressalto a ignorância pelo saber e pelo construir para habitar, falo da ignorância ao querem raptar o nosso desejo, tornando-nos dóceis e maleáveis ao sabor das vontades perversas. Tentaram nos calar perante as atrocidades violentas, subjugando-nos no que nos é mais caro: a vida. Milhares e milhares de vidas foram levadas ao silêncio e ao abandono, mediante o deboche totalitário e sufocante de alagoes perversos. O gozo extremado e gritante desses nefastos políticos não conseguiu o silêncio da boca dos que têm o querer dizer.

Sabemos: a vida não é linha reta, é pontilhada. O silêncio esconde palavras. E o aqui se mostra no esplendor do questionamento, o qual forma a contracorrente no debate de ideias. Ou como diria Schiller: “Os belos sonhos da liberdade foram sonhados em masmorras”. Apesar do medo e da consciência da presença da morte, homens e mulheres ocupam o palco da escrita e da palavra para erguerem suas vozes, que são construídas na Cultura, na Educação, na Arte e na Ciência.

Ao nos sabermos cercados pelo mal-estar civilizacional, a palavra vem vestida de som e de tintas, clamando pelo estar-no-mundo e pelo valor da vida de todos e de todas. Em momento algum, sonhamos que haverá um novo homem, como se ele mesmo arrancasse pedaços de suas carnes e surgisse um ser prateado e alado, alçando os céus de um novo mundo. Acredito que o homem que surge tem de estar preparado para requerer seu direito de dúvida, pois o desejo é um ato político e norteador de nossas

seivas vitais. Este livro, *Covid-19 em múltiplas perspectivas: Educação, Ciência e Cultura*, é a prova lúdica da construção de saberes na consciência arguta neste momento de “mudança”. A insurgência que os artigos causam é a mesma da ousadia que os organizadores idearam de forma prestimosa: Dra. Cibele Cheron (PUCRS), Dr. Renato Colomby (IFPR) e Dra. Julice Salvagni (UFRGS).

Acredito mais do que nunca na necessidade de reposicionamento frente ao “outro”, a partir do momento que o “real”, inominável e impossível, paralisa-nos em nossos corpos de desejo, cessando o pulsar dos devaneios e nos solicitando para olhar os afetos feticistas que contornam essa coisa chamada “vida”. Estamos reduzidos em nossa essencialidade, nesse “mínimo eu”, mesmo que venhamos a perecer, nossa voz fica na noite dos tempos e da escrita. Fica o convite para que esse todo vocálico do livro seja lido na singularidade da presença do desejo faltante e, por isso mesmo, desejante, evocando novos cantos para a formação das teias do amanhã. Termina com...

*Roberto Medina*

Doutor em Literatura e Teatro (Póslit, UnB).

Doutorando em Psicanálise (PsiCC/PCL/IP, UnB).

Pós-Doutorado em Literatura, Linguística e Psicanálise (FURG).

Escritor e tradutor.

## EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA: CONTEXTOS E COMPLEXIDADES

*Se sobrevivermos, vamos brigar pelos pedaços de planeta que a gente não comeu, e os nossos netos ou tataranetos – ou os netos de nossos tataranetos – vão poder passear para ver como era a Terra no passado (KRENAK, 2019, p. 8).*

Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak (2019) questiona nosso sentido de pertencimento ao que chamamos “humanidade”. A homogeneização e a artificialidade de um modelo excludente de existência são criticados por nos impingir, contando com a nossa aquiescência, a “noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história” (KRENAK, 2019, p. 8). Assim, adaptar-se a esse modo universal e único de existir é a condicionante para participarmos do mundo civilizado.

Embora tenha sido escrito pouco antes da deflagração da pandemia, esse questionamento é muito oportuno ao momento e à proposta de diálogo apresentada no *Volume II* da coletânea *A Covid-19 em múltiplas perspectivas*, dedicado a pensar sobre *Educação, Ciência e Cultura*. Os três temas aqui discutidos e suas múltiplas intersecções abordam formas pelas quais significamos nossa existência em sociedade, aquilo que sabemos sobre o universo e nossas relações nele e com ele, o que aprendemos das gerações passadas e ensinamos às futuras. Como vivemos Educação, Ciência e Cultura no curso da pandemia? Nossa noção de humanidade, forjada nos vieses da Modernidade (QUIJANO, 2000) nos permite viver esses tempos como humanos, dignos e iguais? Quais são as alternativas a essa racionalidade

universal, que inferioriza e desumaniza “total ou parcialmente determinadas populações, aparecendo outras como a expressão mesma da humanidade?” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 155).

Refletir acerca da complexidade dessas perguntas é um dos objetivos do *Volume II* desta obra coletiva, tarefa tão ambiciosa quanto essencial em nosso cenário de desvalorização do trabalho intelectual, da Educação, da Ciência e da Cultura. Com esse propósito em vista, reunimos treze capítulos que tensionam questões presentes na pandemia, como os dilemas do ensino remoto e as demandas para retomada do ensino presencial, as vulnerabilidades sociais e a inclusão, a tecnologia e a precarização do trabalho docente, as relações familiares e a importância das instituições de ensino.

O primeiro capítulo, *A reflexão crítica e científica em tempos de Covid-19: possíveis contribuições ao debate*, inicia os diálogos contribuindo para ampliar o horizonte compreensivo acerca da pandemia, reiterando a necessidade cada vez mais urgente de uma abordagem crítica e científica quando o tema é abordado. Além disso, suscita reflexões importantes sobre o processo de confinamento e também acerca das desigualdades sociais.

No segundo capítulo, intitulado “*Pôr em questão*”: *o debate público brasileiro sobre a Covid-19, sob o olhar simétrico da História das Ciências e das Técnicas*, o uso das máscaras de tecido é objeto da controvérsia, auxiliando a compreensão dos processos sociais de construção científica e da possibilidade de apropriação dos estudos de Ciência para defesa de interesses diversos. Percebe-se, assim, a intervenção de diferentes atores sociais no campo do científico, mesmo que em temas específicos, e os reflexos desse processo na sociedade.

Em *A educação formal, a pandemia da Covid-19 e o princípio da responsabilidade social e ética na adoção das tecnologias (NTICs)*, questionam-se as consequências, atuais e futuras, da celeridade da adoção de artefatos e ferramentas tecnológicas para ofertar o chamado ensino remoto aos estudantes de todos os níveis de escolarização, em especial da educação básica.



Neste terceiro capítulo, a ação pedagógica de professores e profissionais da Educação é abordada à luz dos princípios ético-filosóficos do princípio da responsabilidade sobre a civilização tecnológica, de Hans Jonas.

O quarto capítulo, *A ação pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre o planejamento docente e o ensino remoto*, propõe-se a refletir sobre como os professores estão desenvolvendo suas aulas e que estratégias estão adotando nestes tempos de pandemia. Igualmente, dedica-se a analisar os métodos utilizados pelos professores em relação à coerência com as competências a serem atingidas e verificar se tais métodos utilizados pelos professores contribuem para um ensino significativo.

*Análise preliminar do programa “Novos Caminhos” do Ministério da Educação em meio à pandemia do novo coronavírus*, quinto capítulo, estuda a política pública mencionada, que oferta cursos de formação inicial e continuada na modalidade de Ensino a Distância (EaD) desde 2019 e que ganhou impulso com a pandemia. Busca compreender, mediante a problemática que a pandemia impõe à sociedade e à Educação e considerando-se as contradições acerca dos posicionamentos do Governo sobre o tratamento desses desafios, quais são os interesses envolvidos na implementação do programa.

*A Covid-19 e o direito à educação na perspectiva da educação inclusiva* é o sexto capítulo. Problematiza como as práticas educacionais inclusivas, propostas e necessárias como maior ênfase nos últimos anos, podem auxiliar e apontar direcionamentos para uma educação mais acolhedora e acessível para todos os estudantes. Nessa perspectiva, qualifica as atuais políticas e direcionamentos que visam à garantia de uma Educação inclusiva, pelo potencial contributivo ao atual momento, que exige repensar os formatos de ensinar, de aprender e de ser escola.

Discutindo as práticas de educação escolar relativas às crianças de zero a três anos, o sétimo capítulo é *Educação, primeiríssima infância e vulnerabilidade social em tempos de Covid-19*. As possibilidades da educação remota *online* são confrontadas com a realidade de vulnerabilidade social de muitas dessas crianças, especialmente em relação ao seu desenvolvimen-

to psíquico, discussão que se fundamenta em visão da Psicanálise e da Psicologia do Desenvolvimento.

As atividades escolares realizadas em formato remoto, por meio de plataformas digitais e do uso da internet, são trazidas pela lente das famílias das e dos estudantes em *A visão das famílias sobre as atividades escolares não presenciais: uma incursão na internet*, oitavo capítulo deste volume. Busca-se conhecer não só a percepção de pais e demais familiares acerca das atividades remotas *online*, mas também as principais dificuldades enfrentadas para auxiliar os estudantes com o estudo nesse formato.

O nono capítulo, *Direito de convivência familiar em tempos de pandemia*, também se refere às famílias. Nele, são indagadas as possibilidades da garantia do direito de convivência familiar durante o período de pandemia aos filhos de casais separados ante a necessária proteção do direito à vida e à saúde das crianças e dos adolescentes. Os mecanismos jurídicos são observados, tendo as especificidades inerentes à pandemia como elemento de realidade que desafia a consecução dos dispositivos legais. A necessidade de mútuo entendimento é destacada como instrumento capaz de superar esses desafios e de manter os laços afetivos que unem os integrantes de uma família.

A importância do entendimento mútuo também é ressaltada em *Escola e família em tempos de Covid-19: resignificando relações pela abertura ao diálogo*, décimo capítulo. Os vínculos entre escola e família são discutidos num contexto em que os papéis formal e tradicionalmente estabelecidos para ambas as instituições na formação de crianças e adolescentes perdem a nitidez de seus contornos, entre outros fatores, pela pandemia. O capítulo aborda o tema valendo-se de um olhar para a História da Educação, com o objetivo de mostrar de que forma a relação família-escola se constitui.

O décimo primeiro capítulo é *O ensino a distância como alternativa na crise: um retrato da educação mercantilizada*. Neste capítulo, são trazidos outros pontos de crítica ao debate, dando ênfase a três aspectos: o modo como os formatos remotos ganharam expressividade nas instituições

particulares de ensino superior durante pandemia de Covid-19, a relação disso com a crescente mercantilização da Educação e alguns dos prejuízos acarretados à aprendizagem em um ambiente de ensino não presencial.

O décimo segundo capítulo enfoca os docentes da rede pública estadual do Rio Grande do Sul (RS), categoria profissional em que males crônicos somaram-se aos efeitos da pandemia. Assim, *A precarização do trabalho docente na rede pública estadual do Rio Grande do Sul em meio à pandemia de Covid-19* busca compreender os principais fatores de precarização do trabalho desses docentes, descrevendo elementos característicos do panorama recente das rotinas e das transformações sofridas pela classe. Ainda, verifica como as circunstâncias relativas à pandemia podem ter agravado tais realidades, analisando, à luz de um referencial teórico interdisciplinar, os efeitos das demandas do mercado e a consequente precariedade das relações laborais.

O décimo terceiro e último capítulo, *Considerações para a retomada das atividades presenciais nas escolas de educação básica pós-pandemia*, aponta alguns dos principais elementos a serem observados para a retomada de atividades presenciais em âmbito escolar. São sugeridas medidas para que o retorno ao convívio físico seja ético, seguro e responsável, salientando-se a importância da escola como espaço de cuidado e de acolhimento.

Esperamos que as discussões propostas pelas autoras e pelos autores instiguem reflexões e questionamentos, contribuindo para o debate que, além de necessário, ainda tem muito a avançar. Agradecemos às autoras e aos autores e também às e aos pareceristas pela dedicação, tempo e empenho destinados à elaboração deste Volume, que, assim como os demais componentes da coletânea *Covid-19 em múltiplas perspectivas*, não contou com nenhum tipo de subvenção além da colaboração e do esforço coletivos. Desejamos uma leitura proveitosa a todas e todos.

*Prof. Dr. Renato Koch Colomby*  
*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Julice Salvagni*  
*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cibele Cheron*

## REFERÊNCIAS

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

QUIJANO, Anibal. ¡Qué tal raza!. *Revista del CESLA*, n. 1, p. 192-200, nov. 2000. Disponível em: <http://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/379>. Acesso em: 17 ago. 2020.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

# A REFLEXÃO CRÍTICA E CIENTÍFICA EM TEMPOS DE COVID-19: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE<sup>1</sup>

*Celso Gabatz<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Esta contribuição acerca da Covid-19, assim como as demais abordagens presentes nesta obra, foi finalizada durante o confinamento, quando medo, ansiedade e notícias estarrecedoras da Itália, da Espanha, dos Estados Unidos e do Brasil tornaram o mundo um lugar mais complexo. Ninguém se sente nem está seguro. Pandemias talvez tenham a capacidade de dizer mais sobre nós mesmos do que a doença em si. Em meio a múltiplas incertezas, a sociedade brasileira parece estar convivendo, como em nenhuma outra época da sua trajetória, com o negacionismo e uma profunda crise política, a qual se amplia também por conta de uma assustadora falta de empatia, insensibilidade e desrespeito às milhares de vidas perdidas.

A busca por compreender o mundo à volta, sobretudo quando ele está em um processo de mudanças tão drásticas, é sempre um preceito desafiador. Qualquer percepção haverá de ser significativamente caracterizada por contornos pessoais, diferentes filtros, perspectivas e movimentos de análise sublinhados por sensibilidade e criatividade humanas. Em geral,

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) das Faculdades EST, São Leopoldo (RS). Doutor em Ciências Sociais (Unisinos). Mestre em História (UPF). Pós-Graduado em Ciência da Religião e em Docência no Ensino Superior. Graduado em Sociologia, Teologia e Filosofia. E-mail: gabatz12@hotmail.com.

diante de um estado de coisas tão complexo, não há modelos prontos. Não existem, pois, receitas para a convivência, na medida em que se trata de um caminho em permanente construção. Importa, sobretudo, neste momento histórico peculiar, desenvolver uma maior capacidade para compreender os medos, os gestos de solidariedade, os limites, as ambiguidades e o cotidiano que vai sendo forjado em experiências de solidariedade e esperança.

Nesses tempos, há, por óbvio, muitos questionamentos sobre o fato de uma grande parcela da população brasileira ignorar as orientações dos órgãos oficiais de saúde sobre a indicação do isolamento como forma de conter a propagação do vírus. Para entender os motivos, é preciso reconhecer que, além de certos protagonistas da governança pública, existe a negação histórica do acesso a uma Educação capaz de transformar corações e mentes e que, em momentos iguais ao que estamos vivendo, agrava-se o caos do social. Essa negação, cunhada na estrutura de uma sociedade racista, patriarcal e de exploração, perdura por meio de nossa herança escravagista colonial, potencializada na recrudescência dessa incapacidade de aceitar opiniões divergentes, transformando o outro em inimigo e, portanto, sempre induzindo ao pensamento de que se deveria viver em outros países, pois, talvez, aqui não haja dignidade para o exercício da cidadania.

A ignorância funcional de uma camada do povo brasileiro serve a um projeto de poder de quem sempre deu as cartas neste país e que tem na mercantilização da vida humana a sua principal fonte de dividendos (SOUZA, 2017). O sistema capitalista, ao promover a exacerbação do lucro, aprofunda esse rompimento da humanidade com valores essenciais ao bem comum. Nesse sentido, o desafio recorrente é encontrar meios para exercitar a cooperação e o senso de humanidade, reforçando valores como a igualdade e os princípios democráticos. É preciso desvelar o egoísmo, por vezes disfarçado de altruísmo, e questionar, sobretudo, aqueles grupos que pregam o relativismo científico.

Observa-se que as noções de empatia e solidariedade são relativizadas, mitigadas e, até, quase apagadas, quando se fala que a economia não deveria parar em razão de uma crise sanitária de ordem global. O que se vê

com frequência em pronunciamentos dos agentes públicos e políticos é a justificativa de que a economia precisa ser preservada para que seja possível tratar a saúde pública (DUPAS, 2012), que os efeitos de uma crise econômica seriam mais danosos que uma crise de saúde. O discurso que minimiza a gravidade da pandemia serve como propaganda no sentido de que as suas indicações, ainda que inverídicas, sejam recepcionadas pelos interlocutores como verdades.

Passa a ser, propositalmente acentuada, uma narrativa com a qual se objetiva impregnar o imaginário com certas informações, de modo que os interlocutores já não duvidem de alguns dados, mas os recebam como referências para as suas ações. Trata-se, pois, “de uma fase na qual a irracionalidade e a falsidade objetiva se escondem atrás da racionalidade e da necessidade objetiva, a aparência torna-se total” (ADORNO, 1998, p. 17). Não raro, as falas de agentes políticos importantes, como Donald Trump, nos Estados Unidos, e Jair Bolsonaro, no Brasil, minimizando os efeitos da Covid-19, são replicadas à exaustão de modo a ir tomando corpo, na maioria das vezes, negando a própria essência da sociedade.

## **2. A BUSCA POR UMA ABORDAGEM CRÍTICA E CIENTÍFICA**

O filósofo sul-coreano radicado na Alemanha Byung-Chul Han (2020), ao refletir sobre a pandemia na Europa, nota o desespero de soberania na ação inútil de fechar as fronteiras. Para ele, o vírus isola e individualiza. Não gera nenhum sentimento coletivo forte. De alguma maneira, cada um se preocupa somente com a sua própria sobrevivência. A solidariedade que consiste em guardar distâncias mútuas não é uma solidariedade que permite sonhar com uma sociedade diferente, mais pacífica, mais justa. No Brasil, o presidente conclama a população para ir às ruas e o comércio para abrir suas portas. Convivemos diariamente com a falta de compaixão por aqueles a quem tem sido negado até mesmo um gesto de luto.

A solidariedade, um dos efeitos mais desafiadores nestes tempos de obscurantismo científico, é também um sistema no qual a ação de um indi-

víduo tem vinculação direta com a ação dos demais. Implica a ideia de um corpo social que se organiza sob as bases de uma reciprocidade. Uma reciprocidade que se vincula a uma força transformadora, na medida em que busca compreender os sentidos da coletividade, das identidades, daqueles e daquelas que fazem parte da nossa história. A solidariedade é, assim, um modo de relação entre sujeitos. Implica ações de cuidado, empatia, afetos com o corpo social de que fazemos parte.

A situação atual evidencia uma espécie de necropolítica (MBEMBE, 2018) “à brasileira”, que se amplia pela negação das desigualdades sociais já existentes. Ocorre uma negligência da governança pública em relação aos conflitos e às diferenças. A vida privada passa a ser uma janela que expõe os abismos do cotidiano. Na maioria das vezes, quanto maior a renda, maior a chance de realizar algum trabalho remoto. Na escolha, entra a vida ou a economia, uma parcela da sociedade, sobretudo das classes abastadas e mais pobres, compra o discurso de que é melhor continuar trabalhando ao invés de morrer de fome.

Um país como o Brasil, nascido e estruturado com base em tantas situações injustas, tem produzido práticas e relações muito desiguais. Nelas, os sujeitos que sofrem a ação de precarização de suas vidas seguem os critérios de classe, raça e gênero. Precarizar vidas é torná-las também “descartáveis”. Quem mais sofre os impactos do vírus são as populações diariamente submetidas a condições de vida na qual eles, de certa maneira, já são mortos-vivos (PELBART, 2003). A insistência no argumento de que é preciso privilegiar o funcionamento da economia em detrimento das medidas de isolamento social soa como um evidente paradoxo. Afinal, diz-se que nossas indústrias estão com dificuldades, mas, por outro lado, finge-se não reconhecer as pessoas que estão morrendo por falta de leitos em hospitais.

Entrementes, o momento pode, de fato, nos levar para dois caminhos. Um deles, acentuado por uma maior individualização. Pessoas que possuem certos recursos financeiros e que se preocupam em salvar os seus lucros podem, inclusive, pagar para receber tratamento se necessário for. O outro, de uma solidariedade mais profunda. Gente que, diante



da Covid-19, se permite olhar para além do seu próprio mundo. Pessoas que se organizam e se propõem a auxiliar. Gente que vislumbra o bem da coletividade.

Importa reconhecer que as tradicionais armaduras falharam. Os planos de saúde não foram suficientes para abafar o receio da falta de equipamentos e, tampouco, celulares, computadores e televisões sofisticados foram capazes de entreter no meio desta solidão sentida e vivenciada por todos/as. A pandemia parece ser mais uma parte de um filme bastante conhecido nessa sucessão de novas doenças que irromperam nas últimas décadas. Ao mudar de forma drástica e abrupta a vida do planeta, a pandemia também oferece uma grande oportunidade para repensar escolhas. Sentimo-nos amedrontados e sozinhos. Diante de algo que não sabemos como nem quando vai acabar, vislumbramos a pequenez e a fragilidade (HARARI, 2020).

Fomos obrigados a aprender que é necessário sair dos nossos tronos, das nossas bolhas, das nossas realidades. Começamos a perceber que a doença que mata alguém de perto, também, é capaz de matar quem mora do outro lado do mundo. Passamos a enxergar a importância de profissões que, muitas vezes, eram vistas pela lógica capitalista como dispensáveis (PINHO, 2020). Sentimos que a mesma solidão que se abate sobre mim, angustia o meu semelhante. Alguém que tem um nome, cor, origem e religião diferentes dos meus.

Infelizmente, uma parcela da população continua vivendo em um mundo onde todo esse estado de coisas lhe soa como mentira e onde, por extensão, quem diz a verdade, não raro, é visto como mentiroso. É gente que sofre, faz sofrer, destrói o que tem valor e não consegue dialogar. Uma escolha política não significa unicamente se declarar a favor de determinado partido, ideologia ou candidato (BUTLER, 2020). Se antes bastava se esconder no próprio cantinho imaginando que a situação não nos afetaria, agora, para que eu seja protegido, preciso proteger também aos outros. A conta do egoísmo chegou, cara e sem nenhum desconto. Não será a Cloquína que haverá de amenizar estes tempos sombrios.

A verdade é que chegamos a um ponto decisivo, uma curva de inflexão na qual ou mudamos a maneira de conviver como sociedade, ou estaremos sempre à mercê de nosso próprio egoísmo disfarçado de vírus, de guerras, de crises econômicas ou de governantes inescrupulosos (HARWEY, 2020). É hora de abaixar as bandeiras ideológicas e substituí-las por um pouco mais de empatia, bom senso e álcool gel. Tempos difíceis servem para algumas coisas, entre elas para grandes aprendizados e reflexões incômodas. O historiador francês Fernand Braudel (1990) caracterizou as mentalidades como prisões de longo prazo. Por isso, convém observar os eventos em uma perspectiva histórica, de modo que se possa ampliar o espectro de nosso olhar. Afinal de contas, é sabido que o modo de viver, conceber doenças e perceber a morte foi sofrendo mudanças que impactaram, em múltiplas dimensões, a vida humana.

Se pensarmos que a Educação como um direito social foi instituída na década de 1930, mas que tenha sido somente em 1988 que o ensino obrigatório foi assumido pela Constituição, visualiza-se o tamanho da reparação histórica que este país ainda necessita realizar para com a sua população. Na medida em que a reparação histórica não se realiza, estaremos submetidos à perversidade de quem não tem nenhum pudor em garantir os seus interesses. A mesquinhez expõe todo o povo e retira a possibilidade de exercitar a própria soberania. Frear qualquer avanço educacional para superar as injustiças parece não ser a preocupação de quem teria o poder de fazê-lo (BADIOU, 2020).

A produção científica que neste momento deveria receber ainda mais atenção e recursos sofre ataques inacreditáveis e inaceitáveis. Uma vez mais, as ciências humanas padecem com a desqualificação. Definir uma ciência como mais importante que outra é abandonar o pensamento científico, rumo ao obscurantismo. A Covid-19 exige que os profissionais da saúde e seus saberes sejam valorizados, mesmo que a crise que vivemos esteja longe de ser apenas sanitária. A crise conclama os cientistas a dimensionarem os efeitos terríveis dos tempos atuais nas relações sociais, em suas perspectivas estruturais e cotidianas.

Os cortes no apoio financeiro às ciências nos últimos anos mostram os efeitos nefastos da estratégia que tem sido adotada. De positivo, este momento parece estar evidenciando a valorização do Sistema Único de Saúde (SUS) e um reforço à manutenção de um sistema público de saúde. Países como a Itália, Espanha e os Estados Unidos mostram como a ausência de políticas públicas neste âmbito pode ser trágica.

Na presente crise humanitária, os governos [...] falharam [...] na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados. Deram a entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento (SANTOS, 2020, p. 26).

A Covid-19 nasceu operando um estigma contra os chineses e seus supostos hábitos alimentares. O processo se amplia em países de todos os continentes, evidenciando o jogo geopolítico, inclusive do conhecimento. A desigualdade de gênero vem ganhando especial destaque nesse cenário. As pesquisas realizadas em diferentes âmbitos do conhecimento deveriam buscar a abordagem não somente desses temas, mas também conclamar para uma reflexão mais ampla. A sociedade atual se encontra, pois, envolvida por uma crise que se evidencia em, pelo menos, três dimensões: a perspectiva da medicina (a epidemia e as suas consequências sanitárias), a dimensão econômica (que se mostra com múltiplos impactos, independentemente de como ou quando a pandemia venha a cessar) e a perspectiva da saúde mental (ainda pouco explorada e quase sem ser descortinada em seus desdobramentos).

De acordo com o filósofo Safatle (2018), as transformações políticas efetivas não são apenas modificações nos modelos de circulação de bens e

de distribuição de riquezas, são sobretudo modificações na estrutura dos sujeitos, em seus modos de determinação nos regimes de suas economias psíquicas e nas dinâmicas de seus vínculos sociais. Uma transformação política não muda apenas o circuito dos bens, modifica também o circuito de afetos que produzem corpos políticos, individuais e coletivos. Por isso, para ver a força de transformação dos acontecimentos que começam a se fazer sentir, é necessário deixar-se afetar pelo que pode instaurar novas corporeidades e formas de ser. É nesse sentido que é preciso entender a liberdade não como um poder de escolher, mas, sim, de reconhecer aquilo que se impõe como necessário.

É um fato relevante e, infelizmente, nem sempre levado em consideração nas análises realizadas o aspecto de que a vida de milhões de pessoas se encontra em um processo de redescoberta diante do qual o contato físico diário passou a ser um desafio recorrente (AGAMBEN, 2020). Talvez o grande desafio nestes tempos obscuros seja o de pensar além das coordenadas do mercado e do lucro e encontrar outras maneiras de produzir e distribuir recursos tão necessários à coletividade.

Um mundo que maximize a necessidade e não o desejo das pessoas é um mundo menos frágil, mais resiliente e, aprendemos, mais feliz. Se a lição histórica que o vírus que trancou mais da metade do mundo em casa, matou centenas de milhares de pessoas e destruiu, mesmo que temporariamente, a economia mundial servirá para desenharmos um futuro diferente ainda é cedo para dizer. Porque para isso precisaremos enfrentar um inimigo ainda mais forte do que o vírus. Nossos desejos (MOREIRA, 2020, p. 64).

É um fato importante o aprendizado com aqueles que seguem outras premissas diferentes daquelas que nos são familiares. Por extensão, ao produzir um conhecimento, é possível ser desafiado com situações e demandas, por vezes, negligenciadas pelos números e pelas estatísticas. Os cortes à pesquisa e ao pensamento crítico nas ciências humanas no Brasil são inaceitáveis. Cabe à comunidade científica não se dobrar a esse estado de coisas e descortinar meios para manter o seu protagonismo crítico.

co frente ao senso comum e aos dilemas do tempo presente. A Covid-19 mostrou de maneira clara como o modelo neoliberal incapacitou o Estado para responder às situações de emergência. As respostas à crise não conseguem disfarçar incapacidade, falta de previsibilidade, ineficiência e pouca disposição para respaldar os valores da coletividade e do bem comum (MAGALHÃES, 2020).

Mesmo diante de uma tragédia de proporções globais, as alternativas ao modo de viver, produzir, consumir e conviver ainda parecem bastante tímidas. Infelizmente, mesmo com exemplos de uma maior preocupação com a proteção da vida em detrimento dos interesses da economia, o pretense regresso à normalidade talvez não implique dar prioridade à defesa da vida. Será que existirá, mesmo com milhares de mortes, uma disposição para se pensar em alternativas quando a alternativa que se descortina é a normalidade que se tinha antes da quarentena? É muito provável que, quando os tempos de isolamento findarem, os protestos seguirão com grande intensidade, pois a pobreza e a extrema pobreza terão aumentado. Não seria surpresa se, a exemplo daquilo que se conheceu de outros períodos, os governos recorressem, outra vez, à repressão e à violência.

A nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Essa viragem tem múltiplas implicações. A primeira consiste em criar um novo senso comum, a ideia simples e evidente de que sobretudo nos últimos quarenta anos vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias (SANTOS, 2020, p. 32).

Portanto, pode-se estar nas redes sociais lamentando que o povo não esteja seguindo as diretrizes articuladas para este período ou usar esse tempo para pensar, criar novos métodos de tomada de consciência e enfrentamento da ignorância imposta por um projeto de colonização que segue firme e coeso (FREYRE, 2002). Cabe, neste momento, sobretudo, questionar se este tempo também não é uma oportunidade histórica para transformar certas verdades e muitos dos nossos valores. Que tal recuperar, um pouco que seja, da empatia, da solidariedade e do amor ao próximo?

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de Covid-19, vive-se a condição, talvez nunca experimentada, do isolamento social. Cada qual é desafiado a não espalhar o vírus. Ficar distante para, paradoxalmente, manter-se como grupo social. De certa forma, não é equivocado dizer que estar longe é um ato de cuidado e de afeto. Ao entender essa premissa, tudo tende a ficar mais claro. No entanto, por vezes, a realidade tem se mostrado um pouco diferente, porque, à medida que as pessoas se afastam, também vão murchando, entristecendo. Parece lhes faltar a luz. Assim como a semente guardada na terra necessita de luz para brotar, crescer e produzir frutos, cada um, igualmente, carece da luz do convívio, dos afetos e abraços.

O conhecido escritor português José Saramago, em seu ensaio sobre a cegueira (1995), descreve um inimigo invisível capaz de obstaculizar a visão. Uma cegueira que se espalha por uma cidade de modo a causar um grande colapso na vida das pessoas e abalar as estruturas sociais. Algo que expõe as próprias deficiências e as contradições da sociedade, trazendo à tona as desigualdades do passado, as ambiguidades do presente e a preocupação com o futuro, se não houver disposição para transformá-lo. Nesse sentido, é a Covid-19 que vem permitindo a difícil experiência de lidar com o medo e, por extensão, trazendo à tona esse inevitável entendimento de que temos de sobreviver, apesar da própria insignificância no mundo e da difícil experiência que vislumbramos nossa volta. É esse tem-

po desafiador que produz certas habilidades, querendo ou não, e obriga a desenvolver uma grande disciplina mental que suscita novas competências sociais.

O isolamento faz perceber, com maior desenvoltura, que cada qual é confrontado com as próprias situações existenciais no cotidiano de suas escolhas. Como subverter a tristeza ou a depressão que se instala nas imensidões dos sentimentos, na solidão e na saudade? A pandemia deixa às claras que muitas vezes não percebemos o quanto somos hostis às próprias (des)venturas e que o próprio imaginário é repleto de lugares inacessíveis, de riachos com águas turvas, vastidões divisadas por múltiplas paisagens.

Carlos Drummond de Andrade (2012) desafia a perscrutar caminhos nesta imperiosa necessidade de viver com o outro. Substituir a maneira de entender e sentir o mundo. Se, de um lado, uma consciência perspicaz desencaixa-se do mundo, por outro lado, ela também permite experimentar e compreender certas situações da difícil experiência de viver. Ao ter maior consciência acerca da fragilidade da vida, rompe-se com certos protocolos do cotidiano; preconizam-se novas rotinas, quando cada qual é, diuturnamente, alertado de que agora a jornada é (de)limitada pelo vírus. No fundo, cada qual não é tão diferente assim em suas ansiedades e, portanto, não chega a ser surpreendente que indivíduosousem seguir em alguma direção que permita, mesmo de maneira fugaz, gestos de amparo diante das ausências.

É temeroso afirmar que a Covid-19, de alguma forma, tenha igualado os seres humanos. Mais correto talvez fosse acentuar que ela dimensionou melhor algumas percepções que os indivíduos têm, por exemplo, em relação à situação do sistema de saúde no Brasil. Parece ter havido uma maior clareza sobre determinados marcadores sociais que possibilitam o acesso a tratamento de saúde para viver ou sobreviver. A pandemia, nessa direção, inexoravelmente, alimentou também alguns falsos profetas e veio a contaminar os meandros da ação política, provocando o devaneio e o mal-estar da confirmação de um de nossos maiores paradoxos: a dolorosa desigualdade social.

Esta é, entretanto, uma avassaladora constatação que, de maneira catastrófica, amplia os seus tentáculos na propagação da Covid-19, pondo em evidência mais aquilo que divide do que aquilo que poderia proteger. Um mal-estar que contamina, que faz surgir a ansiedade, os estranhamentos, a agressividade e os efeitos colaterais. Poucas são as pessoas que, para além da pandemia, conseguem entender a relação de causa e efeito na qual todos e todas se encontram imersos. Talvez seja uma das primeiras vezes na história do Brasil em que é possível de se vislumbrar, com perplexidade, uma dinâmica de afetos e crenças na qual o supremo mandatário da nação faça pouco caso da dor e do desespero de milhares de pessoas mortas, infectadas ou lutando pela vida em situações hospitalares precárias.

A despeito de tantos infortúnios, que tenhamos a capacidade de seguir adiante valendo-nos de uma experiência de vida capaz de tomar outros contornos por meio da esperança de dias melhores. Que cada qual tenha a capacidade de cultivar essa esperança, sem a qual os olhos, a boca e os corpos definham. Sem esperança, os olhos deixam de sorrir. Sem esperança, as bocas deixam de proclamar palavras de alento. Sem esperança, os corpos deixam de se amar. Precisamos uns dos outros para nos sentirmos vivos, nem tanto pela felicidade que nos une, mas, porque na dor, enxergamo-nos e mais bem nos conhecemos. Que nunca percamos essa capacidade resiliente de subsistir a esses tempos de forma criativa e subversiva, amando e lutando pelo belo e combatendo as injustiças.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Editora Ática. 1998.

AGAMBEN, Giorgio. Reflexiones sobre la peste. *Sopa de Wuhan*. Pensamiento Contemporáneo en Tiempos de Pandemias. Buenos Aires: Editorial ASPO, 2020. p. 135-138.



ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BADIOU, Alain. Sobre La Situación Epidémica. *Sopa de Wuhan*. Pensamiento Contemporáneo en Tiempos de Pandemias. Buenos Aires: Editorial ASPO, 2020. p. 67-78.

BRAUDEL, Fernand. *História e ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

BUTLER, Judith. El capitalismo tiene sus límites. *Sopa de Wuhan*. Pensamiento Contemporáneo en Tiempos de Pandemias. Buenos Aires: Editorial ASPO, 2020. p. 59-66.

DUPAS, Gilberto. *O Mito do progresso ou progresso como ideologia*. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Paris: Allca XX, 2002.

HAN, Byung-Chul. La Emergencia Viral y el Mundo de Mañana. *Sopa de Wuhan*. Pensamiento Contemporáneo en Tiempos de Pandemias. Buenos Aires: Editorial ASPO, 2020. p. 97-112.

HARWEY, David. Política anticapitalista en tiempos de coronavirus. *Sopa de Wuhan*. Pensamiento Contemporáneo en Tiempos de Pandemias. Buenos Aires: Editorial ASPO, 2020. p. 79-96.

HARARI, Yuval N. *Na batalha contra o coronavírus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MAGALHÃES, Juan F. L. Uma análise do liberalismo em tempos de pandemia do coronavírus: a exposição do estado de mal-estar social. *Revista Estudos Libertários*, v. 2, n. 3, p. 55-63, 2020.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1, 2018.

MOREIRA, Eduardo. A economia do desejo e a COVID-19. In: TOSTES, Anjuli; MELO, Hugo Filho (Org.). *Quarentena*: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020. p. 61-64.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital*: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PINHO, Carlos. E. S. Pandemia global, governo e desigualdade no Brasil: um olhar das ciências sociais. Instituto Humanitas Unisinos (IHU), São Leopoldo, 12/04/2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597877-pandemia-global-governo-e-desigualdade-no-brasil-um-olhar-das-ciencias-sociais>. Acesso em: 30 maio 2020.

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

SAFATLE, Vladimir. *Um dia essa luta iria ocorrer*. Série Pandemia. São Paulo: N-1, 2018.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

# “PÔR EM QUESTÃO”: O DEBATE PÚBLICO BRASILEIRO SOBRE A COVID-19, SOB O OLHAR SIMÉTRICO DA HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DAS TÉCNICAS

*Isamarc Gonçalves Lôbo<sup>1</sup>*  
*Rafael Dalyson dos Santos Souza<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

“Há ainda poucas informações sobre o novo coronavírus”<sup>3</sup>. Essa é uma afirmação de alguns especialistas e divulgadores científicos do Brasil. Isso, no entanto, não foi capaz de conter os rápidos avanços que ocorreram ao longo desta crise sanitária: a popularização do uso de máscaras, o protagonismo dos Estados e dos Municípios da federação na tomada de decisões em detrimento de uma tentativa de “fuga” da responsabilidade do executivo federal (MAZUI, 2020), o *home-office* e as reuniões por videoconferência, além de uma série de outras alterações que foram sendo realizadas em um tempo tão curto.

Um pequeno organismo, formado por proteínas e RNA, o Sars-Cov-2, surgido, pelo que até agora se sabe, em Wuhan, na China, foi responsável por essas e outras mudanças (GRUBER, 2020). Dada a importância dos impactos que tais alterações têm exercido no mundo globalizado

<sup>1</sup> Doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) por meio do Convênio Dinter USP/UFCG. Docente na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: isamarc.goncalves@professor.ufcg.edu.br

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da UFCG e graduado em Licenciatura Plena em História pelo Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG. E-mail: rafadalysson@gmail.com

<sup>3</sup> A frase não é literal, mas, na interessante entrevista do biólogo e divulgador científico Átila Iamarino ao Roda Viva (2020), fala-se em “pouco conhecimento” sobre o vírus.

e, particularmente, no Brasil, buscamos compreender os processos sociais de construção científica com base no debate público em torno do novo coronavírus.

“Pôr em questão” aqui significa simplesmente a forma como entenderemos o estudo, ou seja, por meio da descrição das práticas dos atores. Tomando por empréstimo os *science studies*, mais especificamente a simetria generalizada de Latour (1997), que significa olhar de igual maneira para os humanos e para os não humanos, assim como para os vencidos e os vencedores da história das ciências, descreveremos o debate público nacional relativo ao uso das máscaras de tecido, com o objetivo de caracterizar o coletivo que é construído com fundamento nos principais atores envolvidos e em seus representantes, a exemplo da Organização Mundial de Saúde (OMS), dos cientistas, do Ministério da Saúde (MS), dos governos dos Estados e prefeitos dos Municípios, dos setores industriais e, claro, do vírus.

O coletivo mapeado por intermédio das falas e das ações desses atores demonstra como a ciência é um processo de construção que se dá a partir das controvérsias em que não somente as indústrias, os governos e os trabalhadores estão “incertos” sobre o novo coronavírus, mas também que os cientistas e as suas instituições estão aptos a reavaliarem as suas “evidências”. Valendo-nos dessas falas, concluímos que, neste debate, não há mais como limitar o número de atores habilitados a se posicionarem sobre assuntos relativos aos especialistas, dado que a pandemia arrastou a todos para o mundo das ciências e das técnicas.

## 2. DESENVOLVIMENTO

O estudo das ciências e das técnicas, em sua face mais recente no que se refere a um campo de estudos, a História das Ciências e das Técnicas, aqui denominado simplesmente de *science studies* (estudos de ciência), tem se voltado à descrição de práticas, modos, interações, ações, cooperações, entre outras coisas, de ontem e de hoje, no Brasil e no mundo (SERRES, 1989). Tendo como base a importância das ciências no mundo moderno e

globalizado, tal campo se faz premente, dada a sua contribuição para entender até que ponto as ciências estão relacionadas com o mundo “fora do laboratório”, ou seja, com a sociedade e os seus grupos de interesse.

Contrariando a ideia de muitos cientistas de que os estudos de ciência objetivam construir uma interpretação construtivista sobre ela, ou mesmo que tais estudos negam a sua objetividade, Michel Serres (1989, p. 20, grifo nosso) assim objeta:

Mesmo que eles se digam ateus ou libertos, os nossos contemporâneos ajoelham-se de boa vontade perante estes dois altares ou inclinam-se diante desta dupla hierarquia. Ninguém pode **pôr em questão** a sociedade, a razão, as aquisições, o trabalho das ciências nem da história sem se ver, imediatamente, acusado de abandonar o racional.

Atentemo-nos para o fato de que, segundo o que pressupõe o próprio conhecimento científico, ou melhor, os seus maiores defensores, “pôr em questão” é a práxis da própria ciência, ou seja, é ela quem se define como a “questionadora” da “realidade”. Descartes (1996, p. 23), por exemplo, em suas regras do método, previne que se aceitem apenas ideias “claras e distintas”, um tipo de “pôr em questão”, por assim dizer.

Seja nas ciências sociais e humanas ou nas ciências exatas e naturais, esse parece ser o manual de constituição do “bom cientista”. Em contrapartida, eles próprios não permitem que alguém (de fora) empreenda o “pôr em questão” com base na sua própria prática, no seu próprio fazer. Sabe-se que o constante “pôr em questão” sobre a sua própria área é bastante comum nas ciências. No entanto, quando se trata de alguém de fora lançar-se a observar práticas a ele estranhas, os atores em geral reagem como aqueles grupos que serviram de estudo para a Antropologia clássica, a exemplo da pesquisa etnográfica de Evans Pritchard (1993) com os Nuer, temendo que os “de fora” perturbem os “de dentro”. É como se devêssemos olhar apenas para os “fatos” prontos e como se, ao mesmo tempo, o processo de construção não fosse importante.

A atitude de “pôr em questão” para os *science studies*, no entanto, não se trata de uma tarefa realizada por pessoas “inaptas” ou “incapazes”, ou ainda “ignorantes”, que estão fora das ciências e contra elas lançam toda a sua ignorância. É estranho, por exemplo, que trabalhos de cientistas mundialmente conhecidos, como é o caso de Karl Marx, segundo nos informa Malagodi (1993), tenha sido justamente o de implantar a filosofia do “pôr em questão” na cabeça de pessoas do próprio continente europeu, lugar de onde saíram as principais teorias racionalistas e de onde brotou o Iluminismo. E mais: Marx (2017) descobriu, ao mesmo tempo, que os próprios cientistas precisam ser “postos em questão”, quando, por meio de suas Críticas, apropriava-se deles para melhorá-los.

Aqui reside então o nosso questionamento principal: como o debate atual da Covid-19 pode nos informar sobre as relações sociais e científicas no Brasil? Trata-se de “pôr em questão” as ciências? Sim, e somente sim, se o nosso proceder se der de modo a acompanhar as falas cotidianas dos atores que participam de tal debate. Nesse caso, “pôr em questão” traduz-se em descrição. Procedendo assim, poderemos interpretar, ainda que de maneira prévia, dado que estamos mesclados a esta história, pois ela ainda não foi concluída, ao contrário, escrevemos no momento em que ela está acontecendo, as implicações dos principais atores deste debate no Brasil.

Para interpretar as falas dos atores, descrevê-las-emos de forma simétrica. O conceito de simetria generalizada aparece no livro *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*, de Bruno Latour (1997, p. 22), no qual o autor se apropria do “programa forte” (que preconiza levar em conta tanto o contexto social quanto o contexto científico) de David Bloor e recria o conceito de simetria, dando a ele um caráter “generalizado” (simetria generalizada). A simetria latourniana pressupõe que, ao se desenvolverem estudos de ciência, não se desprezem nem os vencidos, nem os vencedores da história das ciências, nem os humanos, nem os não humanos.

Para tanto, realizaremos uma análise de artigos de jornais contemporâneos relativos à pandemia, colocando as falas e ações das principais instituições e dos principais atores envolvidos neste debate, entre eles, como

já dito, a OMS, os cientistas, os políticos, a indústria e o vírus, sob a nossa análise simétrica, sobretudo no que tange ao uso das máscaras. Levando em conta que o primeiro caso da Covid-19 no Brasil surgiu no final de fevereiro, nosso recorte cuida de analisar um debate que se movimentou em torno de quatro meses, desde fevereiro até junho. Portanto, trata-se de “pôr em questão” as relações sociais estabelecidas a partir da Covid-19 em seus processos de construção.

## 2.1 As Máscaras de Tecido

Logo no início da pandemia, entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020, havia dúvidas sobre a eficácia das máscaras de tecido. Falava-se, por exemplo, que sua eficácia era exclusiva para pessoas infectadas, como meio de impedimento para a disseminação do vírus (BBC, 2020). No entanto, a própria OMS, que não recomendava o seu uso para os não infectados, passou a sugerir, no início de abril, o uso generalizado, como uma “[...] estratégia abrangente para combater o coronavírus”<sup>4</sup> (GAÚCHAZH, 2020).

Passava-se, desde então, a considerar o uso das máscaras de tecido também para pessoas não infectadas e incluía-se, desse modo, entre as eficácias da máscara de tecido, quando “bem confeccionada”, o fato de ela evitar que pessoas contraíam o novo coronavírus. A exceção ainda era a necessidade de uso das máscaras especializadas, feitas para uso médico, para pessoas que sabiam que estavam infectadas e para pessoas que convivem com elas que podem comprá-las (BBC, 2020).

No Brasil, as recomendações da OMS foram reproduzidas pelo Ministério da Saúde (2020), que divulgou, no dia dois de abril, um artigo na sua página oficial, afirmando que, “além de eficiente, é um equipamento simples, que não exige grande complexidade na sua produção e pode ser um grande aliado no combate à propagação do coronavírus no Brasil, protegendo você e outras pessoas ao seu redor”.

<sup>4</sup> Esta e outras citações diretas apresentadas doravante sem número de páginas foram retiradas diretamente de publicações exclusivas dos sites da internet, que não apresentam paginação.

Não demorou muito, entre o início de abril, data das recomendações da OMS e do Ministério da Saúde, e os últimos dias desse mesmo mês de abril, para que os governos estaduais e municipais decretassem o uso obrigatório das máscaras em locais públicos, dado que, nesses locais, há grandes chances de haver aglomerações, como em bancos e em supermercados. A máscara tornava-se assim uma ferramenta de política pública adotada pelos governadores e prefeitos dos estados da federação (VALENTE, 2020).

Aliado à obrigatoriedade, fruto de uma política pública federativa, setores da Indústria, como a própria Indústria Têxtil, modificaram as suas linhas de produção, passando a confeccionar máscaras de tecido em larga escala (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Por motivos variados, seja pelo desejo de “aproveitar” o momento para alcançar lucros, seja para criar boas ações e realizar doações, ou mesmo para manter a produção, dado que muitas outras linhas de produção pararam, a mudança foi rápida e alterou objetivos de alguns atores, que passaram a elencar, entre eles, coisas que, a partir de então, andariam juntas, como a redução da “paralisação do parque produtivo” e a redução dos riscos de contaminação (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Junto às mudanças nas recomendações do uso generalizado das máscaras de tecido, que passavam a abranger também os não infectados, vieram ainda as instruções para a sua confecção. Contudo, aqui também houve mudanças ao longo do tempo. Inicialmente, por exemplo, sugeriu-se que ela fosse produzida com duas camadas de tecido. O Ministério da Saúde (2020), na mesma publicação em que começava a recomendar o uso para todos, seguindo as instruções da OMS, no dia dois de abril, afirmou que “[é] preciso que a máscara tenha pelo menos duas camadas de pano, ou seja, dupla face”.

No entanto, a própria OMS mudou as suas instruções, pois, inicialmente, havia instruído que se confeccionassem as máscaras caseiras com apenas duas camadas de tecido. Alterando tais instruções, no início de junho, ou seja, dois meses depois, como nos informa o Portal Universo On-Line (OLIVEIRA, 2020), ela divulga que o ideal seria utilizar máscaras de três camadas, e expõe, ao mesmo tempo, novas informações sobre as especificidades e funções de cada uma delas:



Agora, é aconselhável que as máscaras de tecido – tanto as fabricadas quanto “improvisadas” – tenham pelo menos três camadas. Cada uma delas cumpre uma função diferente: a interna, mais próxima ao rosto, deve ser confeccionada com um tecido absorvente, como o algodão; a externa, por sua vez, deve ser feita com um tecido resistente à água. A do meio servirá como um filtro para que nada passe de dentro para fora ou de fora para dentro.

Com essa alteração, supõe-se, mais uma vez, novas alterações em cursos de ação de empresas, costureiras, médicos, instituições, governos e (por que não falar dele?) no Sars-Cov-2, ou simplesmente coronavírus. Afinal, dentre os principais atores deste debate está o próprio vírus. Precisamos agora descrevê-lo em sua relação com as máscaras de tecido.

O próprio nome foi alterado ao longo do tempo, tendo sido batizado inicialmente de 2019-nCoV, para depois chamar-se Sars-Cov-2. A sua composição, feita de material genético de ácido ribonucleico (RNA), é estudada com o objetivo de se criarem vacinas que neutralizem as funções das suas proteínas, funções estas que causam os problemas de saúde nos humanos, como os graves problemas respiratórios (IBICIT, 2020). A sua disseminação se dá principalmente através da boca, por meio das gotículas eliminadas, quando pessoas que estão com o vírus falam ou tosse, e pelo nariz, quando elas espirram (ASCOM/ANVISA, 2020), ou pelos olhos e ouvidos.

Estamos diante de um problema: como conter a circulação do vírus por essas vias? Apesar de não haver dados específicos a respeito da capacidade de filtração das máscaras de tecido, o jornalista Felipe de Oliveira, do Portal Uol (2020), cita, no dia vinte e seis de abril, por exemplo, um estudo que indicou a confecção de máscaras de tecido com camadas de tecidos diferentes uns dos outros:

um estudo publicado na renomada revista ‘ACS Nano’ descobriu que uma combinação de tecidos, com duas ou mais camadas, filtra até 99% das gotículas emitidas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou fala próxima de alguém saudável.

O que a reportagem não diz, nem os cientistas aparentemente, é que o vírus não se preocupa com chances de contaminar alguém. O coronavírus não pensa 'aquele ali tá de máscara e como minha chance é de 1% vou esperar alguém sem máscara com quem tenho 100%'. O que falta é de fato clareza de que 1% é menos chance do que 10%, 20% ou 100%.

Contudo, esse não é o padrão de todas as máscaras de tecido feitas, pois isso depende da capacidade de fornecimento dos materiais para produção e, como se sabe, da capacidade financeira de adquirir as máscaras de tecidos variados. Além disso, há outras interpretações a respeito da capacidade de filtração das máscaras, com as várias formas de serem feitas. Dados sobre máscaras feitas de tecido de algodão, por exemplo, chegaram a contabilizar apenas 19,5% em quatro camadas (THE NEW YORK TIMES, 2020).

Há ainda um outro fator importante a ser considerado, que é o do próprio ator infectado com o vírus, e equivale a saber se as máscaras têm algum perigo de produzir nele efeitos colaterais. Avaliando a eficácia da máscara profissional, cientistas (LAZZARINO, 2020) alertam para os perigos de agirmos "sem evidência" com relação ao uso de máscaras no combate ao novo coronavírus e chamam a atenção para a possibilidade de se criar uma camada úmida na máscara devido à respiração, camada essa que forneceria um local propício ao vírus, para, posteriormente, quando da sua inalação pelo utilizador da máscara, respirar uma quantidade ainda maior de vírus.

Se essa preocupação move os cuidados com as máscaras profissionais, imaginemos como devem ser as preocupações com as máscaras de tecido. Aliás, como vimos, é justamente por isso que estão se desenvolvendo as controvérsias que citamos. Supõe-se, tendo como base a pesquisa de alguns cientistas (LAZZARINO, 2020), que os vírus Sars-Cov-2 alojam-se do mesmo modo nas máscaras de tecido, habitando ali por um certo período e alimentando ainda mais o infectado.

Já há novos estudos que visam a criar máscaras que sejam capazes não somente de filtrar os vírus, como as máscaras de tecido e outras fazem, mas que possam também matá-los, como as novas pesquisas a respeito das máscaras compostas por cobre realizadas por universidades. Tais máscaras

objetivam conter a inalação de maiores quantidades de vírus, mesmo nas pessoas infectadas (ÉPOCA NEGÓCIOS, 2020).

É ante a ação do Sars-Cov-2, que estimula o cuidado em lavar as máscaras com frequência, e ante o perigo de utilizá-las por muito tempo devido às evidências de que os vírus se acumulem na própria máscara, agravando assim ainda mais a situação do infectado, que os atores vão construindo novas formas de eles também agirem. Ainda que, como vimos, haja controvérsia a respeito da composição do vírus e, conseqüentemente, da eficácia das máscaras de tecido, o que se sabe até o momento é que as máscaras de tecido já são utilizadas de maneira generalizada no país. Resta agora saber o que este debate, protagonizado por atores da sociedade brasileira em função do vírus, reflete do coletivo formado a partir da Covid-19.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do novo coronavírus, até então denominado de Sars-Cov-2, atingiu todos os países ao redor do mundo, escancarou seu nível de globalização e tornou ainda mais visível as diferenças e as semelhanças entre os países, além de expor os problemas que tal processo carrega consigo. As mudanças que vieram com ela nos colocaram, segundo Descola (2020), um marco temporal, um “antes” e um “depois”, e escancararam a problemática da ideia de “humanidade”, dado que, segundo o autor, não foi toda a “humanidade” que foi responsável pela disseminação do vírus, pela perturbação de ambientes naturais e pela sua conseqüente propagação pelos continentes, assim como não é toda a humanidade que é responsável pela poluição dos mares nem pelo aquecimento global. Foi, na verdade, expressa ele, apenas aqueles humanos que são como O “vírus do planeta” (DESCOLA, 2020).

No Brasil, este debate movimenta instituições e atores que, como vimos, foram arrastados por uma crise sanitária que envolve aspectos políticos, econômicos, científicos e sociais. A controvérsia das máscaras de tecido é apenas um exemplo dentre vários possíveis, mas cumpre bem o seu papel ao demonstrar como os atores estão imbricados.

Duas conclusões podem ser retiradas deste debate: a cada dia novas “evidências” dão conta de deixar as anteriores para trás, dando a impressão de que andamos “sem evidências”, quando, na verdade, estamos apenas criando novas. A segunda conclusão tem a ver com o fato de que, valendo-se desta discussão, nos damos conta, mais uma vez, de que a ciência é um processo incessante de construção de novas proposições. Mas, para além dessas conclusões que já sabíamos, pois foram demonstradas por vários autores dos *science studies*, a exemplo de Kuhn (2018), com a ideia de “ciência normal”, e outros, podemos olhar mais especificamente para as características específicas do debate público brasileiro sobre a Covid-19 para tirar conclusões desse coletivo. Trata-se de avaliar aquilo que Durkheim (2000, p. 24) chamou de o “tempero nacional”.

Como observado pelas falas e ações que foram possíveis de serem captadas nos artigos e nas matérias de jornas em meio eletrônico, não apenas pessoas comuns estão incertas a respeito do novo coronavírus. Ao contrário, dentre os principais atores neste debate estão o vírus, as indústrias, as empresas, as famílias, as costureiras, mas, ao mesmo tempo e sobretudo, os cientistas, as instituições e as universidades. A cada hora, esses atores “põe em questão” a ciência, provocando-a a replicar os fatos... O xeque-mate não é o objetivo, mas ele está ali nas sombras esperando as mudanças informacionais.

Levando em conta que a atitude de “pôr em questão” é uma atitude eminentemente científica como vimos, contida nos manuais do “bom cientista”, podemos dizer que essa atitude se generalizou no país, de modo que todos os atores sociais têm uma certa interferência em discussões acerca de “vacinas”, “isolamento social” e “máscaras de tecido”. Não se trata aqui de avaliar a qualidade de debate, de tais interferências, gerências e opiniões. Essa tarefa foi feita por historiadores das ciências, a exemplo de Schwartzman (1991, p. 11), que desejou retirar da ciência aquilo que chamou de “interesses” e “tradições”, responsáveis por tornar as ciências brasileiras deficitárias, não modernas o suficiente, não “autorreguláveis”.

Ao contrário, trata-se de compreender que o debate relativo à pandemia nos revela que a ciência se move por meio de e conjuntamente com o res-

to da sociedade. Acrescentemos, apropriando-se da antifetichização de Marx (2013, p. 97), que, assim como a mercadoria não é autorregulável, ou seja, não tem vida própria, mas sim é movida pelos interesses humanos, que, neste caso, a construção das proposições científicas tem interferência de todos os atores, sejam eles humanos e não humanos, e que isso revela que as ciências são reguladas por aspectos culturais, políticos e sociais, sejam eles macros ou micros, como aquele 1% de gotícula que passa pelas máscaras de tecido.

## REFERÊNCIAS

ASCOM/ANVISA. Máscaras de tecido ajudam a prevenir novo coronavírus. *Ascom/Anvisa*. Disponível em: [http://portal.anvisa.gov.br/noticias/-/asset\\_publisher/FXrpx9qY7FbU/content/mascaras-de-tecido-ajudam-a-prevenir-novo-coronavirus/219201/pop\\_up?\\_101\\_INSTANCE\\_FXrpx9qY7FbU\\_viewMode=print&\\_101\\_INSTANCE\\_FXrpx9qY7FbU\\_languageId=pt\\_BR](http://portal.anvisa.gov.br/noticias/-/asset_publisher/FXrpx9qY7FbU/content/mascaras-de-tecido-ajudam-a-prevenir-novo-coronavirus/219201/pop_up?_101_INSTANCE_FXrpx9qY7FbU_viewMode=print&_101_INSTANCE_FXrpx9qY7FbU_languageId=pt_BR). Acesso em: 16 jun. 2020.

AGÊNCIA BRASIL. Setor têxtil tenta se reinventar para enfrentar a pandemia do coronavírus. *Agência Brasil*, 04 abr. 2020. Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Noticias/noticia/2020/04/setor-textil-tenta-se-reinventar-para-enfrentar-pandemia-do-coronavirus.html>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CAMUS, Albert. *La peste*. S. l.: Libresa, 1990.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DESCOLA, Phillipe. O que a ciência antropológica tem a dizer sobre a pandemia? *Les Matins de France Culture*, 20 abr. 2020. Entrevista concedida a Guillaume Erner. Tradução de Raíssa Orestes Carneiro (UFPE), José Marcelo Marques Ferreira Filho (UFRPE) e Christine Dabat (UFPE). Disponível em: <https://sites.google.com/site/trabalhoeambientenahitoria/>

artigos/o-que-a-ci%C3%AAncia-antropol%C3%B3gica-tem-a-dizer-sobre-a-pandemia?authuser=0. Acesso em: 20 jun. 2020.

DURKHEIM, Emile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

DURKHEIM, Emile. *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ÉPOCA NEGÓCIOS. Com cobre e tecido que se limpa sozinho, cientistas buscam desenvolver máscaras reutilizáveis mais eficazes contra o coronavírus. *Época Negócios*. 21 maio 2020. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2020/05/cientistas-buscam-desenvolver-mascaras-reutilizaveis-e-mais-eficazes-contr-o-coronavirus.html>. Acesso em: 18 jun. 2020.

GAÚCHAZH. OMS passa a recomendar o uso de máscaras caseiras para toda população. *GAÚCHAZH*, 04 abr. 2020. Disponível em: <https://gauhazh.clicrbs.com.br/coronavirus-servico/noticia/2020/04/oms-passa-a-recomendar-o-uso-de-mascaras-caseiras-para-toda-populacao-ck8lqjzar01ko01pmup8npngx.html>. Acesso em: 13 jun. 2020.

GRUBER, Arthur. A origem do Sars-CoV-2. *Jornal da USP*, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pfarma.com.br/coronavirus/5439-origem-covid19.html>. Acesso em 14 jun. 2020.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2018.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOUR, Bruno. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1997.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. 2 ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede*. Bauru/ São Paulo: Edusc, 2012.

LAZZARINO, Antonio Ivan et al. Covid-19: important potential side effects of wearing face masks that we should bear in mind. *The BMJ*, v. 369, 2020. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/369/bmj.m2003.short?rss=1>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MALAGODI, Edgard. *Notas epistemológicas e metodológicas sobre a teoria dialética*. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia e Antropologia da UFCG, Campina Grande, 1993. [Texto digitado].

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Os despossuídos*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro faz 'apelo' para governadores reverem política de isolamento e diz que está 'pronto para conversar'. *G1*, Brasília, 14 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/14/bolsonaro-faz-apelo-para-governadores-reverem-politica-de-isolamento-e-diz-que-esta-disposto-a-conversar.ghtml>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Máscaras caseiras podem ajudar na prevenção contra o Coronavírus. *Ministério da Saúde*, 02 abr. 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46645-mascaras->

caseiras-podem-ajudar-na-prevencao-contr-o-coronavirus. Acesso em: 14 jun. 2020.

OLIVEIRA, Felipe. Camadas de diferentes tecidos deixam máscara caseira 99% eficaz, diz estudo. *Uol*, São Paulo, 26 abr. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/26/estudo-aponta-os-melhores-tecidos-para-dupla-camada-em-mascara-caseira.htm?app=uol-noticias>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PRITCHARD, Evans E. E. *Os Nuer: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

RODA VIVA. Atila Iamarino. *Roda Viva*. 30 mar. 2020. Vídeo do youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s00BzYazxvU&t=3872s>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SERRES, Michel. *Elementos para uma história das ciências*. São Paulo: Teramar, 1989.

SCHWARTZMAN, Simon. *A space for science: the development of the scientific community in Brazil*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1991.

THE NEW YORK TIMES. Qual é o melhor material para uma máscara? *Cedig*, 8 abr. 2020. Disponível em: <http://www.clinicacedig.com.br/dicas/orientacao/item/qual-melhor-material-mascara.html>. Acesso em: 16 jun. 2020.

VALENTE, Jonas. Covid-19: Brasil adota uso de máscaras como política de saúde pública. *Agência Brasil*, 27 abr 2020, Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-04/covid-19-brasil-adota-uso-de-mascaras-como-politica-de-saude-publica>. Acesso em: 20 jun. 2020.



# A EDUCAÇÃO FORMAL, A PANDEMIA DA COVID-19 E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉTICA NA ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS - NTICS

Sindy Luciane Lago Rodrigues<sup>1</sup>

Zita Ana Lago Rodrigues<sup>2</sup>

*Todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religião; religião com o outro, religião com uma comunidade, com uma sociedade e, no limite, religião com a espécie humana. [...] Os tempos modernos produziram deslocamentos e rupturas éticas na relação trinitária indivíduo/sociedade/espécie. (MORIN, 2005, p. 21)*

## 1. INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre a educação do ser humano, consideramos seu papel fulcral de ser contributiva com o desenvolvimento da consciência de que pertencer à humanidade é desafio e possibilidade, pois lhe cabe ajudar os sujeitos a entender que “[a]prender a viver significa preparar os espíritos para afrontar as incertezas e os problemas da existência humana” (MORIN, 2001, p. 20). Esse postulado se revela com singularidades e essa educação necessita de bases estruturantes e pedagógicas, bem como de embasamento ético.

<sup>1</sup> Bacharel em Administração (UNICS). Mestre em Educação e Ensino Superior (Ulisboa-Portugal). Doutoranda em Administração (UNAM-Argentina). Docente no Instituto Federal do Paraná (IFPR - Campus Palmas). E-mail: sindylago@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Licenciada em Filosofia. Especialista em Ética e Filosofia Política e em Metodologias para a EaD (UFPR). Mestre em Educação – Ensino Superior (FURB). Doutora em Educação - PhD (WIU/USA-UFRJ). Consultora e Assessora Pedagógica de Sistemas de Ensino. Docente no Ensino Superior. E-mail: zitalago@yahoo.com.br.

co-filosófico que possibilite pensar possibilidades, contextualizando aquilo que é e suscitando aquilo que pode ser, como dimensão constitutiva do enriquecimento conjunto entre sabedoria prudencial e conhecimento humano.

Há uma relação intrínseca entre princípios pedagógico-educacionais e ético-filosóficos que exige reflexões sobre o papel das instituições educacionais – família e escola –, em especial em tempos complexos e plenos de contradições entre o ser, o fazer e o poder, como vivido no fluido e instável período contemporâneo pelo qual passa a humanidade. Tais reflexões vinculam-se ao contexto de imprevisibilidade instituído a partir da pandemia da Covid-19<sup>3</sup>, que se instalou no cotidiano da humanidade sem avisos prévios ou permissão, causando angústias e incertezas acima da média, em especial no tocante à educação constitucionalmente estabelecida como obrigatória às crianças e aos jovens e, como opcional, mas não menos necessária, aos adultos.

Mediante a emergencialidade da atual situação pandêmica como fato incontestável em suas consequências nefastas na sociedade e na educação escolarizada, com a inusitada decorrência da suspensão radical da oferta das aulas presenciais, a problemática tratada no presente texto apresenta reflexões e questionamentos teóricos pertinentes sobre as consequências atuais e futuras da celeridade na adoção de artefatos e ferramentas tecnológicas para ofertar o chamado ensino remoto aos estudantes de todos os níveis de escolarização, em especial da educação básica (Artigo 21 - LDB 9394/96). Ao analisar a situação efetiva desse processo educativo formal, surgem no horizonte os objetivos do estudo, vinculados aos pressupostos ético-filosóficos do princípio da responsabilidade sobre a civilização tecnológica, de Jonas (2006), complementados por reflexões de Castells (1998), Imbernón (2000) e Harari (2018), sobre a complexa relação educativa e

---

<sup>3</sup> Covid-19: doença que provocou a pandemia viral disseminada pelo planeta, desde 2019, cuja origem é questionada por cientistas, governantes e gestores de instituições públicas e privadas, com efeitos nefastos de grande impacto, causando muitas mortes, em especial, entre pessoas idosas com comorbidades preexistentes. Essa pandemia provocou o fechamento de escolas e instituições educativas, com milhões de estudantes e professores fora das salas de aulas, em estudos remotos e em práticas de EaD, com afastamento físico e social para evitar a proliferação pandêmica da Covid-19.

seus valores (ou desvalores) frente à chamada 4ª Revolução (ou Revolução 4.0), que estende seus tentáculos sobre as instituições educativas.

Tais reflexões surgem como luzes sobre a atual conjuntura pandêmica e sobre as possíveis e adequadas soluções que se apresentam para dar consecução ao fato educativo e a uma educação imprescindível e adequada em meio às incertezas que hoje afligem a humanidade. São como que exigências conceituais e urgentes para a adoção responsiva de procedimentos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos que indiquem menores danos àqueles que acessam a escola em qualquer de seus níveis. São reflexões educativas e eticamente situadas como fundamentos metodológicos para desvelar reflexões mais robustas sobre conceitos, precauções e cuidados para a proteção do 'homem de si mesmo e do receio de que este extrapole o futuro pela angústia de antevê-lo', conforme propõe Jonas (2006).

Ante as incertezas sobre imprevistas consequências e potenciais riscos da célere adoção de artefatos e ferramentas das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) para práticas educativas remotas no cotidiano da educação formal, as relações a serem construídas nesta fase emergencial entre tecnologias e metodologias alternativas deverão ser permeadas por clareza e responsabilidade de todos os que fazem educação. Essas reflexões necessitam situar e antever as consequências atuais e futuras para a ação pedagógica dos profissionais da educação e dos professores e para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, uma vez que a urgência em dar sequência ao fato educativo culminou com a adoção de mecanismos tecnológicos de forma célere, sem a adequada contextualização de suas decorrências.

## **2. EDUCAÇÃO, NOVAS TECNOLOGIAS E DESAFIOS DO CONTEMPORÂNEO**

Frente aos desafios do atual contexto, revelam-se as deficitárias facetas estruturais e humanas das instituições educativas formais mediante a urgência de prover soluções imediatas e viáveis ao emergente fluxo de exi-

gências e de busca de soluções adiante da suspensão das atividades escolares presenciais em todos os níveis de escolarização, afastando milhões de crianças e jovens e seus professores dessas rotineiras atividades pedagógicas.

A pandemia da Covid-19 está exposta. A realidade é cruel. A urgência é real. A escola está em infundáveis dilemas. Os profissionais da educação, professores, pais e responsáveis familiares estão aflitos e inseguros. Tudo está em fluxo de mudanças. Tudo exige respostas urgentes, com relações sustentáveis para demandas pedagógicas e éticas de uma realidade em convulsão.

O atual momento histórico vivenciado pela humanidade está sob os impactos decorrentes da 4ª Revolução, caracterizada por inovações no mundo do trabalho, por mudanças significativas nos sistemas produtivos e por alternativas inusitadas na oferta dos serviços educacionais. A celeridade e os desafios apresentados, bem como a necessidade de apresentar-lhe soluções de enfrentamento, desvelam a sensação momentânea de que, mediante essa realidade, a atual modelagem das escolas e instituições educativas revela-se quase obsoleta.

Nessa 4ª Revolução, as NTCIs, as tecnociências, a Inteligência Artificial, a Internet das Coisas, o *Big Data*, a Nuvem, a Realidade Aumentada, Estendida ou Ampliada, entre outras tecnologias do futuro, levantam aspectos que parecem levar a um caminho sem volta e apresentam demandas pedagógicas totalmente inusitadas aos professores, gestores e estudantes do século XXI.

Conforme Castells (1998), isso demarca forte dualização e polarização social e ética presente na realidade vivenciada neste século XXI. Imberón (2000) acrescenta reflexões pertinentes sobre a dualização educacional que se desvelou de forma pérfida e cruel, em especial nos países em desenvolvimento ou periféricos, neste período pandêmico. Considera que essa educação dual e polarizada foi desvelada em suas entranhas, pois a sociedade da informação prioriza o domínio de certas habilidades e competências para tratar com informações e conhecimentos valorizados pelo mundo da produção, onde uma maioria de pessoas que não as possuem são excluídas. E refere que

vivemos em uma sociedade com grande pluralidade de opções no que se refere a formas de vida e que afeta todos os aspectos de nosso cotidiano.. Nossa vida diária está cheia de incertezas que antes eram resolvidas 'satisfatoriamente' pelos agentes de socialização. A tecnologia possibilitou a revolução econômica, mas também a de nossos lares; a democracia não se remete exclusivamente ao político, mas à totalidade de nossas relações, e a ciência reflexiva dessacraliza inclusive seu próprio conceito, rompendo com a busca de uma verdade absoluta definida unilateralmente ou de forma definitiva. Do mesmo modo que no setor econômico as mudanças foram interpretadas como uma crise, no cultural foram teorizadas amplamente sobre a perda de sentido ou de liberdade nas análises sobre o capitalismo industrial e sobre a crise de valores no capitalismo informacional. São teorias diferentes com contradições diferentes (IMBERNÓN, 2008, p. 25).

Essa pluralidade de opções da estrutura social e econômico-produtiva choca-se com as condições deficitárias da realidade educacional dual e polarizada, demonstrando o desalinhamento das instituições educativas que apresentam características organizativas do século XIX, com professores e educadores formados e atuantes nos moldes do século XX e com desafios do alunado do século XXI, o que exige a ruptura paradigmática tão propalada em discursos e debates, mas tão distante do mundo real.

Esse distanciamento polarizado se desvela quando se fotografam a sociedade e a escola pandêmicas, não só pela Covid-19, mas pandêmicas e deficitárias porque carentes de atenção às pluralidades e às diversidades emergentes. Posto isso, desvela-se a ausência da oferta de condições sustentáveis, nas demandas do presente, para fazer frente ao futuro já existente na realidade das gerações que aí estão, que já nasceram clicando e participando, que pensam de forma digital e agem de forma contestatória. Portanto, as soluções a elas ofertadas não podem ser analógicas, e a escola e as estruturas da educação formal, em sua maioria, ainda o são.

Essas demandas e a emergencialidade revelada pela pandemia da Covid-19 desvelaram a necessidade de ações inovadoras ao enfrentamento urgente daquilo que se tem a fazer. A realidade atropelou planificações

institucionais. Superou qualquer tipo de previsão, mesmo que catastrófica. Referiu que é preciso fazer algo, até mesmo para que não se percam a credibilidade e a utilidade como um fazer imprescindível – ofertar a educação formal e com qualidade às crianças, aos jovens e aos adultos do presente, para não comprometer o futuro!

Sim, é preciso fazer. É urgente decidir. É necessário optar. Porém, questiona-se: com quais recursos? Com quais estruturas institucionais e humanas? Com quais fundamentos pedagógicos e metodológicos? Com quais tecnologias? Como envolver as pessoas e responsabilizar governantes e gestores, componentes das ambiências institucionais decisórias? E, antes de tudo, com quais recursos financeiros?

Entre outras, essas são as questões mais urgentes. É preciso agir, mas a realidade é desafiadora, resistente, teimosa e não facilita a tomada de decisões. Ela está aí! É preciso agir! É preciso refletir eticamente sobre isso tudo! As novas gerações que estão na escola ‘não podem perder tempo’ e as decisões necessitam de respaldo legal, estrutural, pedagógico, humano e financeiro, pois o mundo do trabalho e a necessidade de ofertar serviços qualitativos demandam resultados imediatos e os recursos são precários.

Até ao presente, a educação brasileira vem sendo constituída por uma realidade distanciada dos contextos vivenciais e humanos reais e se apresenta aquém de respostas adequadas aos desafios imediatos, além de, há décadas, vir demandando muito mais do que meros discursos. Demanda ações contextuais, claras, viáveis e sustentáveis, e acreditamos que o contexto pandêmico apenas contribui para desvelar seus *deficits*, seus *gaps* e suas fragilidades.

Esse desvelamento revela também o distanciamento entre a formação e a atuação dos profissionais da educação e dos professores com relação aos aparatos tecnológicos e ao acesso aos recursos que essas NTICs disponibilizam para dar conta de suas tarefas educativas. São questões postas e se exige urgência em contextualizá-las para que essa educação formal esteja em consonância com as exigências pedagógicas, éticas e humanas de um futuro imediato.

### 3. A EDUCAÇÃO E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE DE H. JONAS

Entre os principais aspectos e desdobramentos da educação formal e seus fundamentos pedagógicos, está posta a questão da responsabilidade social e ética da ação cotidiana dos profissionais da educação e dos professores em seu trabalho nas instituições educativas, bem como da ação de pais e responsáveis familiares, que também fazem a educação do homem.

Nessa relação entre fundamentos pedagógicos e éticos e a realidade imprevisível instituída na crucial realidade hoje vivenciada, mediante a situação pandêmica da Covid-19, vale lembrar Lago Rodrigues (2008, p. 4), ao referir que

a filosofia, como base da sabedoria ética, permite e possibilita o ‘pensar possibilidades’, contextualizando ‘aquilo que é’, para suscitar ‘aquilo que pode ser’, enquanto dimensão constitutiva do enriquecimento conjunto, da sabedoria prudencial e da vida realmente humana. Portanto, vale ressaltar que existe um conjunto de enunciados, sínteses e reflexões sobre a ética, a educação e as instituições educacionais, ressaltando as possibilidades do exercício de uma cidadania socialmente responsável [em especial quando surgem imprevistos e inseguranças no cotidiano sociocultural].

Portanto, torna-se emergencial refletir sobre essas relações exponenciais no cotidiano da educação escolarizada no contexto pandêmico das mutações causadas pela Covid-19, como referencial aos que se educam em comum ação (FREIRE, 1986; 1997). Educação essa que é feita em comum ação por professores, educadores, pais e responsáveis familiares, como sujeitos envolvidos no processo educativo cotidiano, no intuito de construir interlocuções sobre as ações pedagógico-institucionais, por meio das quais se desenvolva uma educação do humano no homem (MORIN, 2001; 2005; 2015). Lago Rodrigues (2008) refere que tanto a educação quanto as éticas tradicionais e suas premissas fundamentam-se no ser e no devir, sem aprofundar reflexões sobre ações e consequências futuras. A educação formal

situou-se com embasamento em currículos definidores de verdades definitivas. E, por sua vez, as éticas tradicionais normatizaram padrões morais definitivos, fundamentando-se no ‘aqui e no agora do agir humano’, com ponderações efetuadas apenas sobre as ações do presente imediato.

Com raras exceções, essas éticas formalistas não têm dado conta de antever riscos sobre o uso indiscriminado dos recursos das NTCIs, em especial entre os mais jovens. Entre as reflexões emergenciais da sociedade contemporânea, situam-se aquelas referentes às consequências atuais e futuras sobre o uso de ferramentas e artefatos tecnológicos na organização da vida e nas relações de trabalho e, em especial, no trabalho educacional formal.

Mediante tal fato e considerando que a humanidade e a ciência requerem fontes outras para analisar suas decorrências e seus impactos na vida humana e na natureza, visualizando ‘as consequências para as futuras gerações ou para aqueles que ainda não são’, Jonas (2006) fala da importância de os territórios das tecnologias e da tecnociência se expressarem claramente para que as gerações que ainda virão tenham o direito de reivindicar uma existência com ecossistemas naturais e sociais mais preservados e condizentes com a dignidade humana.

Por meio dos fundamentos do princípio da responsabilidade Jonas (2006) propõe que a exploração dos territórios da tecnologia e suas inegáveis consequências e perturbações sejam analisadas em maior profundidade e que se encontrem caminhos para chegar a uma ética prática, concreta, que dê conta das atuais condições e das futuras consequências da ‘aventura humana ao viver’ que se apresenta como uma possibilidade latente.

Analisar as premissas ético-filosóficas de Jonas (2006), como sustentação aos pensares ético-educacionais contemporâneos mediante os desafios pandêmicos da Covid-19, permite-nos oferecer contribuições sustentáveis ao fato contemporâneo, considerando os conceitos, as reflexões e as críticas de referência sobre a civilização tecnológica e seus impactos atuais e futuros na vida humana e na natureza natural, apresentada pelo filósofo.



Jonas (2006) se refere aos princípios de equidade, precaução e responsabilidade dos homens sobre suas próprias conquistas e sobre os artefatos da tecnociência em seus impactos, imediatos e futuros, afirmando que “a intervenção técnica cumulativa vem provocando vulnerabilidades jamais pressentidas sobre a natureza natural e sobre a vida humana antes mesmo que ela se dê conta dos danos provocados” (JONAS, 2006, p. 39).

Afirmando a relevância dessa ética da responsabilidade sobre a civilização tecnológica, Jonas (2006) define que as gerações presentes e os governantes atuais não têm o direito de decidir irresponsavelmente sobre as gerações futuras, pois que estamos diante de questões que nunca foram postas no âmbito da vida e das escolhas práticas, e nenhuma das considerações éticas do passado – e mesmo do presente – estão ainda à altura de seu enfrentamento, com respostas consistentes e robustas. Essas considerações amparam-se na denúncia de que

a geração presente não tem o direito de escolher a não-existência das futuras gerações em função da existência da atual, ou mesmo de as colocar em risco, [pois] ao contrário, temos um dever diante daquele que ainda não é nada e que não precisa existir como tal e que, seja como for, na condição de não-existente, não reivindica existência (JONAS, 2006, p. 48).

Assim, mediante esse conturbado e incerto período contemporâneo e a difícil realidade a enfrentar na geração pandêmica de 2020, na qual a humanidade inicia debates sobre o chamado ‘novo normal’, a questão que se coloca é ‘em qual normal vivemos até aqui?’

Conforme Jonas (2006), existe uma correlação explicitada nas ações educativas que, de forma coletiva, se expressam em uma razão mais situada na condição natural da vida humana, sendo que, na esfera dessa nova ética ambientalmente situada, está posta a perspectiva coletiva da ação socialmente responsável, orientada por políticas públicas que atendam à emergência de preservação da vida para as gerações que virão. Portanto, as ações atuais devem ser entendidas em suas consequências atuais, mas, acima de tudo, por suas consequências futuras.

As respostas possíveis e inusitadas sugerem um amplo horizonte de questões sobre a educação formal neste e para este novo contexto, que ainda não encontra amparos legais, teórico-filosóficos e pedagógicos suficientes para lhe oferecer garantias securizantes também sobre a simples adoção do denominado ‘ensino remoto’. Portanto, a mera adoção de artefatos e ferramentas tecnológicas, sem mensurações adequadas das reais condições de seu uso, adentra os lares e a realidade dos contextos familiares, sem tempo para reflexões e sem uma adequada permissão para tal opção por parte de pais e famílias responsáveis por crianças e jovens que recebem essas determinações educativas.

Diante da exponencial adoção de tais artefatos e do denominado ‘ensino remoto’, não apenas no contexto brasileiro, mas no de centenas de países e de milhões de estudantes, apresenta-se a necessidade de antever as consequências sobre a adoção de tais medidas pedagógicas. Essa adoção célere exige as necessárias reflexões pedagógicas, qualitativas e éticas sobre e contra as possíveis e nefastas consequências que possam decorrer desses fazeres educativos, sobre as vidas das crianças e dos jovens, e mesmo dos professores e profissionais da educação, que seguem tais determinações, fora do ambiente escolar natural – as salas de aula.

Alguns dispositivos das NTICs proliferam no contexto das inovações tecnológicas que emergem da chamada Revolução 4.0. Porém, vale lembrar a necessidade de que estes não venham a ser contributivos para acentuar privilegiamentos ante as condições contraditórias, duais e ambivalentes da realidade educacional atual em muitas escolas e instituições educativas.

As proposições educacionais deste momento pandêmico global, sem sombra de dúvidas, necessita vincular-se a uma agenda amplamente sintonizada com as demandas do século XXI, porém sem negligenciar as decorências nefastas que possam desvelar-se frente às necessidades do estabelecimento de uma governação institucional democrática e humanamente situada, que oportunize o acesso às condições educativas, em equidade para todos os estudantes e para todos os profissionais e professores.

#### 4. O PROBLEMA É GLOBAL, E AS RESPOSTAS? ESTAS DEVERÃO SER LOCAIS

Difícilmente se poderá negar a existência de problemas globais na atual pandemia da Covid-19, e o ceticismo raramente será uma boa alternativa. É uma ameaça existencial, talvez a maior vivida nos últimos séculos, com englobância irreversível, reafirmando a condição de que respostas ou soluções não devem ser monopólio de um governo ou instituição, por mais tecnologicamente avançados que sejam.

O mundo está globalmente afetado pela pandemia da Covid-19, mas as demandas e possíveis soluções imediatas para seu enfrentamento precisam ser locais. É uma ameaça tão gritante e óbvia que desarticula macroplanificações, desestabiliza certezas e coloca em xeque verdades científicas e paradigmas securizantes em todas as instâncias e em todos os níveis decisórios institucionais ou governamentais.

Surgem algumas outras proposições de destaque frente ao atual contexto pandêmico ou mesmo antevendo-o. E, entre essas quase que antevições sobre essa realidade global, destacamos as denominadas “21 lições para o século 21”, apresentadas por Harari (2018), que nos levam a referenciar aquelas lições propostas e pertinentes aos dois principais desafios para os nacionalismos globais – a Guerra Nuclear e a Mudança Climática –, condicionando as reflexões à presença de uma terceira ameaça existencial no cotidiano do século XXI – a Disrupção Tecnológica. Considerando-o como um dos maiores desafios tecnológicos do século XXI, o autor refere que este deveria ser compreendido em ‘termos cósmicos’, pois os ‘problemas globais exigem respostas globais’, no que o contradizemos.

O problema é global, mas contrariando as proposições de Harari (2018), definindo que sejam globais as soluções, entendemos que estas devem e precisam ser locais. Nunca como antes essa premissa se revela verdadeira.

Entendemos que o caso da pandemia da Covid-19 requer ações pontuais e locais, em especial num país como o Brasil, com disparidades, dicotomias, *deficits* e contradições gritantes em sua conjuntura territorial, polí-

tica, organizacional, cultural e educacional, sem perdermos a noção sobre sua totalidade conjuntural e sistêmica, diversa e multifacetária.

A realidade pandêmica é desafio global, mas a complexidade da situação requer soluções locais para o enfrentamento dessas disparidades dicotômicas, em especial sobre as realidades carenciadas das escolas brasileiras no contemporâneo, com seus *deficits* estruturais, humanos e pedagógicos, acentuados pelos ‘*gaps* tecnológicos’.

Nessas buscas complexas, surgem articulações entre os pressupostos ético-filosóficos do princípio da responsabilidade da civilização tecnológica de Jonas (2006), com ressonância sobre os dilemas político-ecológicos apresentados por Harari (2018), referenciando-se, assim, aos distanciamentos e às aproximações entre as escalas espaço-temporais de ordem institucional (JONAS, 2006) e às de ordem global (HARARI, 2018).

Essas escalas complementares sugerem possibilidades ampliadas para o enfrentamento desta realidade complexa da pandemia da Covid-19 em suas nefastas repercussões na educação escolarizada, e, para que esta seja enfrentada, que se desvelem soluções humanas, sustentáveis, éticas e em totalidade, conforme propõe Morin (2001; 2005), a fim de atender às complexas demandas da condição humana na civilização contemporânea do *Homo Zapiens*<sup>4</sup>.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergencialidade da atual situação pandêmica da Covid-19 define a necessidade de se desenvolverem pesquisas responsáveis voltadas para uma realidade desafiadora e para a consolidação qualitativa de aplicabilidades práticas do saber e do conhecimento na vida de todos e de cada um.

Essa situação contextual levanta a necessidade de reflexões assertivas sobre os fundamentos e as relações estabelecidas no cotidiano da educação escolarizada e, conforme já exposto, são amplos e complexos os desafios

<sup>4</sup> *Homo Zapiens* - neologismo utilizado em sites e publicações sobre o indiscriminado uso das novas tecnologias, sendo entendido como ‘aquele que zapeia ininterruptamente’.

aos que fazem o cotidiano educacional – educadores, professores, gestores e pais e responsáveis familiares – como sujeitos envolvidos no processo educativo das crianças, dos jovens e dos adultos. Isso exige a ampliação dos olhares sobre o fazer educativo e das responsabilidades com ele, não somente para se construírem possibilidades e interlocuções sobre as ações pedagógicas, mas, antes de tudo, para que seja possível desenvolver uma educação eticamente situada no homem.

O desenvolvimento ou o resgate dessa humanidade quase esquecida é crucial para que as ações educativas decorram em acordo com as demandas da sociedade contemporânea sem perder os horizontes do possível e do viável. Esse horizonte de possibilidades precisa apresentar-se com adequados entrelaçamentos entre o pedagógico e o eticamente situado, com vistas a desvelar as consequências dessa educação tecnológica, com demarcatórias ações voltadas para o aprimoramento da condição humana e da cidadania global, como define Morin (2001; 2005).

Essas definições emergenciais para a oferta educacional formal deverá ocorrer, sim, com a adoção de artefatos das NTICs, mas que se considerem as responsabilidades coletivas sobre as decorrências dessas ações nesta emergente civilização tecnológica, conforme define Jonas (2006), definindo-se que se encontrem soluções locais adequadas para os problemas trazidos pela situação pandêmica globalizada, conforme define Harari (2018), ao classificar o desafio da Disrupção Tecnológica como questão crucial entre os demais desafios a serem enfrentados pela sociedade contemporânea, em sua fluidez e quase total ausência de sustentabilidade, pela celeridade com que se adotaram soluções e artefatos das NTICs.

Mediante o fato incontestável que apresenta consequências nefastas para a organização e a planificação da instituição educativa escolar e refere inusitadas decorrências ocasionadas pela suspensão da oferta das aulas presenciais a partir do início do ano letivo de 2020, causada pela exponencial expansão desta pandemia da Covid-19, que afastou das salas de aula um número elevado de professores e milhões de alunos em inúmeros países, é relevante destacar que isso tudo levanta questionamentos inusitados sobre suas consequências atuais e futuras.

Portanto, sobre as decisões emergenciais tomadas com a célere adoção de artefatos tecnológicos para ofertar o chamado ‘ensino remoto’ aos estudantes de todos os níveis de escolarização, em especial da educação básica, referimos que o embasamento das ações educativas em infovias e na internet desvelou as carências estruturais das instituições educacionais, em especial em países periféricos ou em desenvolvimento, entre eles o Brasil.

Entre essas carências gritantes, desvelam-se, aos olhos do mundo, os *deficits* na formação dos profissionais da educação e dos professores, bem como de muitos estudantes que, em quase sua totalidade, estão distanciados de condições adequadas para o uso desses artefatos tecnológicos e do acesso à internet, mas que, apesar de tudo, têm dado respostas assertivas ao ofertarem o minimamente possível para ‘levar a escola até os estudantes’ – considerando-se que ‘a escola são os profissionais que a fazem no cotidiano educativo e ela está onde eles estão’.

Com embasamento nos autores já referenciados, como contributo às considerações finais e para ilustrar a preocupação que esta realidade desafiadora nos apresenta, diante das incertezas, das imprevistas consequências e dos potenciais riscos da célere adoção de artefatos tecnológicos na educação formal, trazemos a voz de Santos (1997, p. 38) que, em seu livro modelar, *Um discurso sobre as ciências*, afirma ser apenas necessário que se construa “Uma ciência prudente para uma vida decente”.

Assim, nesta fase emergencial entre tecnologias, avanços pedagógico-co-educacionais e metodologias alternativas, a lucidez, a responsabilidade profissional e a capacidade humana e ética de todos e de cada um dos envolvidos no processo educativo farão com que os fazeres educativos antevêm os professores como modelares curadores do fazer educativo e os estudantes como sujeitos, competentes, proativos e potenciais protagonistas do cotidiano feito a múltiplas mãos e com incansáveis esforços e superações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96*. Brasília, DF, dezembro de 1996.

CASTELLS, Manuel. *El desafío tecnológico*. España y las nuevas tecnologías. Madri, Esp.: Alianza, 1988.

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

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

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

IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JONAS, Hans. *O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

LAGO RODRIGUES, Zita A. *ética, cidadania e responsabilidade social nas instituições educativas*. Curitiba: Camões 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa, Port.: Edições Piaget, 2001.

MORIN, Edgar. *Ética. A Ética da ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver*. Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa, Port.: Piaget, 1997.

# A AÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E O ENSINO REMOTO

*Andréia Mendes dos Santos<sup>1</sup>*

*Cristiani Severo Brenner<sup>2</sup>*

*Glaé Corrêa Machado<sup>3</sup>*

*Paloma Rodrigues Cardozo<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O cenário mundial exigiu que as escolas, em um curto espaço de tempo, buscassem mecanismos para darem continuidade ao processo de escolarização e, embora se perceba uma necessidade emergente de reencontrar a normalidade, sabe-se que o contexto exige novas formas de ensino e aprendizagem e que sejam significativas. Muitas têm sido as discussões acerca do tema, pois também muitos são os questionamentos que surgem diariamente, principalmente no que diz respeito a como realizar o ensino para que haja significado e aprendizagem.

O estudo que se apresenta tem abordagem qualitativa, de natureza exploratória, e visa a pesquisar como os professores estão desenvolvendo

<sup>1</sup> Psicóloga. Doutora em Ciências Sociais. Professora/Pesquisadora na PPGEDU (PUCRS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7013-0239>. E-mail: [andrea.mendes@pucrs.br](mailto:andrea.mendes@pucrs.br)

<sup>2</sup> Licenciada em Letras/Espanhol. Pós-Graduada em Literatura e Língua Portuguesa e Educação Infantil e Anos Iniciais e Pedagogia. Professora na Rede Estadual. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6826-9589>. E-mail: [cristianisb2013@gmail.com](mailto:cristianisb2013@gmail.com)

<sup>3</sup> Pós-Doutoranda em Educação (PUCRS). Professora na Graduação e Pós-Graduação Uniasselvi/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8896-2559>. E-mail: [glaemachado@hotmail.com](mailto:glaemachado@hotmail.com)

<sup>4</sup> Pedagoga. Mestranda em Educação (PUCRS). Professora na Rede Municipal de Porto Alegre. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3096-8672>. E-mail: [paloma.cardozo@edu.pucrs.br](mailto:paloma.cardozo@edu.pucrs.br)



suas aulas e que estratégias estão adotando nestes tempos de pandemia. Busca analisar os métodos utilizados pelos professores em relação à coerência com as competências a serem atingidas e, por fim, verificar se os métodos utilizados pelos professores possibilitam um ensino significativo.

A coleta de dados foi realizada por meio de uso de questionário aplicado à equipe diretiva, à coordenação pedagógica e aos professores de uma escola da rede estadual de Capela de Santana (RS).

Neste momento atípico, as atividades são importantes para manter o vínculo professor/aluno, mas, para que este se estabeleça, faz-se necessário pensar uma escola menos conteudista; uma escola que possa sugerir leituras, pensar na saúde mental dos alunos, trabalhar valores e hábitos que venham a contribuir para essa mudança no panorama mundial, em que estamos separados fisicamente, mas precisamos nos conectar virtualmente. Ao trazer para discussão o presente tema, faz-se importante a realização de algumas reflexões. Partimos da pesquisa com professores, não com o objetivo de apresentar soluções, mas com a finalidade de contribuir com estratégias a serem utilizadas pelos docentes.

No contexto atual, em que o isolamento social foi determinado obrigatoriamente, a comunidade escolar buscou uma reinvenção de forma rápida e eficiente, tornando a tarefa ainda mais desafiadora: adaptar-se com as novas tecnologias e aprender a utilizá-las para a realização de encontros virtuais e para fazer delas uma aliada, só que ninguém foi preparado para isso. Como afirma Schon (1997, p. 21), “existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolve problemas”.

Segundo a Organização Todos Pela Educação,

o Brasil tem seguido a tendência mundial. Em todo o território nacional, redes públicas e privadas interromperam o funcionamento das escolas e, entre outras ações, têm cogitado – ou já estão em processo de – transferir aulas e outras atividades pedagógicas para formatos a distância. Por ora, são as redes estaduais que mais têm avançado nesse sentido, e o caminho tem sido viabilizadas, principalmente, por meio da disponibilização de plataformas online, aulas ao

vivo em redes sociais e envio de materiais digitais aos alunos, como mostra recente levantamento realizado com mais de três mil Secretarias de Educação de todo o País (NOGUEIRA FILHO, 2020, p. 3).

É preciso falar sobre esta nova realidade, que exige adaptação de todos para conviver em harmonia no ambiente doméstico, para trabalhar em *home office*, para auxiliar os filhos nas atividades escolares, para aprender e ensinar os alunos estando distantes, valendo-se dos recursos e meios que estão sendo disponibilizados. É tempo de cuidar da família, de evitar a propagação do vírus, seguindo-se as normas de distanciamento e isolamento social.

Este cenário exige uma escola mais afetiva, voltada antes de tudo para a empatia, o vínculo, as diferenças sociais e o cuidado com o outro. Nessa perspectiva, há o questionamento sobre se uma escola conteudista, voltada à preocupação em dar conta dos conteúdos escolares, caberia neste contexto. De acordo com Nogueira Filho (2020, p. 5), as “estratégias de ensino a distância deverão cumprir papel importante para a redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário, mas as evidências indicam que lacunas de diversas naturezas serão criadas”.

Dessa forma, o papel do planejamento do professor se faz fundamental para que, durante este período de ensino remoto, o desenvolvimento dos alunos também ocorra com base em uma intervenção da escola, seja por meio do vínculo, das atividades de vida diária, pensando no e para o aluno.

## 2. O PLANEJAMENTO DOCENTE E O ENSINO REMOTO

No contexto escolar, encontramos enormes desafios que há tempos são amplamente discutidos. Com o início do isolamento social e o fechamento das escolas, alguns desses desafios foram potencializados, surgindo reflexões sobre questões de ensino-aprendizagem, acesso à educação (bem como a igualdade de acesso) e também sobre o planejamento docente. Tais questões devem ser amplamente discutidas com todos os envolvidos no contexto educacional e, assim, é relevante pensar que

em outras palavras, uma resposta em escala e à altura dos desafios que surgirão só poderá ser dada com um robusto conjunto de ações pós-período de fechamento das escolas. Conforme a experiência de países que sofreram com longos períodos de suspensão de aulas demonstra, tais estratégias precisarão contemplar novas e excepcionais demandas, como o acolhimento emocional dos alunos e profissionais da Educação, a comunicação reforçada com as escolas e as famílias, um acompanhamento mais próximo dos estudantes com maior propensão ao abandono ou evasão, avaliações diagnósticas acompanhadas de amplos programas de recuperação escolar e ações de formação e apoio aos professores em múltiplas dimensões (NOGUEIRA FILHO, 2020, p. 8).

Planejar se torna, neste momento, um ato de escuta e de contemplar estratégias e possibilidades de atividades que possam ser executadas, vivenciadas e exploradas pelos alunos. É uma tarefa difícil compor um plano sem ter o contato presencial, pois é na convivência diária que o professor vai construindo sua prática pedagógica e

assim, o professor, ou professora, é uma pessoa que deseja esta responsabilidade de criar um espaço de convivência, este domínio de aceitação recíproca que se configura no momento em que surge o professor em relação com seus alunos, e se produz uma dinâmica na qual vão mudando juntos (MATURANA, 1990)<sup>5</sup>.

O professor, no ambiente escolar, busca constantemente a escuta dos alunos, bem como a observação do que acontece com base em seu planejamento. Essa relação, neste momento de pandemia, não ocorre de forma linear e, em muitos contextos, o professor planeja e não há o retorno de como os alunos receberam ou desenvolveram suas tarefas.

Também, há a preocupação com as questões sociais que envolvem os alunos, como, por exemplo, bem-estar, alimentação, conectividade para que ninguém fique para trás durante a suspensão das aulas, se seguirão ati-

5 Transcrito do trecho final da aula de Humberto Maturana no curso de Biología del Conocer, Faculdade de Ciências, Universidad de Chile, Santiago em 27/07/1990. Gravado por Cristina Magro; transcrito por Nelson Vaz. Por isso, a citação não contém indicação de número de página.

vos nesse período de suspensão das aulas e como será a retomada da rotina escolar. Como aponta Nogueira Filho (2020, p. 5),

para enfrentar o risco da ampliação de desigualdades, ao lançar mão de estratégias de ensino a distância, é preciso entender que a disposição de recursos tecnológicos é heterogênea entre os alunos e que aqueles que já têm desempenho acadêmico melhor tendem a se beneficiar mais das soluções tecnológicas.

Neste período em que as aulas estão suspensas nas redes estaduais, municipais e privadas de ensino, percebemos que a rede privada parece mais preparada para o momento. A diferença pode ser explicada pela desigualdade de condições de infraestrutura e formação de professores para o uso pedagógico de tecnologia, como também pelo fato de os alunos da escola privada terem mais acesso à internet.

Outro fator importante, como aponta Nogueira Filho (2020, p. 10), é que “O ensino totalmente online tende a ser mais efetivo para alunos que já possuem bom desempenho escolar”. O autor ainda destaca que o professor tem papel significativo neste cenário atual, pois

o ensino remoto não deve se resumir a plataformas de aulas online, apenas com vídeos, apresentações e materiais de leitura. É possível (e fundamental!) diversificar as experiências de aprendizagem, que podem, inclusive, apoiar na criação de uma rotina positiva que oferece a crianças e jovens alguma estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças. Envolvimento das famílias também é chave, já que poderão ser importantes aliados agora e no pós-crise (NOGUEIRA FILHO, 2020, p. 5).

O planejamento prévio e significativo passa a ser fundamental nesse processo, onde os objetivos e a definição de quais métodos e estratégias serão utilizados para o desenvolvimento das atividades devem ser considerados valendo-se da realidade de cada aluno.

Nas aulas presenciais, já tínhamos muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e, com as aulas suspensas e o ensino remoto ou aulas *onli-*

ne, os índices de defasagem se acentuam por alguns fatores, como a falta de um responsável para acompanhar os estudos, as rotinas familiares, a falta de acesso às atividades escolares, entre outros.

Há relatos das famílias que apontam que os filhos não conseguem fazer as atividades, também de que se sentem despreparadas para auxiliarem nos conteúdos enviados pelos professores. Em meio a tantos acontecimentos, é possível perceber que tem sido um momento de grande estresse para professores, alunos e familiares.

Nesse contexto, a parceria escola/família deve ser potencializada, como salienta Mantoan (2003, p. 30):

os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu.

Dessa forma, percebe-se o quanto a ação pedagógica do professor precisa do apoio e conhecimento dos familiares, pois estes estarão acompanhando o desenvolvimento dos filhos.

Sabemos que a rotina do professor foi modificada com a pandemia, que sua casa se transformou em sala de aula e que os pais, por sua vez, passaram a perceber quais são os professores dos filhos, quantos períodos semanais as turmas possuem e até mesmo tomaram conhecimento em que turma os filhos estão matriculados, informação que, muitas vezes, eram desconhecidas. Para um planejamento ser inclusivo e que contemple essas diversas realidades do cotidiano das famílias, faz-se necessário lançar mão de estratégias diversificadas, como ofertar também a impressão das atividades.

Ainda ao realizar o planejamento docente, há ainda outro desafio: nem todos os docentes e os alunos possuem recursos como computadores ou *notebooks* para realizar o acesso às aulas ou realizar um planejamento de qualidade. Então, planejar é mais do que pensar em conteúdos.

### 3 . PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do município de Capela de Santana (RS), atualmente com 23 professores e 401 alunos matriculados entre o 6º ao 9º ano (Anos Finais) do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Buscamos respostas para as perguntas: os professores estão preparados para utilizarem todos os recursos tecnológicos disponíveis para suprir a demanda dos estudantes pelos conteúdos programáticos e, seguindo a legislação educacional, cumprirem a obrigatoriedade dos dias letivos? Todos os estudantes têm acesso aos recursos tecnológicos disponíveis? Qual o papel da família neste contexto? Os professores estão aptos a utilizarem tais recursos? Como estes estudantes serão avaliados?

Elaboramos um questionário virtual, via *Google Forms*, que foi enviado ao grupo de *WhatsApp* da Escola e respondido pela direção, pela coordenação pedagógica e pelos professores, no período de trinta dias, durante o primeiro semestre de 2020, no trânsito da pandemia.

Os dados coletados foram analisados utilizando-nos dos pressupostos da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), que nos permitiram discursar sobre as respostas dos professores frente aos objetivos propostos pela pesquisa.

### 4. RESULTADOS EMERGENTES

Primeiramente, queremos tecer considerações acerca do perfil dos participantes da pesquisa: responderam ao questionário *online* 23 professores. Destes, 04 (17,4%) atuam na equipe diretiva da escola; 02 (8,7%) na supervisão e 01 (4,3%) na orientação. Foi observado que todos os professores possuem formação superior em cursos de licenciaturas específicas e, entre aqueles que exercem a docência, identificamos que 06 (26,1%) possuem pós-graduação em educação.

A busca pela atualização profissional é uma realidade entre o grupo, pois todos os profissionais responderam que participam dos cursos de for-

mação continuada de professores sobre o Referencial Curricular Gaúcho, a BNCC, entre outros. Em relação ao tempo em que atuam como profissional na área da educação, essas experiências variam entre 6 e 25 anos na Educação Básica.

Sobre a tendência pedagógica que alicerça a sua prática, entre os docentes, 34,7% responderam que é o construtivismo; 17,4% apontaram que é o liberalismo; outros 17,4% relataram ser tradicionalistas; 8,7% disseram utilizar como tendência pedagógica o progressismo; e 21,8% responderam não exercer sua prática fundamentada em alguma tendência pedagógica específica. Sobre os recursos midiáticos e técnicos utilizados no seu cotidiano durante o ensino remoto, foram unânimes: afirmaram estar utilizando celular, *notebook*, *datashow*, televisão, câmera, *tablet*, filmes, vídeos, aplicativos, Plataformas Educativas etc.

Mas qual a importância da escola neste momento de pandemia? O Educador A expressa seu entendimento, assim:

A escola é de fundamental importância. Cabe refletir e minorar o máximo possível a defasagem que possa ser sentida pela ausência física no espaço escolar. Ensinar através de recursos midiáticos disponíveis (Professor de História, 2020).

A respeito do que ensinar neste período e do como ensinar, respostas distintas foram encontradas, destacando-se a resposta do professor E (Professor de Geografia, 2020), que respondeu: “como der”, referindo-se à espera da Secretaria de Educação, que estava se organizando e orientando sobre o envio de conteúdos e sobre quais plataformas seriam utilizadas.

É importante destacar a percepção dos professores sobre o planejamento e os meios para este planejamento ser viabilizado: “Deve[m] ser ensinados conteúdos que estejam mais voltados para necessidade deles nesse momento. As vídeos-aulas são importantíssimas neste processo” (Professor de História, 2020).

Diante de um contexto em que o cotidiano e a relação ensino-aprendizagem foram modificados, é possível perceber uma preocupação para

que o vínculo seja estabelecido por meio do envio das atividades, levando-se em consideração a conjuntura atual, a situação dos alunos e o significado que essas atividades vão ter para eles.

Ensinar além dos conteúdos, ensinar valores, o olhar ao outro, compaixão, respeito à opinião do outro, solidariedade. A Escola precisa se adequar e partir para práticas diferentes, não presenciais. As aulas programadas, no momento, são a melhor solução (Professor de Artes, 2020).

Sobre o uso das mídias e plataformas de ensino, apesar de todos os profissionais já utilizarem vários recursos midiáticos no seu cotidiano, alegam não estar preparados para imersão à tecnologia. Dois profissionais responderam que se sentiam um pouco à vontade com a tecnologia; ao ser questionado se os professores estavam preparados para utilizarem as tecnologias no planejamento das aulas, o educador B (Professor de Português, 2020) respondeu:

Acredito que em parte, pois muitos ainda precisam de formação adequada, visto que não se tratava (aulas *online*, por exemplo) de uma realidade no espaço escolar de muitos e em casa também não usava muito.

Cabe-nos destacar que, além dos professores, uma das dificuldades encontradas é o acesso dos estudantes aos ambientes e às plataformas de aprendizagem. Ao serem questionados se os estudantes têm acesso aos recursos tecnológicos, 23,1% dos profissionais respondem que a maioria tem acesso e os outros 76,9% dizem que infelizmente nem todos o têm.

A partir da análise dos dados além da questão de quais meios e de como estes estão sendo utilizados no ensino remoto, a categoria família apareceu constantemente. Essa questão acerca da relação escola-família inquieta desde antes da pandemia, mas no ensino remoto se intensifica, pois o planejamento passa a ser compartilhado e construído com alunos e familiares. Então, discutir sobre qual é o papel da família nesse contexto ficou



em evidência, pois todos os profissionais percebem que a família e a escola devem estabelecer uma relação de apoio mútuo, como se pode depreender do seguinte relato do docente:

O papel dos pais torna-se bem mais presente. Mas nem todos os pais têm condições de auxiliar os filhos devido ao grau de instrução e conhecimento formal. Não se faz educação com escola e famílias afastadas, é preciso um trabalho coletivo (Professor de Artes, 2020).

Como se pode perceber, aparece em muitos relatos a questão de que, sem o apoio da família, nem o planejamento, nem os recursos midiáticos utilizados terão resultados satisfatórios. Por isso, a necessidade de se construir um diálogo empático, conforme se pode ver:

Seria importante que a escola pudesse telefonar para as famílias e orientar, acalmar. É uma oportunidade para a escola trabalhar em rede e acionar outros setores de apoio a família (Professor de Ensino Religioso, 2020).

O professor A (Professor de História, 2020) destaca que “a família precisa, de fato, assumir o seu papel de parceiros da Escola e auxiliar seus filhos nessa época difícil”.

Ao questionamento de quais seriam as maiores dificuldades dos alunos e como eles seriam avaliados, a maior parte dos profissionais indica que a dificuldade mais significativa é quanto ao acesso à tecnologia, seguida da dificuldade em utilizar os recursos tecnológicos e da falta de autonomia.

Acredito que a maior dificuldade está entre os menores, pois eles ainda têm certa dependência no caminho da aprendizagem. As avaliações se dão já no decorrer das aulas remotas e serão “resgatadas” no retorno presencial (Professor de Português, 2020).

Alguns profissionais da educação estavam habituados ao quadro negro, ao giz e aos livros didáticos e, de uma hora para outra, tiveram de

se reinventar. Foi preciso aprender a fazer vídeo-aulas, acessar plataformas virtuais de ensino, tornando-se um desafio e momento de adaptação.

Notamos que a maioria dos docentes reflete sobre este momento atípico, percebem as atividades como mecanismos importantes para manutenção do vínculo entre professor e alunos, mas, para que essa sistemática dê resultados, é necessário não priorizar tanto os conteúdos formais. Assim, como já explanado, é primordial que os professores tenham suporte e recebam formação por parte da Secretaria de Educação para que consigam desempenhar suas funções apropriadamente. Além disso, que tenham clareza do que realmente é esperado deles em relação à assistência e ao apoio aos alunos e pais/responsáveis na construção das estratégias mais adequadas ao atual momento. As redes de ensino e escolas precisam levar em consideração que parte dos estudantes está tendo pouco ou nenhum suporte dos responsáveis para a realização das tarefas escolares, não apenas em razão de outras atribuições desses adultos, mas, também, em muitos casos, devido à baixa escolarização que possuem.

Assim, é importante pensar em atividades que os estudantes, independentemente da etapa de ensino, consigam realizar com certa autonomia, sem sobrecarregar seus pais ou familiares.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações necessárias ao combate do novo coronavírus interromperam as aulas presenciais nas escolas brasileiras na metade de março, impactando, somente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), 47,9 milhões de alunos (INEP, 2019).

Para além da incontestável necessidade de isolamento físico neste período, os profissionais da Educação, em específico, e a sociedade como um todo devem estar cientes dos efeitos graves a médio e longo prazo que um período extenso sem aulas pode ter sobre a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, investigar quais estratégias estão sendo utilizadas e os impactos destas no ensino *online/remoto* se faz fundamental neste momento.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 5º, preconiza

acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Em que pese a todas as particularidades e os desafios da situação atual, a emergência sanitária não deve destituir esse direito. Assim, é necessário garantir que o planejamento seja efetivamente inclusivo e que leve em consideração o contexto no qual o aluno está inserido, bem como os recursos disponíveis.

Surpreendidas pela pandemia do novo coronavírus, as redes de ensino estão aprendendo e se reinventando para fornecer conteúdos pedagógicos remotamente, no intuito de não deixarem os estudantes desamparados e efetivarem a garantia de direitos. Nessa empreitada, muitos foram os desafios destacados: desde a dificuldade de inserção tecnológica à dificuldade de alguns alunos terem acesso à tecnologia, seguida da dificuldade de eles se utilizarem dos recursos tecnológicos e da falta de autonomia para realizarem as atividades.

Família e escola precisam criar, por meio da educação, uma força para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva, atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando.

Há muito tempo, o papel da escola vem sendo discutido e, com o isolamento social, ganhou maior repercussão. Basta abrir as redes sociais que muitas discussões e posicionamentos de diferentes sujeitos surgem: pais, alunos, professores. É preciso perceber que o papel do professor e da educação, bem como sua metodologia, estão sendo colocados em xeque, onde muitos sugerem, mas ninguém sabe ao certo qual é o melhor caminho.

Observamos a insegurança que este momento atípico trouxe para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ser professor sempre foi uma tarefa desafiadora e, neste cenário de pandemia, o professor precisou se reinventar, tanto na sua rotina quanto para a realização de multitarefas, necessitando repensar maneiras de como ser um novo profissional, dando conta de plataformas e mecanismos até então pouco ou nada explorados.

Além disso, outra questão importante são os reflexos da pandemia nas questões de saúde e bem-estar docente. Frente ao excesso de trabalho e à necessidade de readaptar-se, percebemos a reinvenção de uma rede de solidariedade, pois o compartilhamento do conhecimento sobre as ferramentas e metodologias que fossem úteis neste momento foi sendo construído para qualificar o trabalho.

Não podemos desassociar escola, família e sociedade. Se o indivíduo é aluno, filho e cidadão ao mesmo tempo, a tarefa de ensinar não compete apenas à escola, porque o aluno aprende também por meio da família, dos amigos, das pessoas que ele considera significativas, dos meios de comunicação e do cotidiano. Todas as instâncias da sociedade interferem na educação e formação do ser humano.

O destaque deste trabalho é a percepção de que o maior desafio atual é conseguir ter a família e a escola construindo uma relação de parceria, buscando uma educação de qualidade, que seja significativa para o aluno no contexto atual, para além dos conteúdos escolarese ter pais preocupados com o desenvolvimento e aprendizagem do seu filho.

Destacamos outra reflexão trazida pelo estudo: o que fazer se sabemos que há desigualdade social e nem todos os alunos possuem acesso à tecnologia? É preciso evidenciar que a escola pesquisada, em consonância com o que acredita e registra em seu projeto político pedagógico e na sua concepção de educação, oferta para os alunos, de maneira impressa, os materiais e as atividades oferecidos pelas plataformas.

Sabemos que haverá defasagem, pois, nas aulas presenciais, já tínhamos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, quiçá com as

aulas remotas, mas, no retorno às aulas presenciais, teremos de pensar sobre os novos paradigmas da educação, pois será necessário retomar e pensar nestes alunos atingidos pela pandemia como indivíduos que vivenciaram este período cada um à sua maneira, assim como seus professores e familiares.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: edições 70, 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23.07.2020.

MANTOAN, Maria Tereza. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MATURANA, Humberto. *Ser professor*. Chile, 1990. Disponível em: <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/humberto-maturana-si-nos-escuchamos-iremos-directo-a-la-extincion/>. Acesso em: 2020.

NOGUEIRA FILHO, Olavo. *Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19*. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf?1730332266=&utm\\_source=conteudo-nota&utm\\_medium=hyperlink-download](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hyperlink-download). Acesso em: 21 maio 2020.

SCHON, D. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

# ANÁLISE PRELIMINAR DO PROGRAMA “NOVOS CAMINHOS” DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

*Guilherme de Souza Marques<sup>1</sup>*

*Rafael Teixeira da Silva<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19 espalhou-se rapidamente por todo o mundo e tem imposto uma série de desafios, já que as repercussões dessa crise alcançam os diferentes setores da sociedade. Uma das recomendações feitas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para atenuar os impactos é o distanciamento social. Com isso a Educação, em especial a modalidade de ensino presencial, precisou se adaptar à realidade temporária provocada pela pandemia.

Mediante esse cenário, o Ensino a Distância (EaD), que ganhou capilaridade em todo o território brasileiro, é abordado de forma bastante ampla em debates políticos sobre a educação, que colocam a modalidade como uma alternativa ao ensino presencial. Nesse sentido, o programa “Novos Caminhos”, lançado em 2019 pelo Ministério da Educação (MEC), à época sob comando de Abraham Weintraub, ganhou força e emergiu co-

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física. Pós-Graduado em Pedagogia Crítica da Educação Física. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Membro do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx) e Coletivo de Estudos de Políticas de Esportes, Educação Física e Lazer (Geopoles). E-mail: foliosjm@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciado em Educação Física pela UFRJ. E-mail: rafaelsilva.ufrj@gmail.com

mo uma possibilidade para superar os desafios durante e principalmente após a crise.

O objetivo do programa foi potencializar a educação profissional e tecnológica com incremento de 80% nas matrículas, de forma a abrir mais oportunidades e cursos voltados às demandas do mercado laboral e profissões do futuro. Entretanto, o programa lançado está inserido em uma conjuntura de muitas tensões políticas e sociais, cuja figura central, o presidente Jair Messias Bolsonaro, tem apresentado posturas contraditórias e comprometedoras que impactam sobre os resultados das políticas públicas para conter a contaminação.

Entre algumas dessas práticas, houve, por parte do presidente, posicionamentos de negação em relação às recomendações feitas pela comunidade científica, que visam a atenuar os efeitos da crise sobre a sociedade. Algumas vozes críticas julgam esses posicionamentos do presidente como bastante prejudiciais ao país, tendo em vista que, de forma sistemática, lançou opiniões que provocaram muitas ações da população em sentido contrário ao distanciamento social.

Entendemos que essa postura põe em evidência no país a luta de classes, colocação que é sustentada pelos recentes e permanentes embates entre agentes políticos e sociais, que apresentam entendimentos antagônicos sobre as recomendações gerais da comunidade científica. A divergência ocorre entre aqueles que são favoráveis e pressionam pela manutenção do funcionamento dos diversos segmentos da sociedade e aqueles que se posicionam de forma contrária à volta irrestrita da dinâmica social.

Nesse cerne de embates, o ex-ministro da educação Abraham Weintraub esteve alinhado aos discursos favoráveis à manutenção da atividade social e econômica do país. Um de seus posicionamentos nesse sentido foi a sua contrariedade ao fechamento das escolas, resistindo, inclusive, aos pedidos de adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) feitos por alunos e também pelos profissionais da educação.

Frente aos desafios que a pandemia impõe à sociedade e também à educação e considerando as contradições observadas em relação aos posi-

cionamentos do governo, quais são os interesses envolvidos na implementação do programa do MEC “Novos Caminhos”? Para compreender esse questionamento, o artigo objetivou analisar o programa em meio à crise sanitária e econômica provocada pela pandemia da Covid-19.

O estudo adotou como metodologia a revisão bibliográfica, explorando estudos referentes ao tema da Educação no contexto da pandemia. Como ferramenta metodológica, foi adotado o materialismo histórico dialético, cunhado por Karl Marx no século XIX. A estrutura do artigo discorre sobre a EaD, trazendo elementos históricos, legais e metodológicos da modalidade no Brasil. Posteriormente ao tópico em questão, o estudo traz reflexões acerca da Educação Profissional, respaldadas em aspectos históricos contemporâneos.

Por fim, foi proposta uma análise do programa Novos Caminhos, recapitulando os interesses envolvidos à Educação Profissional desenvolvida via EaD. Essa análise foi feita de acordo com a atual conjuntura política, social e econômica, bem como com os impactos da pandemia sobre trabalhadores brasileiros. O estudo justifica-se pela necessidade de reflexão no campo da Educação, especialmente neste momento em que a sociedade lida com uma das maiores crises sanitárias da história.

## **2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) FRENTE À PROBLEMÁTICA DA CRISE SANITÁRIA E SOCIAL**

Institucionalizada no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/1996), a EaD caracteriza-se por ser uma modalidade educacional onde a mediação didático-pedagógica relativa aos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em que professores e alunos desenvolvem suas atividades educacionais em lugares e tempos distintos (BRASIL, 2020a).

De forma a responder às orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), essa modalidade de ensino foi expan-



didática no Brasil a pretexto de levar acesso à Educação e formação da população, consideradas questões essenciais em todos os países periféricos (BARRETO; LEHER, 2008). Entretanto, apesar da reconhecida importância como uma modalidade complementar ao ensino presencial, a EaD recebe também críticas pela forma como tem sido desenvolvida no país (FREITAS, 2007).

As críticas apontam qualidade duvidosa do ensino promovido em muitas instituições, alertando para a dualidade de ensino existente, que compromete a formação integral dos indivíduos, não fornecendo as ferramentas e experiências necessárias para a inserção destes na sociedade e no mundo do trabalho. As críticas nesse sentido são constantes, principalmente em meio à pandemia, onde se discutem formas seguras e eficientes para dar prosseguimento aos estudos de milhões de brasileiros em todos os níveis e modalidades de ensino.

É importante contextualizar que, como forma de se reduzirem os índices de contágio da Covid-19, atividades presenciais de ensino foram cesadas, tanto na rede pública como na privada. Em razão dessa necessidade, os debates sobre a EaD como ferramenta prioritária de ensino retomam-se com mais força. A modalidade em questão já é bastante fomentada no Ensino Superior, onde todos os anos milhares de alunos são formados para diferentes segmentos econômicos.

Portanto, a discussão é contextualizada e não se trata de um fenômeno recente, tendo em vista que há anos existem tensionamentos por parte de alguns setores da sociedade para que sejam abordadas novas formas de ensino. No bojo das justificativas, existe a ideia padronizada de que as instituições de ensino estão ultrapassadas e não atendem mais às expectativas da sociedade e do mercado. Apesar de existir a compreensão sobre a importância da construção de um espaço de formação inserido nas demandas da sociedade, entende-se que há certo problema até o ponto em que se coloca a EaD como uma solução.

Diante das dificuldades e necessidades que a crise sanitária vem provocando na sociedade, aparecem condições “oportunas” para esse tipo de

debate e anseio. Soares (2020, p. 7) entende que “as novas tendências do capitalismo informacional, e conseqüentemente as novas demandas do mundo do trabalho, vêm pressionando o sistema educacional para a inovação”. Nesse contexto, a autora complementa que surgem a possibilidade e as condições para que o ensino presencial seja suprimido pelas possibilidades de ensino virtual.

Portanto, há um discurso que tem sido fortalecido na sociedade e que coloca, de certo modo, o ensino virtual como sinônimo de modernidade. Entretanto, é importante considerar que esse discurso parece carecer de considerações relevantes, já que há colisão com a realidade histórica, social e econômica da população para a qual essa modalidade de ensino tem sido direcionada de forma majoritária.

Nesse sentido, Martins (2020) aponta o fato de que muitos estudantes encontram dificuldades para terem acesso à internet e à tecnologia necessária, vivendo geralmente em condições desfavoráveis. Complementando a abordagem do autor, ressalta-se que o ensino a distância, além de demandar ferramentas para o acesso, requer também o devido conhecimento para navegar nas exigências que a modalidade impõe.

Além disso, é indispensável o espaço adequado para o desenvolvimento de atividades, já que a EaD pressupõe autonomia e cultura dos alunos para lidarem com as especificidades da modalidade, que difere em grande parte das experiências obtidas na modalidade presencial. Portanto, o contexto social gera entraves com as pretensões de firmar e sobrepor o modelo de ensino virtual ao tradicional ensino presencial.

Em tempos de pandemia, as dificuldades tornam-se maiores, agravando as condições de vida da população, principalmente do grupo constituído por frações da classe trabalhadora de baixa renda, que encontra barreiras para manter o básico e essencial para a subsistência, tendo inclusive dificuldades de acesso às condições adequadas para iniciar ou prosseguir com as atividades de formação humana e profissional.

### 3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional é uma modalidade de ensino que se volta para a formação e inserção de indivíduos no mercado de trabalho, onde se destacam os profissionais de qualificação e nível técnico. O profissional de nível técnico, em tese, atua em atividades intermediárias, quando comparados aos profissionais de Ensino Superior e Ensino Médio. Profissionais com Ensino Médio teoricamente executam tarefas de natureza mais prática, ligadas à operação e manutenção.

Há décadas, ocorrem debates acerca da importância de o país investir em profissionais de nível técnico. Esses debates se desdobraram em diferentes políticas públicas voltadas para a expansão das redes de ensino, como a rede federal de educação profissional tecnológica, com destaque para a Lei n. 11.892, de Dezembro de 2008, que possibilitou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

Criados entre os anos de 2005 e 2014, os IFETs apresentam como características a pluralidade disciplinar, que, em determinados aspectos, é semelhante às universidades públicas, especificamente em relação ao conhecimento técnico, tecnológico e pesquisa (CASSIOLATO; GARCIA, 2014/2020). Outra política pública marcante no âmbito da educação profissional deu-se por meio da Lei n. 12.513, de 26 de outubro, promulgada no primeiro governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2014).

Foi por meio da lei em questão que o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), cujo objetivo foi o de qualificar o trabalhador, desenvolvendo ações de incentivos a cursos técnicos e profissionalizantes. O programa educacional conta com a participação de instituições de ensino federais, estaduais, municipais e privadas, além de acordos de gratuidades, com entidades empresariais de qualificação profissional.

Ademais, esse programa esteve inserido em momentos de atritos políticos, principalmente em 2016, quando a presidente Dilma Rousseff sofreu um processo de *impeachment*. Entende-se que esse cenário também

foi desfavorável às pretensões existentes em relação ao programa, tendo em vista a crise econômica que se estabeleceu no país desde então. O presidente sucessor, Michel Temer, juntamente com aliados, promoveu uma série de políticas. Entre elas, destaca-se a Emenda Constitucional 95/2016, que mantém limitados os gastos públicos durante vinte anos.

Ainda sobre o conjunto de mudanças promovidas pelo governo, inclui-se a Lei n. 13.467/2017, que altera a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), mudando regras relativas à remuneração, ao plano de carreira, à jornada de trabalho, entre outras. Por fim, a Lei n. 13.419/17, conhecida como “lei da terceirização”, trata-se de um instrumento jurídico que tem como princípio a terceirização de atividade fim de qualquer ramo da economia brasileira (GAWRYSZEWSKI, 2017).

Nesse conjunto de “contrarreformas”, também é incluída a Lei n. 13.415/2017, que trata do novo ensino médio, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo mudanças estruturais do Ensino Médio e também curricular, contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda nesse conjunto de mudanças educacionais, há os itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2017; GAWRYSZEWSKI, 2017).

Até o presente momento, as reformas parecem não ter apresentado resultados ao país, justificando, de certo modo, as tribulações diversas que o Brasil tem apresentado ao longo dos últimos anos nos diferentes setores da sociedade. Nessa conjuntura, a Educação não apresentou progresso e pouco ainda se sabe sobre os efeitos práticos da reforma do novo Ensino Médio, principalmente no que tange à formação profissional.

Em meio ao contexto abordado, é importante analisar essas ações que vêm sendo tomadas e quais os seus desdobramentos práticos, principalmente na conjuntura atual de crise sanitária, econômica e de muitas tribulações políticas que não contribuem para o estabelecimento de um projeto nacional. Para a construção de novos caminhos para o Brasil, é necessário pensar saídas para os problemas que são impostos aos trabalhadores.

#### 4. NOVOS CAMINHOS?

O conjunto de reformas de austeridade, trabalhistas e educacionais, até o presente momento, não foi capaz de proporcionar desdobramentos positivos para a classe trabalhadora, tendo em vista os diversos atritos no campo político, envolvendo ambas as pautas, bastante relacionadas. A crise que o Brasil vinha enfrentando ao longo dos anos tem se agravado em 2020 com a pandemia que impacta o país de todas as formas possíveis.

A Educação, que já vinha tendo dificuldades e apresentando, desde muito tempo, uma série de fragilidades, depara-se atualmente com desafios ainda maiores, tanto em função da crise que se abateu sobre os estudantes e profissionais da educação, como também em relação à liderança do ex-ministro Abraham Weintraub, que, após muitas críticas contestando seus posicionamentos antidemocráticos, solicitou desligamento do MEC, no dia 18 de junho de 2020.

É nessa conjuntura de enorme necessidade de cuidados com a saúde da população que a Educação torna-se uma das pautas mais discutidas. O distanciamento social, orientado pela comunidade científica, impõe a necessidade de se buscarem soluções para a Educação, que tem se dado em condições remotas e de muitas dificuldades para os estudantes e professores. Existem problemas socioeconômicos que prejudicam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, cria-se uma lacuna educacional importante e que se agrava com as projeções negativas em relação ao mundo do trabalho. Nesse contexto, o programa Novos Caminhos ganha força durante a pandemia, sendo colocado como uma possibilidade de qualificação e aperfeiçoamento profissional, empenhado como uma estratégia de engajamento do trabalhador no mercado laboral após a pandemia.

A previsão acerca do programa é de que os cursos sejam ofertados por instituições parceiras, como os IFETs e Universidades Públicas Federais. A seguir, o apontamento dessas instituições e também o quantitativo de vagas que são ofertadas à população (Tabela 1).

Tabela 1. Instituições Parceiras do Programa Novos Caminhos

Instituições Parceiras	N. vagas	% do total
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFG)	1.222	2,35%
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	360	0,69%
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amapá (IFAP)	2.080	4,00%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)	800	1,54%
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	4.200	8,07%
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	2.850	5,48%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	3.000	5,76%
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)	1.790	3,44%
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas (IF SUL DE MINAS)	8.000	15,37%
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	1.080	2,08%
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)	5.900	11,34%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	7.800	14,99%
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	3.500	6,72%
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)	9.466	18,19%
<b>Total de Vagas Ofertadas</b>	<b>52.048</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2020).

As instituições mencionadas, de natureza pública, promovem uma ampla quantidade de cursos voltados para recreadores, programador di-

gital, promotor de vendas, agente cultural, operador de caixa, assistente de logística, entre outros. Todos os cursos são ofertados na modalidade EaD, com foco na Formação Inicial e Continuada (FIC), que têm como característica a carga horária reduzida, e são, portanto, ligeiros.

Os IFETs concentram mais de 88% das vagas ofertadas, ao passo que as universidades concentram pouco mais de 11%. Em todos os *campi*, o programa Novos Caminhos oferece 52.048 vagas, o que representa pouco mais de 42% do total que havia sido previsto para junho de 2020. Os pré-requisitos para a realização dos cursos exigem formação em educação básica no nível fundamental e médio (BRASIL, 2020b).

As matrículas dos cursos podem ser feitas independentemente de região, ou seja, não é necessário que o aluno se matricule na mesma região onde reside, ele pode escolher. Para realizar a inscrição, existe a necessidade de acesso à internet, para preencher formulários que estão dispostos nos *links* presentes nos *sites* das instituições de ensino (BRASIL, 2020b). Conforme abordado na Tabela 1, houve prioridade sobre os IFETs na oferta de vagas, potencializando a expansão de cursos na modalidade de qualificação profissional a distância. O aspecto observado acerca do mecanismo de oferta de cursos independentemente de região, que coloca as matrículas de forma ampla no território nacional, aponta uma premissa de inclusão ampla dos trabalhadores.

Entretanto, algumas considerações devem ser feitas em relação a esse processo, tendo como norte as críticas referentes ao modelo de ensino a distância, que colocam a sua eficiência em questionamentos. A lógica de mercado centrada na intensificação de oferta de cursos por meio dessa modalidade tem sido observada ao longo dos anos, impactando não somente sobre a formação dos indivíduos, mas também sobre o próprio trabalho dos profissionais de Educação.

Entende-se que essa estratégia pode vir a intensificar o trabalho dos docentes, tutores e demais profissionais envolvidos com a Educação. Além disso, pode materializar uma relação de maximização de trabalho morto e minimização do trabalho vivo, recrudescendo a produção e alcançando o

máximo de alunos possíveis. Esse processo tem como consequência a redução de custos com capital variável devido às múltiplas ferramentas de EaD, como a inteligência artificial.

Nessa dinâmica abordada, o processo de formação dos trabalhadores está fundamentado em aspectos de massificação, que gera uma força de trabalho em excesso para os diferentes segmentos de mercado. Marx (2002), para explicar essa questão, traz a categoria de “Exército industrial de reserva”, que se refere ao desemprego estrutural das economias capitalistas. Segundo a teoria marxista, para o processo de acúmulo de capital, é fundamental que parte da população ativa esteja desempregada de forma permanente.

Com base nesse entendimento, o contingente de desempregados atua como um inibidor das reivindicações trabalhistas, contribuindo, assim, para o rebaixamento dos salários. Nesse sentido, as classes dominantes, em diversos momentos da história, lançam mão de instrumentos para gerenciar o exército industrial de reserva e atuar na direção da conformação dos trabalhadores ao trabalho precário, e isso pode ficar mais evidente em períodos de crises econômicas do capital.

Uma dessas ferramentas é a Educação, onde a reforma do ensino médio teve sua gênese em um contexto de recessão econômica que causou tribulações sobre o capital. De acordo com Gawryszewski (2017), a reforma tinha como objetivo a administração de parte da massa de desempregados, que, em 2017, era de cerca de 14 milhões de trabalhadores.

No contexto atual, com a crise sanitária potencializada por algumas ações do Governo Federal, há projeções pessimistas em relação à economia, apontando uma tendência de aumento na taxa de desemprego. Os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) apontou aumento na taxa de desocupação no país, que passou de 11% no final de 2019 para 12,2% no trimestre encerrado em março de 2020. Isso significa que, somente nos últimos três meses, cerca de 1,2 milhão de pessoas ficaram sem emprego. Com esse aumento, o número de desempregados chegou a 12,9 milhões de pessoas, e o IBGE (2020) ainda acrescenta



mais 28 milhões de pessoas que trabalham menos horas do que gostariam, tendo impacto negativo sobre a renda. Somam-se ainda 4,8 milhões de desalentados somente no primeiro trimestre deste ano.

Mesmo com as previsões de agravamento da crise que seria inevitavelmente provocada pela pandemia da Covid-19, foi perceptível que algumas frações da burguesia já sinalizavam que não iriam arcar com os custos dos distúrbios econômicos gerados. Algumas frações burguesas, como Junior Durski da Rede Madero, Alexandre Guerra da Rede Giraffas, Luciano Hang das Lojas Havan, Roberto Justus empresário e apresentador de TV, colocaram-se de forma contrária às ações de distanciamento social (UOL, 2020).

Nesse aspecto, o Governo Federal teve alinhamento com as frações das classes dominantes do setor de serviços. O presidente Jair Bolsonaro, em diversos momentos, apresentou comportamentos instáveis e de muito negacionismo, minimizando a gravidade do problema e defendendo a não interrupção das atividades econômicas. A justificativa apresentada é a suposta manutenção dos níveis de emprego.

Frente a essa conjuntura exposta, acredita-se que a defesa feita pelo presidente, *a priori*, acoberta a preocupação em relação aos interesses da burguesia no que tange aos impactos das ações de proteção social sobre as taxas de acumulação de capital. As medidas adotadas pelo Governo Federal foram muito tímidas perante o tamanho da crise, e esse descaso em relação à população ficou ainda mais evidente na reunião ministerial de 22 de abril de 2020.

Nesse dia em questão, o ministro da economia Paulo Guedes fez a seguinte colocação:

Nós vamos botar dinheiro, e vai dar certo e nós vamos ganhar dinheiro. Nós vamos ganhar dinheiro usando recursos públicos pra salvar grandes companhias. Agora, nós vamos perder dinheiro salvando empresas pequenininhas (UOL, 2020)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Esta citação não apresenta número de página em razão de ter sido extraída de publicação exclusiva da internet.

Nesse cenário complexo de interesses escusos, acredita-se que o programa Novos Caminhos tem como objetivo central a conformação da classe trabalhadora em relação à elevada taxa de desemprego, bem como o trabalho precário após a pandemia. Para afirmações mais precisas nesse sentido, é importante maior aprofundamento em estudos futuros.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD vem sendo propalada como a solução emancipatória ao processo de exclusão educacional por alguns intelectuais que possuem interlocução com setores da burguesia. Entretanto, é visível que essa modalidade de ensino possui muitos problemas em relação à sua implementação em meio à crise sanitária. O primeiro ponto a ser destacado são os obstáculos encontrados pela classe trabalhadora para acessar os instrumentos e as condições necessárias exigidas por essa modalidade de ensino.

Portanto, o acesso à EaD pelos brasileiros torna-se bastante dificultado, e, quando existe a possibilidade do acesso, nem sempre esse processo ocorre com a necessária qualidade. O segundo ponto importante a ser considerado são as alterações no mundo do trabalho e também na educação profissional, principalmente nos últimos anos, onde há esforços da classe dirigente no sentido de controlar parte dos desempregados.

As ações promovidas tanto no campo educacional como no âmbito do trabalho não têm sido capazes de modificar a realidade da classe trabalhadora. O que tem ficado evidente durante esse período de crise no país é o agravamento das contradições socioeconômicas da população brasileira, especificamente da classe trabalhadora de baixa renda, que já vinha tendo muitas dificuldades para ter acesso ao mundo do trabalho.

Mediante o contexto apresentado, o programa Novos Caminhos não alcança os brasileiros que estão sem acesso à internet ou que não possuem as ferramentas e condições básicas para tal. Assim, o programa parece não apresentar novos rumos para a inserção da classe trabalhadora no mundo laboral, principalmente após a pandemia da Covid-19.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 39, p. 423-436, set./dez., 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 25 de junho de 2020a.

BRASIL. *Programa Novos Caminhos*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/?pagina=home>. Acesso em: 23 de junho de 2020b.

CASSIOLATO, Maria Martha; GARCIA, Ronaldo Coutinho. *Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD\\_1919.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf). Acesso em: 25 de junho de 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out., 2007.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. *Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio*. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 42, set./dez., 2017.

MARTINS, João Rodrigo. Educação como lócus da luta de classes na pandemia. In: SOARES, Sávvia Bona (Org.). *Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil*. Brasil: Terra Sem Amos, 2020. p. 15.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, Ednéia Alves de; VELOSO, Nathana Dorio Cravo; FETT, Raqueel Bernardo. A (des)ilusão do emprego: a “reforma trabalhista” do governo Temer (2016-2018). In: IX Jornada Internacional de Políticas Públicas, Maranhão, v. 1, 2019, p. 12. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/imagens/trabalhos/trabalho\\_submissaoId\\_1206\\_12065c-c71e67ecd44.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/imagens/trabalhos/trabalho_submissaoId_1206_12065c-c71e67ecd44.pdf). Acesso em: 26 de junho de 2020.

SOARES, Sália Bona. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, Sália Bona (Org.). *Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil*. Brasil: Terra Sem Amos, 2020. p. 5.

UOL. *Madero, Havan, Giraffas*: empresários criticam medidas de combate à pandemia. UOL, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/24/empresarios-coronavirus-o-que-dizem-criticas.htm>. Acesso em: 26 de junho de 2020.

MAZIERO, Guilherme. *Guedes*: vamos usar recurso público com grandes empresas e ganhar dinheiro. UOL, Brasília, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/guedes-vamos-usar-recurso-publico-com-grandes-empresas-e-ganhar-dinheiro.htm>. Acesso em: 25 de junho de 2020.

# A COVID-19 E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Carla Maciel da Silva<sup>1</sup>*

*Caroline Becker<sup>2</sup>*

## 1. NOVOS DESAFIOS DA ATUALIDADE

O ano é 2020. O Brasil e o mundo passam a conviver com uma nova doença infecciosa chamada de coronavírus (Covid-19). A novidade, quando inesperada, pode ser assustadora. O novo vírus é transmitido através de gotículas geradas pelo meio da exalação, da tosse e do espirro. Para se contaminar, basta ter contato com quem estiver infectado ou tocar em alguma superfície contaminada e passar as mãos no nariz, olhos e/ou boca.

Nos diferentes estados brasileiros, o ano letivo se iniciou normalmente como previsto e esperado para cada contexto. No estado do Rio Grande do Sul, particularmente, as aulas foram retomadas entre final de fevereiro e início de março. Mais um ano letivo começava, trazendo a esperança de boas novas para milhares de estudantes e professores.

Após os primeiros casos confirmados acometidos pelo novo vírus, a partir do dia 16 de março, escolas da educação básica e universidades começaram a anunciar o fechamento dos seus estabelecimentos e o início de uma quarentena. Pouco a pouco as instituições de ensino foram parando suas atividades presenciais.

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Educação (UFGRS). Professora de Educação Especial na Rede Marista. ORCID-Id: <https://orcid.org/0000-0002-7685-645X>. E-mail: [carlamacielsilva@gmail.com](mailto:carlamacielsilva@gmail.com). Apoio: Capes.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação (PUCRS). Orientadora Educacional da Rede Marista. ORCID-Id: <https://orcid.org/0000-0003-2735-1110>. E-mail: [carolbeckerr@gmail.com](mailto:carolbeckerr@gmail.com)

O pouco que se sabia sobre o novo coronavírus era que a principal medida de proteção seria o isolamento. Em março de 2020, não tínhamos a compreensão da mudança organizacional que assolaria a vida de milhares de brasileiros. Os sistemas de ensino teriam que repensar sua estrutura e suas formas de ensinar, transmitir conhecimento e não perder o vínculo entre estudantes e professores, fator importantíssimo no processo de ensino e de aprendizagem.

Nossas casas passaram a ser a extensão do nosso trabalho e o modelo *home office* passou a ser adotado por muitos. Na mesma medida, a escola, a sala de aula e o contato com os colegas e professores passaram a ser por meios eletrônicos, como computadores, celulares e/ou televisão.

Medidas para proteção individual e coletiva, assim como novas formas de viver em isolamento, foram sendo aprendidas. Mas, e as crianças? Aquelas que estavam acostumadas com a rotina escolar, com o olhar atento e carinhoso da(o) professor(a); que ansiavam pelo intervalo das aulas para poderem brincar com seus colegas, ou até mesmo aquelas que dependiam da merenda escolar para ter ao menos uma refeição digna durante o dia?

E os jovens e adolescentes que estavam se preparando para o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) – 2020? Jovens que, em diferentes realidades, lutavam por um espaço no ensino superior, para terem uma profissão, uma oportunidade. Alguns seguiram com aulas *online*, outros com aulas pela TV ou pelo rádio, outros com nenhum ou pouco acesso ao ensino.

E neste atual contexto que não nos preparou previamente de forma alguma, como ficaram os alunos público-alvo da educação especial?<sup>3</sup>. Como ficaram essas crianças e esses jovens que necessitam de inclusão arquitetônica, educacional e dos mais diferentes recursos para se locomoverem, aprenderem e partilharem suas aprendizagens?

Como preparar aulas, conteúdos e materiais pedagógicos que necessitam de diversas formas de acessibilidade para que os processos de apren-

<sup>3</sup> Alunos público-alvo da educação especial são aqueles que são identificados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

dizagem sejam possíveis sem nenhum grau de contato físico, apenas virtual? Como estabelecer essas oportunidades para um todo tão plural?

No viés do inesperado e da necessidade de repensar os processos pedagógicos tendo como foco uma perspectiva inclusiva, compreendemos que as práticas inclusivas, as atuais políticas e os direcionamentos que visam à garantia de uma educação inclusiva podem contribuir, e muito, para o atual momento, que exige repensar os formatos de ensinar, de aprender e de ser escola.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo problematizar como as práticas educacionais inclusivas, propostas e necessárias como maior ênfase nos últimos anos, podem auxiliar e apontar direcionamentos para uma Educação mais acolhedora, acessível e inclusiva para todos os estudantes.

## **2. ENSINO E ACESSIBILIDADE: COMO OS PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS PODEM CONTRIBUIR PARA OS DESAFIOS DA ATUALIDADE**

Na última década, é possível acompanharmos, no contexto nacional, uma resignificação na educação brasileira, no campo pedagógico e nas formas de ensinar e aprender. Tal necessidade parte de uma perspectiva que defende uma Educação mais plural, acessível e inclusiva.

Nesse sentido, o campo da Educação Especial passou a assumir como premissa a perspectiva de Educação Inclusiva a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). A referida política é considerada um marco no que tange às orientações que apontam a defesa do acesso, permanência e acessibilidade para todos os estudantes, incluindo os alunos considerados público-alvo da Educação Especial, que são aqueles identificados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 11). A educação das pessoas público-alvo da Educação Especial, a partir de então, passou a ser compreendida como prioritária em espaços de ensino regular e não mais em espaços segregados.

A partir da política de 2008 e de sua consolidação, mediante legislações e normativas, a exemplo da Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009), o processo de inclusão dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial no ensino comum deve contar com o apoio especializado a estes, valendo-se do serviço nomeado como Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dessa forma, cabe à Educação Especial, por meio de apoios e do AEE, eliminar ou minimizar as barreiras que obstruem o acesso dos estudantes e estabelecer parcerias e orientação ao trabalho constituído no âmbito escolar, com professores, equipes pedagógicas, entre outros.

Nos últimos anos, uma série de legislações, orientações, projetos e programas ministeriais foi instaurada para reestruturar a organização curricular e da prática escolar, a fim de que atenda às necessidades de acessibilidade ao ensino comum. Compreende-se que,

socialmente, a inclusão representa o avanço em direção à igualdade de direitos entre os indivíduos que formam a sociedade. Trata-se da extensão, a todos, do direito de integrar e participar de todas as dimensões dos ambientes sociais, sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou preconceito (CANTORANI *et al.*, 2020, p. 3).

No intuito de reforçar as concepções da perspectiva inclusiva, em 2015, pela Lei n. 13.146, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Como nos sinalizam Valadão e Mendes (2018, p. 14), “a política de inclusão escolar tem ocasionado crescimento contínuo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas públicas regulares”. Nesse sentido, a qualificação e a formação profissional pedagógica passaram a ser compreendidas como necessárias para os professores de diferentes áreas do conhecimento, no contexto brasileiro. Nos últimos anos, pensando nas adaptações e flexibilizações necessárias ao currículo, a forma-



ção pedagógica, como cursos, especializações, encontros formativos, entre outros, com foco nos processos inclusivos e na ação pedagógica, foi sendo ampliada e atualmente é possível percebermos indícios que apontam uma caminhada na tentativa de uma Educação mais inclusiva.

No entanto, como escrito inicialmente, o novo, o diferente ou o que não estamos acostumados no ato de educar e aprender nos desacomoda, traz anseios e a necessidade de repensarmos a nossa formação e o nosso fazer pedagógico. A partir de 2008 e das diretrizes para uma Educação mais inclusiva, muitos professores se viram na necessidade de acolherem alunos, os quais não estavam tão acostumados a encontrarem em suas salas de aula.

A necessidade da construção coletiva dos espaços educativos, do repensar em como ensinar e das múltiplas capacidades de aprender de nossos estudantes, assim como do ato de adaptar, flexibilizar e preparar uma aula e/ou avaliações acessíveis a todos, passou a existir. Entendemos que tais ações não se restringem ao trabalho junto ao estudante da Educação Especial e, portanto, qualificam também a ação pedagógica para o coletivo.

A Educação Inclusiva precisa provocar um movimento de ação coletiva no contexto escolar. Di Pasquale e Masalli (2014, p. 718) apontam que a inclusão escolar “é um processo composto e compartilhado, que afeta as funções e deveres de todas as pessoas envolvidas, em primeiro lugar, e de modo direto, os professores, demais profissionais da escola e a família”. A premissa da Educação Inclusiva garante que todos devem estar inseridos no ensino comum de Educação, sem exceções. A garantia do sistema inclusivo depende da ação coletiva perante o processo de escolarização.

Nesse sentido, a partir da Covid-19 e o atual momento pandêmico, considerando as dificuldades em diferentes aspectos e, entre elas, em como mantermos o acesso ao ensino, perguntamo-nos o quanto os processos educativos inclusivos podem contribuir para a atual demanda de repensarmos o acesso e a acessibilidade ao conhecimento, à aprendizagem e ao ensino. Nesse contexto, a ideia de Educação Inclusiva transcende as demandas de um público específico e abarca todos os estudantes que, certamente, de alguma forma, estão impactados pela situação em que vivemos.

Pensar na acessibilidade e na equidade no trabalho pedagógico, em tempos de pandemia, tem se evidenciado um grande desafio na atual realidade. Muitos ainda não recebem por completo o acesso à escolarização e ao ensino remoto, adotado em alguns cenários possíveis. Os desafios são muitos, mas compreendemos que, respeitando-se as singularidades de cada realidade, se faz necessário que os órgãos responsáveis se ocupem da manutenção da vinculação e do direito à Educação, garantidas em lei.

Para tanto, é indispensável elucidarmos algumas premissas que julgamos fundamentais pensarmos, a partir da atual demanda, no direito ao acesso à Educação de todos, incluindo-se os estudantes público-alvo da Educação Especial. Inicialmente, destacamos o acolhimento aos estudantes e às suas famílias, no intuito de compreender as necessidades desse atual contexto. O estabelecimento de acolhimento e a construção de vínculos são de extrema importância para o processo pedagógico de todos e se faz mais necessário ainda para familiares e estudantes que necessitam de apoio especializado, para as suas demandas específicas.

Além do acolhimento, acreditamos que as práticas educacionais inclusivas, que já vinham sendo constituídas de certa forma em muitas realidades, podem auxiliar nesse atual momento em que muitos professores estão tendo de pensar em como organizar vídeo-aulas e materiais acessíveis para todos. Compreendemos que, assim como afirma Baptista (2015, p. 91), “o debate sobre a inclusão tenha como uma de suas vantagens o destaque de novas possibilidades para a intervenção educativa, em sentindo amplo”. Não se trata, dessa forma, de uma metodologia didática, mas, sim, de uma perspectiva mais inclusiva, pautada no estabelecimento de trabalho como rede, colaborativo e dialógico, para a construção de um fazer pedagógico mais acessível e inclusivo.

Compreendemos também que, infelizmente, o acesso tecnológico não é algo viável para muitas famílias e crianças brasileiras. Reconhecemos o quanto esses meios tecnológicos têm oportunizado para alguns estudantes a construção de recursos que possibilitam a acessibilidade e a aquisição de conhecimentos. Portanto, afirmamos que esse é um aspecto que deve

pautar a atenção de políticas públicas, pois a sua falta potencializa os abismos sociais: o acesso aos recursos que promovem inclusão digital de todo estudante brasileiro. Estudantes que possuem alguma necessidade referente à adaptação física e/ou de recursos para escrever, ler, ouvir ou falar já vinham se beneficiando dessas possibilidades. Além disso, compreendemos que o atual momento tem exigido repensar demasiadamente em como administrar as aulas remotas e a produção de materiais de forma visualmente acessíveis. Se a Educação Inclusiva já vinha apontando essas necessidades, a atualidade vem reforçando essas demandas.

O conceito de inovação pedagógica, utilizada por alguns estudiosos no campo da Educação e da Educação Inclusiva, pode auxiliar na compreensão do fazer pedagógico na atual realidade. Como nos aponta Costa da Silva (2015, p. 16), “a percepção relacionada à inovação envolve a resignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, não relacionada, necessariamente, a algo inédito”.

Dessa forma, entendemos que o conceito de inovação assume centralidade no que tange ao necessário para as atuais demandas pedagógicas. A inovação nesse sentido envolve a necessidade de um trabalho em rede e do coletivo para construirmos, juntos, formas possíveis para o acesso ao ensino. Desse modo, torna-se fundamental que todos os sujeitos estejam envolvidos nesse processo e que as demandas e necessidades atuais de nossos estudantes sejam consideradas.

Por último, convém destacar que o processo de escolarização baseado no trabalho inclusivo não deve ser reduzido ao AEE e às ações realizadas diretamente aos estudantes público-alvo. Mais do que nunca, é necessária a existência de uma estrutura de apoio que dê suporte não só ao alunado da Educação Especial, mas a toda a comunidade escolar. Todos no contexto escolar devem se beneficiar da atual perspectiva. Repensar os processos de escolarização é um desafio coletivo e diário que compete responsabilidade conjunta de todos os profissionais envolvidos. Como afirma Beyer (2015, p. 80), “é no espaço escolar como tal, na cotidianidade da escola, da sala de aula, nas reflexões que os educadores façam, nas discussões acaloradas

da rotina escolar, que tais princípios podem ser experimentados, refletidos e elaborados.” Dessa forma, reiteramos que, valendo-se da perspectiva da Educação Inclusiva e suas ações pedagógicas coletivas, acessíveis e respeitadas com as diferenças, é que podemos pautar nossas práticas no atual momento.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da Educação Inclusiva como processo de direito à equidade no desenvolvimento integral do estudante, com vistas à ênfase das potencialidades em relação às dificuldades, pode ser uma forma interessante de pensarmos os processos de ensino e de aprendizagem no atual momento. Há alguns anos, profissionais e teóricos da Educação Inclusiva vêm apontando que as estratégias empregadas no ensino dos estudantes que apresentam necessidade educacional especial podem contribuir também para a formação dos demais estudantes com ou sem demandas específicas, pois normalmente adaptam materiais que potencializam outros sentidos e oportunizam outras formas de compreensão dos conteúdos escolares.

A reflexão constante acerca dos processos de aprendizagem na Educação Especial se faz necessária, porque precisa triangular o objetivo da proposta educacional com as demandas específicas de cada estudante e com os recursos ou adaptações necessárias para a efetivação da aprendizagem. Esse processo de avaliação e adaptação constantes promove a dinâmica das propostas para a garantia das aprendizagens, diante de cada realidade. Entendemos que essa dinâmica do trabalho que vem sendo consolidado na Educação Inclusiva pode contribuir significativamente para o momento atual, à medida que pautar as ações pedagógicas de forma reflexiva e adaptativa para todos os estudantes. Afinal, de certa forma, todos estamos vivenciando momentos adversos que podem potencializar vulnerabilidades e promover a sensação de insegurança. Desse modo, as instituições escolares precisam adotar uma prática inclusiva para que possam atender

às diversidades, consequentes desse formato atípico do fazer escolar, para uma Educação mais acolhedora, acessível e inclusiva para todos.

Sabemos que, para a Educação, esse não é o cenário ideal e que a convivência entre os pares, impossibilitada pelo contexto da pandemia e de consequente isolamento social, proporcionam aprendizagens que transcendem as curriculares ou acadêmicas do espaço escolar. Entretanto, talvez, esse momento seja impulsionador de princípios que regem a Educação Inclusiva, tais como priorizar o enfoque nas potencialidades em detrimento das dificuldades, buscar conhecer profundamente os estudantes, para que os vejamos em sua integralidade e ofertar estratégias que garantam seu desenvolvimento, sua integração, seu acesso e sua permanência na vida escolar.

Quais as lições, como escola, poderemos aprender com toda a experiência de uma pandemia? Quais adaptações foram impostas pelo contexto, mas que se mostraram positivas nos processos inclusivos e no desenvolvimento dos estudantes público-alvo? O que contribuiu também para a formação dos demais estudantes? O que mais está fazendo falta para os estudantes e que poderá ser priorizado no retorno das aulas presenciais?

Certamente, a escola precisa tornar-se cada vez mais inclusiva, sobretudo no momento atual. Seja para a Educação Especial ou para qualquer outro tipo de Educação, a escuta, o acolhimento e o olhar para as especificidades, sempre, serão premissas na garantia de práticas pedagógicas mais assertivas. Mais do que nunca, considerando a diversidade de contextos educacionais, a falta do acesso à Educação produzirá abismos sociais ainda maiores. Que possamos fortalecer, dentro dos nossos limites e nossas possibilidades, o olhar inclusivo no fazer escola.

O uso das tecnologias tão presentes na garantia da efetivação de uma Educação Inclusiva pode ser um legado importante da pandemia aos processos educacionais, estendendo-se a todos os estudantes como possibilidade complementar às práticas pedagógicas já consolidadas no espaço escolar.

Portanto, apesar de sonharmos com uma realidade diferente da atual, que possamos aprender na adversidade, seguindo no fazer escolar com foco nas oportunidades de desenvolvimento, nos processos de acolhimento e na manutenção dos vínculos dos estudantes, com o olhar cada vez mais inclusivo, de forma a reconhecer as diferenças e a aprender com elas.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009). *Resolução CNE/CEB n. 4, 2 de outubro de 2009*.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial da União*, 2015.

CANTORANI, J. R. H. et al. A acessibilidade e a inclusão em uma instituição federal de ensino superior a partir da lei n. 13.409. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-26, abr., 2020.

COSTA DA SILVA, M. *Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 125 f.

DI PASQUELE, G.; MASALLI, M. Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre - RS, v. 39, n.3 p. 707-724, jul./set., 2014.

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro v. 23, p. 1-18, out., 2018.

# EDUCAÇÃO, PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA E VULNERABILIDADE SOCIAL EM TEMPOS DE COVID-19

*Mayara Pérola Maciel dos Santos<sup>1</sup>*  
*Maria Carolina Marques dos Santos<sup>2</sup>*  
*Fernanda Nogueira Silva<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A primeiríssima infância (de 0 a 3 anos de idade), no Brasil, nos últimos dez anos, tem sido alvo de políticas, investimentos em pesquisa e ações interventivas sobre o desenvolvimento, o cuidado e a educação desse público, em diferentes setores. No entanto, as questões que permeiam o debate social e político sobre a vulnerabilidade na primeiríssima infância faz parte de um campo de conflitos e tensões, o qual por vezes pode violar, ao invés de proteger os direitos humanos dos bebês e das crianças pequenas.

A vida de bebês e crianças pequenas inseridos em um contexto socioeconômico na linha da pobreza ou abaixo dela está exposta a condições precárias, como falta de alimento, falta de saneamento, muitas vezes relacionadas também à negligência parental e maus-tratos físicos e psicológi-

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO). Mestranda em Educação, Culturas e Identidades na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pesquisadora no NINAPI/ UFRPE. E-mail: mayaraperolam@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Mestranda em Educação, Culturas e Identidades. Pesquisadora do NINAPI/UFRPE. E-mail: carolina.msantos@ufrpe.br

<sup>3</sup> Graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO). Pesquisadora do NINAPI/ UFRPE. E-mail: fernanda.nogueira94@hotmail.com



cos, que são reproduzidos por seus responsáveis, que também vivenciam situações de violência e negligência pela sociedade.

Essas adversidades são chamadas de fatores de risco e são significativas durante os primeiros anos de vida, podendo alterar a arquitetura do cérebro em desenvolvimento e influenciar na saúde e no bem-estar integral do bebê ou da criança, a longo prazo (REPPOLD *et al.*, 2002). Esses fatores, conciliados ao desamparo e à desassistência por parte do Estado e da sociedade, configuram a vulnerabilidade.

Dessa forma, compreendemos como vulnerabilidade na primeira infância ausência de atenção e proteção adequada às necessidades do bebê/criança, conforme seu desenvolvimento, como também qualquer ato falho que apresente risco iminente de dano grave ao bem-estar físico e emocional desse indivíduo, como, por exemplo, dano físico, abuso ou exploração e negligência (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2018a).

É nesse cenário complexo, fragilizado e, por vezes, violento que a pandemia da Covid-19 chega ao Brasil (TOSTES; MELO FILHO, 2020). Todos, em uma dimensão individual e coletiva, estão sofrendo uma descontinuidade no cotidiano que tem afetado os diferentes setores sociais, devido a principal medida de proteção e combate à Covid-19, que é o isolamento social (SANTOS, 2020; TOSTES FILHO, 2020). Um dos campos mais afetados por esse novo contexto é o da Educação. Enquanto umas das principais ações adotadas pelo sistema educativo são as atividades remotas *online*, nos questionamos: e os bebês e as crianças pequenas, como ficam? Como a criança pequena em situação de vulnerabilidade social pode se desenvolver psicologicamente, em tempo de pandemia? Diante disso, buscamos, com este artigo, discutir o desenvolvimento psíquico de bebês e de crianças pequenas em contexto de vulnerabilidade social, em tempos da Covid-19, a partir de uma visão da Psicanálise (JERUSALINSKY, 2020; MARIOTTO, 2009) e da Psicologia do Desenvolvimento (BOWLBY, 1979/2015; NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2018a; 2018b).

## 2. APONTAMENTOS SOBRE O CUIDADO E A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA EM TEMPOS DE COVID-19

### 2.1 Breve Contexto Histórico-Social da Educação Infantil no Brasil

As creches e pré-escolas oferecem educação e cuidado para bebês e crianças fora do ambiente familiar e tem como principal objetivo contribuir positivamente para o desenvolvimento infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994). A criação das instituições de Educação Infantil no Brasil é recente, no entanto, mesmo relativamente “nova”, sua história é marcada por diferentes tensões e transformações no campo político-social-cultural.

Essas instituições surgiram para atender à necessidade da mulher de trabalhar. Na década de 1970, as creches estavam diretamente subordinadas às Secretarias do Bem-Estar Social (Assistência Social). A Educação Infantil foi reconhecida como direito na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e estabelecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996). Quase uma década depois, a Emenda Constitucional n. 59/2009 tornou a pré-escola de matrícula obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos, sendo a oferta de responsabilidade dos municípios.

A oferta da Educação Infantil se constitui como um direito subjetivo, embora ainda haja muita luta em nossa sociedade para a garantia do acesso. De acordo com o Cenário da Infância e Adolescência no Brasil, lançado pela Fundação Abrinq (2019), estima-se que, em 2018, o número de crianças de 0 a 6 anos no Brasil é de aproximadamente 20.602.689 e que, conforme os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Instituto Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2019), apenas 8.972.778 estão matriculadas em creches (0 a 3 anos) e em pré-escolas (4 a 5 anos), isto é, aproximadamente 43%. A maioria das crianças de 0 a 3 anos (creches) e de 4 e 5 anos (pré-escola) é atendida pela rede pública (6.405.337 das matrículas) nos municípios, em comparação com a rede privada (2.505.837 das matrículas) e em outras ins-

tâncias públicas (61.604 de matrículas). Para além da garantia de matrícula da criança na Educação Infantil, é preciso que se garanta, ainda, uma educação de qualidade (FARENZENA, 2010).

A Educação Infantil sofre com as limitações das políticas públicas, que ainda precisam progredir na criação de condições necessárias para a melhoria qualitativa. Embora possa ser observado um movimento recente em prol da Educação na primeira infância (0 a 6 anos), não apenas no Brasil, mas em diversos países, a partir dos estudos que destacam a importância dos primeiros anos de vida para a fundação da arquitetura cerebral e da subjetivação (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2018a).

O que se nota é um avanço em passos lentos sobre como a escola de Educação Infantil (espaço, tempo e currículo) pode promover o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças de forma respeitosa e saudável. Em muitas creches e pré-escolas, ainda se pode observar a característica assistencialista que apenas se ocupa com os cuidados corporais das crianças, sem considerar as questões educativas, inclusive nos próprios momentos de cuidado. Em contrapartida, tem-se observado escolas que procuram romper com o assistencialismo, seguindo em direção à escolarização precoce (DIDONET, 2001). Nenhum desses dois caminhos parecem ser viáveis.

Diante disso, acreditamos que um dos grandes desafios para a qualidade na Educação Infantil é a prática indissociável entre o cuidar e o educar, ao se considerarem as especificidades do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2018). Educar um bebê e uma criança significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, de forma integrada, para que eles possam se relacionar com seu entorno (físico, social e cultural), apropriar-se da cultura enquanto vão se constituindo histórica, social e culturalmente. Estudos da Psicologia do Desenvolvimento e das Neurociências (BELSKY *et al.*, 2007; BOWLBY, 1969/2002, 1979/2015; COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2018; GONZALEZ-MENA; EYER, 2014; MATOS, 2013) têm de-

monstrado, ao longo dos anos, a intrínseca relação entre o cuidar-educar e a construção de vínculos afetivos.

O vínculo trata-se de uma relação afetiva e emocional relativamente duradoura com uma pessoa específica e que promove a sensação de proteção, conforto e segurança (AINSWORTH, 1969; BOWLBY, 1979/2015). De modo geral, o vínculo inicial ocorre no ambiente familiar e precisa ser sustentado nas creches e pré-escolas. Por isso, concebe-se que, na Educação Infantil, o fator mais importante para o desenvolvimento e a aprendizagem é a relação privilegiada de um bebê/criança com o(a) educador(a).

O vínculo favorece o que se chama de segurança afetiva (FALK, 2016), que vai sendo construída (ou não) a partir da estabilidade e qualidade das relações que o bebê/a criança tem com o adulto cuidador e educador. É na relação com o outro, em experiências de intimidade e reciprocidade, que o bebê/a criança vai aprendendo a ser e estar no mundo.

## **2.2 Vulnerabilidade Social e Covid-19: Possibilidade e Desafios no Desenvolvimento Psíquico do(a) Bebê/Criança Pequena**

Ao fim de 2019, inicia-se uma epidemia na China causada por um vírus nomeado Covid-19, que, rapidamente, se espalhou pelo mundo, causando mortes e caos no sistema de saúde de todos os países. Hoje, apesar dos avanços das pesquisas, ainda, os cientistas se deparam com muitos questionamentos, como, por exemplo, a eficácia das vacinas a longo prazo.

Desde os primeiros casos em Wuhan, os números não pararam de crescer. Em pesquisas, os especialistas identificaram sua relação com a Síndrome Respiratória Aguda 2 e que sua transmissão principal é através de gotículas respiratórias, ou seja, há a liberação do vírus quando o indivíduo espirra, tosse ou fala, podendo infectar se houver um contato direto com as membranas mucosas ou a partir de uma superfície infectada (MCLN-TOSH; HIRSCH; BLOOM, 2020).

Ainda segundo os autores citados, a doença varia de estados assintomáticos, leves a críticos e a maioria dos casos é de não severos. A maior

taxa de mortalidade está em pessoas de idade avançada e com comorbidades clínicas subjacentes, contudo a forma grave pode também ocorrer em pessoas saudáveis. Walker *et al.* (2020) aponta que, em ambos os perfis, elas provavelmente irão variar em cada país, região e situação econômica, de acordo com os padrões sociais; por isso, diante desse contexto, haverá consequências importantes na transmissão e em como ela atingirá os mais vulneráveis da sociedade.

Fabrizio (2020), em uma reportagem escrita para o *Diário de Pernambuco*, faz menção à pesquisa realizada pelo Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenado pelo geógrafo Bitoun, que concluiu que a letalidade da Covid-19 é maior em bairros mais precários, chegando a duas vezes mais, justificando-se por assentamentos precários, falta de saneamento básico e sem água encanada, mínimo necessário para haver proteção contra o contágio do novo vírus.

Nesse sentido, embora o vírus seja uma experiência coletiva e mundial, as formas de enfrentá-lo e suas consequências são sentidas de forma singular e revelam a face real da desigualdade social, vivenciada em nosso país. Segundo Jerusalinsky (2020), o vírus acaba explorando as fraquezas biológicas, oriundas de causas sociais, como o acesso à saúde, saneamento básico, falta de moradia, dificuldades e precariedade nas condições de trabalho.

Os custos sociais e econômicos da supressão da transmissão da Covid-19 serão altos, porém ainda mais na população vulnerável, o que convoca as decisões desafiadoras em relação aos governantes, que precisarão evocar ações rápidas e com objetivos coletivos na tentativa de salvar vidas (WALKER *et al.*, 2020). Já que, segundo o Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI, 2020), a maior parcela de força de trabalho no Brasil é vulnerável de alguma forma à contaminação pelo vírus, seja pelas próprias comorbidades, seja pela fragilidade econômica.

Diante do cenário coletivo da Covid-19, emerge a importância de olhar à primeiríssima infância, no que se refere ao desenvolvimento psíquico e ao enlace entre o cuidar e o educar. Como medida de prevenção e

proteção, o isolamento social leva ao campo da Educação e da Psicologia grandes discussões, principalmente quando pensamos os efeitos da pandemia nas famílias e crianças pequenas, em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, é preciso articular a vulnerabilidade social e como ela reverbera nas vulnerabilidades específicas da primeiríssima infância, visto que o bebê/ a criança pequena também estão incluídas no social.

Corroborando Alves, Santos e Santos (2020), a vulnerabilidade e as situações de riscos ao tempo da infância é uma temática que vem sido bastante discutida há cerca de 20 anos no território brasileiro. Tais autores compreendem por vulnerabilidade

a condição de risco que o sujeito se encontra, levando em consideração que essas situações são vinculadas diretamente a fatores sociais, uma vez que a criança também é um indivíduo social e sofre com as estruturas sociais que são oferecidas para ela (ALVES; SANTOS; SANTOS, 2020, p. 71).

Nesse aspecto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) trouxe mudanças importantes na proteção e garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, colocando sobre a sociedade e o Estado a responsabilidade pelas condições de desenvolvimento desses sujeitos, assegurando-lhes direitos à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à dignidade, ao respeito etc. Sabemos que, apesar de tais leis, muitas famílias ainda encontram-se em situação de violação de seus direitos essenciais, em vulnerabilidades. Diante de tais questões, surgem outras políticas públicas destinadas ao tempo da primeiríssima infância, considerando que é nesta faixa etária que o bebê tem a potência para desenvolver-se e que isso tem um peso nas relações *a posteriori*.

Durante muito tempo, acreditou-se que o bebê não entendia quando lhe falavam e que, por ele não possuir uma maturação cognitiva necessária, isso o limita para estabelecer relações e interagir. O bebê não é uma tábua rasa. Ele é apetente simbolicamente, o que implica dizer que no bebê há um saber e que ele é disponível à interação com o outro humano, é ativo.

Por conta da pandemia, os bebês e as crianças pequenas são impossibilitadas de frequentarem os espaços públicos e escolares, cabendo às famílias o cuidado exclusivo deles. Além disso, o ensino a distância, ou a proposta do *homeschooling*, pode não ser uma alternativa possível para as crianças em escolas públicas, devido à dificuldade ao acesso digital. É inegável o fato de que estamos diante da desigualdade social.

As demandas escolares de aulas remotas, atividades para serem realizadas, em sua grande maioria realizadas por vídeos, são algumas das estratégias adotadas de acordo com a fase educacional de cada criança. Porém, não podemos deixar de refletir sobre as problemáticas envolvidas nesse contexto, como o despreparo das instituições para este momento e as diversas exigências que recaem sobre os pais em relação aos afazeres domésticos e a terem disponibilidade para dar um suporte a essa criança da Educação Infantil que não tem ainda maturidade cognitiva para dar conta das aulas neste formato, o que nos cabe reflexão.

Esse contexto pode ser demonstrado na pesquisa realizada pelo NCPI (2020), em que 34% da população de 0 a 3 anos estão inseridos nas creches e, com os fechamentos das instituições, o ensino a distância não é recomendado na primeira infância, tendo em vista as especificidades da relação com o bebê e o lugar das telas, como elemento que não é recomendado a esse momento da infância.

Continuando a discussão, é importante ressaltarmos que, apesar de necessário, o isolamento social tem seus efeitos colaterais: o desemprego, a queda na demanda dos serviços informais, o fechamento das escolas e universidades. E, de acordo com o NCPI (2020), ainda serão sentidas por muito tempo as consequências desse momento nos vários setores, principalmente quando falamos na população em situação de vulnerabilidade, afetando não só as famílias, como o desenvolvimento infantil em alguma medida, visto que um dos fatores essenciais para o desenvolvimento dos(as) bebês/crianças depende das condições psicossociais, sanitárias e econômicas. A precariedade nesses setores pode gerar experiências de estresse tóxico para as crianças pequenas, com consequências potencialmente de longo prazo.

Ainda segundo o Núcleo Ciência Pela Infância (2020), o distanciamento social pode acentuar ou provocar mudanças de comportamentos. Em pesquisa realizada com os pais em Shaanxi, na China, com 320 crianças (2020), foram relatados comportamentos relacionados a uma maior dependência dos pais (36%), desatenção (32%), problemas no sono (21%), entre outros, como pesadelos, falta de apetite, desconforto e agitação.

Compreendendo que o(a) bebê/criança pequena estão em desenvolvimento, e especificamente psíquico, é importante pontuarmos que a pandemia da Covid-19 apresenta-se como uma situação que provoca impacto na sociedade e afeta diretamente as famílias em vulnerabilidade social, visto que é preciso “se isolarem com as crianças em casa”, com uma renda mínima, e em muitos casos expostos à violências. Sem poderem compartilhar, neste momento, o cuidado de seus bebês com as instituições, convocam-se as famílias a pensarem estratégias para essa sustentação do laço com o bebê, garantindo a ele a potência do desenvolvimento. Diante de uma realidade que aqui se discute, no que diz respeito à vulnerabilidade social e que, muitas vezes, atinge a primeira infância, diferentes autores apontam o estresse tóxico, como questão preocupante no que se refere à constituição psíquica do bebê, em que situações de maus-tratos, extrema pobreza, abuso físico e emocional, violência familiar e negligência podem ser um fator prejudicial à criança, e ao seu desenvolvimento, podendo ser um risco para sofrimento psíquico no bebê (ANDA *et al.*, 2005; ACCIOLY, MENDES, VILLACHAN-LYRA, 2017; CHUGANI *et al.*, 2001; GARNER, SHONKOF, 2011).

Para os bebês e as crianças pequenas, os efeitos da pandemia também são sentidos e, por mais que eles não tenham um vocabulário de palavras para se exprimirem, eles “respondem com a organização ou desorganização de seu corpo em relação à fome-saciedade, sono-vigília, disponibilidade ou não-olhar ou a escutar os outros” (JERUSALINSKY, 2020, p. 8). É preciso estar atento ao bebê/ à criança pequena e sustentar a continuidade dos cuidados, falar com eles, nomear seus afetos e compartilhar a experiência do brincar.



O desenvolvimento psíquico do bebê só é possível na relação com o outro, (esse adulto que cuida e significa o corpo do bebê), dessa forma, o sujeito do psiquismo encontra-se articulado ao físico e também ao psicomotor. Em tempos de tantos desafios, as famílias com seus bebês em casa precisam assegurar a continuidade dos cuidados e sustentá-los, para que o bebê se subjetive, sem maiores entraves. Acerca disso, Mariotto (2009, p. 64) coloca que “a essência da experiência do bebê está, então, na dependência dos cuidados maternos que fornece um ambiente que o sustenta (*holding*)”. Dessa forma, podemos compreender que a função materna precisa propiciar um ambiente que facilite a vinculação ao seu bebê, visando a assegurá-lo afetivamente. Para isso, é importante que a mãe ou quem ocupe a função esteja disponível à interação com a criança pequena.

Esses cuidados garantem não só a sobrevivência física, mas apostam no dever do sujeito do psiquismo, pois é preciso humanizar o bebê, brincar, conversar e interpretar suas demandas, para que ele seja inserido no laço simbólico (MARIOTTO, 2009). O brincar surge, então, como possibilidade de interação e também de desenvolvimento psíquico do bebê, em tempos de isolamento social. Acerca disso, o Plano Nacional Pela Primeira Infância (2010) ressalta o brincar como potência para o desenvolvimento das crianças pequenas, no que se refere aos aspectos físico, cognitivo, emocional, de valores culturais, socialização e convivência familiar da criança. A brincadeira é uma das principais formas que a criança tem de descobrir o mundo ao redor e de constituir sua identidade, surgindo a possibilidade de o bebê expressar-se e compreender seu meio familiar e social.

O brincar apresenta-se, então, como alternativa e como um recurso psíquico importante, já que é brincando que as crianças elaboram o que as atinge; por isso, nesses tempos, muitas crianças brincam de Covid-19. O brincar apresenta-se, então, como um indicador de saúde psíquica do bebê e da criança pequena (JERUSALINSKY, 2020), e essa responsabilidade não se restringe às instituições que compartilham o cuidado do bebê, como as creches e escolas. O bebê brinca quando explora seu corpo, o corpo

de quem cuida dele e quando ele explora os objetos em seu entorno. Para a criança, é importante que ela brinque com o outro (função materna), para que ela possa brincar com outras crianças de forma coletiva. Num primeiro momento, é preciso que a família faça a mediação e compartilhe momentos de prazer nas brincadeiras com seu bebê. Dessa forma, é possível apresentar à criança artifícios para elaboração da ausência dos educadores, dos amiguinhos e até de passear livremente nas ruas da cidade. O cuidar e o educar se entrelaçam então, e, nesse momento de Covid-19, a educação das famílias consiste em transmitir marcas simbólicas que inscrevam a criança numa narrativa familiar, do que importa na vida, para que, *a posteriori*, ela possa se reconhecer e falar em nome próprio.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada do vírus da Covid-19 no território brasileiro provocou a necessidade de se reinventarem os campos da Educação e das famílias. Diante dos protocolos de segurança estabelecidos pelas instâncias governamentais de saúde, o isolamento social torna-se uma medida importante no controle da transmissão do vírus, que mata milhares de pessoas em todo o mundo.

Diante dessa nova situação, as camadas mais pobres da sociedade são as que mais sofrem com a desassistência do Estado, o que nos faz refletir sobre a urgência de novas Políticas Públicas que assegurem os direitos das pessoas nessa condição. Com a recomendação do isolamento social, muitos bebês e muitas crianças pequenas estão impossibilitados de frequentarem as instituições públicas, que garantiam alimentação e o acolhimento necessários. Com o fechamento das escolas, situação de desemprego, as famílias e seus bebês em situação de vulnerabilidade social são as mais impactadas pelo acesso à educação, à saúde, à alimentação, ao saneamento básico.

Essas constatações convocam a Educação e a Psicologia a pensarem estratégias que possam favorecer a subjetivação das crianças, tendo

em vista que as famílias que antes compartilhavam o cuidado da criança com as instituições estão neste momento sob absoluta convivência com elas. O contexto de vulnerabilidade pode provocar impactos negativos no desenvolvimento na primeira infância, seja por meio da exposição à situação de violências, negligência ou maus-tratos. Diante da importância da primeiríssima infância, como um período de pleno desenvolvimento global e psíquico, é válido reiterar que a vinculação entre o bebê e seu cuidador é imprescindível para que ele se constitua. O ambiente é um fator importante, mas a experiência subjetiva e as interações estabelecidas nos primeiros anos de vida são inscrições primordiais que atravessam o simbólico do bebê. Valenso-nos de tais questões, apostamos na possibilidade do desenvolvimento psíquico do bebê, em situação de vulnerabilidade e Covid-19.

Na relação com o seu cuidador, o(a) bebê/criança pequena vai criar estratégias para lidar com tantas novidades. Para que um bebê venha a ser sujeito, é preciso que, ao cuidar dele, lhe sejam fornecidas palavras, nomeações e interações, a fim de que ele seja visto e seja reconhecido *a posteriori*. O brincar emerge enquanto potência para elaborar a distância da creche, dos amiguinhos e para lidar com a ideia de um vírus que está posto “lá fora de casa”. Ao compartilhar dessas experiências espontâneas, a família do bebê vai favorecendo a subjetivação e o devir do sujeito, pois o brincar contribui para a estruturação psíquica, sinal de saúde psíquica.

## REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Ana Carla Lima Ribeiro; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; VILLACHAN-LYRA, Pompéia. Efeitos dos maus tratos e do estresse x efeitos positivos das interações iniciais para o desenvolvimento do bebê: contribuições das Neurociências. In: PICCININI, C. A.; SEABRA, K.; VASCONCELOS, V. M. R. de. (Orgs.). *Bebês em foco: contribuições da psicologia do desenvolvimento para educadores/profissionais da Educação Infantil*. [S.l.]: Juruá, 2017. p. 93-106.

ALVES, Layane Pereira; SANTOS, Vinicius Silva; SANTOS, Jacques Fernandes. Infância, vulnerabilidade e situação de risco em Paulo Afonso- Bahia. *Revista científica da FASETE*, Unirios, 2016.1. Disponível em: [https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2016/10/infancia\\_vulnerabilidade\\_e\\_situacao\\_de\\_risco\\_em\\_paulo\\_afonso\\_bahia.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2016/10/infancia_vulnerabilidade_e_situacao_de_risco_em_paulo_afonso_bahia.pdf). Acesso em: 24 jul. 2020.

ANDA, Robert F. et al. The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives Of Psychiatry And Clinical Neuroscience*, [s.l.], v. 256, n. 3, p. 174-186, 29 nov. 2005. Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4>. Acesso em: 2020.

AINSWORTH, Mary D. Salter. Object relations, dependency, and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, [s.l.], v. 40, n. 4, p. 969-1025, dez. 1969. Wiley. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1969.tb04561.x>. Acesso em: 2020.

BELSKY, Jay et al. Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, [s.l.], v. 78, n. 2, p. 681-701, mar./abr., 2007.

BOWLBY, John. *Apego: a natureza do vínculo*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Apego e Perda - Originalmente publicado em 1969).

BELSKY, Jay. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015. (Originalmente publicado em 1979).

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Diário Oficial da União. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Brasília, D.F, Palácio do Planalto, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação (MEC), 1996.

BRASIL. Instituto Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília, DF: Inep, 2019.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Estudo n. 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. 2014. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em 10 out. 2018.

CHUGANI, Harry T. et al. Local Brain Functional Activity Following Early Deprivation: a study of postinstitutionalized romanian orphans. *Neuroimage*, [s.l.], v. 14, n. 6, p. 1290-1301, dez. 2001. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1006/nimg.2001.0917>. Acesso em: 2020.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul., 2001.

FABRÍCIO, Mariana. Letalidade da Covid-19 é até duas vezes maior na periferia. 2020. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/07/letalidade-da-covid-19-e-ate-duas-vezes-maior-na-periferia.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FALK, Judit (Org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FARENZENA, Nalú. A emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. *Retratos da Escola*. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), v. 4, n. 7, p. 197. Brasília: CNTE, jul./dez. 2010.

FUNDAÇÃO ABRINQ (Ed.). *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil*. São Paulo: Camel Press, 2019.

GARNER, Andrew S.; SHONKOFF, Jack P. Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: translating developmental science into lifelong health. *Pediatrics*, [s.l.], v. 129, n. 1, p. 224-231, 26 dez. 2011. American Academy of Pediatrics (AAP). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2011-2662>. Acesso em: 2020.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

JERUSALINSKY, Julieta. Ser bebê, criança e adolescente na pandemia: cuidar e educar nas encruzilhadas entre a estruturação psíquica e o risco de covid-19. *Revista crianças: peças soltas*, jun. 2020.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo. Escuta, 2009.

MATOS, Débora Kardoza Rabelo. Apego e habilidades escolares em alunos de educação infantil. 2013. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. 108 f.

MCLINTOSH, Kenneth; HIRSCH, Martin S.; BLOOM, Allyson. *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Epidemiology, virology, and prevention*.

2020. Disponível em: <https://www.uptodate.com/contents/coronavirus-disease-2019-covid-19-epidemiology-virology-and-prevention>. Acesso em: 11 jun. 2020.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper 5. 2007. Disponível em: <http://www.developing-child.net>. Acesso em: 10 out. 2018a.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain: Working Paper 12. 2012. Disponível em: <http://www.developingchild.harvard.edu>. Acesso em: 10 out. 2018b.

NCPI. NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. *Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil*. 2020. 41 p. Disponível em: <file:///C:/Users/igds9/Downloads/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

REPPOLD, Caroline T. et al. Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, Cláudio S. (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. Aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Cap. 1. p. 7-51.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: <http://www.cesteh.ensp.fiocruz.br/sites/>





# A VISÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE AS ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS: UMA INCURSÃO NA INTERNET

*Fabiola Mônica da Silva Gonçalves<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

No mundo, temos vivenciado, desde dezembro de 2019, a notificação, pela República de Wuhan, Província de Hubei, na República Popular da China, de um novo tipo de coronavírus, que, até então, não havia registros de afetação de seres humanos (BRASIL, 2020b). Essa notificação epidemiológica foi transmitida à Organização Mundial de Saúde (OMS) por conta da severidade da doença, que pode cursar para síndrome respiratória aguda grave, e passou a ser nomeada de Covid-19.

Daí em diante, a Covid-19 alastrou-se rapidamente no mundo por conta do alto índice de contágio e de letalidade, configurando-se como um estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional. No Brasil, a chegada da Covid-19 foi oficializada com a notificação do primeiro caso em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo.

O homem de 61 anos deu entrada no Hospital Israelita Albert Einstein, nesta terça-feira (25/2), com histórico de viagem para Itália, região da Lombardia. O Ministério da Saúde, em conjunto com as secretarias estadual e municipal de São Paulo, investigava o caso desde então. A SES/SP e SMS/SP estão realizando a identificação dos con-

<sup>1</sup> Doutorado em Psicologia Cognitiva (UFPE). Professora do Departamento de Educação (UEPB). ORCID-Id: <https://orcid.org/0000-0002-9951-7012>. E-mail: francesfabiola@gmail.com

tatos no domicílio, hospital e voo, com apoio da Anvisa junto à companhia aérea (BRASIL 2020a).

De acordo com a OMS, em 11 de março de 2020, a Covid-19 atingiu os patamares característicos de uma pandemia. Esse fenômeno sanitário consiste na distribuição geográfica de uma doença e não na sua gravidade. Com efeito, a OMS reconhece a Covid-19 como uma pandemia por existirem surtos nos quatro cantos do mundo.

Até 26 de junho de 2020, foram confirmados, no mundo, 9.473.214 casos de Covid-19 (177.012 novos casos em relação ao dia anterior) e 484.249 mortes (5.116 novos óbitos em relação ao dia anterior), ao passo que, na região das Américas, 2.035.357 pessoas foram infectadas pelo novo coronavírus. Para o enfrentamento dessa pandemia, a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e a OMS estão prestando apoio técnico ao Brasil e a outros países na preparação e na resposta ao surto de Covid-19.

Em função da magnitude da pandemia e da expansão dessa doença no Brasil, as redes educacionais brasileiras públicas e particulares suspenderam as atividades pedagógicas presenciais, passando a adotar o ensino remoto como meio para dar continuidade ao ano letivo (BRASIL, 2020c).

Diante dessa situação inusitada e dos impactos provocados ao desenvolvimento educacional brasileiro, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, iniciou-se um interesse crescente por estudos e pesquisas voltadas ao campo educacional abordando essa temática, valendo-se de múltiplos enfoques, a saber: formação de professores para saber lidar com as ferramentas remotas de ensino-aprendizagem, situação emocional dos atores envolvidos neste ato educativo, o papel das universidades neste momento de pandemia e a produção do conhecimento científico entre um leque de possibilidades, uma vez que a natureza aglomeradora da atividade de ensino-aprendizagem pode consistir em quadros altos de contágio da Covid-19. Ademais, atualmente, o Brasil é o segundo maior epicentro desta pandemia devastadora, que ainda é desafiadora para a ciência e para a saúde mundial.

Assim, esta produção se configura como recorte de um projeto de ensino e pesquisa que tem explorado uma das nuances da relação entre a pandemia da Covid-19, o isolamento social e as práticas educacionais não presenciais. O questionamento central gira em torno das famílias em relação a esse processo pedagógico não presencial. Nesse sentido, questionamos aqui: como os pais e responsáveis têm refletido sobre o aprendizado de suas crianças a partir dos dispositivos remotos utilizados pelas escolas para cumprirem o calendário escolar de 2020? Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelas famílias para auxiliarem os filhos com o estudo remoto?

A fim de buscar respostas aos questionamentos iniciais, foram traçados os seguintes objetivos: (i) identificar como as famílias estão enfrentando e auxiliando seus filhos perante as atividades pedagógicas não presenciais; e (ii) elencar quais as dificuldades apontadas pelas famílias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem não presencial dos seus filhos.

É relevante destacar que esta produção integra o Projeto de Ensino e Pesquisa (PEPE). O PEPE surgiu a partir de conversas e depoimentos com alunas da graduação de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que prestam estágio extracurricular em escolas particulares da cidade de Campina Grande (PB), por estarem sendo demandadas a planejar e elaborar atividades remotas (vídeos, tarefas etc.) para as turmas em que realizam os seus respectivos estágios.

O PEPE também conta com a colaboração de mestrandas do Programa de Pós-Graduação Profissional de Formação de Professores (PPGFP/UEPB), pela extensa experiência na Educação Básica e em cursos de formação de professores, bem como pelo fato de algumas estarem atuando tanto na docência como na coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Campina Grande e outras, ainda, em instituições particulares de Educação Básica e Superior na mesma cidade.

Assim, a finalidade acadêmica deste projeto é articular e estreitar a convivência entre os segmentos educacionais de formação inicial e continuada de professores que compõem o Ensino Superior da UEPB, com um amplo diálogo e crescimento mútuo entre esses estudantes e os pesquisa-

dores da graduação e da pós-graduação, favorecendo, em última instância, o aprimoramento desse grupo de estudo no campo do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

## 2. PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA

O viés teórico e metodológico assumido neste trabalho se constitui sob as bases críticas da Psicologia, precisamente no campo dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, têm-se em conta as contribuições da teoria vigotskiana de aprendizagem e desenvolvimento humano, sobretudo na intensa relação entre pensamento e linguagem. Além das fontes primárias dessa abordagem psicológica, contamos com as contribuições de colaboradores que vêm dando continuidade e ampliando o manancial vigotskiano produzido no campo das ciências do humano.

Consoante os postulados vigotskianos sobre a formação social do psiquismo humano, ressalta-se a valorização das atividades humanas em sociedade, circunscritas a um dado contexto histórico-cultural. Ao falar desse processo dinâmico entre o social e o humano, Vygotsky<sup>2</sup> (1991, p. 33) diz que “essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social”. Nesse sentido, quando estamos diante de um fenômeno social, como é o caso desta situação pandêmica, e se estamos imbuídos desse referencial teórico como mecanismo de explicação do devir humano, é fundamental que focalizemos, em nossos estudos e nossas pesquisas, uma perspectiva que olhe simultaneamente para o social e os impactos que estão acontecendo na vida cotidiana das pessoas e para como as pessoas engendram possibilidades criativas de ressignificação do contexto histórico-cultural em que estão imersas.

Nessa concepção de desenvolvimento humano, a linguagem ocupa um lugar de destaque, uma vez que “o papel da linguagem na percepção é

<sup>2</sup> Assumimos, neste texto, a grafia do nome desse autor conforme consta nas obras citadas, a fim de respeitar a escrita original dos tradutores, bem como facilitar a localização da obra supracitada.

surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem [...] nesse sentido, a percepção visual é integral” (VYGOTSKY, 1991, p. 37). Com isso, entendemos que, nessa proposta teórica, os processos cognitivos que compõem o psiquismo humano estão interligados em constante produção de sentidos e significados, tendo a palavra como amálgama da intensa e indissociável relação entre pensamento e linguagem.

A palavra é a unidade de análise por excelência dessa teoria, pois, para Vygotsky (2009, p. 398), “o significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento”. Ao mesmo tempo em que, nessa perspectiva teórica, os significados das palavras ocupam primordialmente a dimensão social, em função das convenções sociais e das organizações objetivas dos glossários aceitos e perpassados de geração em geração, o sentido – a outra dimensão do signo de linguagem, podendo ser materializado de modo verbal, como no caso da palavra, e não verbal, como no caso do gesto – constitui-se na dimensão individual do processo de significação. Dito de outro modo, os sentidos são infinitas possibilidades semióticas de linguagem produzidas pelas pessoas, durante o seu processo de internalização dos significados convencionados socialmente.

Vygotsky (2009, p. 412) afirma que “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”, chamando nossa atenção para a capacidade mútua dos signos linguísticos e a sua variabilidade semântica, o que ressalta a produção de sentidos atribuídos em um contexto comunicativo cultural e historicamente situado. Assim, articulando ao contexto do estudo em relevo, deslocamos as proposições vigotskianas acerca da relação dinâmica entre sentidos e significados para o momento histórico vivido pela educação escolar com o advento social da pandemia provocada pela Covid-19.

Nessa linha de raciocínio, faz-se necessário estabelecer um diálogo com as famílias, a fim de que possamos penetrar no trabalho de significação que essa instituição social vem produzindo acerca do processo de ensino-aprendizagem das crianças, no tocante às atividades pedagógicas não

presenciais que a Educação Básica vem desenvolvendo, por conta da mitigação da pandemia, empreitada pelas autoridades brasileiras como medida essencial de enfrentamento da Covid-19.

Nesse sentido, buscar os depoimentos de pais e familiares no contexto educacional instalado em nosso entorno cultural é relevante quando se almeja, como a universidade, por meio dos seus cursos de licenciatura e de mestrado, poder colaborar com iniciativas pedagógicas que venham a auxiliar as famílias nessa tarefa, cuja responsabilidade é também das instituições educacionais de formação de professor.

Assim, no momento inicial deste trabalho, fez-se necessária uma incursão na internet a fim de buscar reportagens e matérias relativas à temática em questão, com vistas a se aproximar do fenômeno educacional relacionado às atividades pedagógicas não presenciais na visão de familiares de alunos da Educação Básica. Desse modo, o material apresentado aqui foi gerado a partir de buscas na internet, configurando-se como um estudo exploratório desenvolvido por fontes coletadas em três *sites* que reportaram matérias e reportagem a respeito da visão da família sobre as atividades não presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19.

## 2.1 O Auxílio das Famílias nas Atividades Não Presenciais

Sobre essa temática, foram encontrados depoimentos que revelam desafios quanto ao desenvolvimento das atividades não presenciais e, ao mesmo tempo, trazem a questão de as famílias terem a oportunidade de acompanhar mais de perto a aprendizagem dos seus filhos, como pode ser identificado nos depoimentos<sup>3</sup> que se seguem: o primeiro é de uma mãe de duas crianças em idade escolar, que trabalha na área de vendas, uma das crianças é um menino com 10 anos e a outra uma menina com 6 anos. Já o segundo depoimento é de um pai, analista de sistemas, que está trabalhando em *home office*, ele alega ter uma rotina intensa com sua filha de 7 anos.

<sup>3</sup> Por se tratarem de depoimentos, não há indicação de número de páginas nas citações configuradas como diretas.

Tenho conhecido meus filhos agora, sempre trabalhei fora e, desde que tive o Caio, nunca tive oportunidade de ficar com ele, estive sempre terceirizando a educação. Isso me doía muito, queria meio período com eles, mas sempre gostei de trabalhar fora e, quando a gente tem essa oportunidade, a gente até se assusta. É uma experiência diferente, estou conhecendo as pessoas que eu mais amo na vida, porque você tem que ficar trancafiado com eles, sem eles poderem também fazer uma atividade diferente (SOUZA 2020).

Depois do almoço, ela vai fazer a aula remota, a classe dela começou a ter aula pela internet em videoconferência e a professora passa algumas tarefas. Está sendo muito bom ficar com a minha filha o tempo inteiro, em casa, fazendo coisas juntos, mas está apertado, porque a gente tem que dar conta do trabalho, o telefone não para, e ainda arrumar a casa. Mas estamos respeitando bem a quarentena, e estamos os dois aqui (SOUZA, 2020).

Com o isolamento social em função da pandemia, fez-se necessária a suspensão das aulas presenciais e das atividades laborais das famílias nos locais físicos. No caso desses dois depoimentos, identificou-se que o episódio epidemiológico promoveu um convívio diário mais intenso entre pais e filhos, como destacado no primeiro depoimento; e um maior conhecimento da rotina escolar, conforme está expresso no segundo. Essa aproximação tem oportunizado às famílias auxiliarem seus filhos com as atividades não presenciais e até a perceberem a sobrecarga de conteúdos e atividades dessa natureza na agenda de estudo das crianças.

## 2.2 Dificuldades Apontadas pelas Famílias

Por outro lado, embora haja experiências que se apresentem desafiadoras, essa situação parece proporcionar prazer às famílias por estarem mais próximas dos seus filhos. Há, contudo, reflexões que destacam as dificuldades e o processo de exclusão nesse contexto de ensino-aprendizagem das atividades não presenciais, como destacado a seguir por uma mãe, que

tem uma filha de 11 anos, matriculada em uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina.

Vejo a dificuldade de fazer o papel de professora, ao mesmo tempo percebo que minha filha vai chegar ao próximo ano sem entender, de fato, algumas disciplinas, principalmente as exatas. Ela estuda numa escola pública, com colegas carentes, certamente muitos pais não conseguem ajudar os filhos. Está sendo uma educação de faz de conta<sup>4</sup> (G1 EDUCAÇÃO, 2020).

Outro aspecto limítrofe destacado pelas famílias nesse processo educativo é a falta do convívio social e das diretrizes pedagógicas escolares materializadas na atuação do professor em sala de aula. A passagem a seguir destaca o relato de uma mãe, com duas filhas adolescentes, matriculadas em uma escola da rede estadual de ensino do Mato Grosso, localizada na cidade de Vila Rica.

Apesar de estar achando bom, acho o sistema limitante. Na escola, sei que a metodologia é um pouco mais rígida. Eu valorizo os dois meios por conta das circunstâncias de agora, da pandemia, mas sei que a convivência das minhas filhas com os outros e com os professores em sala de aula, por exemplo, é muito importante, e agora elas estão sem isso<sup>5</sup> (SAMPAIO, 2020).

Conforme foi enfatizado, este trabalho se configurou como exploratório, com o propósito maior de fazer uma incursão nas reportagens e matérias veiculadas na internet, a fim de uma aproximação inicial com esse fenômeno educacional das atividades não presenciais na visão das famílias.

Analisando esses achados, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural aqui assumida, e tomando a palavra como elemento central na produção de sentidos e significados pelas famílias a partir do advento da

<sup>4</sup> Não há indicação de número de página por se tratar de depoimento extraído de documento exclusivo da internet.

<sup>5</sup> Por se tratar de depoimento, não há indicação de número de página.



dinâmica escolar materializada em atividades não presenciais, destacam-se alguns aspectos que demandam aprofundamentos futuros acerca do tema e das possíveis contribuições no campo das intervenções pedagógicas condizentes com uma prática educativa que leve em conta as singularidades pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem remoto (VIGOTSKI, 2009; VIGOTSKI, 1991; AGUIAR, BOCK, 2016).

Em primeiro lugar, destaca-se o convívio das famílias na rotina escolar de seus filhos, a ponto de essa participação provocar uma atuação mais efetiva no processo educacional, como dito pela mãe do primeiro relato: “[...] nunca tive oportunidade de ficar com ele, estive sempre terceirizando a educação [...]”. Essa passagem permite uma reflexão em torno do sentido subjetivo produzido por essa mãe, ao ter que lidar com o processo escolar do seu filho, algo que ela, até então, não havia realizado.

Em consonância com a concepção do sentido subjetivo produzido pelas famílias sobre as atividades não presenciais, o pai do segundo relato diz: “[...] a classe dela começou a ter aula pela internet em videoconferência e a professora passa algumas tarefas [...]”. Nesse excerto, é possível perceber o envolvimento desse pai com a rotina escolar remota vivenciada pela filha e com as atividades não presenciais, por conta das tarefas de casa encamiñadas pela professora.

De acordo com Mitjans-Martínez e Gonzáles-Rey (2017), o contexto histórico-cultural favorece a produção de sentidos subjetivos, pois a convivência interpessoal é uma fonte fecunda para as pessoas mudarem posturas, opiniões que implicam novas formas de pensar e agir diante das situações que se apresentam. Nos dois primeiros depoimentos, com base nas falas dos pais, podemos considerar que a significação da família acerca das atividades não presenciais é de que esta tem sido uma grande aliada na travessia da pandemia da Covid-19, por conta da necessidade do isolamento social.

Em segundo lugar, a produção de sentidos que as famílias têm pontuado em relação ao desenvolvimento do ensino remoto revela as dificuldades que se impõem no contexto histórico-cultural contemporâneo. No

terceiro relato, outra mãe enfoca: “Vejo a dificuldade de fazer o papel de professora [...]”. Essa reflexão remete ao fato de que, para atuar profissionalmente como professor, é necessário, no mínimo, passar por uma formação inicial em uma licenciatura, uma vez que é nesse nível de formação acadêmica que o professor consolida os saberes teórico-metodológicos atinentes ao processo de ensino-aprendizagem (NEWMAN; HOLZMAN, 2002)

Na sequência do relato, a mãe pontua dois elementos fundamentais que asseguram a aprendizagem escolar: um deles está relacionado ao surgimento de dúvidas durante as aulas, sendo, portanto, um elemento relacionado à dimensão do conhecimento científico e à dimensão pedagógica; e o outro aspecto que ela traz é o fato de muitas famílias não serem sequer alfabetizadas e, por estarem nessa condição, estão impedidas de auxiliarem seus filhos com as atividades escolares não presenciais. Sob o prisma de uma psicologia crítica, as condições existenciais concretas de vida determinam o processo de significação das pessoas e, com isso, as contradições existentes numa sociedade de classe, cujas desigualdades socioeconômicas são acirradas e a exclusão social é alimentada e reproduzida continuamente (AGUIAR, 2011).

Por último, temos a ênfase no relato de uma mãe sobre a importância do processo de convivência social proporcionado no contexto escolar para a construção integral da pessoa: “[...] sei que a convivência das minhas filhas com os outros e com os professores em sala de aula [...] é muito importante, e agora elas estão sem isso [...]”. Assim, é possível perceber o grau de relevância na formação do sujeito, atribuído pela mãe, das relações interpessoais ocorridas na escola. Pois, como destacam Lave e Wenger (2002, p. 167), “a participação chama a atenção para os modos como ela é: um conjunto de relações em evolução, continuamente renovado [...]”. Logo, a escola, como espaço físico, é por excelência um meio concreto de promoção das relações sociais, da aprendizagem e do crescimento mútuo, fenômeno este que, em nossa concepção, se configura como um desafio a ser capturado em telas, em ambientes virtuais e digitais de aprendizagem síncronos e em recursos didáticos assíncronos.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o momento exploratório em relação à visão das famílias sobre a aprendizagem não presencial dos filhos em função da pandemia da Covid-19, com base em depoimentos encontrados em matérias e reportagens em três *sites*, foi possível identificar diferentes posicionamentos das famílias sobre tais atividades. Há famílias que, apesar da condição obrigatória do isolamento social, demonstram estar adaptadas ao desenvolvimento escolar por meio das atividades não presenciais.

Essa aparente adaptação das famílias possivelmente está relacionada ao fato de os pais poderem prestar algum tipo de auxílio durante a execução das atividades escolares pelas crianças, de estarem ali por perto compartilhando mutuamente um pouco da rotina da quarentena. Os pais verbalizam que acham bom estarem juntos dos filhos nesta situação de crise sanitária mundial. A família, no contexto de pandemia, assume seu papel primordial, que é o de cuidar e proteger seus filhos e de ficarem juntos para enfrentarem as consequências do isolamento social na aprendizagem e na vida em sua totalidade.

Contudo, foram encontrados também depoimentos de famílias que apontam a contramão da pandemia no tocante à realidade educacional das escolas públicas, que estão ofertando o ensino remoto à comunidade estudantil. O analfabetismo ainda apresenta posição alarmante nas famílias brasileiras pertencentes à camada socioeconomicamente popular. Essa realidade desfavorece sobremaneira a aprendizagem de seus filhos por meio das atividades escolares não presenciais. Com isso, a função social da escola, que sofre ataques da sociedade e duras críticas provindas do senso comum, impõe-se perante o regime de pandemia que o mundo vem atravessando, pelo menos oficialmente, desde dezembro de 2019.

Logo, as atividades escolares não presenciais devem acontecer apenas sob circunstâncias inusitadas e nocivas à integridade da vida das pessoas, pois o espaço escolar favorece o processo de desenvolvimento integral das pessoas que dela participam, já que, do ponto de vista tanto da psicologia

crítica quanto da formação humana integral, o processo de ensino-aprendizagem acontece na prática social de convivência e de trocas de saberes e experiências, que emanam dos diferentes modos de relações interpessoais.

Por último, ficou evidente a importância de estudos que adensem essa relação entre família e atividades escolares não presenciais, com vistas a pensar coletivamente, por meio do diálogo e de relatos de experiências, a percepção das famílias sobre as aprendizagens dos seus filhos no modelo didático de ensino remoto.

Com a intensificação do diálogo entre família e escola sobre o assunto e com a participação da universidade nesse debate, é possível pensar coletivamente em caminhos pedagógicos que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem, a partir das demandas emergentes, e que levem em consideração as singularidades das famílias em relação às condições materiais de vida, sobretudo ao seu nível de escolaridade, para que se possa colaborar com encaminhamentos pedagógicos visando, ao menos, à minimização do fosso profundo no processo escolar de crianças, adolescentes e jovens matriculados no sistema público educacional brasileiro.

Cabe também aos sistemas de ensino, tanto público quanto particular, criar estratégias de enfrentamento de crises sanitárias que assegurem o direito à educação escolar com qualidade e o respeito às condições da comunidade assistida por esses sistemas de ensino. Doravante, em decorrência desta pandemia, uma pauta permanente na agenda educacional mundial e, em especial, na Educação Básica brasileira é inaugurada: trata-se de avançar em estudos e pesquisas no campo educacional para saber agir em garantia ao direito pleno à aprendizagem de cada brasileiro e brasileira que estão em processo de escolarização.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs.). *Psi-*

*ciologia sócio-histórica: uma aproximação crítica em psicologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-127.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Brasil confirma primeiro caso da doença*. Brasília, 26 de fevereiro de 2020, 2020a. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 01 jul. 2020a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Novo coronavírus (2019 - nCoV). *Boletim epidemiológico*, n. 4, v. 31, jan., 2020b.

BRASIL. Ministério de Educação. *Edital de chamamento: consulta pública sobre parecer que trata da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades não presenciais durante o período de Pandemia da COVID 19*. Brasília: Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Brasília, 17 de abril de 2020, 2020c.

G1 EDUCAÇÃO. Estudantes, pais e professores narram ‘apagão’ do ensino público na pandemia; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo. [s.l], *G1 Educação*, 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>. Acesso em: 01 jul. 2020.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIEL, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 165-174.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLES-REY, Fernando. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo. Edições Loyola, 2002.

SAMPAIO, Cristiane. Professores, pais e alunos apontam dificuldades e limitações do ensino a distância: dificuldade para tirar dúvidas e ausência de interação social estão entre as limitações do modelo adotado em 26 estados. Brasília (DF), *Brasil de Fato*, 04 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-no-ensino-a-distancia>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SOUZA, Ludmilla. Educação domiciliar durante a quarentena tem sido desafio para os pais: escolas também estão se reinventando para continuar as atividades. São Paulo, *Agência Brasil*, 03 de abril de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2020-04/educacao-domiciliar-durante-quarentena-tem-sido-desafio-para-pais>. Acesso em: 01 jul. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica).

# DIREITO DE CONVIVÊNCIA FAMILIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Paola Gonçalves dos Santos<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como tema o direito de convivência familiar em tempos de pandemia. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi classificada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020); porém, desde o início deste ano o mundo passou a enfrentar um grande desafio, cujos impactos são sentidos em diversos aspectos das relações humanas, inclusive na esfera do direito de família.

Tendo em vista que a Covid-19 é transmitida a partir de gotículas de saliva e que sua transmissão ocorre inclusive por pessoas assintomáticas (OMS, 2020), o que dificulta o rastreamento dos contaminados, exigem-se medidas extremas de contenção. No entanto, tais medidas podem interferir nos direitos de diversas pessoas.

Nesse sentido, cabe questionar acerca das possibilidades da garantia do direito de convivência familiar – durante o período de pandemia – aos filhos de casais separados; ao mesmo tempo em que se assegura o direito à vida e à saúde da criança e do adolescente. Para responder a tal problemática, estabeleceu-se, como objetivo principal, o estudo das possibilidades de exercício do direito de convivência familiar na situação atual; ao passo que os objetivos específicos permearam a análise da atual legislação brasileira inerente

<sup>1</sup> Advogada. Pós-Graduada em Direito de Família pela Faculdade Dom Alberto. Bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera do Rio Grande. E-mail: paola.dir.fam@gmail.com

ao direito de convivência familiar e apresentam possíveis soluções que viabilizam o exercício da convivência familiar durante o período de pandemia.

Justifica-se o presente estudo pelas incertezas que a ausência de legislação específica traz em relação às práticas sociais em meio à pandemia, além de ser uma importante temática a ser estudada, uma vez que trata do direito da família, que é a base da sociedade e merece proteção do Estado, especialmente por interferir diretamente nos direitos e no cotidiano das crianças e dos adolescentes.

O método utilizado para a realização desta pesquisa foi o qualitativo, por meio do qual se elaborou uma revisão literária qualitativa e descritiva de publicações de língua portuguesa, dos últimos quinze anos, pesquisadas principalmente nos bancos de dados da Scielo e do Google Acadêmico, utilizando-se descritores, como “direito de convivência familiar”; “visitas”; “Estatuto da Criança e do Adolescente” e “Covid-19”.

## **2. O DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Para dar início a este estudo, é importante que se diga que, até o final da década de 1980, a legislação brasileira pouco se preocupou em efetivamente proteger os direitos das crianças e dos adolescentes (ALBERTON, 2005), concentrando-se meramente na punição dos “menores em situação irregular”, como eram denominados pelo Código de Menores.

A Constituição Federal de 1988 apresentou um novo olhar sobre a infância, elevando os “menores” a “sujeitos de direito”, tendo em vista a vulnerabilidade e a condição especial de desenvolvimento destes, os quais passaram a receber proteção integral por parte do Estado, da família e da sociedade, conforme se evidencia no texto do artigo 227:

Art. 277. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convi-



vência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2020a)<sup>2</sup>.

Diante disso, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n. 8.069/90. Este importante dispositivo criou condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente, embasando diversos instrumentos jurídicos de proteção aos infantes, a exemplo da lei nº 12.318/10, que visa a coibir os atos de alienação parental, e da Lei nº 13.058/14, que regulamenta a guarda compartilhada (BRASIL, 2020b; 2020e).

Buscando a efetivação dos direitos postos na norma constitucional, o ECA estabelece, em seu artigo 4º, que é dever do Estado e da sociedade, de uma forma geral, garantir com prioridade absoluta a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 2020b).

Conforme se verifica, tanto a Constituição Federal quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente, asseguram aos infantes, dentre outros, o direito à convivência familiar, tornando este um direito fundamental. Observa-se ainda que o termo “convivência familiar” é novamente referenciado no artigo 19 do ECA, nos seguintes termos:

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. (BRASIL, 2020b).

Observa-se que a doutrina não conceitua a expressão “convivência familiar”, no entanto, para que se possa entender a complexidade do tema, é importante dizer que, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, o termo “conviver” significa “viver em comum”, sendo “convivência” o ato de conviver (MUNIZ; CASTRO, 2003, p. 253).

<sup>2</sup> Esta e outras citações diretas doravante apresentadas sem indicação de número da página referem-se a publicações exclusivas da internet, as quais não possuem paginação.

Ressalta-se que o conceito de família sofreu evoluções com o tempo. Anteriormente, considerava-se família somente aquelas constituídas pelos casais oficiais e seus filhos consanguíneos; atualmente, admitem-se diversos tipos de entidades familiares fundamentadas no vínculo sanguíneo ou afetivo entre seus membros, sendo todas essas variações de famílias protegidas pelo Estado, conforme estabelece o artigo 226 da CF/88 (BRASIL, 2020a).

Em vista disso, verifica-se que a convivência familiar é um direito assegurado por norma constitucional e infraconstitucional às crianças e aos adolescentes de manterem o contato frequente com seus genitores e/ou com os demais indivíduos do seu núcleo familiar, sejam estes ligados pelos vínculos de consanguinidade ou ainda pela afetividade.

Importa esclarecer que o objetivo principal do direito de convivência familiar é a manutenção dos laços afetivos havidos entre os pais, familiares paternos ou maternos e os infantes, os quais devem ser preservados mesmo após a ruptura do vínculo conjugal, visando a garantir o bem-estar e o bom desenvolvimento físico e psíquico da criança e do adolescente.

Na prática do Direito de Família, a convivência familiar pode ser verificada nas ações de regulamentação de guarda ou, ainda, na fixação do regime de visitas. Para o bom andamento do estudo, faz-se necessário, neste momento, o esclarecimento de cada um desses institutos.

Em relação à guarda, segundo Silva (2008, p. 39), “[...] é o ato ou efeito de guardar e resguardar o filho enquanto menor, de manter vigilância no exercício de sua custódia e de representá-lo quando impúbere ou, se púbere, de assisti-lo, agir conjuntamente com ele em situações ocorrentes”.

A legislação não apresenta um conceito específico de guarda, no entanto estabelece os direitos e deveres no texto do artigo 33 do ECA, assim: “A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais” (BRASIL, 2020b).

Dessa forma, pode-se dizer que a guarda destina-se à regularização da “posse de fato” do menor e é geralmente atribuída aos genitores, aos avós, paternos ou maternos, ou ainda, na falta destes, pode ser imputada a

terceiros que tenham por objetivo garantir a proteção e a assistência dos infantes enquanto perdurar a menoridade.

Estabelece o artigo 1.583 do Código Civil Brasileiro que “a guarda será unilateral ou compartilhada”, sendo unilateral, quando atribuída a um só dos genitores ou a alguém que o substitua, e compartilhada, quando há responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres de ambos os genitores que não vivam sob o mesmo teto, relativos ao poder familiar dos filhos comuns (BRASIL, 2020c).

Ainda há que se dizer que, na guarda compartilhada, o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada entre os genitores, sempre devendo ser consideradas as condições fáticas e os interesses dos infantes (BRASIL, 2020d). É válido observar uma importante distinção quanto à guarda compartilhada e à guarda alternada:

A ‘guarda compartilhada’, ao revés, não se confunde com a ‘guarda alternada’, vez que naquela não se inclui a ideia (*sic!*) de ‘alternância’ de dias, semanas ou meses de exclusividade na companhia dos filhos. De fato, na ‘guarda compartilhada’ o que se ‘compartilha’ não é a posse, mas sim a responsabilidade pela sua educação, saúde, formação, bem estar etc. (BONFIM, 2020, p. 3).

A expressão “compartilhada” faz acreditar que essa modalidade de guarda exige que o filho fique quinze dias com cada um dos genitores; no entanto, esta não é a realidade, pois o que se compartilha de fato são as responsabilidades, independentemente de quanto tempo a criança ou o adolescente ficará com cada um dos guardiões.

No que concerne à fixação do regime de visitas, verifica-se que esta é uma segunda ramificação do direito de convivência familiar, garantida às crianças e aos adolescentes e prevista no artigo 1.589 do Código Civil Brasileiro de 2002, que assim dispõe:

Art. 1.589. O pai ou a mãe, em cuja guarda não estejam os filhos, poderá visitá-los e tê-los em sua companhia, segundo o que acordar com o outro cônjuge, ou for fixado pelo juiz, bem como fiscalizar

sua manutenção e educação. O direito de visita estende-se a qualquer dos avós, a critério do juiz, observados os interesses da criança ou do adolescente (BRASIL, 2020c).

Assim, o genitor não guardião que esteja impedido de visitar seu filho poderá requerer ao poder judiciário a fixação do regime de visitas, onde serão estabelecidos dias e horários para o exercício do direito de visitação, proporcionando que, de fato, crianças e adolescentes possam conviver com seus familiares maternos e paternos.

Não obstante o artigo transcrito diga que o detentor do direito de visitação é o genitor não guardião e ainda estenda este a qualquer dos avós, há que se dizer que o direito de visitas é uma subdivisão do direito maior, que é o direito de convivência familiar, este destinado aos infantes, assegurado por diversos dispositivos legais, conforme já verificado.

### **3. O EXERCÍCIO DO DIREITO DE CONVIVÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Para que se possa arrematar com êxito e clareza este estudo, é importante analisar o conceito de pandemia, verificando ocorrências pandêmicas nos últimos séculos, observando os efeitos da pandemia de Covid-19 no âmbito do direito de família brasileiro, especificamente no que concerne ao direito de visitas dos filhos de casais separados e, por fim, apresentando algumas possíveis soluções para essa questão.

De acordo com a OMS (2020b), caracteriza-se como pandemia “uma epidemia que ocorre em todo o mundo ou em uma área muito ampla, cruzando fronteiras internacionais e geralmente afetando um grande número de pessoas”. Assim, pode-se dizer que pandemia é um surto epidêmico e descontrolado de determinada patologia com abrangência mundial, acometendo um elevado número de pessoas.

Desde o século XIV, a humanidade já vivenciou uma série de pandemias, como, por exemplo, a Peste Bubônica (BITTENCOURT, 2020), a Varíola (SCHARTZMAYR, 2020), a Cólera (SANTOS, 2020), a Gripe Espanhola

(BITTENCOURT, 2020); e, só no primeiro quarto do século XXI, a SARS em 2003, o H1N1 em 2009, o Ebola (SILVA, 2014) e a Covid-19 em 2020.

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020f), a Covid-19 pode ser transmitida por meio de secreções, como a saliva, o espirro ou a tosse e ainda pelo toque de superfícies contaminadas. Conforme se verifica, o índice de transmissão e de mortalidade desse vírus é elevado e, por tal razão, é que exigem diversas medidas de contenção, tendo como medida universal o isolamento social (FERRARI; CUNHA, 2020).

Dentre as medidas de contenção utilizadas no mundo inteiro, encontra-se a suspensão das aulas presenciais em escolas públicas e particulares de todos os níveis de ensino; o fechamento parcial de comércios e indústrias e, ainda, a suspensão total das atividades que não sejam consideradas essenciais, conhecido como *lockdown*.

Além de todos os entraves ocasionados pela Covid-19, no âmbito do direito de família, constatou-se um aumento exacerbado do número de demandas judiciais que visam a solucionar conflitos principalmente quanto ao exercício da convivência familiar, seja por regulamentação de guarda ou de visitas, e ainda quanto às questões relacionadas à verba alimentar, tais como redução ou execução de alimentos (TEIXEIRA, 2020).

Porém, o enfoque deste estudo é especificamente sobre o exercício do direito de convivência familiar durante o período de pandemia, relativo às crianças e aos adolescentes, filhos de casais separados, sob a hipótese de suspensão provisória do direito de convivência familiar, sopesado pelos direitos de proteção à vida e à saúde.

Diante disso, diversas soluções são estudadas, com o intuito de que sejam preservados os laços afetivos havidos entre os genitores, os filhos e os familiares, maternos e paternos, assegurando simultaneamente a proteção à vida e à saúde de crianças e adolescentes.

Existe aqui um claro conflito de direitos fundamentais, quais sejam: o direito à vida e o direito à convivência familiar. É certo que inexistem hierarquia entre os direitos fundamentais, em vista do princípio da unidade da constituição. No entanto, em respeito ao princípio da ponderação de

bens, os direitos fundamentais podem ser restringidos, visando a proteger ou preservar outro valor constitucional (MAIA, 2020).

Nesse contexto, deverá se restringir o direito à convivência familiar, de acordo com as palavras de Moraes (2005, p. 30): “o direito à vida é o mais fundamental de todos os direitos, já que se constitui em pré-requisito à existência e exercício de todos os demais”.

No que tange às soluções até o momento encontradas, Simão (2020, p. 2), citando o professor João Aguirre, sugere que, enquanto haja a suspensão das aulas presenciais e a realização das atividades laborais em *home office*, os filhos possam passar quinze dias com cada um dos genitores, os quais serão, neste período, responsáveis por zelar pela vida e saúde da sua prole.

Esta pode não ser a solução mais adequada, uma vez que crianças e adolescentes estarão expostos desnecessariamente a um risco maior, em razão das rotinas distintas e do convívio com um maior número de pessoas, considerando que, possivelmente, a convivência não será só com os genitores, mas com a família de cada um destes.

Ademais o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) recomenda que os infantes filhos de casais separados não tenham sua saúde e a saúde da coletividade submetidas a riscos em decorrência do cumprimento de visitas ou período de convivência, sugerindo, como melhor solução, que o menor fique somente com um dos pais, durante o período de pandemia (CONANDA, 2020).

Para Teixeira (2020), a suspensão do direito de visitas é medida extrema, que somente deverá ser considerada em casos de evidente risco à criança, como, por exemplo, nas hipóteses de genitores atuantes na linha de frente do sistema de saúde ou, ainda, quando a criança for acometida por comorbidades, requerendo maiores cuidados.

Dentre as soluções sugeridas pela autora, encontra-se a possibilidade de que o período do isolamento social receba o mesmo tratamento dado nos períodos de férias, possibilitando que os filhos fiquem períodos mais longos com cada um dos genitores, diminuindo a necessidade de deslocamento de crianças e adolescentes (TEIXEIRA, 2020). Essa sugestão foi justificada pela autora mencionada como sendo um recurso para evitar a cria-

ção de um ambiente facilitador de práticas de alienação parental (TEIXEIRA, 2020), o que, sem dúvidas, é algo que merece cuidado.

Importa esclarecer que, visando a impedir os atos de alienação parental durante o período de pandemia, o Conselho Nacional, no documento emitido em 25 de março de 2020, recomendou que o responsável que permanecer com a criança deve manter o outro informado com regularidade e não impedir a comunicação do menor com o outro responsável (CONANDA, 2020).

Outra solução encontrada que merece ser apreciada, por parecer mais eficaz no sentido de preservar a saúde e a vida dos filhos – e que vem sendo amplamente aplicada em decisões judiciais por todo o Brasil –, é a possibilidade da substituição da visita presencial pela “visita virtual” através de comunicação eletrônica, telefônica ou *online*.

Cabe dizer que a hipótese de visitação virtual foi recomendada pelo Conanda (2020), nos seguintes termos: “as visitas e os períodos de convivência devem, preferencialmente, ser substituídos por meio de comunicação telefônica ou on-line, permitindo que a convivência seja mantida”, apresentando-se esta como uma sugestão eficaz para que sejam mantidos os laços afetivos, sem a exposição da vida e da saúde de crianças e adolescentes.

Atualmente existem diversas plataformas virtuais que possibilitam o contato em tempo real e de extrema qualidade, que oportunizam que o genitor “visitante” possa auxiliar seus filhos nas tarefas escolares, fora do horário de aula ou ainda realizar atividades diárias, como jogos e brincadeiras. Diante da necessidade do isolamento domiciliar, verificou-se, nos últimos meses, um grande avanço tecnológico no que diz respeito às plataformas virtuais e aos aplicativos de conversação que, nos dias de hoje, permitem inclusive reuniões familiares, através de vídeo-chamada, aproximando não só pais e filhos, mas também os demais parentes.

Simão (2020, p. 3) expõe a crítica de Giselle Groeninga, psicanalista e Diretora de Relações Interdisciplinares do Instituto Brasileiro de Direito de Família, no sentido de que as crianças de tenra idade têm dificuldade de concentração e não possuem disciplina para ficar em frente ao celular conversando ou interagindo com o interlocutor. De fato, a convivência virtual

com crianças na primeira infância apresenta maiores empecilhos; no entanto, não se pode ignorar a importância da imagem e do som materno e paterno para a formação e/ou manutenção do vínculo afetivo de confiança e intimidade dos filhos com os genitores.

Certamente, esse vínculo seria mais facilmente firmado/mantido com a presença física do genitor não guardião; no entanto, são tempos difíceis, de tomadas de decisões extremas e que exigem dos adultos paciência e sensatez. Assim, visando a assegurar a vida e o bem-estar dos infantes, deverão seus genitores, ou o juiz – em caso de judicialização –, estabelecer dias e horários para o exercício do direito de visitação virtual, de forma que não atrapalhe a rotina e o melhor interesse do menor.

Cabe dizer que é vedado ao genitor guardião dificultar o contato entre a criança ou o adolescente com o genitor que não detenha a guarda, sob pena de que seja configurada a alienação parental, conforme o artigo 2º da Lei 12.318/10, estando disposto às rígidas penalidades desta norma, inclusive com a modificação do regime de guarda (BRASIL, 2020e).

Enfatiza-se ainda que, de acordo com o § 2º do artigo 1.583 do Código Civil Brasileiro, “a guarda unilateral será atribuída ao genitor que revele melhores condições para exercê-la e, objetivamente, mais aptidão para propiciar aos filhos, afeto, saúde, segurança e educação” (BRASIL, 2020c). Desse modo, o genitor guardião que negligenciar os cuidados com o filho menor, expondo-o desnecessariamente aos riscos da Covid-19, também estará sujeito às penalidades em virtude do descumprimento do artigo 33 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora se tenha o conhecimento da ocorrência de outras pandemias mundiais, verifica-se que, anterior à Covid-19, jamais se questionou sobre o direito de convivência familiar em tempos de pandemia. Isso porque, conforme dito, as crianças e os adolescentes somente passaram a receber efetivamente a proteção do Estado a partir do advento da Constituição Federal de 1988.



Assim, até o momento, a Covid-19 tem se apresentado como a pandemia do século XXI, que trouxe maiores impactos à rotina da população mundial, devido ao elevado índice de contágio e letalidade, e, ainda, pelo longo tempo que vem se alastrando.

Este estudo não tem o intuito de dissecar o assunto, o objetivo é servir de inspiração a todos que se interessem pelo tema e estudar as possibilidades de exercício do direito de convivência familiar na atual situação pandêmica, preservando simultaneamente os laços afetivos, a saúde e a vida de crianças e adolescentes.

Atendidos todos os objetivos propostos neste estudo, concluiu-se que atualmente a fixação de visitas virtuais apresenta-se como uma hipótese eficaz para o exercício do direito de convivência familiar, assegurando a manutenção dos laços afetivos entre os genitores e os filhos e ainda garantindo-lhes o direito à proteção, à vida e à saúde.

É necessário que o genitor não guardião esteja atento às eventuais práticas de alienação parental que possam vir a ocorrer neste período que requer a suspensão de visitas presenciais, socorrendo-se do poder judiciário e da força da Lei n. 12.318 para assegurar o bem-estar e o bom desenvolvimento físico e mental de sua prole.

É válido salientar que, no Direito de Família, não existe regra única para atender aos anseios de todas as famílias. Desse modo, as regulamentações de guarda e visitas deverão sempre analisar as particularidades de cada caso, para que se estabeleça qual o regime de convivência mais bem se adéqua ao caso concreto, prezando sempre pelo melhor interesse da criança e do adolescente, assegurando a estes a prioridade absoluta que a lei determina.

Por fim, há que se dizer que, para que exercício do direito de convivência familiar seja bem-sucedido, é fundamental a sensatez e a maturidade dos genitores para que transponham a barreira dos conflitos pessoais e não fiquem enrijecidos somente em regras estipuladas pelo poder judiciário, mas que consigam, em cada caso, estabelecer a melhor forma de convívio em detrimento ao bem-estar e ao bom desenvolvimento psicológico dos filhos.

## REFERÊNCIAS

ALBERTON, M. S. *Violação da infância*. Crimes abomináveis: humilham, machucam torturam e matam! Porto Alegre, Rio Grande do Sul: AGE, 2005.

BITTENCOURT, P.J.S. *As pandemias na história*. 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/artigo-as-pandemias-na-historia..> Acesso em: 10 jun. 2020.

BONFIM, Paulo Andreatto. Guarda compartilhada x guarda alternada: delineamentos teóricos e práticos. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 10, n. 815, 26 set. 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/7335/guarda-compartilhada-x-guarda-alternada>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpW-Tb1a>. Acesso em: 08 maio 2020a.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>. Acesso em: 23 maio 2020b.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10406&ano=2002&ato=ac5gXVE5ENNpWT07a>. Acesso em: 23 maio 2020c.

BRASIL. Lei nº 11.698, de 13 de junho de 2008. Altera os arts. 1.583 e 1.584 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, para instituir e disciplinar a guarda compartilhada. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11639&ano=2008&ato=0edkXS61UNRpWT81e>. Acesso em 28 maio 2020d.

BRASIL. Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12318&ano=2010&ato=b55ATVq1keVpWT187>. Acesso em: 28 maio 2020e.

BRASIL. Ministério da Saúde. Dúvidas frequentes, 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/765-coronavirus/10607-duvidas-frequentes>. Acesso em: 13 jun. 2020f.

CONANDA. Resolução n. 219, de 17 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-219-de-17-de-abril-de-2020-254927791>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FERRARI, A e CUNHA, A. M. *A pandemia de Covid-19 e o isolamento social: saúde versus economia*. Mar. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-a-pandemia-de-covid-19-e-o-isolamento-social-saude-versus-economia/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

OMS. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic.2020. Disponível em: [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=Cj0KCQjw3Nv3BRC8ARIsAPh8hgLi6AzpwoQzuB5tX2l7FIhrxf5jmvXY\\_mk0EirQP-0xYKWveaKzgKqIaArAWEALw\\_wcB](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=Cj0KCQjw3Nv3BRC8ARIsAPh8hgLi6AzpwoQzuB5tX2l7FIhrxf5jmvXY_mk0EirQP-0xYKWveaKzgKqIaArAWEALw_wcB). Acesso em: 28 mar. 2020.

OMS. The classical definition of a pandemic is not elusive. 2011. Disponível em: <https://www.who.int/bulletin/volumes/89/7/11-088815/en/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MAIA, L. D. L. Colisão de direitos fundamentais: visão do Supremo Tribunal Federal. 2012. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/>

direito-constitucional/colisao-de-direitos-fundamentais-visao-do-supremo-tribunal-federal/. Acesso em: 13 jun. 2020.

MORAES, Alexandre de. *Direito constitucional*. São Paulo: Atlas, 2005.

MUNIZ, E. I.; CASTRO, H. M. T. *Dicionário Balsa de Língua Brasileira*. São Paulo: Balsa, 2003.

SANTOS, L. A. C. Um século de cólera: itinerário do medo. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v4n1/05.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

SCHATZMAYR, H.G. A varíola, uma antiga inimiga. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro v. 17, n. 6, nov./dec., 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2001000600024>. Acesso em: 08 jun. 2020.

SILVA, A. M. M. *A lei sobre guarda compartilhada*. 2. ed. Leme: J. H. Mizuno, 2008.

SILVA, F. R. B. *Governança de novas dimensões de segurança internacional: doenças infecciosas emergentes*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Relações Internacionais, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014. 143 f.

SIMÃO, J. F. *Direito de família em tempos de pandemia: hora de escolhas trágicas*. Uma reflexão de 7 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/artigos/1405/Direito+de+fam%C3%ADlia+em+tempos+de+pandemia%3A+hora+de+escolhas+tr%C3%A1gicas.+Uma+reflex%C3%A3o+de+7+de+abril+de+2020>. Acesso em: 23 jul. 2020.

TEIXEIRA, A.C.B. *Algumas reflexões sobre os impactos da COVID-19 nas relações familiares*. Disponível em: <http://genjuridico.com.br/2020/04/29/impactos-covid-19-relacoes-familiares/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

# ESCOLA E FAMÍLIA EM TEMPOS DE COVID-19: RESSIGNIFICANDO RELAÇÕES PELA ABERTURA AO DIÁLOGO

*Caroline Becker<sup>1</sup>*  
*Katlen Böhm Grando<sup>2</sup>*  
*Morgana Domênica Hattge<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Pensar sobre as relações entre escola e família sempre foi algo delicado. A escola, até então, buscou defender um papel central no que diz respeito ao ensino dos conhecimentos formais, ou seja, daqueles construídos pela humanidade ao longo de sua história. Esses conhecimentos eram entendidos como de domínio da escola e a socialização ou disseminação deles, a razão de existir da instituição escolar.

Diante da necessidade de interrupção das atividades escolares presenciais, em função da pandemia gerada pela Covid-19, outro cenário passou a ser desenhado, no qual os papéis exercidos até então, por escola e família, perdem suas bordas.

Então, o objetivo deste artigo é refletir sobre os modos como a relação escola-família vem sendo ressignificada, em um contexto em constante mudança. Buscamos abordar o tema, valendo-nos de um olhar para a His-

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Orientadora Educacional do Colégio Marista Rosário (POA/RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2735-1110>. E-mail: [carolbeckerr@gmail.com](mailto:carolbeckerr@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Coordenadora Pedagógica do Colégio Marista PIO XII (NH/RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8703-0269>. E-mail: [katlengrando@gmail.com](mailto:katlengrando@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates (Lajeado/RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4716-0410>. E-mail: [mdhattge@univates.br](mailto:mdhattge@univates.br)

tória da Educação, com o propósito de mostrarmos de que forma a relação família-escola se constitui. Revisitando dois clássicos – Lutero e Comenius –, percebemos o quanto a instituição de uma relação entre a família e a escola se mostrou necessária desde os primórdios da instituição escolar como a conhecemos hoje.

As contribuições do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (2002) embasaram a reflexão sobre o movimento de compreensão e diálogo entre escola e família, primordial no contexto atual, devido aos impactos consequentes do cenário de pandemia e de isolamento social, os quais restringem as possibilidades do fazer escolar. O movimento de adaptação a uma lógica de funcionamento que se contrapõe ao modelo escolar historicamente estabelecido revela a maneira como a escola é entendida pelos diversos atores que a constituem e os lugares por eles ocupados. Restabelecer ou recriar esses lugares demandará, a nosso ver, diálogo profundo e constante, em uma estreita relação família-escola, muito desejada ao longo da história, mas pouco alcançada na profundidade necessária.

## 2. FAMÍLIA E ESCOLA: CAMINHOS DE UM COMPARTILHAR EDUCATIVO

Quando se instituíram as bases da escola moderna, foi necessário convencer às famílias de que seria importante, bom e necessário enviar os filhos à escola. Na Alemanha do século XVI, Martinho Lutero foi um dos defensores da escola como um espaço a ser ocupado pelos filhos dos pobres, mas esse convencimento não se constituía tarefa fácil, como podemos ver em uma afirmação feita em seu famoso discurso intitulado *Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*, redigido em 1530: “Vejo que as pessoas simples estão alheias à manutenção das escolas e que mantêm seus filhos totalmente afastados do estudo, dedicando-se exclusivamente à alimentação e ao cuidado com o estômago” (LUTERO, 2011, p. 510). Para mudar essa realidade, Lutero se empenhava “em seus sermões e colóquios, [...] para

mudar a mentalidade medieval dos pais, a fim de que enviassem seus filhos à escola” (JARDILINO, 2009, p. 45).

Já no século XVII, Comenius prosseguia, a exemplo de Lutero, tentando produzir nas famílias uma necessidade de enviar seus filhos à escola. Para atingir esse objetivo, argumenta a favor da aliança família-escola<sup>4</sup>, entendendo que cada uma dessas instituições possui suas atribuições; cada uma cumpre um papel diferenciado da outra, mas, de alguma forma, teriam papéis complementares, pois, “entre as duas instituições, se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne à entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele” (NARODOWSKI, 2001, p. 50). Entendemos que, sem a instituição dessa aliança, todos os esforços em prol da escolarização de massas poderiam ter se dado em vão, uma vez que havia a necessidade de que as famílias acreditassem na metanarrativa moderna com base na qual se naturalizou a importância da escola, sem o que para lá não enviariam seus filhos.

Na atualidade, as discussões acerca da importância dessa aliança entre a família e a escola passam a constituir um âmbito privilegiado das discussões referentes à gestão educacional. Numa perspectiva de gestão democrática, respaldada pela Constituição Nacional e ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, as famílias passam a ser convidadas a fazerem parte das discussões, a possuírem espaço no Conselho Escolar, órgão deliberativo, consultivo, fiscal e mobilizador de ações no espaço educacional. Mas, mesmo com essa ampliação da entrada da família na escola, no sentido de possibilidade de participação na gestão dos processos, na tomada de decisões, ainda se percebe certa fragilidade nessas relações.

Ainda, e atualmente, existe um movimento de afirmação da importância da instituição escolar. No Brasil, por exemplo, esse movimento tem suas discussões intensificadas na iminência da regulamentação da educação domiciliar, por exemplo, temática que discutimos em maior profundi-

<sup>4</sup> Importa aqui citar importantes pesquisas que, em suas análises, problematizaram a naturalização da relação entre família e escola: Traversini (2003), Klaus (2004) e Dal'Igna (2011).

dade em outro texto (BECKER, GRANDO, HATTGE, 2020). Essa educação ou esse ensino domiciliar, cabe-nos ressaltar, não é o mesmo do que hoje se vivencia em boa parte dos lares do mundo inteiro, desencadeado pela necessidade de interrupção de atividades escolares presenciais. O cenário em que nos encontramos atualmente corresponde a um arranjo emergencial, que tem como mediação a família, mas é organizado, proposto e conta com apoio da escola. Assim, entendemos que seja adequado nomeá-lo de atividades domiciliares. A educação domiciliar, por sua vez, se regulamentada no Brasil, será uma proposta de responsabilidade e organização das famílias. Já as aulas EAD, diferentemente das propostas anteriores, corresponde a uma modalidade de ensino, regulamentada em nível nacional e utilizada, especialmente, na educação superior e em nível técnico.

Feita essa diferenciação que consideramos necessária, haja vista a confusão conceitual que temos percebido na mídia, voltamos ao foco de nossa argumentação: a relação que se estabelece entre família e escola. Podemos dizer que, na contemporaneidade, as relações entre escola e famílias se caracterizaram, até então, por uma defesa de territórios: o território familiar – como espaço das relações, da individualidade, dos valores – e o território escolar – território do coletivo, permeado pelos conhecimentos científicos e pensado mediante uma didática específica. No contexto inusitado e específico que se impõe, os territórios de escola e família perderam suas bordas e, para que a relação continue avançando, emerge a necessidade de uma abertura para a compreensão do outro, por meio do diálogo.

Hans-Georg Gadamer (2002) refletiu sobre o diálogo e afirmou que esse ato possui uma força transformadora, na medida em que promove algo que não existia antes, ou seja, quando dois sujeitos se encontram para o diálogo, levam consigo suas perspectivas, que são diversas entre si e, ao dialogarem, algo novo é criado, a partir de uma nova perspectiva, uma nova ideia, por meio da troca entre os dois. Trata-se do diálogo entre dois mundos e duas visões de mundo, o que possibilita a expansão de cada um deles.

Ao pensarmos na relação escola-família, podemos afirmar que sempre houve, no discurso, o desejo de estreitar as relações entre essas insti-



tuições. No entanto, não é irreal ou absurdo reconhecer certo comodismo em manter tudo da forma como sempre foi, inclusive, com certos tensionamentos. É evidente que, por se tratar de instituições distintas, com diferentes papéis na sociedade, cada uma delas necessitava delimitar suas fronteiras. Assim, por muito tempo, sobressaiu-se o diálogo entre escola e família, muito mais para que um compreendesse o contexto do outro do que para se modificarem efetivamente, com o fim de esse um acolher esse outro.

Gadamer (2002) tratou sobre a incapacidade para o diálogo, ou seja, a falta de capacidade ou disposição para abrir-se ao outro e deixar agir algo do outro em si. A incapacidade para o diálogo revela uma voz que se sobressai, que se destaca em detrimento de outra. Muitas vezes, no diálogo travado entre escola e família, destacou-se a voz da instituição escolar, como aquela que dizia algo sobre a criança. Em outras vezes, a voz da instituição familiar, que apresentava suas percepções sobre o trabalho desenvolvido pela escola. De acordo com os estudos de Gadamer (2002), poderíamos afirmar, portanto, que a relação escola-família, tradicionalmente constituída, não foi uma relação de diálogo verdadeiro.

Ao considerarmos o atual contexto, no qual as atividades escolares presenciais foram interrompidas e muitas escolas deram continuidade às atividades de forma remota, impôs-se um estreitamento na relação escola-família. A atividade escolar passou a ocorrer, quase que exclusivamente dentro do contexto familiar e, muitas vezes, necessitando da mediação da família. Esse borramento de fronteiras, essa reconfiguração do espaço da casa, que se abre para, de certa forma, “receber a escola”, colocou uma nova ordem de desafios para todos. As escolas se viram repentinamente convocadas a reverem suas práticas, inserindo no cotidiano de professores e estudantes recursos tecnológicos que não faziam parte do seu dia a dia. As famílias precisaram reorganizar seus espaços da casa, seus tempos, assumindo, por vezes, o lugar de professores improvisados de seus filhos.

Essa reconfiguração vem produzindo desconforto nas relações família-escola, destituindo os lugares anteriormente estabelecidos e tornando a necessidade do diálogo imperiosa. Esse movimento pode ser positivo, na

medida em que promove a mudança e a mobilização de posições muito sedimentadas. Não há como se estabelecerem os processos de aprendizagem sem a presença do outro e o que antes era tarefa e função da escola, agora, precisa contar com a intervenção direta da família, que auxilia como entende, ou pode, seja por limitações da reorganização de tempo e espaço, seja pela falta de conhecimentos pedagógicos ou até mesmo por falta de interesse, mas, ainda assim, está vivenciando a oportunidade de participar efetivamente da aprendizagem escolar.

Por outro lado, a escola fica limitada a promover propostas pedagógicas possíveis para esse cenário e precisa contar com a mediação da família na efetivação das atividades que propõe, necessitando compartilhar uma autoridade que antes era sua, por exclusividade. Desse modo, cada vez mais escola e família repensam seus lugares nos processos educacionais, são convocadas a olharem para o lugar do outro e a compartilharem genuinamente um mesmo propósito.

Saber ouvir com real atenção é uma habilidade a ser desenvolvida, assim como, argumentar e suportar a argumentação alheia, sem a pretensão de subjugar o outro, são atitudes que exigem reflexão profunda e o reconhecimento de que estamos todos sempre em processo de vir a ser. (GUILHERME; BECKER, 2020, p. 15).

Portanto, o contexto provoca ainda mais a retomada do debate acerca da necessidade do diálogo, com a abertura plena ao outro. Somos seres gregários e as relações – potencializadas pela qualidade delas – são os meios para que a aprendizagem ocorra; “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo, através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100).

Estando a escola restrita ao contato virtual com os estudantes, o diálogo precisa ser intensificado na relação família-escola, para que ambos se fortaleçam e alinhem as ações no suporte necessário aos processos de ensino e de aprendizagem, em um contexto tão adverso. Aprender não é ação

exclusiva dos estudantes, sobretudo nesta nova realidade. A aprendizagem é o cerne do desenvolvimento humano; a prática do diálogo autêntico é uma habilidade a ser desenvolvida e precisa permear família, estudantes, docentes e comunidade escolar, em um período de imprevisibilidade e de vulnerabilidade, para que juntos, como sociedade, possamos buscar soluções coletivas. Talvez, essa possa ser uma oportunidade para o aprofundamento das relações entre família e escola, fortalecendo a tessitura da rede que ampara e impulsiona a aprendizagem dos estudantes.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento em que vivemos nos apresenta desafios sem precedentes. A pandemia causada pelo avanço planetário da Covid-19, analisada por muitos especialistas da área da saúde como um evento de proporções que poderia ser chamado de catastrófico, tamanha complexidade de seus efeitos nas esferas humanitária e econômica, balançou também as estruturas dos modelos educacionais. Mas, como qualquer situação, para além do sofrimento, talvez esta situação pandêmica também possa nos apontar a necessidade de aprendizagem, de revisão de conceitos e de práticas.

Nesse sentido, ao fazermos uma breve passagem pela História da Educação, tivemos o intuito de visibilizar o quanto essa relação que se estabelece entre família e escola tem sido carregada de tensionamento que, muitas vezes, inviabiliza o diálogo, na perspectiva de Gadamer (2002), um diálogo que tem a força de transcender os distintos posicionamentos, para a criação de uma ideia nova e comum. Não se trata de assumir a visão do outro, mas de desenvolver-se a partir do que se estabelece no diálogo e, na diferença, aprender e desenvolver uma forma de se relacionar com o foco no interesse mútuo: o desenvolvimento integral do filho/estudante.

Para que seja possível que o ensino se dê no espaço da casa, tanto a escola quanto a família precisaram se adaptar muito rapidamente a novos procedimentos, bem como os próprios estudantes. Todos foram e estão impactados com esse cenário jamais imaginado. A relação família-escola se

estreitou e nos oportuniza a validação da importância do diálogo para o fortalecimento dessa rede, em prol do elo que une essas duas instituições e que é razão do existir da escola: o estudante. Que possamos ressignificar e construir uma relação mais colaborativa, mais aberta ao diálogo autêntico, mantendo o foco em um objetivo comum, aprendendo constantemente a arte de se relacionar e de ser comunidade.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Caroline; GRANDO, Katlen Bohm; HATTGE, Morgana Domênica. Educação domiciliar, diferença e construção do conhecimento: contribuições para o debate. *Revista Práxis Educativa*. v. 15, p. 1-12, 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Petrópolis: Vozes; Universidade São Francisco, 2002.

GUILHERME, A.; BECKER, Caroline. A importância de Buber para a educação: repensando as relações eu-tu e eu-isso. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, p. 147-164, 2020.

JARDILINO, José Rubens L. *Lutero & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LUTERO, Martinho. *Obras Seleccionadas* - Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia. São Leopoldo; Porto Alegre: Editora Sino-dal; Concórdia Editora (Co-editoras), 2011. V. 5.

TRAVERSINI, Clarice Salette. *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# O ENSINO A DISTÂNCIA COMO ALTERNATIVA NA CRISE: UM RETRATO DA EDUCAÇÃO MERCANTILIZADA

*Nicole de Souza Wojcichoski<sup>1</sup>*

*Marina Guerin<sup>2</sup>*

*Julice Salvagni<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A proliferação da Covid-19 – doença altamente contagiosa causada pelo novo coronavírus – tem provocado mudanças significativas na maneira com que a sociedade se organiza, mesmo que de forma temporária, em especial no que diz respeito à Educação. Universidades públicas, privadas e demais instituições de ensino superior precisaram se adequar à nova realidade, em razão de a aglomeração de várias pessoas em um único ambiente não ser recomendada, o que acabou por inviabilizar todos os tipos de aulas presenciais. Diante disso, a maior parte das instituições privadas adotou o regime de aulas a distância (UNIVERSIDADES..., 2020), reacendendo uma discussão acerca dos prós e contras dessa modalidade de ensino que vem crescendo de forma significativa no Brasil. Este estudo visa a contribuir com esses debates, dando ênfase a três aspectos: o modo como os formatos remotos ganharam expressividade nas instituições particulares de ensino superior durante pandemia de Covid-19, a relação disso com a crescente

<sup>1</sup> Graduanda em Administração pela UFRGS.

<sup>2</sup> Graduanda em Psicologia pela Unisinos.

<sup>3</sup> Professora Adjunta na Escola de Administração da UFRGS.

mercantilização da Educação e alguns dos prejuízos acarretados à aprendizagem em um ambiente de ensino não presencial.

A descrença sobre a relevância do ensino oferecido nas universidades públicas e os constantes ataques que estas vêm sofrendo, como contingenciamento de gastos e desvalorização da ciência (OS ATAQUES... 2020), fazem parte de uma ideologia que sustenta a inviabilidade do acesso gratuito e universal ao ensino superior e defende a mercantilização da Educação, tornando-a um produto que pode ser vendido e comprado (PEREIRA, 2009). Como objeto passível de venda, a Educação sofre alterações, como a implementação das tecnologias incorporadas ao ensino pela globalização, onde as universidades aparecem como ferramentas para motorizar as mudanças sociais que ocorrem em razão do mercado (SOBRINHO, 2005).

As instituições de ensino superior que oferecem majoritariamente cursos a distância são voltadas para o mercado e têm como objetivo a obtenção de lucro, atraindo alunos por meio, entre outras coisas, de investimentos em *marketing*, com promessas referentes à carreira e à rápida entrada no mercado de trabalho (CARVALHO, 2013). Com o isolamento social decorrente da pandemia, o governo precisou buscar soluções para possibilitar que as instituições de ensino – especialmente as privadas – sigam ofertando as aulas, “tendo em vista a quebra de contrato na relação de consumo, caso deixem de ofertar, aos alunos, o ensino” (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p. 257). Com isso, as instituições de ensino presencial foram autorizadas a operarem na modalidade a distância, dando continuidade aos planos de ensino. A maioria das universidades públicas, por sua vez, optou por suspender as aulas da graduação (MAIORIA..., 2020).

Com as aulas *online* e a consequente dependência da rede de internet, os debates em sala de aula são comprometidos, o que torna a aula, por vezes, apenas uma explanação do professor, centrada nele mesmo. A ausência do debate na universidade é preocupante no sentido de poder vir a transformar o conhecimento em algo deslocado da sociedade e considerado dispensável pelo aluno. Sobre isso, Sobrinho (2005, p. 165) aponta que,

se a universidade não toma distância crítica para melhor ver a sociedade, ela se perde, e, então, perde a sociedade sua mais legítima instância de reflexão e de síntese. Se a universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos.

Como resultado, alunos em todo país reclamam das condições de aprendizagem, pedem redução nas mensalidades ou abandonam os cursos (PALHARES, 2020), reafirmando o fato de que a Educação Superior não é prioridade em um cenário de crise econômica. A insatisfação dos alunos com a modalidade de educação a distância pode, também, ser resultado da falta de instruções que as universidades passaram aos professores para o uso de ferramentas *online* (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

## 2. A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Os censos educacionais realizados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pertencente ao Ministério da Educação, têm mostrado um crescimento significativo entre alunos do ensino superior que estudam por meio da modalidade de educação a distância. Em 2017, mais de 33% dos alunos ingressaram na graduação por esta modalidade (BRASIL, 2020a), número que cresceu 27,9% no ano seguinte, chegando a 40% dos estudantes de ensino superior (BRASIL, 2020b). O aumento de estudantes e cursos oferecidos nessa forma de ensino é ainda mais visível quando comparado com os dados da década anterior, onde, em 2006, apenas 4,2% dos alunos faziam cursos a distância, e 7% em 2007 (PEREIRA, 2009).

Esses dados são reflexos das mudanças sociais ocorridas desde o século XX, especialmente na segunda metade, no qual “o amplo desenvolvimento do aparelho escolar [...] respondeu às exigências produtivas de um maior nível educacional” (PEREIRA, 2009, p. 269), voltado à produção e ao



consumo em massa após a instituição do padrão industrial fordista. Esse desenvolvimento foi também uma resposta “às lutas da classe trabalhadora pela socialização do conhecimento gerado pela humanidade” (PEREIRA, 2009, p. 269). A popularização da Educação Superior, entretanto, tomou um rumo diferente com a expansão das políticas neoliberais no mundo a partir de 1980, conforme se registra:

No contexto de aprofundamento do projeto neoliberal, políticas sociais como saúde, previdência e educação – antes implementadas através da ação estatal e com cunho universal – foram relegadas a último plano, com ações focalistas dos Estados e, ao mesmo tempo, ampla abertura para a exploração mercadológica de tais necessidades sociais. Saúde, previdência e educação passaram a ser concebidas como “serviços”, cujos objetivos pautam-se na lógica mercantil e têm como finalidade última a obtenção do lucro (PEREIRA, 2009, p. 269).

O ensino superior tornou-se um negócio lucrativo a ser explorado por corporações e grupos empresariais, tendo como meio de expansão algumas bases ideológicas que ignoram a divisão de classes existente e fomentam a ideia de um mundo globalizado por meio da educação e amplamente dependente da tecnologia, vista como solução dos problemas da sociedade (PEREIRA, 2009). De acordo com Lima e Martins (*apud* PEREIRA, 2009), a desconsideração das classes sociais abre espaço para novas ideologias baseadas na manutenção do capitalismo, na defesa de ideias liberais e nas atitudes individuais para a resolução de problemas sociais. Nesse modelo ideológico liberal, a Educação tem o objetivo de formar profissionais essencialmente técnicos e reduzidos a atividades de treinamento, sem “a possibilidade da crítica ao *status quo*” (PEREIRA, 2009, p. 270). Assim, a autora fala que “a EaD configura-se, portanto, como uma via extremamente lucrativa para a expansão capitalista e a formação de intelectuais necessários à ordem burguesa” (PEREIRA, 2009, p. 270).

No Brasil, a Educação Superior mercantilizada é uma realidade comprovada pelos dados do Censo da Educação Superior. Em 2018, existiam

199 universidades no país, correspondentes a apenas 7,8% do total de Instituições de Ensino Superior (IES). Neste ano, 93,8% do total de vagas oferecido ocorreu nas instituições privadas (BRASIL, 2020b). O maior número de IES correspondia a faculdades (81,5%), que não são obrigadas a realizar pesquisas (PEREIRA, 2009), e esse número de faculdades chega a 86,2% ao considerar-se apenas as organizações privadas (BRASIL, 2020b).

A partir de 2007, as empresas educacionais abriram capital na bolsa de valores, manifestando o caráter mercantilista da Educação oferecida por elas, e, deste ano em diante, diversas fusões, aquisições e transações foram realizadas no setor, levando-o à terceira posição no *ranking* econômico nacional em 2008 (CARVALHO, 2013). Conforme Carvalho (2013, p. 765),

nas instituições mercantis, a escolha programática é limitada e a maioria dos cursos é orientada para os negócios, sendo que essas evitam perspectivas teóricas que não sejam imediatamente aplicáveis e relevantes ao trabalho, da mesma forma que não há necessidade de pesquisa por parte dos professores, nem existe qualquer expectativa de serviço à comunidade.

Uma das estratégias utilizadas pelas empresas educacionais é o investimento em *marketing*, criando peças publicitárias que abordam principalmente assuntos como a entrada rápida no mercado de trabalho e que divulgam descontos e promoções nas mensalidades, “em clara competição predatória com o intuito de baratear para obter ganho em escala, sendo que o consumidor fica seduzido pelo preço a despeito da qualidade do serviço oferecido” (CARVALHO, 2013, p. 768). Com isso, pessoas que não têm condições financeiras de se estabelecerem em universidades com pesquisa e qualidade comprovada de ensino sentem-se atraídas pela possibilidade de obterem uma formação por um valor reduzido.

As instituições de ensino superior privadas são incentivadas também por programas governamentais, cujas peculiaridades “reforçam, com um verniz democratizante, o processo de mercantilização da educação superior” (PEREIRA, 2009, p. 272). Alguns dos programas e das alternati-

vas utilizados são o ProUni, o FIES e as parcerias público-privadas com as universidades públicas, de modo que o governo “mantém o setor privado como central na oferta de vagas no nível superior de ensino, majoritariamente em IES não universitárias, passando ao largo da dimensão da pesquisa” (PEREIRA, 2009, p. 272). Por intermédio desses programas, diversas instituições com fins lucrativos tiveram a desoneração fiscal restabelecida, podendo simultaneamente receber recursos públicos indiretos e lograr os benefícios de estarem no mercado financeiro (CARVALHO, 2013). Diante disso, a educação a distância – mesmo com possíveis prejuízos à aprendizagem – mostra-se uma modalidade de ensino mais barata para o consumidor e menos custosa à empresa, cujo objetivo é a obtenção de lucro.

### 3. O PAPEL DA PRESENÇA FÍSICA NA APRENDIZAGEM

Com o início da pandemia de Covid-19, as instituições de ensino superior se viram obrigadas a suspenderem as aulas presenciais em todo o país, de modo a possibilitarem o distanciamento social essencial à contenção da doença. Diante desse cenário, houve a necessidade da autorização do ensino a distância para as instituições com aulas presenciais, dada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da portaria n. 343 de 17 de março de 2020, permitindo a substituição das aulas presenciais por aulas que favoreçam os meios e as tecnologias de informação e comunicação (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020). A portaria valia, inicialmente, por trinta dias, sendo prorrogada até dezembro (MEC..., 2020) em face das orientações dos órgãos competentes, como Ministério da Saúde e demais secretarias de saúde estaduais e municipais.

Enquanto as instituições de ensino superior privadas usufruíram da autorização do MEC para as aulas a distância, a maior parte das instituições públicas suspenderam as aulas, alegando, pelo menos em um primeiro momento, que a educação não presencial não possui a qualidade usual e que muitos alunos não têm acesso aos meios necessários para que as aulas *online* ocorram (UNIVERSIDADES..., 2020). Em contrapartida, enquanto as

instituições privadas buscam formas de não cederem à pressão dos alunos pela redução do valor das mensalidades, já que muitos estudantes não têm conseguido arcar com os custos em razão da crise, houve um aumento de forma significativa do número de alunos inadimplentes e de cancelamentos de matrículas, mesmo nos cursos a distância (AGÊNCIA O GLOBO, 2020). Com a inadimplência atingindo 26,3% dos alunos de ensino superior da rede privada e com a evasão dada pela ausência de recursos decorrente da crise econômica e pela insatisfação dos alunos, “o setor pediu ao Ministério da Educação que amplie o número de vagas para o FIES (Financiamento Estudantil) e ProUni (Programa Universidade para Todos) neste ano para tentar conter o abandono de parte dos estudantes” (PALHARES, 2020), demonstrando a influência que o Estado possui no acesso ao ensino superior.

O descontentamento dos alunos de cursos presenciais com as aulas a distância é o resultado deste modelo de ensino, utilizado em caráter emergencial, onde o encontro e o debate não são possíveis. Para Morin (2002) o contexto, o global, o multidimensional e a noção de complexidade são os elementos-chaves para que o conhecimento possa ter sentido. A inclusão da dimensão do humano e da sociedade no aluno é algo que deve ser anterior à imersão deste no novo conhecimento. As “unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: desta forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 2002, p. 38). A ausência do debate é altamente perigosa no sentido de poder vir a transformar o conhecimento em algo deslocado, desnecessário e, desse modo, a ser considerado dispensável pelo aluno já imbuído da lógica da hiperespecialização, onde parece ser deixado de lado tudo o que não for um conhecimento central e focado no objeto a ser desvendado.

Outra característica do ensino presencial que é dificultada ou se torna inviável na modalidade a distância é o desvio do conteúdo programado para a aula, causado por dúvidas e questionamentos. Tais eventos são vistos como algo não só comum ao exercício da sala de aula, como ainda fundamentais ao despertar do aluno às diferentes formas de pensar. Ao inserir-se nas discussões sobre a metodologia de ensino, esses episódios deixam de

ser considerados como problemas e passam a ser considerados uma refinada característica de sala de aula. Esse aspecto só é perceptível em um formato de aula no qual o professor está aberto para receber o conhecimento prévio de seus alunos e tem a sabedoria de tratar essa informação em formato de debate, a fim de levantar outras possibilidades de pensar. Isso tudo, porque “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 22). Além disso, ao contrário do que se pode por vezes pensar, “transgredir” a pauta acadêmica dos conteúdos programáticos, proporcionando espaços de trocas e discussões em sala de aula, é uma importante forma de se construir o conhecimento dos alunos, o que acaba não sendo possível em um modelo de aulas no qual os alunos participam de maneira passiva.

Para Freire (2000, p. 33), “transformar a experiência educativa em puro conhecimento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Esse caráter formador é possibilitado por discussões que podem obrigar o professor a incluir novos conhecimentos, considerados essenciais à formação e até então ausentes na composição da disciplina. Nessa perspectiva, o debate, a discussão e os demais formatos de troca em sala de aula, seja dos alunos entre si, seja por intermédio do professor, devem ser incentivados e provocados como um método de ensino central. Esse método

trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição de tópicos, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 15).

Esse é um compromisso do professor universitário não só com a Educação, mas também com a construção e transformação da sociedade de modo geral. Além de estarem comprometidas em ofertar um ensino de

qualidade, baseado no debate e na construção coletiva, as universidades realizam outras atribuições que reforçam seu papel perante a sociedade. Nas universidades públicas, cujas aulas da graduação foram suspensas em decorrência da pandemia de Covid-19 pelo menos no primeiro semestre de 2020, algumas atividades continuaram acontecendo, como as aulas da pós-graduação, as pesquisas e os projetos de extensão. Desse modo, mesmo com a paralização da graduação, as universidades públicas seguem ativas e presentes em diversas comunidades, mostrando, inclusive, a importância central da ciência no combate à pandemia. O papel desempenhado por elas tem se mostrado essencial, podendo-se citar como exemplos a produção e doação de equipamentos de proteção individual (ALUNOS..., 2020), a realização de testes da doença (UFRGS..., 2020) e até mesmo a produção de vacinas (NANOVACINAS..., 2020), essenciais para a erradicação do vírus.

Em contrapartida, as universidades particulares, em sua maioria, continuam com o modelo de ensino remoto sem saberem se os alunos e professores possuem as ferramentas necessárias para o acesso às aulas. Barbosa, Viegas e Batista (2020) fizeram um estudo sobre educação remota em período de distanciamento social, onde foi constatado que 41,9% dos professores de redes públicas e privadas não sabiam utilizar os recursos eletrônicos para a aula *online*. A pesquisa ainda apontou que 79% dos professores não receberam nenhum tipo de auxílio financeiro para ministrarem as aulas, dependendo apenas de recursos próprios. 59,7% dos professores responderam que os alunos estão frequentando menos os espaços de ensino-aprendizagem *online* do que o presencial. Quanto aos recursos de acesso, “49,9% [dos alunos] disseram ser o celular o mais utilizado, e dentre as dificuldades apresentadas para assistirem as aulas, 33,9% atrelaram ao acesso a rede de internet” (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p. 273).

Cabe-nos salientar que muitas universidades privadas de caráter comunitário, que são embasadas por programas de pesquisa, embora tenham mantido as aulas a distância, apresentam-se atentas às questões sociais emergentes do momento. Universidades da região metropolitana de Porto Alegre, como a PUCRS (BIOLOGIA..., 2020), a Unisinos (UNISINOS...,

2020) e a Feevale (FEEVALE..., 2020) estão diretamente envolvidas na busca de recursos para auxiliarem as universidades públicas nas pesquisas de contenção da disseminação do vírus e na busca da cura. A mercantilização é um movimento que se apresenta com uma maior expressividade a cada ano, porém as universidades particulares tradicionais ligadas à filantropia preservam-se conectadas à comunidade em momentos como este.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid-19 fez com que estudantes da graduação na modalidade presencial pudessem experimentar as dificuldades e os benefícios da educação a distância, ao passo que os alunos das universidades públicas foram obrigados a adiarem os planos de formatura por tempo indeterminado. Diversas universidades, mesmo que privadas e pouco acessíveis, ainda oferecem um ensino de qualidade, alinhado às necessidades da comunidade e da sociedade como um todo e produzem ciência por meio das pesquisas.

Nas instituições que não visam ao lucro, os valores elevados das mensalidades custeiam os salários de professores qualificados e toda a estrutura física oferecida, fato que não ocorre em instituições cuja necessidade de lucro perpassa a qualidade do ensino, de modo a tratar os professores e demais funcionários como meros custos de produção. Com o aumento de empresas de educação voltadas ao ensino superior, há casos em que quem passa a ser valorizado é o professor com menor grau de formação, unicamente por ter um salário inferior.

No cenário posto pela pandemia, os alunos que passaram a ter aulas a distância vivenciam a ausência dos debates e das trocas de conhecimento proporcionados nas salas de aula e experienciam o esvaziamento de sentido daquele espaço de aprendizagem, que se torna um mero local para a absorção de conteúdos. A manutenção do espaço virtual como possibilidade de debate cabe à prática de cada professor, mas torna-se mais difícil de ser mantida devido às intercorrências tecnológicas, como problemas de rede e de aparelhos eletrônicos. As instituições privadas, no entanto, não pare-

cem ver alternativa para continuarem mantendo as contas em dia, uma vez que estão imbuídas na lógica do mercado, onde o que as sustentam são os valores em dinheiro pagos pelos alunos ou pelo governo nos programas de acesso ao ensino superior.

Nas universidades e instituições públicas, por outro lado, a suspensão das aulas parece ser a forma mais adequada de passar por esse período em que a manutenção da saúde das pessoas é uma prioridade. Há momentos mais recentes de consolidação de programas de ensino remoto nas universidades federais, mas que são acompanhados por treinamentos aos discentes e docentes, programas de apoio técnico para aquisição de equipamentos e programas, plataformas e grupos de suporte, entre outros. Os planos daqueles que já estão nessas instituições ou que pretendiam ingressar estão sendo adiados, fato que só será um problema caso o aumento da desigualdade distancie ainda mais as pessoas de baixa renda da graduação. Nesse meio tempo, as universidades públicas e privadas com caráter comunitário seguem conectadas às comunidades e comprometidas em entregar ciência e conhecimento para a sociedade e em mitigar, na medida do possível, os danos causados pela pandemia de Covid-19.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA O GLOBO. Com inadimplência e evasão em alta na pandemia, 30% das instituições de Ensino Superior podem fechar em 2020. *Pequenas Empresas e Grandes Negócios*, 25 maio 2020. Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Educacao/noticia/2020/05/com-inadimplencia-e-evasao-em-alta-na-pandemia-30-das-instituicoes-de-ensino-superior-podem-fechar-em-2020.html>. Acesso em: 19 jun. 2020.

ALUNOS e pesquisadores de instituições públicas produzem e doam EPIs. *Observatório do Terceiro Setor*, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/alunos-e-pesquisadores-instituicoes-publicas-produzem-epis/>. Acesso em: 24 jun. 2020.



ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula*. Joinville: Univille, 2006.

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BIOLOGIA molecular: desvendando a Covid-19 através da pesquisa. PU-C-RS, Porto Alegre. 17 de jun. de 2020. Disponível em: <http://www.pucrs.br/blog/biologia-molecular-desvendando-a-covid-19-atraves-da-pesquisa/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. INEP/MEC. Resumo técnico do censo da educação superior 2017. Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf). Acesso em: 17 jun. 2020a.

BRASIL. INEP/MEC. Censo da educação superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 17 jun. 2020b.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

FEEVALE acelera análise de pesquisas relacionadas à Covid-19. FEEVALE, Novo Hamburgo, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.feevale.br/acontece/noticias/feevale-acelera-analise-de-pesquisas-relacionadas-a-covid-19>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MAIORIA das universidades públicas do RS não adere ao ensino a distância durante a pandemia. *Gaúcha ZH*, Porto Alegre, 14 maio 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/coronavirus-servico/noticia/2020/05/maioria-das-universidades-publicas-do-rs-nao-adere-ao-ensino-a-distancia-durante-a-pandemia-cka7bzwep006e015nzw28d49q.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MEC autoriza aulas por meios digitais até dezembro para ensino superior. *UOL*, São Paulo, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/06/17/mec-autoriza-ead-ate-dezembro-e-estagio-a-distancia-para-ensino-superior.htm>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO, 2002.

NANOVACINAS em produção na USP podem ser mais eficientes contra a covid-19. *Jornal da USP*, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/nanovacinas-em-producao-na-usp-podem-ser-mais-eficientes-contr-a-covid-19/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PALHARES, Isabela. Pandemia pode tirar 484 mil alunos do ensino superior no país, projeta sindicato de mantenedoras. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/pandemia-pode-tirar-484-mil-alunos-do-ensino-superior-no-pais-projeta-sindicato-de-mantenedoras.shtml>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. *Rev. Katál*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009.

SOBRINHO, José Dias. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 164-173, 2005.

UFRGS vai realizar até 500 testes de Covid-19 por dia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 26 mar. 2020. Notícias. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-vai-realizar-ate-500-testes-de-covid-19-por-dia>. Acesso em: 24 jun. 2020.

UNISINOS é parceira de pesquisa sobre a Covid-19 desenvolvida pela UFPEL. UNISINOS, Porto Alegre, 05 junho 2020. Disponível em: <http://www.unisinos.br/noticias/universidade/unisinos-e-parceira-de-pesquisa-sobre-a-covid-19-desenvolvida-pela-ufpel>. Acesso em: 25 jun. 2020.

UNIVERSIDADES públicas suspendem aulas virtuais em meio ao coronavírus; particulares se mobilizam contra redução de mensalidades. *G1*, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/27/universidades-publicas-suspendem-aulas-virtuais-em-meio-ao-coronavirus-particulares-se-mobilizam-contr-reducao-de-mensalidades.ghtml>. Acesso em: 19 jun. 2020.

OS ATAQUES à universidade pública. *Jornal da USP*, 14 maio 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/os-ataques-a-universidade-publica/>. Acesso em: 23 de jun. 2020.

# A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19

*Cibele Cheron<sup>1</sup>*

*Julice Salvagni<sup>2</sup>*

*Renato Koch Colomby<sup>3</sup>*

*Alexandre Anselmo Guilherme<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Os fatores de precarização do labor docente contrastam com as demandas do mercado por profissionais em incessante aperfeiçoamento, com domínio das mais recentes tecnologias, multiversados e polivalentes. Essa contradição tornou-se cada vez mais problemática com a pandemia de Covid-19 e a consequente suspensão das atividades presenciais nas escolas. O modelo de liberdade – centrado na livre exploração da economia – e de igualdade – assentado em mecanismos meramente formais – cria um paradoxo desafiador.

A reestruturação produtiva, a internacionalização do capital e a acumulação flexível acarretaram intensas mudanças, com fortes efeitos no

<sup>1</sup> Doutora em Ciência Política (UFRGS). Desenvolve estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. ORCID-Id: <https://orcid.org/0000-0003-3501-5248>. E-mail: [iccibele@gmail.com](mailto:iccibele@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia (UFRGS). Professora Adjunta no Departamento de Ciências Administrativas da UFRGS. ORCID-Id: <https://orcid.org/0000-0002-6334-0649>. E-mail: [julicesalvagni@gmail.com](mailto:julicesalvagni@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Administração pela UFRGS. Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR - Campus Palmas). ORCID-Id: <https://orcid.org/0000-0002-5013-6913>. E-mail: [renato.colomby@gmail.com](mailto:renato.colomby@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutor PhD em Filosofia (Durham University). Professor Adjunto nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia e Filosofia da PUCRS. ORCID-Id: <https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>. E-mail: [alexandre.guilherme@pucrs.br](mailto:alexandre.guilherme@pucrs.br)

campo social, gerando oportunidades para alguns e exclusão para outros. A atividade docente não foi poupada de sofrer com seus efeitos. A lógica mercantil demanda enfraquecimento das instituições públicas e diminuição do papel do Estado, simultâneo ao fortalecimento da iniciativa privada que reivindica o encolhimento dos direitos sociais (BOBBIO,1997; 2004). Nesse sentido, o trabalho da professora e do professor vem perdendo paulatinamente espaço e reconhecimento, numa sociedade a cada dia mais voltada aos valores de mercado e, como tal, pautada na lógica de uma educação bancária, para usar a expressão de Paulo Freire.

O presente estudo enfoca os docentes da rede pública estadual do Rio Grande do Sul (RS), categoria profissional em que males crônicos somaram-se aos efeitos da pandemia de Covid-19. Assim, buscamos compreender os principais fatores de precarização do trabalho desses docentes, descrevendo elementos característicos do panorama recente das rotinas e das transformações sofridas pela classe. Ainda, verificamos como as circunstâncias relativas à pandemia podem ter agravado tais realidades, analisando, à luz de um referencial teórico interdisciplinar, os efeitos das demandas do mercado e a consequente precariedade das relações laborais.

## **2. PANORAMA DO TRABALHO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou situação de pandemia mundial em virtude do aumento de casos relacionados à Covid-19 em vários países. No Brasil, o primeiro caso da doença havia sido reportado no dia 26 de fevereiro e, no Rio Grande do Sul, a primeira contaminação foi confirmada no dia 09 de março. No dia 23 do mesmo mês, a Secretaria Estadual de Educação (Seduc-RS) anunciou a suspensão de todas as atividades presenciais na rede estadual de ensino e estabeleceu o regime excepcional de teletrabalho para os servidores. A Seduc-RS determinou que, durante o período de interrupção das aulas presenciais, os professores participassem de atividades de formação continu-

ada, bem como que encaminhassem tarefas escolares para serem feitas em casa pelos alunos.

Todavia, é necessário salientarmos que a pandemia recaiu sobre um contexto laboral já bastante precário, para o qual contribuem diversos fatores, desde os associados à crise do trabalho e à reestruturação produtiva, inerentes ao modelo neoliberal, até a retração de direitos sociais, a desestruturação do serviço público e a desvalorização das carreiras do magistério na Educação Básica. Integram esse contexto o recebimento de remunerações baixas, pagas em atraso e parceladamente desde maio de 2015, levando a expressivas quedas na qualidade de vida dos docentes, que, desde então, acumulam perdas de um terço em seu poder de compra. As condições de trabalho também são fortemente afetadas, com redução significativa de investimento público no setor (-73,65%, desde 2014) e diminuição do quadro de pessoal que, em 2014, perfazia 99.564 servidores ativos, contra 76.264, em 2019 (-23%). Entre os 23.300 professores que deixaram a atividade, estão os falecidos; os contratados por prazo determinado, cujos contratos foram rescindidos sem substituição; os aposentados e os impressionantes 10.750 educadores que deixaram de laborar por outros motivos, exonerando-se (DIEESE, 2020).

Pesam, ainda, as propostas governamentais de modificação dos planos de carreira do magistério e de reforma da previdência estadual. Essas alterações preveem, entre outras medidas, a implementação da remuneração a partir de subsídio, impedindo a incorporação de vantagens ou gratificações adicionais e limitando a quantidade de vagas existentes em cada uma das faixas remuneratórias, o que dificulta promoções e desestimula o aperfeiçoamento profissional. Também estão previstos o aumento de idade mínima para aposentadoria, do tempo e dos valores de contribuição para o sistema de previdência, bem como a diminuição do benefício pago aos inativos (SEFAZ-RS, 2020).

Em 24 de outubro de 2019, a Assembleia Legislativa Estadual realizou audiência pública para debater os casos de afastamento por sofrimento psíquico e suicídios verificados entre os servidores da Educação, relacionados a aspectos conjunturais sintetizados na fala de uma parlamentar:

esse discurso único da desesperança ‘não tenho dinheiro, tenho que fazer sempre mais e mais sacrifícios, na aposentadoria, no salário, aceitar condições de trabalho degradantes’, abate muito os profissionais que atuam com gente, [...] como as professoras e os professores (ALRS, 2020<sup>5</sup>).

Importa frisar que as escolas públicas estaduais, em sua maioria, estão inseridas em comunidades de baixa renda, nas quais os índices de violências e de vulnerabilidades sociais são bastante elevados. Os educadores convivem com o desafio cotidiano de fornecerem não apenas ensino, mas também alimentação, saúde e acolhimento aos estudantes e às suas famílias, sem que, para isso, contem com preparo, recursos ou mesmo respaldo por parte do poder público.

De outra banda, impulsionados por movimentos como o Escola sem Partido (GUILHERME; PICOLI, 2020), por religiosos neopentecostais e lideranças políticas e empresariais, os estudantes e seus familiares passaram a ver nos professores, bem como na ciência, na arte e na cultura, de forma geral, um inimigo a ser combatido. Em um olhar enuviado e sob uma pseudolegitimidade do combate a ‘perigos maiores’ invariavelmente invocados e tão antigos quanto vagos, os estudantes são incitados a denunciarem seus professores, apontados como ‘doutrinadores’ socialistas, comunistas, globalistas, ateístas e integrantes de grupos sociais hostilizados, tais quais LGBTQI+, feministas, negros e povos tradicionais.

Amplificando a gravidade da situação vivenciada pelos professores, em 27 de janeiro de 2020, o governo estadual obteve, junto à Suprema Corte brasileira, autorização para corte de ponto e de salário dos servidores de nível superior, decorrente de adesão ao movimento grevista deflagrado em 26 de novembro de 2019 (BRASIL, 2020). Embora, findada a greve, os dias letivos nos quais perdurou a paralisação tenham sido repostos pelos professores, desde então o governo vem abatendo proporcionalmente esse período nas folhas de pagamento.

<sup>5</sup> Esta citação não contém número de página por ter sido extraída de documento publicado exclusivamente na internet.

Alheia a tal cenário, apesar de estar intimamente associada a ele, a lógica mercantil aplicada ao setor da Educação exige dos professores o desempenho de suas atividades segundo padrões de eficiência norteados pela maximização da produtividade e minimização dos custos, desafiando as noções de qualidade do ensino, trabalho digno e cidadania. Embora se reconheça que o fechamento das escolas e a estipulação de regime excepcional de teletrabalho atenderam às recomendações dos órgãos competentes, nacional e internacionalmente, para frear o avanço da pandemia e evitar o colapso no sistema de saúde, para os docentes da rede pública estadual gaúcha, a suspensão das aulas presenciais importou numa intensificação ainda maior do trabalho. De forma a mitigar os efeitos deste período de afastamento no cumprimento do ano letivo e, também, em função das pressões advindas do mercado, grande parte das escolas recorreu à oferta de tarefas por via remota, mormente utilizando plataformas virtuais de Ensino a Distância (EaD) e até mesmo redes sociais, como *WhatsApp* e *Facebook*.

O Rio Grande do Sul é um dos estados brasileiros com maior acesso à internet. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), 71,7% dos gaúchos têm acesso à rede, majoritariamente via telefones celulares: 96% dentre os que acessaram contra 63% via microcomputador. Entretanto, apenas 50,2% dos domicílios gaúchos possuem microcomputadores, dos quais somente 58,7% têm conexão com a internet. O acesso à rede não está disponível para 23,9% dos domicílios no estado, predominantemente por restrições de ordem econômica ou financeira. Dado que a rede pública estadual de ensino atende preponderantemente estudantes de baixa renda, é possível estimar que grande parte deles não consiga acessar as atividades disponibilizadas em formato *online*. Da mesma forma, a deterioração das condições econômicas anteriormente referidas permite dizer que uma parcela considerável dos docentes da rede estadual não tenha acesso pleno à internet e, por conseguinte, das plataformas ou dos ambientes virtuais de aprendizagem. Ao lado disso, os mesmos fatores de precarização do trabalho docente também constituem entraves para que os professores aprimorem suas formações, capacitando-se para



elaborar aulas e atividades virtuais ou utilizar tecnologias recentes em suas práticas pedagógicas.

Elaborar e disponibilizar as aulas a distância não é o único desafio que a Covid-19 agregou ao labor dos professores na rede pública estadual. Muitos, especialmente os envolvidos com funções administrativas em suas escolas, têm sido forçados a mantê-las abertas, seja para realizarem tarefas burocráticas, seja para participarem de campanhas de distribuição de alimentos, produtos de higiene e máscaras às comunidades. Estão, assim, expostos ao risco de contraírem o vírus e tornarem-se vetores de transmissão a seus familiares, muitos deles, quando não os próprios docentes, integrantes dos chamados grupos de risco (idosos e pessoas com condições imunossupressoras, por exemplo).

Em suma, pode-se afirmar que os efeitos da pandemia mundial de Covid-19 potencializaram um cenário de precariedades no qual

o governo agrava o pouco entusiasmo pela carreira docente, marcada por salários baixos, jornadas cansativas, pouco reconhecimento, reforça a falta de renovação e deixa dúvidas à sociedade gaúcha sobre o interesse e viabilidade em manter uma educação estadual pública no Rio Grande do Sul (DIEESE, 2020, p. 14).

### **3. CONTRADIÇÕES ENTRE AS DEMANDAS DO MERCADO E A PRECARIIDADE DAS RELAÇÕES LABORAIS**

A incorporação de técnicas de gestão da força de trabalho e tecnologias relativas à era da informação descentraliza as atividades laborais, tornando a estrutura mais flexível, e intensifica a exploração da força de trabalho, aumentando sua intensidade. Em igual passo, promove a desregulamentação dos direitos trabalhistas, aumenta a fragmentação no interior da classe trabalhadora, incentiva a terceirização e a desvalorização da mão de obra e desagrega a organização sindical combativa (ANTUNES, 2005; HARVEY, 2012). As formas de contratação temporárias ou emergenciais passam a ser largamente adotadas, em relações instáveis e precarizadas. Es-

sas exigências, contudo, não são compatíveis com os direitos e as garantias dos professores ou mesmo com os direitos sociais conquistados e protegidos em âmbito constitucional. Generalizam-se contratos de trabalho simplificados, temporários, de rotatividade elevada, remuneração baixa e contida e longas jornadas, embora os níveis de escolaridade e capacitação dos docentes não deixem de aumentar (POCHMANN, 2020). A precarização do trabalho, assim, assume um papel central no sistema capitalista contemporâneo, consequências necessárias da reestruturação produtiva. Ante esse patamar, os docentes devem se adaptar às exigências impostas pela flexibilização do mercado, ajustando-se à plena disponibilidade que lhes é exigida para adequar-se às flutuações de demanda (CASTEL, 1999).

Mészáros (2011) aponta que, diferentemente de outros momentos de crise em que havia intervalos cíclicos de expansão e recessão do sistema capitalista, o momento presente é de crise estrutural. Ao conceber a educação como setor de mercado, o trabalho docente fica atrelado às relações de produção e consumo, direcionadas à reprodução do capital e, assim, distanciando-se da satisfação de necessidades sociais, de desenvolvimento humano. A precarização do trabalho, convertido em mercadoria, desumaniza o trabalhador, subordinado aos imperativos do mercado. A crise estrutural não se restringe à esfera socioeconômica, abatendo-se sobre todo o processo de reprodução do sistema de valores do capital e as instituições que dele fazem parte. Conforme Mészáros (2011, p. 994-5),

algumas das instituições mais fundamentais da sociedade são atingidas por uma crise nunca antes sequer imaginada. [...] A crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares.

Como respostas às sucessivas crises econômicas e em atenção às exigências da lógica mercantil aplicada à Educação, verificam-se a intensificação do trabalho docente e o esgotamento financeiro, físico e psíquico dos professores. Essa intensificação os atinge duplamente, pressionados a au-

mentarem a produtividade de seu labor e, simultaneamente, relegados, nos dizeres de Gramsci (2001, p. 21), à condição de representantes “do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social”, impedidos de atuar com independência, liberdade e criticidade.

Bourdieu (1998, p. 120) salienta que a intrínseca relação entre a mercantilização e a precarização do trabalho não acomete apenas a iniciativa privada, mas também o serviço público, porquanto

a precariedade afeta profundamente qualquer homem ou mulher expostos a seus efeitos; tornando o futuro incerto, ela impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobretudo coletivamente, contra o presente, mesmo o mais intolerável.

As ameaças de desemprego, as contratações por tempo determinado ou parcial, a parca remuneração, a incerteza quanto à aposentadoria e a perda de benefícios objetivamente fomentam insegurança entre os docentes. Essa insegurança, porém, também se faz sentir, subjetivamente, entre aqueles que não estejam imediatamente afetados, e “está no princípio da desmoralização e da desmobilização” que prejudica a “capacidade de [o trabalhador] se projetar no futuro, a condição indispensável de todas as condutas ditas racionais, a começar pelo cálculo econômico, ou, em uma ordem completamente diferente, pela organização política” (BOURDIEU, 1998, p. 121-2). Nesse patamar, a pandemia de Covid-19 acrescentou e potencializou contradições que já vinham minando a natureza e as condições do trabalho docente nas últimas décadas.

Em suas reflexões sobre a pandemia, Agamben (2020, locais do Kindle 160) lança uma instigante provocação: “[o] medo é um mau conselheiro, mas faz aparecer muitas coisas que fingíamos não ver”. A inter-relação entre a sujeição do trabalho aos ditames do mercado, a insegurança – objetiva ou subjetivamente sentida – quanto ao futuro e à precarização acelerada do labor docente tornou-se insustentável. Com a pandemia, “o limiar que separa a humanidade da barbárie foi ultrapassado”. Desumanizados, desagregados e isolados,

cindimos a unidade de nossa experiência vital, que é sempre inseparavelmente corpórea e espiritual, em uma entidade puramente biológica, de um lado, e em uma vida afetiva e cultural, do outro (AGAMBEN, 2020, locais do Kindle 267).

Essa cisão está na raiz da alienação do trabalho, que, limitado à sobrevivência do corpo biológico, ao invés de fonte de satisfação, autonomia e crescimento, é causa de sofrimento, submissão e degradação.

O insuportável está na contradição: em nome da sobrevivência do corpo biológico, o trabalho fatiga, exaure, mutila e abate o trabalhador. A pandemia evidenciou o que Mbembe (2018) chamou de necropolítica, frente à ideia da biopolítica foucaultiana.

Não se trata da aplicação do princípio de preservação da vida, mas da prática de deixar morrer e de negar o processo de extermínio, adoecimento ou desproteção que leva à morte. Enquanto a biopolítica nos oferece verdadeiros monumentos para o controle das populações – como a escola, os hospitais e os dispositivos de colonização –, a necropolítica se caracteriza pela lentidão, pelo adiamento e pela manutenção de situações de miséria e desproteção (DUNKER, 2020, locais do Kindle 34).

A escola, aqui, desloca-se da esfera da biopolítica e, simultaneamente, como lugar de formação e exercício do trabalho precário, torna-se equipamento da necropolítica. Nesse local, quer físico, quer virtual, o trabalho que se vive e se ensina é instrumento de morte. Viver e ensinar esse trabalho, invariavelmente, faz com que os trabalhadores do ensino público gaúcho fiquem sujeitos a um mal maior do que a pandemia. Trata-se de uma sujeição que vai além do medo, da doença e da desumanização, mas escancara a barbárie em cujas fronteiras já habitávamos enquanto aprendíamos que a vida digna era prerrogativa de quem, por suposto mérito, era produtivo. Produtividade essa que parece ter que se manter mesmo nos períodos mais atípicos em que a própria vida pode estar em risco e que não parece se preocupar com a qualidade do processo de ensino e qualidade, tampouco da qualidade de vida dos profissionais da Educação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exigência incessante de produtividade converteu-se no definidor de quem se pode deixar morrer: os improdutivos, cuja vida representa um fardo aos demais. A situação em que estão expostos os professores transcende a pandemia, quando a vida humana é circunscrita entre a biopolítica e a necropolítica, cujos dispositivos controlam os que podem viver, para que se extraia deles o máximo de sua produtividade, e decidem quem deve morrer, para aliviar dos demais o peso de sua existência.

Os docentes são pintados à sociedade como pertencentes ao segundo grupo, objetos da necropolítica. São tratados como descartáveis pelo

capitalismo do desastre, [...] esse oportunismo corporativo que olha para a dor e a necessidade e não se pergunta ‘como vamos resolver isso, como vamos salvar essas vidas?’ e sim ‘como posso enriquecer ainda mais em benefício de meus próprios interesses?’

A precarização do trabalho docente compõe um sistema que criou as condições para a crise estrutural se aprofundar em meio à pandemia mundial, numa “lógica que pressupõe que as pessoas tenham casa e dinheiro para comida e que contem com os meios para se conectar com os outros” (DAVIS; KLEIN, 2020, locais do Kindle 99; p. 147-8), o que, em verdade, não têm.

O ofício dos professores está numa definição diametralmente oposta à que o mercado e sua lógica de maximização da produtividade imprimem ao labor docente (GIROUX, 1997). Nesse sentido, os docentes são cobrados pela entrega de um produto que gere ainda mais valor ao que é considerado caro no capital. Tais valores, contudo, são normalmente opostos aos que são cunhados em uma educação para a vida, cujas premissas perpassam as noções de respeito, empatia, alteridade, diversidade etc.

Essa contradição de valores tem sido intensificada em meio à atual crise sanitária, econômica, política e social, causada pela pandemia de Covid-19. Desse modo, os professores têm sido convocados a produzirem,

para além de qualquer critério de qualidade, algo que consoma o tempo, mesmo sem condições de operacionalizarem uma atividade remota.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de pandemia* (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. Edição do Kindle.

ALRS. Audiência pública promovida pelas Comissões de Segurança e Serviços Públicos; de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia; e de Cidadania e Direitos Humanos. *Agência de Notícias da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul*, 24 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/IdMateria/318791/Default.aspx>. Acesso em: 19 maio 2020.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Suspensão de Tutela Provisória (STP) n.º 163. Defere a liminar, permitindo-se o corte de ponto e de salários dos servidores grevistas. Requerente: Estado do Rio Grande do Sul; Requerido: Relator do Processo Nº 5014318-29.2019.8.21.7000 do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul; Intimado: Sindicato dos Servidores de

Nível Superior do Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Sul. Relator: Ministro Luiz Fux. *Diário da Justiça Eletrônico*. Brasília, 03 fev. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15342239764&text=.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DAVIS, Angela; KLEIN, Naomi. *Construindo movimentos* (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. Edição do Kindle.

DIEESE. *Qual a situação da categoria da educação do estado do Rio Grande do Sul?* Análise de Indicadores, Nov. 2019. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, Escritório Regional do Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2019/dieese\\_reformas\\_governo\\_rs\\_25112019.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2019/dieese_reformas_governo_rs_25112019.pdf). Acesso em: 26 maio 2020.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. *A arte da quarentena para principiantes* (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. Edição do Kindle.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, volume 2: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230042, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100234&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100234&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 maio 2020.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2012.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Suplemento sobre acesso a tecnologias de informação e comunicação. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pesquisa/10070/64506?ano=2017>. Acesso em: 21 maio 2020.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

POCHMANN, Márcio. Terceirização desregulada e seus efeitos no mercado de trabalho no Brasil. *Revista do Tribunal Superior do Trabalho*, Brasília, v. 80, n. 3, jul./set. 2014, p. 215-227. Disponível em: [https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/71230/012\\_pochmann.pdf?sequence=1](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/71230/012_pochmann.pdf?sequence=1). Acesso em: 26 maio 2020.

SEFAZ-RS. Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul. *Estado esclarece mudanças nos contracheques dos servidores*. Porto Alegre, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://www.fazenda.rs.gov.br/conteudo/13038/estado-esclarece-mudancas-nos-contracheques-dos-servidores>. Acesso em: 26 maio 2020.



# CONSIDERAÇÕES PARA A RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS-PANDEMIA

*Alexandre Anselmo Guilherme<sup>1</sup>*

*Caroline Becker<sup>2</sup>*

*Cibele Cheron<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA

O presente capítulo foi elaborado objetivando apresentar uma série de aspectos a serem observados no processo de retomada das atividades escolares, após a pandemia mundial de Covid-19<sup>4</sup>. A situação de pandemia foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020, em decorrência do significativo aumento dos casos diagnosticados da doença por diversos países. No Brasil, a primeira situação notificada ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2020, porém esse foi apenas o

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia (PHD, Durham University). Professor adjunto nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Psicologia e em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Leitor da Catedra Unesco Juventude, Educação e Sociedade (UCB). Membro da comissão técnica de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação (MEC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>. E-mail: [alexandre.guilherme@pucrs.br](mailto:alexandre.guilherme@pucrs.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação (PUCRS). Orientadora Educacional no Colégio Marista Rosário. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2735-1110>. E-mail: [carolbeckerr@gmail.com](mailto:carolbeckerr@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Ciência Política. Bolsista pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PUCRS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3501-5248>. E-mail: [cibele.cheron@pucrs.edu.br](mailto:cibele.cheron@pucrs.edu.br)

<sup>4</sup> As reflexões apresentadas neste capítulo primeiramente resultaram na produção da Cartilha intitulada *Educação básica em tempos de pandemia: guia de recomendações gerais para a reabertura das escolas*, publicada pela Unesco em junho de 2020. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/06/guilherme-et-al-2020-cartilha-educacao-em-tempos-de-pandemia.pdf>

primeiro de muitos. O aumento significativo da incidência da doença no país fez com que as autoridades determinassem o fechamento de todas as escolas a partir de meados de março. Tal situação deu origem ao que, posteriormente, foi nomeado Ensino Remoto Emergencial, ofertado por algumas escolas, as quais optaram pela manutenção do ensino em plataformas de acesso virtual. Outras tantas escolas, todavia, permaneceram fechadas, e seus estudantes, sem atividades.

É inegável a força do impacto da pandemia, que excluiu o senso de normalidade da vida das pessoas e, dentre tantas outras implicações, destituiu as rotinas escolares. A nova realidade se impôs de tal forma que não houve nem oportunidade, nem tempo para planejamentos prévios. Abruptamente, professores, estudantes, gestores, profissionais, famílias e toda a comunidade escolar vivenciaram mudanças bruscas, momentos de incertezas, de perdas e de medos.

A imprevisibilidade diante do desconhecido produz medo, insegurança e a forte sensação de vulnerabilidade. Santos (2020, p. 10) traduz essa percepção no trecho a seguir:

O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso. Eis alguns dos sentidos que nela se exprimem. O invisível todo-poderoso tanto pode ser o infinitamente grande (o deus das religiões do livro) como o infinitamente pequeno (o vírus).

Subitamente, viu-se diante do desconhecido, amedrontada por um perigo real, porém invisível. Todos, de alguma forma, foram afetados e, com as instituições de ensino, isso não foi diferente. Como efeito dessa pandemia, toda a lógica de funcionamento precisou ser revista, impactando nos processos de ensino e de aprendizagem, na necessidade de readequação do ano letivo, no conteúdo e na forma de funcionamento da escola. Tais aspectos geraram necessidades específicas aos estudantes, que precisam ser identificadas e solucionadas, para que não se potencializem em um futu-

ro próximo. Para isso, conta-se com a capacidade de resiliência humana na superação dos traumas e das consequências negativas que originarão dessa situação pandêmica e entendemos que esse processo não se dará de forma solitária.

Nesse sentido, a escola apresenta um papel importante como espaço de cuidado e de acolhimento, pois as marcas produzidas pela experiência de pandemia não serão externas, mas estarão dentro de cada um de nós, significadas de formas distintas e poderão ser manifestadas das mais diversas maneiras. Experiências estressantes produzem marcas, como cicatrizes emocionais, e a compreensão das respostas a eventos angustiantes permite lidar melhor com sentimentos que emergem, assim como pensamentos e atitudes, para a construção de um caminho de retomada.

## **2. ABORDAGENS DIRECIONADAS PARA O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NAS ESCOLAS**

Diante dos diversos desafios que a pandemia apresenta, o retorno às atividades presenciais, na reabertura das escolas, certamente é um dos que mais gera preocupações, não restritas às autoridades ou aos profissionais da Educação. É de interesse comum que, ao retomarem suas atividades, as escolas o façam levando em consideração um alinhamento que garanta a segurança física e mental de estudantes, educadores, familiares e comunidade escolar. Portanto, o propósito aqui delineado é de contribuir com aspectos a serem observados, apontando possibilidades para ações no contexto escolar que auxiliem os atores envolvidos a lidarem com os efeitos da pandemia no retorno das aulas presenciais.

### **2.1 Considerações Referentes à Instituição Escolar**

No retorno às atividades presenciais, a instituição escolar precisará atentar às mudanças comportamentais e relacionais consequentes ao período de distanciamento social, para ser capaz de compreender as novas di-

nâmicas da realidade vivenciada. Apenas com base nesse diagnóstico será possível mapear a realidade local e o contexto social para a elaboração de estratégias e ações eficazes que garantam a segurança de estudantes, de educadores, de gestores e da comunidade escolar na retomada das aulas presenciais (BENDER, 2020).

Qualquer movimento de implementação de ações para a realização de uma avaliação diagnóstica no contexto escolar necessariamente passará pelo estabelecimento de um movimento de escuta e de acolhimento de toda a comunidade. Considerando que cada pessoa significará as suas experiências de formas distintas, diante de uma pandemia, o coletivo necessitará dessa escuta atenta e cuidadosa. Destacamos que o principal foco nessa retomada, em um primeiro momento, não poderá ser as habilidades acadêmicas. Para que as aprendizagens se consolidem, posteriormente, é preciso primeiramente cuidar dos aspectos emocionais. A saúde mental deve ser ponto norteador nessa retomada, assim como ações que promovam escuta, acolhimento, validação e a sensação de pertencimento dos sujeitos à comunidade escolar (MANN, 2020).

Outro aspecto importante a ser pontuado nesse retorno é a responsabilidade da escola na elaboração e execução de um plano de ações quanto à manutenção de comportamentos preventivos relacionados à higiene local, coletiva e individual. Ainda que se refiram à importância da atenção aos protocolos de segurança sanitária, tais medidas não deixam de ser mais uma forma de cuidado com a saúde mental, permitindo que as pessoas se sintam cuidadas e respeitadas nesse retorno à convivência social. Ações que visem à implementação de protocolos de segurança e higiene possibilitarão a percepção do cuidado com a segurança e promoverão uma atmosfera de maior confiabilidade para a retomada das atividades em convívio social. A sensação de confiança é fator importante em um contexto que deve priorizar a saúde mental e a física (BENDER, 2020).

A retomada das atividades presenciais da escola representará um marco significativo de vida em sociedade pós-pandemia. A escola subsidia a convivência de grandes grupos e certamente será um laboratório de

aprendizagens de um novo conviver após longo período de distanciamento social. Desse modo, compreendemos e ressaltamos a importância da avaliação constante do processo de retorno, para que as medidas possam ser ajustadas, conforme sejam identificadas novas necessidades ou a qualificação dos processos já estabelecidos (NEA, 2020; UNESCO, 2020b).

Dentre as ações que se entendem como necessárias, independentemente do contexto escolar em questão, está a criação de grupos de suporte para professores e gestores, no qual se privilegiem a escuta atenta e o compartilhar entre os pares, a fim de que se possam fortalecer as equipes e se dar suporte para que se sintam capazes de gestar os conflitos e as demandas oriundas da retomada e do período de distanciamento social. Cuidar de quem cuida é um princípio importante para que se construam uma rede de apoio sólida e um ambiente de confiança. É sempre importante lembrar que esse recomeço do fazer escolar demandará um processo de ressignificações necessárias para a elaboração das experiências vivenciadas e para a construção de novos olhares diante da instituição escolar (BENDER, 2020).

O coletivo escolar é composto pela subjetividade de muitos indivíduos, o que produz complexidade e potencializa a importância das relações neste contexto. Considerando que as pessoas vivenciaram distintas formas de isolamento social e de confinamento, mais do que nunca será necessária a atenção quanto às marcas produzidas por ambientes que possam ter potencializado e/ou produzido vulnerabilidade. Para muitos estudantes, a escola é um lugar no qual se encontra uma rede de suporte e de acolhimento que, infelizmente, muitos não possuem em suas casas (NEA, 2020; NSBA, 2020).

Os impactos da pandemia estão sendo potencializados por um efeito cascata, que afeta profundamente, dentre outros setores, a saúde e a economia, o que pode gerar riscos à manutenção dos empregos dos responsáveis pelos estudantes, especialmente os mais suscetíveis à vulnerabilidade econômica. Essas situações provocam sentimentos de insegurança, aliadas ao aumento de tempo do convívio familiar, e podem gerar conflitos significati-

vos. Nesse sentido, a organização da escola e a atenção à leitura do contexto serão muito importantes, não somente para a retomada das aulas presenciais, mas também para a retomada da convivência social e para a resignificação das formas de conviver (UNESCO, 2020a).

Portanto, à escola cabe, sem prejuízo de outras medidas estratégicas: (i) observar atentamente a garantia de espaços de escuta e de acolhimento; (ii) a produção de avaliação diagnóstica da realidade no momento de regresso ao ambiente escolar; (iii) a realização do acompanhamento dos alunos, educadores e profissionais quanto à adaptação e à retomada das rotinas; (iv) a execução de um plano de ação quanto à manutenção de comportamentos preventivos relacionados à higiene do local e individual; (v) a implementação de ações que possibilitem gradativamente à reintegração da comunidade escolar; e (vi) organização de uma equipe de profissionais de suporte técnico para o acompanhamento dos aspectos emocionais (NEA, 2020).

Defendemos a ideia de que, somente após esse período inicial de avaliação e compreensão da realidade, com extrema atenção aos aspectos relacionados à saúde mental dos envolvidos, a atenção poderá circular por outras demandas escolares, como o calendário escolar, a reorganização dos planos de estudos anuais e do currículo escolar, baseados nesse novo momento.

## 2.2 Considerações Referentes aos Estudantes

Diálogo, escuta e observação são ações constantemente retomadas ao longo do capítulo, uma vez que o processo de retomada só será possível se construído de forma coletiva e atenta. Vivencia-se, com a pandemia, uma nova experiência marcada pela incerteza quanto às consequências potencialmente advindas, em múltiplas dimensões. Portanto, elencam-se alguns sinais considerados importantes de serem observados nos estudantes durante esse processo de retomada das atividades escolares em caráter presencial.

Tanto crianças quanto jovens e adolescentes podem apresentar comportamentos intensos ou imprevisíveis quando expostos a situações mais angustiantes. Conversar sobre essas circunstâncias de forma aberta ajudará na identificação dos sentimentos, para a busca de estratégias mais adequadas à situação. É possível propor atividades de automonitoramento nas quais os estudantes reflitam sobre como se sentem, podendo nomear suas emoções e, dessa forma, conseguindo lidar com elas (JAYCOX *et al.*, 2020).

Esse processo reflexivo auxiliará também na significação das experiências vividas. Reforça-se, novamente, que cada sujeito apresentará uma forma distinta de sentir e vivenciar a experiência da pandemia e do distanciamento social. Porém, a coletividade e o compartilhar de experiências produzem a sensação de pertencimento e de realidade, necessária para a retomada da vida social. A escola poderá ofertar aos estudantes momentos reflexivos sobre como eles se sentem: se mais irritados ou mal-humorados do que o habitual, se há alterações de comportamento ou de pensamento, se há dificuldade em se concentrarem ou de tomarem decisões, ou até mesmo desregulação alimentar ou de sono (WHO, 2020; CDC, 2020).

Os sinais também podem surgir nos relacionamentos interpessoais, pois será preciso reaprender a se relacionar novamente, mas de uma forma diferente. As manifestações de afeto, por exemplo, precisarão ocorrer de outras formas, e será importante que se criem momentos destinados a isso. Nesse período, conflitos familiares se intensificaram com o aumento de tempo de convivência. Mesmo no retorno, será necessário problematizar como estão as relações e observá-las também entre os pares. Poderá haver mais conflitos, mas poderão também ocorrer situações de isolamento e de dificuldade da retomada da convivência com o grupo (UNESCO, 2020a; 2020b).

Acreditamos que esses aspectos possam integrar um exercício de autorreflexão dos estudantes, assim como a identificação de se houve aumento da sensibilidade a fatores ambientais, como o aumento da ansiedade em ambientes de coletividade ou pela aproximação de outros indivíduos, ou

ainda aumento da sensibilidade a sons e barulhos altos. Esses estímulos podem ativar na memória experiências de eventos estressantes, produzindo receio de precisar vivenciá-las novamente (UNESCO, 2020a).

Sintomas físicos relacionados ao estresse são formas frequentes de manifestação orgânica de problemas emocionais e psíquicos. Os sintomas mais comuns nesses casos costumam ser dores de cabeça, náusea e dor no peito. Também, condições médicas preexistentes podem apresentar agravamentos em decorrência de experiências estressantes (WHO, 2020; CDC, 2020).

A identificação desses sinais será um ponto de partida para que os estudantes compreendam seus sentimentos e apliquem estratégias que os auxiliem nessa retomada após pandemia. Algumas ações que podem orientar essa forma de lidar com sentimentos e emoções são reservar um tempo para refletir e permitir-se lamentar as perdas vividas; ser paciente consigo próprio nesse processo de retomada e dar-se o tempo necessário para que esta ocorra; compreender que será um momento difícil e que diferentes pessoas enfrentarão dificuldades distintas. Destacamos que o suporte social é um componente essencial para a recuperação, por isso contar com o apoio das pessoas que compõem o círculo de afetos, como família e amigos, também é importante (JAYCOX *et al.*, 2006).

Identificar sentimentos e conseguir expressá-los nem sempre é uma tarefa fácil, porém é possível utilizar componentes curriculares para que se possam realizar outras formas de expressão, como atividades artísticas, expressão corporal e tantas outras possibilidades que também permeiam o contexto escolar. Gradativamente, será necessária a retomada da rotina e a regulação de hábitos saudáveis, como uma alimentação adequada, regulação do sono, a realização de atividade física regular. Dentro da rotina, é interessante elencar uma tarefa prazerosa como um *hobby*, para que os estudantes possam ter a expectativa positiva pela espera de algo bom, durante esses tempos difíceis (NSBA, 2020, UNESCO, 2020b).

Entendemos que os pontos apresentados requerem atenção e investimento da escola no acompanhamento dos estudantes, no pós-pandemia.



Entretanto, alguns casos necessitarão mais do que as intervenções possíveis de haver no âmbito da escola e será essencial a busca por um profissional para uma avaliação clínica.

### 2.3 Considerações Referentes aos Educadores

As consequências da pandemia e do decorrente distanciamento social impactaram fortemente a profissão docente. Para as escolas que mantiveram as atividades na modalidade remota, os professores foram os grandes protagonistas de transformações significativas nas práticas educativas que repercutiram nos sentidos e significados da instituição escolar. As mudanças foram acontecendo ao mesmo tempo em que a adaptação a elas, sem tempo de planejamento prévio e de testagens. A validação ou reformulação dos processos educacionais, neste contexto, ocorreram paralelamente à implementação do uso das tecnologias. Para muitos professores, a transformação de sua prática presencial em aulas virtuais foi um grande desafio, seja pelo curto processo para a adaptação, seja pela falta de proficiência do uso das ferramentas (MANN, 2020).

Diante desse cenário e das dificuldades a serem superadas, corrobora o fato de os ambientes de trabalho e da casa estarem entrelaçados, demandando ainda mais habilidades de gerência do tempo e de administração das tarefas profissionais e pessoais. Educadores passaram a reestruturar suas práticas profissionais ao mesmo tempo em que administravam seus lares e suas emoções diante do cenário atual.

Por outro lado, os educadores que não puderam manter sua prática docente durante o fechamento das escolas também vivenciam todo esse cenário, sem a possibilidade de manutenção das rotinas, tão significativas para a saúde mental, por produzirem senso de realidade e de pertencimento. Sentimentos como ansiedade, insegurança diante do futuro e da realidade, até mesmo a dificuldade de manutenção do vínculo com sua equipe de trabalho e seus pares podem ter produzido uma sensação de abandono e de vulnerabilidade (BENDER, 2020).

Portanto, no retorno dos educadores às aulas presenciais, os grupos de apoio para o estabelecimento de diálogo e de compartilhamento de experiências será um importante suporte aos docentes. Professores precisarão estar atentos às próprias emoções para que sejam capazes de auxiliarem os grupos sob suas coordenações a lidarem com as emoções que lá surgirem. O fortalecimento do educador nesse movimento de retomada é um processo significativo para o alívio do estresse, para a consolidação de um ambiente propício à retomada do convívio e que inspire confiabilidade. O educador precisará contar com esse suporte, sempre que necessário, antes que necessite dar suporte aos estudantes (MANN, 2020).

Sendo assim, em uma perspectiva de abordagem positiva desse retorno, destacamos o quão necessário será promover momentos de reflexão junto aos educadores, para que os auxiliem na significação das experiências vividas. Refletir sobre as aprendizagens desse período, a importância pela busca de estratégias simples e possíveis de serem colocadas em prática, para que se reduzam fatores de frustração e possibilitem momentos de conquista em curto prazo, podem auxiliar nessa retomada. Dar-se tempo e permitir esse tempo de elaboração das pessoas, diante das experiências vividas, é respeitar as subjetividades. Em destaque, apontamos o papel do docente nesse retorno, pautado na compreensão de que tão importante quanto o conteúdo por ele ministrado será a atenção disponibilizada para o cuidado com a saúde mental de seus estudantes e da sua (NEA, 2020).

## 2.4 Considerações Referentes às Famílias e à Comunidade Escolar

As ações da comunidade escolar, sobretudo das famílias, serão extremamente importantes para a retomada das aulas na modalidade presencial. Assim como nas demais esferas (equipes da escola, estudantes e educadores), o diálogo será balizador nessa construção de uma nova forma de conviver, após todas as experiências vivenciadas (JAYCOX *et al.*, 2006).

Algumas considerações precisam estar presentes nas relações estabelecidas para os espaços que transcendem a escola. As crianças e os ado-

lescentes reagirão à sua maneira e em seu próprio tempo diante de sua experiência, e a maioria das reações é comum e geralmente desaparece com o tempo, por isso a observação é necessária para a avaliação do contexto. Observar comportamentos que diferem do habitual, como um apego excessivo aos pais, pois podem demonstrar o sentimento de medo e ansiedade de separação ou perda. Nesses casos, os pais devem confortá-los e tranquilizá-los de que estão seguros. O ambiente que inspire confiabilidade também serve para o contexto familiar (NEA, 2020).

Algumas crianças precisam conversar sobre uma experiência traumática o tempo todo e outras não querem conversar. Isso é normal. Os pais devem sinalizar a disponibilidade para a escuta e respeitar o desejo e a forma de comunicação dos filhos. Se o diálogo não ocorrer de forma natural, alternativas como perguntas de assuntos aleatórios vinculados à experiência escolar da retomada podem ser um caminho para uma abertura. Tanto o silêncio quanto a fala podem traduzir sentimentos. Por isso, a atenção aos sinais, ao corpo e às expressões é tão importante quanto a atenção à própria fala (ROBINSON, 2020).

Orientar os filhos sobre os protocolos de segurança e sobre a atenção aos aspectos de higiene reforça a sensação de segurança e de responsabilidade consigo e com o outro. As crianças ainda precisam de disciplina. Isso os ajuda a se sentirem seguros, ao saberem que as regras normais ainda se aplicam, sejam na manutenção de rotinas diárias ou de hábitos saudáveis (JAYCOX *et al.*, 2006).

Conversar sobre a situação e colocar-se à disposição dos filhos aproxima e humaniza a relação. Não há problema algum em mostrar-se também chateado com tudo o que está acontecendo, pois atitudes como essa validam os sentimentos das crianças e dos adolescentes. Estar próximo, acompanhar de perto e respeitar tempos e espaços são ações importantes que manifestam amor e cuidado. Todo esse cenário é complexo e não deve ser vivenciado de forma solitária. Contar com apoio de profissionais qualificados quando alguma demanda específica for identificada ou quando for necessário contar com apoio externo sempre será um caminho seguro (ROBINSON, 2020).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tal cenário, caótico e assustador, encontra-se uma certeza: a Educação permanece sendo um alicerce estruturante de uma sociedade. A escola, longe de ser um lugar ideal, é um lugar real, onde as aprendizagens transcendem os conteúdos. A presença física e o encontro real, tão saudosos neste momento, revelam a falta que a escola faz: escola não é reduzida a um espaço de socialização e de aquisição do conhecimento. A escola é um espaço de experiências e de existências (BECKER *et al.*, 2020).

Com a expectativa de um retorno às aulas, ponderam-se aspectos essenciais para que a sistematização e a elaboração dos protocolos funcionem de forma efetiva, a fim de garantirem um ambiente de confiabilidade e a manutenção do retorno seguro, de forma a evitar a necessidade de retrocessos para novos períodos de isolamento. Assim, defendemos que este trabalho necessariamente deverá ocorrer de forma sistêmica e em rede, para que efetivamente se possibilitem reconstruir as formas de se relacionar e de aprender pelo encontro. Entendendo que os aspectos emocionais atravessam as habilidades pedagógicas, destacamos, por fim, a importância do olhar atento às questões de saúde mental, reforçando a crença de que estabelecer um ambiente de acolhimento e crescimento só será possível por meio de práticas dialógicas e de uma escuta atenta.

### REFERÊNCIAS

BECKER, Caroline; GRANDO, Katlen Bohm; HATTGE, Morgana Domênica. Educação domiciliar, diferença e construção do conhecimento: contribuições para o debate. *Revista Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-12, 2020.

BENDER, Lisa. *Interim Guidance for Covid-19 prevention and control in schools*. United Nations Children's Fund. New York: UNICEF, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and-control-in-schools-mar>

ch-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52\_4&gclid=Cj0KCQJw0rr4BRCtARIsAB0\_48NjxtH0Jhl70MyB8KPPkr9oWHRE5cMQcy33cRjFt9x7YIAlIH-\_T6ca-AjsWEALw\_wcB. Acesso em: 15 maio 2020.

JAYCOX, Lisa H. et al. *How schools can help students recover from traumatic experiences: a tool kit for supporting long-term recovery*. Santa Monica: RAND Corporation, 2006. Disponível em: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical\\_reports/2006/RAND\\_TR413.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2006/RAND_TR413.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

MANN, Megan. *Coronavirus (Covid-19) guidance for schools*. Washington: National Association of Independent Schools, 2020.

NEA. National Education Association. *NEA's school crisis guide: help and healing in a time of crisis*. Washington: National Education Association, 2018. Disponível em: <http://www.nea.org/assets/docs/NEA%20School%20Crisis%20Guide%202018.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CDC. Centers for Disease Control and Prevention. *Guidance for schools and child care programs*. U.S. Department of Health & Human Services. National Center for Immunization and Respiratory Diseases (NCIRD), Division of Viral Diseases. 2020. Disponível em: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/index.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

NSBA. National School Boards Association. *Covid-19: preparing for widespread illness in your school community. A Legal Guide for School Leaders. A companion guide to Fostering Safer Schools*. Alexandria: National School Boards Association, 2020. Disponível em: <https://www.nsba.org/-/media/NSBA/File/legal-school-safety-addendum-coronavirus-march-3-2020.pdf?la=en&hash=1D72FA91F23169E07855464FC5D1434148FE3F78>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ROBINSON, Monique. *Tips for discussing coronavirus with your kids*. Nendlands WA: Telethon Kids Institute, 2020.

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

UNESCO. *Prepare for reopening*: responde brief. 2020a. Disponível em: [file:///C:/Users/TEMP.DESKTOP-MR71CJ0.000/Downloads/preparereopening\\_covid19\\_response\\_brief%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/TEMP.DESKTOP-MR71CJ0.000/Downloads/preparereopening_covid19_response_brief%20(1).pdf). Acesso em: 16 maio 2020a.

UNESCO. UNESCO Covid-19 education response: school reopening. *Issue note*, n. 7.1, 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275>. Acesso em: 16 maio 2020.

WHO. World Health Organization. *Coronavirus disease (Covid-19) technical guidance*: Guidance for schools, workplaces & institutions. New York: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/guidance-for-schools-workplaces-institutions>. Acesso em: 20 abr. 2020.

## EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA: DISPUTAS EM JOGO

*Uma amiga minha foi botar meu nome no computador, que quando acha que alguma coisa está errada, recusa e sugere. Eu vou lá aceitar sugestão de computador? Meu nome completo é Ariano Villar Suassuna. Botou Ariano, e o computador aceitou, foi colocar Villar, ele recusou e sugeriu vilão. Aí ela foi colocar Suassuna ele recusou e, não sei se por causa do número de S, sugeriu assassino. Meu nome no computador é Ariano Vilão Assassino. E dizem que eu sou inimigo dele. Ele que é meu (SUASSUNA apud RODRIGUES, 2020).*

A Educação é tema profícuo para pesquisas, mas podemos afirmar que na atualidade o é ainda mais, especialmente em razão das rápidas e profundas mudanças que a tecnologia proporciona. Houve um tempo em que não seria sequer necessário qualificar o ensino como presencial. Na atualidade, todavia, além da Educação a Distância, foram incluídos, em nosso vocabulário, termos como “ensino remoto”, “ensino híbrido”, “aulas assíncronas”, “aulas síncronas”, “Ambiente Virtual de Aprendizagem” e outros congêneres. Todos esses termos representam reconfigurações da Educação, da Ciência e da Cultura.

A pandemia de Covid-19 impactou, de maneira significativa, as relações no campo da Educação. Se no início de 2020, a expectativa era de um retorno breve após um período chamado de quarentena (que carrega em si uma ideia de 40 dias), com o passar do tempo, percebemos que a pandemia se fazia cada vez mais presente, e o distanciamento físico cada vez mais necessário. Isso afetou e continua a afetar os sistemas educacionais em todo o mundo.

É inegável que a tecnologia da informação, recurso de que a Educação lança mão durante o distanciamento social, opera transformações sig-

nificativas não só nos processos de ensino e aprendizagem, mas também nos sentidos e significados relativos à escola, a professores e a estudantes. Como Ariano Suassuna ilustra, em nossa epígrafe, o computador invade nossas vidas com a pretensão – bem-sucedida – de redefinir quem somos. Em meio à pandemia, a compulsoriedade dessa redefinição foi acrescida de urgência.

No Brasil, com uma maior velocidade, as instituições de ensino privadas iniciaram atividades remotas como forma de manutenção de seus trabalhos, em regime emergencial. Não tardou para que a pressão pela adoção de novas estratégias pedagógicas também recaísse sobre as instituições públicas. Podemos afirmar que esse cenário vai além da pandemia, também sendo consequência do acirramento de forças conservadoras e neoliberais na política brasileira, que esmaecem as fronteiras do público e privado (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020).

Logo, diversas novas perguntas foram colocadas aos educadores de nosso país. Em um cenário que aprofunda as desigualdades, como garantir a todos o direito à Educação? Em novos formatos, como manter a qualidade do ensino? Com novas preocupações, como conciliar trabalho, atividades domésticas, cuidados com a saúde e com a família?

De forma não muito distante, neste período, as mesmas forças já citadas acirraram o embate entre senso comum e conhecimento científico. A ciência foi posta à prova em diversos momentos, sobretudo por figuras políticas de nosso país. Além disso, uma discussão entre a saúde da população e a “saúde da economia” foi iniciada, inclusive com manifestações acompanhadas de constrangimentos para que governos estaduais e municipais não efetivassem ações de prevenção localmente definidas. Segundo Campos (2020, p. 1), “essa postura expressa o desprezo pela vida humana e uma aguda desconsideração com a população socialmente mais vulnerável, que, em países com desigualdades crônicas, como Brasil, sofrem os efeitos mais graves de uma epidemia”.

Este período histórico da pandemia que se entende por todo o ano de 2020 também evidencia a desvalorização da cultura pelo governo fede-



ral. Um exemplo é a falta de apoio aos profissionais vinculados diretamente ao setor. Importa dizermos que as medidas de enfrentamento da Covid-19 levaram ao fechamento de cinemas, bibliotecas, museus e outros espaços de manifestações culturais (SEIXAS, 2020). Dessa forma, muitas pessoas que tinham seus sustentos originados de atividades ligadas ao setor viram a ideia de cultura como direto e patrimônio imaterial ser substituída por uma cultura do medo e do desamparo.

Os impactos da pandemia certamente se farão presentes para além do período em que perdurar o estado de calamidade sanitária. O estado de calamidade política e social, infelizmente, é anterior a esse momento e também será pauta de muitas lutas futuras. Esperamos que os capítulos que compõem a coletânea *A Covid-19 em múltiplas perspectivas* possam contribuir, significativa e positivamente, com as disputas que estão em jogo.

Não acreditamos que as discussões presentes neste volume se encerrarem aqui. Pelo contrário, é com a riqueza da obra que os leitores e as leitoras podem refletir acerca da complexidade do momento em que vivemos, especialmente valendo-se das temáticas abarcadas nesses textos. Desejamos que essas reflexões possam amadurecer, para alimentar o debate, sem a urgência compulsória do regime remoto emergencial e a aceleração extenuante da agenda neoliberal, porque cremos, como Suassuna (*apud* RODRIGUES, 2020, s/p), que “a velocidade da comunicação não é coisa boa” para pensar em Educação, Ciência e Cultura.

*Prof. Dr. Renato Koch Colomby*

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Julice Salvagni*

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cibele Cheron*

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, e00279111, 2020.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

RODRIGUES, Roney. Seis anos sem Suassuna, o “erudito-popular” [Entrevista com Ariano Suassuna]. *Outras Palavras*, São Paulo, 23 jul. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/poeticas/seis-anos-sem-suassuna-o-erudito-popular/>. Acesso em: 05 set. 2020.

SEIXAS, Antônio. O patrimônio cultural em tempos de pandemia: o direito à cultura para além da arte e do entretenimento. *Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro*, [S.l.], v. 24, n. 48, p. 24-58, jul. 2020.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME**

Doutor em Filosofia (PHD, Durham University). Professor adjunto nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Psicologia e em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Leitor da Cátedra Unesco Juventude, Educação e Sociedade (UCB). Membro da comissão técnica de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação (MEC).

### **ANDRÉIA MENDES DOS SANTOS**

Professora adjunta na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul na Escola de Humanidades, nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e Ciências Sociais (PPGC Sociais) e na graduação do Curso de Pedagogia; na Escola de Ciências da Saúde, Curso de Psicologia.

### **CARLA MACIEL DA SILVA**

Doutoranda e Mestre em Educação (UFGRS). Professora de Educação Especial da Rede Marista.

### **CAROLINE BECKER**

Doutora e Mestre em Educação (PUCRS). Orientadora Educacional da Rede Marista.

### **CELSO GABATZ**

Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação da Faculdade EST, São Leopoldo-RS. Doutor em Ciências Sociais (Unisinos). Mestre

em História (UPF). Pós-Graduado em Ciência da Religião e em Docência no Ensino Superior. Graduado em Sociologia, Filosofia e Teologia. Membro da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR), da Associação dos Cientistas Sociais de Religião do Mercosul (ACSRM) e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Editor-Chefe da Revista Protestantismo em Revista.

### **CIBELE CHERON**

Bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Mestra em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006). Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015). Desenvolve estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É consultora externa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Viamão (IFRS) para a Elaboração do Diagnóstico Rural e Redesenho da Matriz de Desenvolvimento de Viamão, RS. Integra no CNPq, os grupos de pesquisa “Grupo de Estudos do Sul Global//Global South Study Group”, “Educação e Violência” e lidera o grupo “Fundamentos da Experiência Jurídica Contemporânea: O Direito sob os aspectos dogmático, filosófico e sociológico”. Desempenha projetos de ensino, pesquisa e extensão acadêmica e comunitária. Desenvolve principalmente os seguintes temas: conflitos e cultura da paz, cidadania, empoderamento, capital social, participação social, reestruturação produtiva e desigualdades, políticas públicas e inclusão social, gênero, interseccionalidades, Sul Global.

### **CRISTIANI SEVERO BRENNER**

Pós-Graduada em Literatura e Língua Portuguesa e Educação Infantil e Anos Iniciais. Licenciada em Letras/Espanhol e Pedagogia. Professora na Rede Estadual.

### **FABÍOLA MÔNICA DA SILVA GONÇALVES**

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora do Departamento de Educação da UEPB, Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP da UEPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFPE. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento - GEPELLL- DGp-CNPq., Pesquisadora do Núcleo de Acessibilidade Inclusiva - NAI/UEPB.

### **FERNANDA NOGUEIRA SILVA**

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda/FACHO (2017). Licenciada em Psicologia também pela FACHO; Pesquisadora do Núcleo de pesquisa em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI/UFRPE). Tem experiência na área clínica, atuando, como mediadora, com foco em crianças com TEA no campo educacional.

### **GLAÉ CORRÊA MACHADO**

Realiza Estágio Pós-Doutoral junto ao programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Mendes. Pesquisadora junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância(s) e Educação Infantil na PUCRS. Doutora em Educação (PUCRS). Mestre em Educação (Unisinos), pesquisa sobre a Gestão Escolar, a Formação de Professores, os Saberes Docentes, e a Educação Especial e Inclusiva.

### **GUILHERME DE SOUZA MARQUES**

Licenciado em Educação Física. Pós-Graduado em Pedagogia Crítica da Educação Física. Mestrando em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes), membro do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx) e Coletivo de Estudos de Políticas de Esportes, Educação Física e Lazer (Geopoles).

### **ISAMARC GONÇALVES LÔBO**

Doutorando em História Social pela USP por meio do Convênio Dinter USP/UFCG. Docente na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: história, Historiografia, tempo.

### **JULICE SALVAGNI**

Professora adjunta no Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Estudos Organizacionais. Graduada em Psicologia (Unisinos). Mestre em Ciências Sociais (UNISINOS) e Doutora em Sociologia (UFRGS).

### **KATLEN BÖHM GRANDO**

Doutora em Educação. Coordenadora Pedagógica do Colégio Marista PIO XII (NH/RS).

### **MARIA CAROLINA MARQUES DOS SANTOS**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Professora na Educação Infantil. Pós-graduanda em Neuroeducação e Primeira Infância pela UPE/Cerebrum. Mestranda em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI-UFRPE).

### **MARINA GUERIN**

Graduanda em Psicologia pela Unisinos.

### **MAYARA PÉROLA MACIEL DOS SANTOS**

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (2019). Mestranda em Educação, Culturas e Identidades, na Uni-

versidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pesquisadora do Núcleo de pesquisa em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI-UFRPE). Tem pesquisado sobre educação de bebês, detecção de risco de sofrimento psíquico em bebês no diálogo entre Educação e Psicanálise.

### **MORGANA DOMÊNICA HATTGE**

Doutora em Educação. Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates (Lajeado/RS).

### **NICOLE DE SOUZA WOJCICHOSKI**

Graduanda em Administração pela UFRGS.

### **PALOMA RODRIGUES CARDOZO**

Mestranda em Educação PUCRS, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI). Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial Inclusiva. Também possui graduação em Educação Infantil e anos iniciais. Experiência como professora de Educação Infantil na rede pública e como alfabetizadora na rede particular de ensino. Atualmente atua como Educadora Especial na Sala de Inclusão e Recursos (SIR), na rede municipal de Porto Alegre.

### **PAOLA GONÇALVES DOS SANTOS**

Advogada especializada em Direito de Família, bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera do Rio Grande e pós-graduada em Direito de Família pela Faculdade Dom Alberto.

### **RAFAEL DALYSON DOS SANTOS SOUZA**

Mestrando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e graduado em Licenciatura Plena em História pelo Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG. Tem experiência na área de His-

tória, com ênfase em História das Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ant, construção científica, humanidades científicas, teoria ator-rede e etnografia.

### **RAFAEL TEIXEIRA DA SILVA**

Licenciado em Educação Física. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### **RENATO KOCH COLOMBY**

Doutor e Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na área de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. Graduação concluída em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor no Colegiado de Administração do Instituto Federal do Paraná (IFPR) no Campus Palmas. Além de ser integrante do Observatório Internacional de Carreira - OIC e do GINEIT (Grupo Interdisciplinar de Estudos da Inovação e do Trabalho), ambos vinculados ao PPGA/EA/UFRGS, também é Líder do Grupo de Pesquisa NEPT - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Organizações e Pessoas (IFPR).

### **SINDY LUCIANE LAGO RODRIGUES**

Bacharel em Administração - UNICS. Mestre em Educação Ensino Superior - UILisboa/Portugal. Doutoranda em Administração UNAM - Argentina e Docente no Instituto Federal do Paraná - IFPR - Campus Palmas.

### **ZITA ANA LAGO RODRIGUES**

Licenciada em Filosofia. Especialista em Ética e Filosofia Política e em Metodologias para a EaD - UFPR. Mestre em Educação - Ensino Superior - FURB. Doutora em Educação - PhD - WIU/USA-UFRJ. Consultora e Assessora Pedagógica de Sistemas de Ensino e Docente no Ensino Superior.