

2022

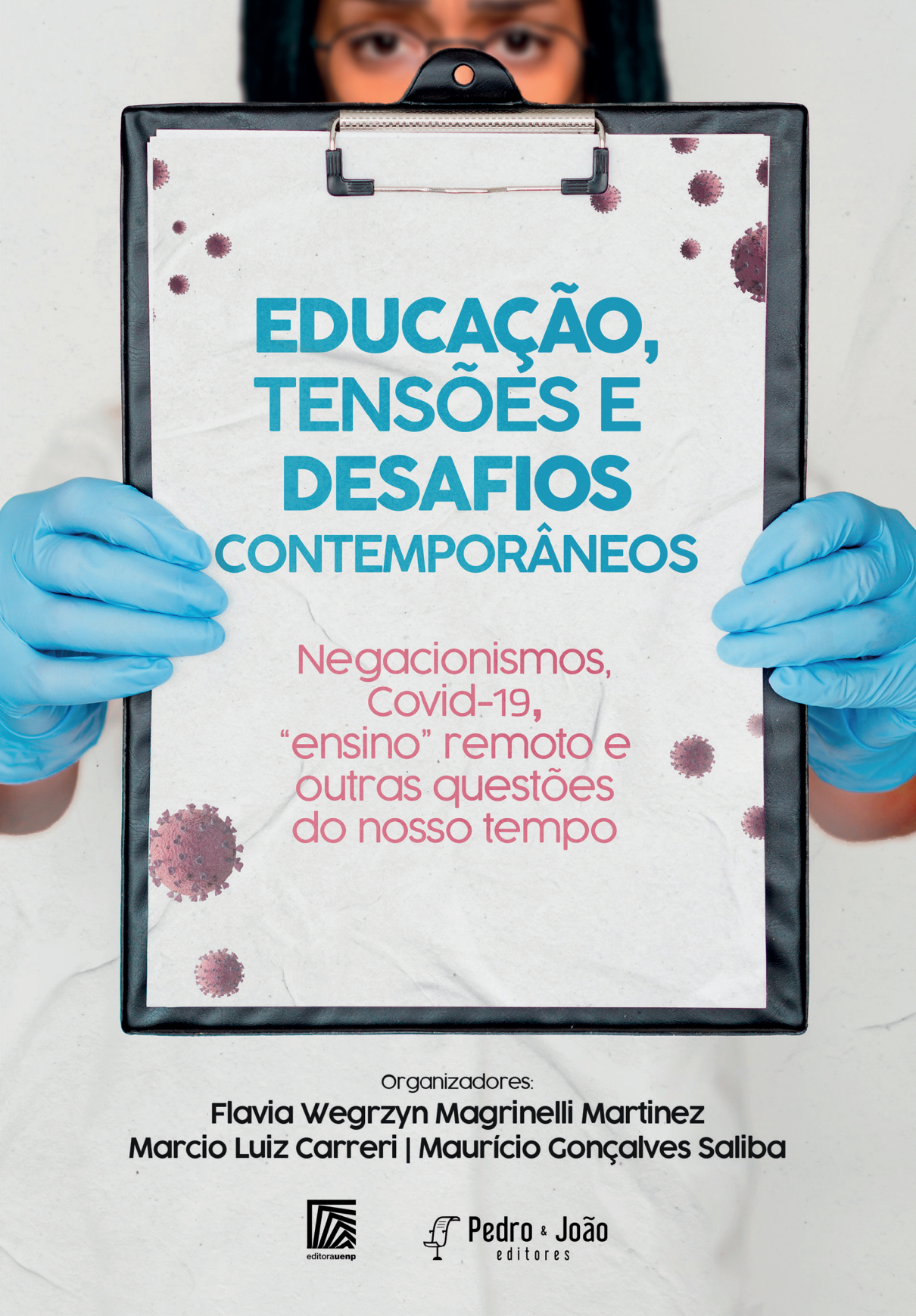
Educação, tensões e desafios contemporâneos: negacionismos, Covid-19, “ensino” remoto e outras questões do nosso tempo

Universidade Estadual do Norte do Paraná

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; CARRERI, Marcio Luiz; SALIBA, Maurício Gonçalves (org.). Educação, tensões e desafios contemporâneos: negacionismos, Covid-19, “ensino” remoto e outras questões do nosso tempo. Cornélio Procópio: Editora UENP; São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. v. 2.

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/936>

Baixado de Repositório Institucional UENP



EDUCAÇÃO, TENSÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Negacionismos,
Covid-19,
“ensino” remoto e
outras questões
do nosso tempo

Organizadores:

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez
Marcio Luiz Carreri | Maurício Gonçalves Saliba



editora uenp



Pedro & João
editores

EDUCAÇÃO, TENSÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Negacionismos, Covid-19, “ensino” remoto e
outras questões do nosso tempo

vol. II



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Administração Central

Dr. Fábio Antonio Néia Martini – Reitor
Dr. Ricardo Aparecido Campos – Vice-Reitor
Dr. Jorge Sobral da Silva Maia – Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Dr. Thiago Alves Valente – Diretor Geral da Editora UENP

Editora UENP

Conselho Editorial

Conselho Pleno UENP

Dr. Ilton Garcia da Costa
Dr. Luiz Fabiano Zanatta
Dr. Marcio Luiz Carreri
Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Dra. Teresinha Esteves da Silveira Reis

Comissão Científico-Editorial

Dra. Edméia Aparecida Ribeiro (UEL)
Dra. Milena Aparecida Elias Ciabattari (UNOESTE)
Dr. Luiz Fabiano Zanatta (UENP)

Equipe Editorial

Copidesque, revisão e normatização do texto

Equipe Executiva Editora UENP

Dr. Thiago Alves Valente – Diretor Geral
Dra. Annecy Tojeiro Giordani – Diretora de Produção
Dra. Diná Tereza de Brito – Revisora de Língua Portuguesa
Me. Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires – Assistente Editorial

Organizadores

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Marcio Luiz Carreri

Maurício Gonçalves Saliba

EDUCAÇÃO, TENSÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Negacionismos, Covid-19, “ensino” remoto e
outras questões do nosso tempo

vol. II



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez; Marcio Luiz Carreri; Maurício Gonçalves Saliba [Orgs.]

Educação, tensões e desafios contemporâneos. Negacionismos, Covid-19, “ensino” remoto e outras questões do nosso tempo. Vol II. São Carlos: Pedro & João Editores; Cornélio Procópio: Editora UENP. 2022. 286p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-87941-28-8 [Impresso] Editora UENP
978-65-87941-27-1 [Digital] Editora UENP
978-65-265-0022-4 [Impresso] Pedro & João Editores
978-65-265-0023-1 [Digital] Pedro & João Editores

1. Educação. 2. Covid-19. 3. Ensino remoto. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Flávio Brayner	
EVOLUÇÃO, CRIACIONISMO E A NEGAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE QUEM SOMOS	15
Sérgio Roberto Posso	
EDUCAÇÃO EMERGENCIAL E A DISPUTA: CIÊNCIA VERSUS NEGACIONISMO, NA ÁGORA VIRTUAL	43
Maurício Gonçalves Saliba	
Angélica Rodrigues Alves	
PELAS BARBAS DO PROFETA: REVISIONISMO, RESSENTIMENTO E NEGACIONISMO HISTÓRICO - ANÁLISE DA SÉRIE “BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA”	61
Marcio Luiz Carreri	
Arnaldo Martin Szlachta Jr	
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES EM TEMPOS DE PANDEMIA	89
Evaristo Emigdio Colmán Duarte	
Lorena Ferreira Portes	
DESAFIOS DE EDUCAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	119
Fábio Antonio Gabriel	
Ana Lúcia Pereira	

VOZES SILENCIADAS: AS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS E PROFESSORES INICIANTES EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)	141
Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez Ana Caroline Oliveira Costa	
OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE ACOLHIMENTO COM PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA	165
Antônio Carlos Barbosa da Silva Bruna Bortolozzi Maia	
O LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO TRABALHO DOCENTE: APROXIMAÇÕES A PARTIR DO CONTEXTO PANDÊMICO	189
Analigia Miranda da Silva Pâmela Cardoso Rodrigues	
AÇÃO INTERDISCIPLINAR E ENSINO REMOTO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR-PARANAVAÍ: ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E APRENDIZAGEM	213
Nájela Tavares Ujiie Lucinéia Maria Lazaretti	
O TABULEIRO YOTÉ E A LUTA ANTIRRACISTA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO	231
Taíse F. C. Nishikawa Hiran Lucas da Silva Sousa	

**UMA ANÁLISE SOBRE AS FRENTES DA
CRIMINOLOGIA FEMINISTA E OS IMPACTOS NO
ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO**

257

Adriana Martins Silva

Carolina Martins Silva

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

283

APRESENTAÇÃO

Flávio Brayner
UFPE

Em 1942, em plena ocupação da França pelas tropas nazistas, Albert Camus publicou uma das obras que consolidaria sua reputação intelectual e o levaria, alguns anos depois, ao Prêmio Nobel de Literatura (1957): trata-se de *O Mito de Sísifo*.

Sísifo, personagem da mitologia grega, fora condenado (por causa de sua repetida desobediência aos deuses) a rolar uma pedra montanha acima e vê-la, em seguida, descer montanha abaixo, desfazendo – absurdamente- todo seu esforço. Como se trata de um castigo que durará toda a eternidade, uma tarefa sem nenhum sentido, é toda a existência de Sísifo que se torna absurda. É, pois, um livro sobre o ABSURDO da existência! Mas, no que consiste o absurdo de nossa existência, que segundo Camus, não pode ser solucionado com o suicídio (que ele considera como a questão crucial da Filosofia: a vida vale ou não a pena ser vivida?), mas com a revolta (que ele trabalhou em *O Homem Revoltado*)? O absurdo da existência é nossa incapacidade de, com nossas teorias ou conceitos, compreender ou explicar a realidade que, rebelde, se revolta continuamente contra toda tentativa de aprisionamento teórico. Vivemos, assim, num mundo “não-familiar” e essa “desfamiliarização” ocorre exatamente quando a realidade e seu conceito tornam-se incompatíveis, algo que ocorre com a mesma frequência com que nosso vertiginoso mundo se transforma.

É deste profundo desconforto com o mundo atual - um mundo saturado de tecnologia e que nem sempre cabe no interior de nossos conceitos- de que trata este livro, organizado pelos professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná: ele é, assim, uma tentativa de “refamiliarização”, sem a qual, nossa existência, tanto individual como social, perde-se em desorientação no meio de uma floresta tecnológica! É, além do mais, um livro filiado a uma tradição interrogativa mais grega do que latina, quando se pergunta – de forma

clara ou velada ao longo de seus 12 artigos- por que e como isto que estamos vivendo se tornou possível?

E estes “absurdos” contemporâneos assumem diversas formas, que os doze artigos desta coletânea descrevem e tentam entender. Desde a noção de “design contemporâneo” como forma de reintroduzir o Criacionismo nas escolas, que o professor Sérgio Roberto Posso em **“Evolução, criacionismo e a negação contemporânea de quem somos”** desmonta, revelando a maquiagem supostamente científica que confunde fatos da natureza com valores morais.

No artigo **“Educação emergencial: e a disputa Ciência versus ‘negacionismo’**”, os professores Maurício Saliba e Angélica Alves analisam a verdadeira “crise epistemológica levantada pelo negacionismo científico”, mostrando as razões da adesão ao negacionismo (‘elementos contraintuitivos’), assim como o oportunismo político assentado no senso comum e sua desconfiança (ancestral!) na ciência.

Os professores Márcio Luiz e Arnaldo Martin em **“Pelas barbas do profeta”** avalia o caráter reacionário da *webserie* “Brasil, Pátria educadora” e sua crítica às idéias de Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*) assinalando todos os absurdos teóricos e conceituais dessa crítica.

Adriana Martins e Carolina Martins em **“Uma análise sobre as frentes da criminologia feminista...”** analisam a dicotomia “aparente” entre a criminologia crítica e a criminologia feminista, mostrando os problemas contidos no chamado “paradigma monista” (que crê que todo problema social exige uma solução penal). Sua aposta é a de que a violência inter-partes (esfera privada) se desloque para o espaço público, para formar tipos penais na esfera comum: uma insurgência contra a cultura patriarcal e sexista na criminologia.

No **“Tabuleito Yoté...”** dos professores Taíse Nishikawa e Hiran Souza querem trazer a luta antirracista – através do uso metodológico do jogo Yoté- em tempos de neoliberalismo, com o objetivo de “buscar novos significados para a história dos povos”.

A resposta que precisa ser dada ao neoliberalismo é um novo projeto de subjetivação de perfil emancipatório.

Se o artigo de Taíse e Hiram tem um acento propositivo, o de Bruna Souza tem um corte mais “denunciativo”. Em **“A escola como sistema de fiscalização dos direitos e garantias previstos no ECA...”**, Bruna mostra o quanto a pandemia da Covid-19 enfraqueceu o poder da escola de detectar e fiscalizar a violência de direitos das crianças e adolescentes em função de seu isolamento sanitário. Aqui, neste artigo, a escola aparece não apenas como instituição de subjetivação, mas também como “ambiente de proteção”, sobretudo naqueles meios sociais mais vulneráveis.

Em seu interessante artigo **“(...) A pandemia como pretexto para degradar o Ensino Superior”**, os professores Evaristo Duarte e Lorena Portes, mostram que a política econômica e educacional ancorada no mercado, pressionada pelo grande capital e conglomerados educacionais, e que se utiliza das “tecnologias de aprendizagem” altamente disseminadas nesta pandemia, rebaixam o ensino presencial e visam, ao fim, acabar com a obrigatoriedade das instituições de ensino de possuírem essa modalidade (presencial) o que representa um golpe fatal na qualidade e na formação de uma civilidade crítica pelo qual o ensino público luta há tanto tempo.

Fábio Gabriel e Ana Lúcia Pereira pesquisam sobre a **Percepção de professores da educação básica sobre o ensino remoto** neste momento de pandemia. Não é de surpreender que os professores que eles pesquisaram tenham encontrado tantas dificuldades para interagir com os alunos durante este período, seja pelo despreparo dos próprios professores, pelas dificuldades técnicas de acesso à internet, mudanças na rotina ou aumento da carga de trabalho, mas, sobretudo, a mudança na relação pedagógica professor-aluno, o que acarretará lacunas na formação por longo tempo, cujas consequências, pessoais e sociais, ainda não temos instrumentos nem conceitos para avaliar.

As experiências dos professores iniciantes em tempo de Ensino Remoto Emergencial é o tema do artigo das professoras

Flávia Martinez e Ana Caroline Costa. Refletir sobre a “transição de estudante para professor” é, a meu ver, o grande mérito deste artigo! Fica registrado, nesta pesquisa, envolvendo vários estados brasileiros, o profundo mal-estar dos professores, o desajuste diante das mudanças relacionadas à valorização da educação e do apoio social à profissão. A pesquisa, bastante original e eticamente sensível, permitiu dar voz aos professores em início de carreira.

Em **Os desafios do ensino remoto na educação infantil em tempos de pandemia**, Antonio Carlos Barbosa e Bruna Bortolozzi relatam a experiência de professores com as novas tecnologias e a exigência da rápida preparação para seu domínio. Através da contribuição da chamada Psicologia Crítica, os autores mostram a multideterminação das dificuldades do ensino remoto emergencial: uma preparação às pressas, sem apoio adequado do estado e a culpabilização por não dominar a tecnologia são as injunções de uma pandemia sobre o trabalho cotidiano dos professores, embora a ação de um Grupo de Acolhimento tivesse sido de suma importância para o conhecimento daquela nova realidade.

Analígia Miranda e Pâmela Rodrigues em **O lugar das tecnologias digitais no trabalho docente em tempos de ensino remoto** mostram que esses recursos terminaram por modificar nossas percepções de tempo e de espaço: impelidos, num contexto impositivo, ao uso das tecnologias digitais, os professores têm uma percepção negativa sobre sua própria formação, uma fragilidade formativa que os centros de formação de professores terão que levar em consideração daqui por diante.

É possível a articulação entre ensino, pesquisa e aprendizagem no modo remoto? É a esta pergunta que Nájela Ujiie e Lucinéia Lazaretti tentam responder em **Ação interdisciplinar e ensino no curso de pedagogia da UNESPAR-PARANAÍ**. Num trabalho de pesquisa relevante e bem estruturado, as autoras concluem apresentando algumas perspectivas para o ensino remoto, articulando tecnologia e abordagem interdisciplinar.

* * *

Concluo esta apresentação lembrando uma passagem da célebre obra de Hannah Arendt, “**Homens em tempos sombrios**”, em que ela se pergunta sobre o que faz com que homens e mulheres ordinários(as), vivendo o cotidiano de suas vidas, se tornem extraordinários(as) em momentos também excepcionais, quando aquele cotidiano foi bruscamente rompido e os laços que tradicionalmente nos ligavam à facticidade daquela vida foram cortados? Sua resposta é simples: eles não se demitiram, eles decidiram compreender e julgar “aquilo que lhes acontecia” e oferecer seu testemunho, não para que aquilo não se repetisse, mas para que os pósteros não tivessem a desculpa de que “não sabiam” ou de que “foram pegos de surpresa”! O que esses professores fizeram aqui, reunidos neste livro, foi isto: não permitiram que sua época, nossa época, passasse sem testemunho, sobretudo o testemunho daqueles que praticam educação, e para que no futuro não dispuséssemos de nenhum álibi que nos dispensasse da “responsabilidade do mundo”.

Há, no *Mito de Sísifo*, um momento em que a pedra chega ao alto da colina e, antes de cair, Sísifo para e reflete sobre seu destino e sua condenação ao absurdo: é o momento que Camus chama de **CONSCIÊNCIA**, a consciência do absurdo da própria existência. Penso que este livro, que o leitor tem agora nas mãos, representa exatamente - no interregno absurdo do que nos acontece nestes tempos sombrios- este momento de consciência. São artigos camuseanos; são artigos de revolta e resistência...

EVOLUÇÃO, CRIACIONISMO E A NEGAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE QUEM SOMOS

Sérgio Roberto Posso

Considerações iniciais

Quando os historiadores resolveram olhar a história de forma macroscópica, se depararam com um novo paradigma: ela não é linear. A partir desta constatação, começamos a entender os processos históricos não como um progresso ininterrupto, mas com avanços e retrocessos marcantes. Isso é observável pela atual ascensão mundial da direita conservadora e seus valores, como não se tinha visto desde a metade do séc. XX, entretanto, esse ressurgimento tem suas próprias características e origens, particularmente a utilização em massa de notícias falsas (*fake news*) a partir das redes sociais sem qualquer filtro crítico e histórico. Trata-se de uma estratégia política e ideológica que visa ascender valores conservadores por meio da produção massiva da desinformação, fazendo ressurgir do passado conceitos devidamente discutidos e historicamente ultrapassados, como o terraplanismo e o negacionismo histórico, a negação do aquecimento global e da destruição ambiental e o movimento antivacinas. Esse fenômeno fez surgir um novo campo da sociologia, a agnotologia (PROCTOR; SCHIEBINGER, 2008) que visa entender como ocorrem essas estratégias de desinformação e combatê-las.

Nesse contexto, ressurgem também o criacionismo, que visa estabelecer uma falsa correlação de igualdade com a Teoria Sintética da Evolução, com propósitos claramente evidentes de introduzir nas escolas o fundamentalismo religioso. Na verdade, é um movimento constante, particularmente nos Estados Unidos da América (EUA). O botânico Asa Gray, amigo de Charles Darwin, introduziu a evolução nos EUA no final do século XIX, mas

encontrou forte resistência no cristão ortodoxo que se mobilizou legalmente para proibir o ensino de evolução nas escolas. Essa proibição encontrou seu auge no famoso “julgamento do macaco”, que alcançou amplitude por ter sido o primeiro transmitido via rádio. Tratava-se da prisão de um professor por ter ensinado evolução no Tennessee e que foi julgado na Suprema Corte, com ganho de causa ao professor.

Os conservadores fizeram novas tentativas para introduzir o criacionismo nas escolas, até que, em 1987, a Suprema Corte dos EUA decidiu que o criacionismo não tinha base científica e se tratava apenas de uma teoria religiosa, proibindo-o nas escolas ao afirmar que o estado é laico (FORREST, 2013). Após essa derrota, os criacionistas dos EUA elaboraram uma nova abordagem, maquiando o criacionismo como se tivesse respaldo científico por meio da ideia do design inteligente - a ideia de que a complexidade da natureza não pode ter surgido por evolução e sim por um ser poderoso, um deus - numa nova tentativa de colocar o criacionismo nas escolas estadunidenses, mas sofreram novo revés na justiça (SCOTT; MATZKE, 2007).

No Brasil, o criacionismo sempre ficara restrito a grupos ou escolas religiosas, mas com a ascensão da direita conservadora, o criacionismo encontrou forças para divulgar suas ideias, tendo alcançado representantes no governo Bolsonaro, como o atual presidente da CAPES, Benedito G. Aguiar, que afirmou:

Queremos colocar um contraponto à teoria da evolução e disseminar que a ideia da existência de um design inteligente pode estar presente a partir da educação básica, de uma maneira que podemos, com argumentos científicos, discutir o criacionismo. (ALFANO, 2020, p. 1)

Não obstante, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) convidou para a palestra inaugural de seu maior evento científico, o Integra/2020, o Prof. Marcos Eberlin, defensor do design inteligente. O palestrante demonstrou ignorância sobre

evolução, acusou os cientistas de nada entenderem sobre os processos bioquímicos envolvidos e não apresentou nenhuma evidência científica sobre aquilo que advogara. A iniciativa da UFMS em convocar uma palestra pseudocientífica revoltou a comunidade acadêmica, gerando uma moção de protesto e esclarecimentos enviada à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMS, [quem](#) convidou o palestrante (VALENTE, 2020).

Diante desse crescimento do criacionismo, inclusive em altos cargos para assuntos científicos do governo Bolsonaro, este capítulo procurará demonstrar que o criacionismo é apenas uma crença religiosa, sem qualquer respaldo científico e, portanto, não poderá adentrar nas escolas com o falso pretexto de ser uma contraposição científica à evolução. Para tanto, seguirei Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.): “conhecer bem, para agir bem”. Assim, apresentarei uma perspectiva da importância e história da descoberta da evolução, suas principais características e explicações e as dificuldades em entendê-la e, portanto, aceitá-la. Neste ínterim, apresentarei as falácias criacionistas que visam desinformar e desacreditar sobre uma das principais teorias científicas da humanidade e querer manter uma ideia paroquial e ultrapassada sobre nossas origens.

Porque tanto alarde sobre evolução? Hora de sairmos do pedestal arrogante

A vida inteligente de um planeta atinge a maioria quando pela primeira vez compreende a razão da sua própria existência. Os seres vivos existiram na Terra sem saberem o porquê durante mais de três bilhões de anos, antes da verdade ocorrer finalmente a um deles. O seu nome foi Charles Darwin. (DAWKINS, 1978, p. 21, grifo meu)

Historicamente, a ciência tem apresentado várias perspectivas *sui generis* sobre o mundo que nos rodeia, apresentando novas evidências e lançando luz sobre aspectos que ainda não haviam sido discutidos. Isto requer que estejamos sempre dispostos a abandonar ideias antigas à medida que a ciência avança.

Testemunhamos vários momentos em que a ciência proporcionou tais mudanças drásticas e nos fez renovar das próprias cinzas daquelas antigas ideias. Isto ocorreu com a descoberta do heliocentrismo por Copérnico e Galileu, as leis newtonianas e do relativismo sobre o universo e mais recentemente descobrimos, estonteantes, que tudo o que entendíamos como matéria está sendo desafiado pelas teorias quânticas e força/matéria escuras. No entanto, nenhuma destas descobertas gerou tanta resistência e debates como a Teoria da Seleção Natural (DARWIN; WALLACE, 1858). Mesmo após 160 anos da descoberta, ainda encontramos resistência e a não aceitação de uma evidência cada vez mais sólida. Somente para que o leitor tenha uma ideia, para quem estuda evolução, ao final constata que ela é tão provável quanto estarmos girando em torno do sol ou que a terra é redonda. Mas por quê, então, muitas pessoas não aceitam a evolução?

Enquanto estivermos falando sobre bactérias, fungos ou animais, não há resistência da sociedade. Entretanto, a evolução não explica somente esses seres vivos, mas também a nossa espécie, e pelo mesmo processo, residindo aí a resistência. Darwin sabia disso e evitou a discussão pública deste tema. Seu livro sobre a evolução humana (DARWIN, 1889) só foi publicado, a pedido dele próprio, após sua morte.

O fato é que a teoria de Darwin e Wallace é a única teoria científica que melhor responde as três perguntas que a humanidade sempre fez: De onde viemos? Quem somos? Para onde iremos? Esta teoria abalou nossas crenças tradicionais sobre nossa existência e lugar no cosmos, como nem Galileu o fez. Ela, ainda, extrapolou os limites da ciência e influenciou todos os ramos do conhecimento:

Vou colocar as cartas na mesa. Se tivesse que premiar alguém por uma única boa ideia, esse prêmio iria para Darwin, antes de Newton, Einstein e todos os outros. Em uma só tacada, a ideia da evolução pela seleção natural unifica as esferas da vida, significado e

propósito com as esferas de espaço, tempo, causa e efeito, mecanismo e lei física. (DENNETT, 1998, p. 21)

Dessa forma, esta descoberta deixou atônita não só a comunidade científica da época, mas também pensadores e filósofos:

Antigamente, buscava-se o sentimento da grandeza do homem apontando para sua origem divina: hoje, este se tornou um caminho proibido, pois na porta de entrada está o macaco, junto com outras bestas medonhas, arreganhando com astúcia os dentes como a dizer: nenhum passo a mais nesta direção! (...) O vir-a-ser arrasta atrás de si o o-que-já-foi (meu grifo): por que fazer uma exceção a este eterno espetáculo em benefício de alguma estrelinha ou de alguma pequena espécie sobre ela? Basta desses sentimentalismos! (NIETZSCHE, 1881, p. 47)

Portanto, a evolução não é apenas uma teoria científica, mas versa sobre nossa existência, propósito e significado no cosmos. Era de se esperar esta resistência, como o criacionismo, e combatê-lo requer que entendamos que a ignorância e o conservadorismo são as antessalas dessa resistência. Em outras palavras, se quisermos a aceitação de nossa origem, é preciso compreender o processo evolutivo, seu histórico de descobrimento e suas principais ideias e evidências. Sendo assim, convido o leitor a uma pequena viagem no tempo para que entendamos que a ideia evolutiva não é recente e que sua aceitação e resistência tiveram vários episódios históricos de reviravoltas.

A busca pela nossa origem: uma perspectiva histórica

Embora haja muita discussão sobre como estão divididas as etapas da história da humanidade, adotei aqui uma divisão baseada nas mudanças de paradigmas que ocorreram na humanidade. Mas quero deixar claro que estas divisões e datas são arbitrárias, já que a história não é uma ciência exata que permite tal

acuidade claramente distinta no tempo (datas) e espaço (geografia onde ocorreram).

O período mitológico (120.000 a 600 a.C.) é marcado pelo início da compreensão do mundo que nos rodeia e, embora nos pareça ingênuo o modo de pensar, foi a etapa inicial e essencial para a compreensão do mundo à nossa volta e conforto existencial. O termo se refere à atribuição às divindades dos fenômenos não compreendidos na época, surgindo histórias e interpretações mitológicas, como a religião, que visam posicionar o homem dentro do mundo. Neste período nossas origens pressupunham criações a partir de deuses, como na cultura dos Vikings, Ianomâmis, Esquimós, Aborígenes e nas religiões monoteístas: cristianismo, islamismo e judaísmo. Nestas, o homem assume papel protagonista de um deus uno, nos colocando em posição privilegiada cosmicamente por este criador em relação às demais espécies.

No entanto, algo começava a mudar. A partir de 800 a.C. na cultura oriental, particularmente no Oriente Médio, começa a florescer a matemática, a astronomia e os rudimentos da física. Surgem as escolas árabes que atraem estudantes de uma cultura que começa também a florescer no Mediterrâneo: a dos gregos (FARA, 2014). Dentre esses estudantes, destaca-se Tales que traz consigo toda esta bagagem de conhecimento do oriente para Mileto e que começou a mudar um paradigma importante, marcando um novo e curto período histórico para o ocidente: o período cosmológico (600 a.C. a 400 a.C.).

Mas qual é esse novo paradigma? Até então os fenômenos naturais eram explicados como tendo origem em divindades. Todavia, Tales foi um dos primeiros a perceber que o movimento dos astros tinha causa natural e, portanto, podia ser previsto por cálculos matemáticos sem precisar recorrer ao sobrenatural. Acredita-se que ele tenha sido o primeiro a prever um eclipse solar em 525 a.C., além de prever a ocorrência das marés, importante para o cultivo de plantações no Mediterrâneo (RONAN, 2001). Deste modo, esse período se caracteriza por interpretar o mundo por meio de fenômenos naturais, sem precisar de deuses e

superstições, iniciando a era racional da Grécia Antiga e pondo fim ao período mitológico (RONAN, 2001).

Mas e quanto à evolução no período cosmológico? Não há registros de que Tales tenha deixado legado sobre questões da vida, mas seus discípulos deixaram. Os primeiros contornos de que as coisas vivas se transformam foi postulado por Anaximandro (VI a.C.), discípulo de Tales. Após comparar a anatomia dos animais, ele afirmou que os homens foram formados a partir dos peixes e, com o tempo, perderam a pele de peixe e iniciaram a vida em terra firme, fato comprovado pela ciência 26 séculos depois. Xenófanes (V a.C.) foi o primeiro a reconhecer os fósseis como vestígios de seres extintos e a presença de fósseis marinhos, onde atualmente é terra firme, indica que o local já havia sido coberto por oceano. Mas foi em Empédocles (V a.C.) que observamos as primeiras ideias de seleção pelo ambiente. Esse filósofo percebeu uma gradação da vida na natureza, surgindo primeiro os vegetais e depois os animais. As partes dos seres vivos podiam ser combinadas ao acaso, e somente uma combinação bem-sucedida poderia ser selecionada pelo ambiente, sobreviver e perpetuar, uma predição incrível da Teoria da Seleção Natural! Em suma, o período cosmológico teceu as primeiras tentativas de descobrir nossa origem por meio do processo evolutivo e derruba o mito de que a ideia de evolução só seria concebida na época de Darwin.

O período que se segue é considerado um dos mais férteis e importantes do ocidente. Inicia-se com Sócrates e estende-se de 400 a.C. a 200 d.C. Trata-se do período antropocêntrico, pois os filósofos gregos entendiam que tudo passava pelo homem e, se quisermos conhecer o mundo, precisamos investigar o homem: “conhece-te a ti mesmo”. Sócrates e Platão são os filósofos mais expoentes no início deste período, desenvolvendo as áreas humanas da política, cidadania e ética. Entretanto, somente em Aristóteles temos um maior esforço em entender os seres vivos pela experimentação. Aristóteles discorda de seu mestre Platão quanto ao tipo de abordagem filosófica que devemos ter para entender o mundo. Para ele, o mundo deve ser experimentado e não apenas

pensado, como preconizava seu mestre. Esta veia experimental em Aristóteles provavelmente foi uma herança de sua família de médicos e foi fundamental para o início da compreensão dos seres vivos. Aristóteles investigou a fundo a anatomia dos seres vivos e foi o primeiro a estabelecer uma classificação biológica. Para muitos cientistas historiadores, ele foi o primeiro biólogo.

Mas e quanto à evolução? Aristóteles não acreditava que os seres vivos evoluíam, mas que eram fixos, pois acreditava no essencialismo platônico e, como a essência não muda, os seres vivos também não (FARA, 2014). Todavia, Aristóteles e outros filósofos gregos não faziam uma interpretação religiosa da origem humana, já que consideravam o ser humano um animal, embora com qualidades próprias que o diferenciavam dos demais, dentre elas, a razão. O que se nota é que os gregos deste período abandonam o homem como uma criação especial divina para apenas colocá-lo em outro pedestal superior: o ser racional.

A partir da ascensão do Império Romano, inicia-se o embrião de outro período, o teocêntrico, que perdurou 13 séculos (200 d.C. a 1.500 d.C.). No início, os romanos seguiam os preceitos gregos, valorizando a racionalidade, através do estoicismo, e de uma religiosidade politeísta. Todavia, o cristianismo, monoteísta, se tornou a religião oficial do Império Romano no ano 380 d.C. por ordem do imperador Teodósio I, que tomou a medida numa lei conhecida como Édito de Tessalônica. A nova religião foi inicialmente postulada por Paulo de Tarso, que adapta o cristianismo ao platonismo, mormente a existência de dois mundos, o real (imperfeito) e o das ideias (o paraíso, perfeito) e empresta do judaísmo um Deus único e Todo-poderoso, capaz de criar todo o universo, incluindo a vida.

Entre 354-430 d.C., Santo Agostinho insere no cristianismo de Paulo o conceito de pecado e punição. Quando nos referimos à compreensão dos seres vivos por Santo Agostinho, ele inaugura o fixismo, ou seja, o dogma de que as espécies não evoluem, pois se foram concebidas por um Ser perfeito, elas seriam perfeitas, portanto, não eram passíveis de aperfeiçoamento ou mudança. A

partir destes conceitos e da oficialização do cristianismo como religião do Império Romano, todas e quaisquer tentativas de demonstrar inconsistências dessa religião e seus dogmas eram perseguidas e as pessoas severamente punidas. Em 529 d.C. todas as escolas filosóficas romanas foram encerradas por ordem do imperador Justiniano, que entendeu que eram ideias pagãs, contrárias à fé cristã. Este estado teocrático mergulhou a Europa em uma fase de lento progresso do conhecimento, incluindo as ideias de mudança evolutiva das espécies, que permaneceram quase que inexploradas até o século XVIII.

Todavia, no Oriente ocorria o oposto. As civilizações do Oriente Médio e Índia floresciam em termos de filosofia, matemática, astronomia e medicina, resgatando, valorizando e aperfeiçoando os progressos feitos pelos gregos (FARA, 2014). Quanto às ideias evolutivas, aparentemente os orientais também seguiram as propostas gregas. Por exemplo, em 700 d.C., Abu U.A.B.A. al-Basri, ou al-Jahiz, escreveu o livro “Kitab al-Hayawan” (O livro dos animais) que aponta premissas evolutivas bem avançadas, incluindo ideias de seleção natural, especiação, adaptabilidade e herança de caracteres:

Os fatores ambientais influenciam nos organismos fazendo com que desenvolvam novas características para assegurar a sobrevivência, transformando-os assim em novas espécies. Os animais que sobrevivem para se reproduzir podem transmitir suas características exitosas a seus descendentes. (MALIK *et al.*, 2017, p. 12)

De novo observamos que a ideia evolutiva não é recente, porém, dessa vez, cai também o mito de que ela só foi desenvolvida no ocidente. Mas o leitor deve estar curioso sobre o porquê atribuímos a Darwin e Wallace o feito. Na verdade, não coube a eles a ideia de evolução, contudo foram eles que explicaram satisfatoriamente o mecanismo pelo qual a evolução ocorre, tema do próximo período histórico.

Fara (2014) relata que o início do fim do período teocêntrico se deu com a invasão dos mouros na Península Ibérica em 711 d.C. Como dito anteriormente, os orientais estavam à frente dos ocidentais em termos de conhecimento e o trouxeram aos europeus pelos mouros, resgatando a cultura grega e introduzindo a engenharia de moinhos de ventos e equipamentos de navegação e orientação, além dos progressos na astronomia e matemática. Mas a transição do período teocêntrico para o período científico só se deu no século XVI (RONAN, 2001). Por meio de intensas trocas entre oriente e ocidente pelas navegações e o enfraquecimento e cisão da igreja cristã no norte da Europa, as ideias gregas e aperfeiçoamentos orientais definitivamente se instalaram na Europa.

E, novamente, vemos a premissa não linear da história se repetir: as causas dos fenômenos deixam de ser divinas e passam a ser novamente interpretadas como naturais. Isto pode ser particularmente observado através das ideias de Copérnico e Galileu que abandonam a ideia geocêntrica cristã (inicialmente de Ptolomeu) e demonstram que o planeta gira em torno do Sol. Alguns historiadores da ciência consideram este o marco divisório entre estes dois períodos (RONAN, 2001; FARA, 2014). Após este marco, gradualmente, a Europa afasta-se das ideias dogmáticas cristãs e aprimora o que veio a ser conhecido como ciência (daí o termo período científico), combinando a arte de fazer perguntas de Sócrates, a experimentação de Aristóteles, a matemática dos gregos e orientais e o rigor científico e método desenvolvido pelos pensadores europeus, destacando-se Descartes e Bacon (FARA, 2014).

A ciência passa a ser considerada um importante ramo do conhecimento humano, mas as ideias evolutivas demoraram em ser interpretadas à luz da ciência, provavelmente pelas ameaças da igreja cristã que ainda exercia influência na Europa. Neste contexto, surgem as ideias de Jean Baptiste de Lamarck (1744-1829 d.C.). Esse pensador é injustamente avaliado pela história, pois se atribui a ele apenas os erros cometidos na interpretação de como as espécies evoluem. Mas, justiça seja feita, o francês fez ótimas contribuições

para a botânica e invertebrados. Lamarck, em sua tentativa de demonstrar como as espécies evoluíam, confundiu fisiologia com evolução, ao postular que as espécies se modificavam por meio de esforços (ou não) que faziam mediante alguma exigência que o ambiente impunha para que sobrevivessem. Atribuiu, também e erroneamente, um finalismo à evolução, fato justificável pela forte influência do período industrial. Apesar dos erros, Lamarck abriu as portas para que outros pensadores pudessem pensar sobre evolução, que resultou no desenvolvimento da Teoria da Seleção Natural de Darwin e Wallace, 30 anos após sua morte.

Não vou ater-me à história de Darwin, mas quero aqui alertar o leitor para que abandone dois mitos: 1) Darwin não descobriu evolução, apenas descreveu como ela ocorre e; 2) A descoberta do mecanismo que explica a evolução tem igual contribuição de outro historiador natural importante, o Sr. Alfred R. Wallace. Este também fez viagens, na mesma época de Darwin e para lugares ainda pouco explorados, como o Brasil e a Oceania e chegou às mesmas conclusões de Darwin: o ambiente tem papel crucial na evolução das espécies. Wallace tinha Darwin como um expoente na área e enviava cartas a ele com o objetivo de desenvolver a história natural. Numa dessas cartas, Wallace relata que o ambiente seleciona os indivíduos por alguma característica e que isto ocasiona a modificação das espécies em longo prazo. Darwin recebeu a carta e ficou atônito, porque Wallace, em apenas algumas linhas, descreveu exatamente o mesmo fenômeno em que ele se debruçara por décadas! Por meio de um acordo, publicam um artigo juntos (DARWIN; WALLACE, 1858), descrevendo pela primeira vez a seleção natural como mecanismo que explica a evolução.

Mas em que o mecanismo de Darwin/Wallace explica melhor a evolução do que aquele apresentado por Lamarck? Na verdade, Darwin/Wallace invertem o que chamamos de relação forma e função. Para Lamarck a função precede a forma, ou seja, primeiro o ambiente apresenta a dificuldade (função a ser realizada) para instigar o organismo a se modificar, dando um enfoque finalista à evolução. Todavia, Darwin e Wallace percebem que esta relação

deve ser invertida, ou seja, a mudança na forma deve ocorrer antes, para que se possa realizar a função (ou seja, resolver o problema ambiental). Disto decorre que as espécies não são protagonistas de suas próprias histórias, pois dependem da sorte (pré-adaptação) que pode ou não ser selecionada pelo ambiente. E é aí que reside o problema para os religiosos, o que pode ser interpretado para os seres vivos, também deve ser interpretado para os humanos.

Darwin e Wallace, portanto, utilizam um mecanismo (seleção natural) totalmente independente de um “projetista inteligente anterior”. Os organismos complexos são formados a partir de lentas e graduais modificações anatômicas em um tempo de escalas geológicas. Um processo irracional, sem propósito e mecânico, inclusive para aqueles seres providos de “cognição”, ou seja, a nossa espécie, que por milênios tinha se colocado em uma posição superior aos demais seres vivos. Os religiosos não perdoariam Wallace e Darwin por isso. Entretanto, Wallace não continuou no tema, partindo para a biogeografia, onde fez contribuições importantes. Mas Darwin continuou com suas pesquisas e sabia dos problemas com a igreja e os teve, inclusive dentro de sua própria casa, por meio da sua esposa cristã, Emma Darwin.

A Teoria da Seleção Natural de Darwin/Wallace perdura até hoje, mesmo depois de tantos testes científicos dispostos a refutá-la. Todavia, faltavam alguns pedaços do quebra-cabeça para que se pudesse ter uma visão da totalidade do fenômeno evolutivo. Uma destas peças foi a pedra no sapato de Darwin: como as características selecionadas poderiam passar para os descendentes sem que houvesse mistura durante a reprodução. Se houvesse mistura, essas características tenderiam ao desaparecimento dentro de uma população com o passar do tempo. Darwin morreu sem saber a resposta.

A ironia é que a resposta que Darwin tanto procurava já estava à sua disposição e em sua própria época e lugar, a Europa. Todavia, tal resposta ficou no ostracismo até o início do século XX, já que o experimento que demonstrava como os caracteres passam por gerações sem haver mistura tinha sido realizado por um obscuro

monge, em um obscuro local, trabalhando de maneira pouco pretensiosa com reprodução de plantas. O leitor já deve estar imaginando que estamos a falar de Gregor Mendel e seus famosos e importantes experimentos com ervilhas. Mendel estabelece três leis, mas a que mais nos interessa aqui é a segunda, ou seja, a Lei da Segregação Independente. Esta lei prediz que *os fatores (alelos) para duas ou mais características se distribuem independentemente durante a formação dos gametas e se combinam ao acaso*. O que importa aqui é que essa lei resolve a questão quando prediz que o material genético não se mistura, mas parecia-se, exerce dominância entre si e, durante a gametogênese, separa-se independentemente.

Está aí a resposta que Darwin procurava. Surge então a genética a partir dos redescobrimientos de Mendel em 1900, a descoberta das mutações por de Vries, que explica a diversidade biológica das populações e finalmente, em 1953, descobre-se a molécula que contém os dados (genes) para a construção da vida, o ADN (DNA em inglês) por Franklin, Watson e Crick. Com o avanço da genética quantitativa e o grande acúmulo de evidências, a evolução toma um corpo robusto e respaldado por leis e dados. A partir deste ponto, ela recebe o mais alto grau de certeza de uma ideia científica, o status de teoria, e passa a ser denominada Teoria Sintética da Evolução.

Por fim, a Teoria Sintética da Evolução adentra no século XXI como a principal teoria das Ciências Biológicas e, embora tenha sido alvo de vários questionamentos e testes, continua consistente com os dados levantados. O que os criacionistas desconhecem, ou fingem desconhecer, é que os próprios cientistas tentam falseá-la, uma praxe comum na ciência, pois aquele cientista que o conseguir, alcançará prestígio do calibre de Einstein quando encontrou falhas na física newtoniana. Mas, por enquanto, quanto mais a testamos, mais se mantém coerente como fator explanatório suficiente para explicar a vida e sua diversidade.

Principais enganos conceituais sobre evolução e as falácias criacionistas

[...] nunca paramos de travar as mesmas batalhas, de procurar os mesmos consolos, de rejeitar as mesmas verdades desconfortáveis. Por que alguns de nós resistem tanto a aceitar qualquer forma de evolução, a despeito de tantos indícios irresistíveis? Por que tantos de nós que aceitam a evolução somos tão incapazes de compreender as ideias de Darwin, e nos mostramos tão poucos dispostos, por razões emocionais, a aceitá-las, mesmo que as entendamos?. (GOULD, 1993, p. 421)

Já discutimos que evolução não é uma ideia recente e que Darwin e Wallace não a descobriram, apenas descobriram o mecanismo que a explica. Pretendo agora explorar como muitas ideias sobre evolução também estão equivocadas e como elas têm sido usadas levemente por aqueles que querem desacreditá-la. Vou abordar os assuntos de maneira socrática, por meio de perguntas costumeiramente feitas pelos criacionistas na intenção de convencer os desavisados sobre o quanto a ideia de evolução é incorreta.

A evolução é apenas uma teoria, pois não há evidências para demonstrá-la?

Aqui há um engano, intencional ou não, sobre o termo teoria. Para o cidadão comum, teoria, utilizada de forma popular, dá a impressão de pouco grau de certeza, como se observa no nosso vernáculo: “Em teoria, pode ser que sim” ou “Pode ter ocorrido desta forma, mas só em teoria”. Esse termo nos dá a impressão de algo ainda a ser testado e que apresenta alto grau de dúvidas. Todavia, em ciência é o oposto. Quando atribuímos o termo teoria a um conjunto de fenômenos, estamos elevando esse conjunto ao mais alto grau de confiabilidade que a ciência possa atribuir. Para que o leitor tenha uma ideia, uma teoria científica é até mais certa que uma lei científica, já que a última se refere a apenas um conjunto menor de dados e que normalmente é incorporada em uma teoria científica como parte do poder explanatória dela, ou para respaldar algum

dado dentro dela. Tomemos como exemplo, a Segunda Lei de Mendel, que está inserida dentro da Teoria Sintética da Evolução para explicar parte dela. É assim também com a Segunda Lei da Termodinâmica ou a Lei da Gravitação Universal que explicam partes da Teoria do Big Bang na física astronômica. Portanto, atribuir à evolução o status de teoria na ciência, não significa torná-la imprecisa, como querem fazer parecer os criacionistas, mas o contrário: ela só atingiu o status de teoria científica após muitos testes, dados e leis sendo incorporados a ela.

Quanto às evidências, os criacionistas alegam que são fracas ou inexistentes, já que a evolução operaria em um tempo muito longo e ninguém jamais viu uma espécie transformando-se em outra, ou pior: um grupo dando origem a outro. Neste ponto, sou taxativo: poucas teorias científicas possuem tantas evidências quanto a evolução.

Começarei pelas evidências paleontológicas, sempre alegadas pelos criacionistas como parciais e com ausências enormes de fósseis transicionais ("*gaps*") entre grandes grupos de seres vivos. Para o regozijo dos evolucionistas, hoje temos caminhões de evidências fósseis a demonstrar as transições entre os seres vivos, "mas paleontologistas descobriram exemplos ótimos de formas intermediárias e sequenciais, mais que suficiente para convencer qualquer cético imparcial da realidade da genealogia concreta da vida" (GOULD, 1994, p. 18).

A mais espetacular delas é a transição da água doce/terra, ocorrida 350 milhões de anos atrás. Os paleontólogos descobriram fósseis desde os primeiros peixes pulmonados com ossos nas nadadeiras, passando por animais com membros efetivamente locomotores em terra e anfíbios (dupla respiração) até os primeiros animais a andar em terra firme. Outro exemplo fabuloso está na origem das aves. Por meio de fósseis encontrados, principalmente na China, hoje sabemos que as aves descendem de um grupo particular de dinossauros, os Theropoda, animais bípedes, rápidos e predadores. Mais ainda, esses dinossauros já apresentavam penas, ossos ocos, endotermia e perda de dedos nas mãos,

estruturas que achávamos que somente as aves teriam desenvolvido, quando na verdade, elas as herdaram desses dinossauros. Por fim, temos fósseis de todos os estágios da evolução dos cetáceos a partir de animais quadrúpedes semiaquáticos, passando por modificações graduais por 60 milhões de anos até as baleias e golfinhos atuais. Há outros exemplos espetaculares e riquíssimos de fósseis transicionais, como a evolução dos mamíferos e dos crocodilos e dos membros locomotores dos cavalos. Portanto, afirmar que não há fósseis que demonstrem evolução é completa ignorância ou má fé.

Em 1955, Willi Hennig desenvolveu um método, denominado sistemática filogenética, que visa demonstrar como ocorreu a evolução por meio da relação ancestral/descendente, que é o algoritmo em que a evolução opera. A partir desse método e, utilizando inicialmente dados da morfologia, foi possível reconstruir a história evolutiva de quase todos os seres vivos, demonstrando claramente como a evolução ocorre, surgindo grupos descendentes e aparentados a partir de ancestrais comuns. Com a descoberta do ADN, começamos a utilizá-lo para inferir parentesco entre os grupos, assim como fazemos com os testes de paternidade em humanos, e os dados moleculares têm demonstrado ainda mais estas histórias evolutivas, sendo capaz de demonstrar o grau de parentesco entre os organismos no espaço (similaridade do ADN) e tempo (relógio molecular). Hoje há milhares de artigos científicos demonstrando como ocorreram as histórias evolutivas, desde bactérias até aves e mamíferos.

Sobre o surgimento de espécies, alegado pelo criacionismo como impossível de ser verificado, já foi demonstrado em vários artigos científicos dos mais variados grupos de organismos, tanto na natureza quanto em laboratório, como em Weinberg *et al.* (1992). Caso o leitor queira constatar o quanto isto já foi observado pela ciência, basta uma ligeira procura pelos algoritmos de busca e sites que abordam o assunto e encontrará uma vastidão de artigos demonstrando especiação.

A evolução é guiada pelo acaso? Se sim, como pode criar coisas complexas como um mamífero ou uma ave sem ferir a Segunda Lei da Termodinâmica?

Se examinarmos o processo evolutivo, perceberemos que há pouca previsibilidade sobre seu comportamento no futuro, em virtude de depender de vários fatores agindo em conjunto: 1) seleção pelo meio ambiente que se altera constantemente; 2) recombinação genética (no caso dos sexuados) que gera diversidade a cada geração; 3) mutações aleatórias dos genes e 4) derivas e efeitos fundadores que permitem que apenas uma parcela do pool genético passe adiante. Podemos concluir, a partir disso, que a evolução é um mecanismo complexo e que é altamente improvável que ocorra novamente do mesmo jeito, o que propicia uma história única e rara para cada espécie. Como este mecanismo apresenta baixa previsibilidade, os criacionistas alegam, incorretamente, que ela é guiada apenas pelo acaso e, se for, é impossível que se construa, por exemplo, um elefante apenas combinando moléculas aleatoriamente.

Mas a evolução não opera ao acaso, pelo menos não em seu produto final. O acaso realmente ocorre, principalmente quando estamos falando das mutações genéticas, já que não há qualquer regra ou previsibilidade de quando, como e onde ocorrerão tais mutações no código genético. Em outras palavras, as mutações causam desordem, caos e, portanto, operam pelo acaso. Entretanto, o mecanismo evolutivo não abrange apenas as mutações, a evolução é guiada pela reprodução diferencial dos genes de populações capazes de sobreviver no ambiente. E, para sobreviver no ambiente, o código genético não pode ser caótico, ou seja, muitas coisas não poderão se modificar no ADN, como os mecanismos de obtenção de energia e outros mecanismos básicos de homeostase.

Dessa forma, o mecanismo evolutivo resulta em seleção ordenada e não caótica, já que possui um algoritmo: o código genético deverá ser suficiente para manter vivo o organismo no ambiente em que se encontra. De fato, a mutação e a seleção natural, não apenas coexistem, mas interagem para a evolução dos

seres vivos. Enquanto o acaso (mudanças no código genético) causa desordem e é desorientado, gerando diversidade, a seleção natural é **organizada** e é direcionada, mantendo uma diversidade restrita do código genético, por meio de escolhas dos genótipos e fenótipos mais adaptados ao ambiente.

Com isto em mente, agora podemos responder como a evolução cria organismos complexos, como aves e mamíferos. Ela os faz por manter aquilo que deu certo (adaptações positivas ao ambiente) ao longo do tempo, fazendo com que aves e mamíferos, por exemplo, herdem estas características dos seus respectivos ancestrais e que apresentem suas próprias características. Já foi dito, por exemplo, que as aves herdaram de seus ancestrais Theropoda (Dinossauria) penas, endotermia, ossos ocos e perda dos dedos das mãos e que desenvolveram posteriormente o voo, adaptando estas características ancestrais a esse novo meio de locomoção e exploração do ambiente.

Quanto ao argumento de que a evolução violaria a Segunda Lei da Termodinâmica, particularmente a entropia, procurarei demonstrar que esse argumento **apresenta** completa falta de compreensão do que seria essa lei. O conceito é bem desenvolvido por Atkins (1984) e prediz que a entropia faz com que corpos materiais tendem ao caos e desordem e, portanto, segundo a ótica criacionista, não é consistente com a evolução, já que ela cria organismos ordenados.

Na verdade, existem sistemas ordenados no universo, mesmo atuando a entropia neles, como sistemas solares, galáxias e pequenas coisas como diamantes. Pergunte a um geólogo o que são as ligações de carbono de um diamante e ficará maravilhado como é tudo bem encaixado e ordenado. O diamante viola a entropia? Isto depende do tempo. O diamante mantém sua estabilidade ao longo prazo, sendo o material mais duro e perene do planeta, mas, inexoravelmente, um dia, a entropia vencerá. Isto acontece com sistemas solares e galáxias, também, temporariamente ordenados. Mas e a vida? Segundo os físicos, a vida é uma tentativa de negantropia, já que procura fazer cópias de si mesma para evitar

ser destruída pela entropia. Ela tem sucesso? Sim, mas não totalmente. Embora faça cópias, elas não são perfeitas, portanto a vida, embora persista, ela não se mantém inalterada, ela muda. E não é exatamente isso que vemos no processo evolutivo? Sendo assim, a entropia não só coexiste com evolução, como ajuda a explicá-la! Alegar que evolução não existe por ser operada pelo acaso ou porque viola a entropia, é utilizar de desonestidade para tentar rebaixá-la, sem sucesso, com o objetivo de contrapô-la por uma ideia ingênua da origem humana surgida há 3000 anos.

O homem veio do macaco? Somos descendentes dos chimpanzés?

Aqui, a ciência precisa fazer sua *mea culpa*. Muitos livros didáticos, incluindo algumas revistas divulgadoras da ciência, procuram demonstrar a evolução humana de maneira linear, por meio das bem conhecidas ilustrações em que se observa um chimpanzé e posterior e gradualmente os homínídeos, cada vez mais bípedes até culminar na nossa espécie. Esse tipo de ilustração realmente nos faz crer, e erroneamente, que evoluímos dos chimpanzés e acaba se tornando um prato cheio para os criacionistas.

Entretanto, não passa de um erro conceitual muito divulgado, infelizmente. Quando olhamos para a evolução, entendemos que ela opera por meio de uma regra, um algoritmo bem característico e que se repete em todos os ramos evolutivos dos seres vivos: a relação genealógica entre ancestrais e descendentes. Mas esta relação não é linear e sim arbustiva, por ramificações. Peço ao leitor que imagine a evolução como uma árvore, sendo o tronco e os galhos as linhagens ancestrais e as folhas os descendentes. Olhando para isso, fica claro que uma folha não dará origem a outra, mas que a origem das folhas é oriunda do galho exclusivo que compartilham entre si. E quanto mais galhos particulares uma folha compartilha com outra, mais comum e mais recente é o evento que gerou estas duas folhas “irmãs”.

Agora, pense a evolução sendo os galhos ancestrais e as folhas seus descendentes e verá que não faz sentido dizer que um chimpanzé deu origem ao homem, assim como uma folha não deu origem à outra. O que ocorre é que os chimpanzés e hominídeos partiram de um mesmo e exclusivo “galho ancestral”, sendo correto dizer, portanto, que os chimpanzés e os hominídeos são grupos irmãos, aparentados por descenderem de um mesmo ramo evolutivo (ancestral em comum). A prova cabal disto são as notáveis semelhanças entre nós e eles em relação à anatomia, comportamento e o ADN (95% dos mesmos genes). Portanto, quando quisermos ilustrar a evolução de um grupo, não façamos de forma linear, a maneira incorreta. O correto é a forma similar a uma árvore, que os biólogos chamam de *cladograma*: um dendrograma que ilustra as relações ancestral/descendente.

E quanto ao termo macaco? Porque ficamos tão incomodados, como fica claro no discurso em Oxford (1864) do Bispo Benjamin Disraeli: “Qual a pergunta com que se defronta hoje a sociedade, sem dúvida alguma a mais estarecedora? A pergunta é – o homem é um macaco ou um anjo? Meu Deus, eu fico com os anjos ” (GOULD, 1993, p. 421).

Neste caso, precisamos nos ater ao nome vernacular e ao científico. Quando o cidadão comum pensa em macaco, logo vem à sua mente um chimpanzé ou um gorila, mas, como foi demonstrado acima, não faz sentido dizer que são nossos ancestrais ou que nos originamos deles. Para a ciência, o termo macaco remete a um grupo particular de mamíferos, inseridos dentro da ordem Primata. Nesse sentido, desde os pró-símios, passando pelos macacos arborícolas, chimpanzés até o homem, somos todos primatas. Ou seja, um ramo comum de mamíferos que tem origem há cerca de 65 milhões de anos. E não adianta espernear, somos primatas e as evidências são esmagadoras:

O chimpanzé e o homem compartilham cerca de 99,5% da sua história evolutiva. Contudo, a maioria dos pensadores humanos considera o chimpanzé uma excentricidade malformada e irrelevante, enquanto se vê a si mesmo como uma antecâmara do

Todo-Poderoso. Para um evolucionista, tal perspectiva é inaceitável.
Robert L. Trivers (DAWKINS, 1978, p. 15)

O design inteligente: uma roupagem pseudocientífica num corpo criacionista

A partir do século XVI, na Europa, intensificaram as discussões sobre religião e se havia consistências dos preceitos religiosos com o que se observava na natureza. Surge então uma corrente filosófica chamada *religião natural*. Muitos filósofos se debruçaram sobre este tema, sendo um dos expoentes o filósofo inglês John Locke (séc. XVII). Locke desenvolve uma argumentação sobre o tema do surgimento da vida e chegou à conclusão que *Nihilo nihil fit* (nada pode vir do nada): “simples matéria não cogitativa não pode produzir em ser pensante inteligente.” (DENNETT, 1998, p. 27). Segundo este argumento, uma forma pensante só pode ser concebida por um engenheiro inteligente: a grande Mente anterior. Surge então o Paradigma de Locke: o design inteligente (DI).

Outro argumento que visa reforçar o DI é a analogia do relojoeiro. Vamos supor que, ao caminhar, você se depare com uma rocha, neste caso você não se pergunta de onde ela veio, pois, sua origem é óbvia. Mas, supondo que nesta caminhada você se depare com um relógio, certamente você não acredita que tenha surgido ao acaso, pois é uma estrutura complexa e interligada, que só funcionaria se houvesse um criador, um relojoeiro. Fica difícil imaginar que ele tenha surgido sem um projetista. Agora imagine uma girafa, algo bem mais complexo que um relógio. Você poderia se perguntar como algo tão complexo teria surgido sem um criador. É nesse momento que os criacionistas advogam que a evolução é inconsistente, por predizer que estruturas complexas, como a girafa ou um olho, por exemplo, podem surgir sem um criador.

Vamos tomar o exemplo do olho, que os criacionistas julgam complexo demais para surgir de estruturas simples e que não funcionaria como “meio olho”. Não precisamos ir longe para

observar como, a partir de estruturas simples, podemos obter um olho complexo sem a intervenção de um projetista. Basta olhar a evolução dos moluscos. Os mais primitivos como a *Patella* (concha única e simples), possuem apenas ocelo (aglomerado de células fotossensíveis) que não forma imagem, mas é útil para proteção contra predadores. Na segunda escala evolutiva, como em *Mykadothrochus* (concha espiralada), surge um ocelo côncavo que permite saber a direção da luz, uma vantagem adicional ao da *Patella*. Numa terceira etapa evolutiva, observamos o fechamento desta abertura, já com pupila e retina rudimentar, como nos nautilóides. Finalmente, surge um olho complexo com córnea, íris e lente que foca imagens nítidas e coloridas, encontrado nas lulas e polvos (SERB; EERNISSE, 2008).

Conforme acima e em capítulos anteriores, formas complexas podem perfeitamente ser concebidas gradualmente a partir de formas simples, permanecendo partes que funcionam e aprimorando outras à medida que surgem e aumentam a complexidade da estrutura.

Em síntese, o DI é apenas uma nova tentativa criacionista que visa adentrar nas escolas, agora com uma maquiagem supostamente científica, já que na forma antiga não obteve sucesso. Mas recorre aos mesmos erros anteriores, procurando demonstrar, sem sucesso, que a evolução não é um fato. O DI não apresenta uma metodologia testável e baseada nos fatos e, dessa forma, não pode ser considerada ciência. Na verdade, trata-se de uma ideologia pseudocientífica (MCINTYRE, 2019) e que, assim como o velho criacionismo, deve ser considerada apenas uma ideia religiosa.

Quero deixar claro que não menosprezo o papel das religiões em nossa sociedade, mas que o criacionismo ou o DI, assim como outras ideias religiosas, sejam tratadas como tal e não como fato científico e ensinado nas escolas dessa maneira. Equivaleria querer introduzir o terraplanismo em oposição à Terra redonda, um evidente disparate. Por fim, segundo os artigos 5º e 19º da Constituição Federal Brasileira, o estado é laico e, portanto, não pode favorecer certas ideias ou grupos religiosos em detrimentos

de outros. A constituição permite que esta mitologia cristã sobre nossa origem seja ensinada nas aulas de história das religiões, juntamente com outras mitologias religiosas não-cristãs e não nas aulas de ciências, contrapondo com a evolução.

A evolução é guiada para algum propósito, para algum fim ou desígnio? Nossa posição na cadeia dos seres vivos nos coloca em posição privilegiada?

Conforme dito anteriormente, se a evolução opera em forma arbustiva, não só podemos afirmar que qualquer espécie não é a ancestral direto de outra, mas que não existem espécies superiores ou mais evoluídas que outras. Perceba o problema com o que diz a religião cristã, por meio do discurso do Bispo Disraeli (citado acima).

Tão mecânica quanto a gravidade e absolutamente frustrante para aqueles que acreditam que tudo tem um propósito (ideia Aristotélica), a evolução é um mecanismo natural sem qualquer finalidade. Não há direção e nem objetivos são fornecidos pelo mecanismo de seleção natural. Sendo assim, a evolução inexoravelmente não leva intencionalmente nenhuma espécie ao progresso ou à superioridade, o que importa é se a espécie sobrevive ou não em determinado ambiente. Na verdade, o termo progresso é uma herança Lamarckista, que acreditava que havia um aumento inerente na complexidade dentro da escala evolutiva.

Isto pode ser verdade em alguns ramos evolutivos em que se observa o progresso de algum sistema/órgão, como foi o caso do encéfalo no ramo evolutivo dos primatas e, particularmente, dos hominídeos. Todavia, pensemos numa bactéria. São os seres vivos mais antigos do planeta e, no entanto, permanecem como organismos unicelulares simples há 3.2 bilhões de anos. Em termos evolutivos, o que importa é estar adaptado e é um erro achar que “quanto mais complexo mais adaptado”. Uma bactéria consegue suportar variações de temperaturas num espectro de até 100 graus célsius, enquanto que se nossa temperatura variar 10 graus, nós morremos. Se eu tiver que apostar quem sobreviveria durante um

cataclismo planetário, apostaria nas bactérias. Aliás, cerca de 70% da biomassa do planeta são somente bactérias. Este ainda é o planeta das bactérias e não dos seres humanos.

Respondendo à pergunta acima, não somos privilegiados em relação aos demais seres vivos quando se olha para a história evolutiva e quando se compreende como ela opera. Nem sequer somos “a espécie mais evoluída”. Na verdade, esta é mais uma tentativa de nos colocar num pedestal superior e arrogante. É claro que temos motivos para orgulho de nós mesmos, mas façamos pelos motivos corretos. Somos resultado de uma história única e estarmos vivos é um evento raríssimo e, até onde sabemos, somos a primeira espécie a analisar a si mesma, a compreender de onde veio e como é o universo. Até que não encontremos extraterrestres inteligentes, somos os únicos detentores do conhecimento no universo. Essas sim são boas e reais razões para nos orgulharmos e darmos sentidos verdadeiros às nossas vidas.

Um dos principais erros dos criacionistas é confundir um fato da natureza com nossos valores morais. A evolução nada tem a ver com nossos valores sociais, religiosos ou éticos (a famosa transição Aristotélica do *é* para o *deve*), também conhecida como falácia naturalista. Assim como a fricção ou a gravidade, não faz sentido dizer que a evolução é boa ou má. Precisamos evitar a busca de causas dos fenômenos em predeterminações por vontade divina ou aristotélicas. Se quisermos aceitar a evolução, será preciso trocar os propósitos pelos quais os eventos ocorrem, pelos mecanismos que fazem com que os eventos ocorram, uma linguagem não-finalista (buscar as causas efetadoras). E, principalmente, será preciso trocar o homem como um ser privilegiado cosmicamente por um homem como parte de um processo histórico natural e, portanto, sujeito às leis naturais. Como disse Nietzsche (1881): “*basta destes sentimentalismos*”.

Por fim, espero ter mostrado ao leitor o quanto a evolução é consistente com o que temos observado na natureza, mais ainda, o quanto a ideia do criacionismo é equivocada e pseudocientífica. Compreendo perfeitamente que humildes pastores de ovelhas do

deserto, há 3.000 anos pudessem imaginar nossa origem por meio desta bonita mitologia do livro de Gênesis. Mas estas estórias não cabem mais como verdades no mundo moderno e com tantos fatos em favor de nossa humilde origem por meio da evolução. Deixo, por fim, este pensamento para reflexão:

[...] só entramos no mundo de Darwin com grande dificuldade, porque temos a impressão de que fontes de consolo nos foram retiradas. Mas basta pensar no quanto ganhamos em resistência, em respeito pela natureza ao admitir o quanto é limitado o lugar que nela ocupamos, em reconhecimento da singularidade humana quando percebemos que as indagações morais são um problema nosso, e não da natureza. (GOULD, 1993, p. 421).

Referências

ALFANO, B. Novo presidente da Capes defende debate de criacionismo como contraponto à teoria da evolução. **O Globo**, Rio de Janeiro, 24 de jan. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/novo-presidente-da-capes-defende-debate-de-criacionismo-como-contraponto-teoria-da-evolucao-24208744>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ATKINS, P. W. **The second law**. New York: Scientific American Books - W. H. Freeman & Co., 1984.

DARWIN, C. 1889. **The descent of man and selection in relation to sex**. New edition, revised and augmented. New York: D. Appleton and Company, 1889.

DARWIN, C.; WALLACE, A. R. **On the Tendency of Species to form Varieties**; and on the Perpetuation of Varieties and Species by Natural Means of Selection. Journal of the Proceedings of the Linnaean Society of London, Londres, v. 1, n. 1, p. 1-2, jul. 1858.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1978.

DENNETT, D. C. **A perigosa ideia de Darwin**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FARA, P. **Uma Breve História da Ciência**. São Paulo: Fundamento, 2014.

FORREST, B. Navigating the landscape between science and religious pseudoscience. In: *Pigliucci, M.; Boudry, M. (eds.) Philosophy of Pseudoscience: reconsidering the demarcation problem*. Chicago: University of Chicago Press, 2013. p. 263-283.

GOULD, S. J. *Dedo mindinho e seus vizinhos*. São Paulo: Editora Companhia das Letras. 1993.

GOULD, S. J. Cabinet Museums Revisited – packed Victorian displays still contain up-to-date messages. **Natural History**, Washington, v. 103, n. 1, p. 12-20, abr. 1994.

MALIK, A. H.; ZIERMANN, J. M.; DIOGO, R. An untold story in biology: the historical continuity of evolutionary ideas of Muslim scholars from the 8th century to Darwin's time. **Journal of Biological Education**, v. 52, n. 1, p. 3–17, jan. 2017.

MCINTYRE, L. *The scientific attitude: defending science from denial, fraud, and pseudoscience*. Cambridge: MIT Press. 2019.

NIETZSCHE, F. *Aurora*. São Paulo: Companhia das Letras. 1881.

PROCTOR, R. N.; SCHIEBINGER, L. **Agnotology**: the making and unmaking of ignorance. Palo Alto: Stanford University Press, 2008.

RONAN, C. A. *História Ilustrada da Ciência - Volume 1: das Origens à Grécia*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

SCOTT, E. C.; MATZKE, N. J. Biological design in science classrooms. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Cambridge, v. 104, n. 1, p. 8669-8676, fev. 2007.

SERB, J. M.; EERNISSE, D.J. Charting Evolution's Trajectory: Using Molluscan Eye Diversity to Understand Parallel and Convergent Evolution. **Evo Edu Outreach**, New York, v. 1, n. 1, p. 439–447, set. 2008.

VALENTE, R. Pesquisadores universitários repudiam palestra que ataca teoria da evolução. **Notícias UOL**, São Paulo, 10 out. 2020.

Disponível em <https://noticias.uol.com.br/colunas/rubens-valente/2020/10/10/universidade-palestra-criacionismo.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 22 fev. 2021.

WEINBERG, J. R.; STARCZAK, V. R.; JORG, D. Evidence for rapid speciation following a founder event in the laboratory. **Evolution, International Journal of Organic Evolution**, New York, v. 46, n. 4, p. 1214-1220, jul. 1992.

EDUCAÇÃO EMERGENCIAL E A DISPUTA: CIÊNCIA *VERSUS* NEGACIONISMO, NA ÁGORA VIRTUAL

Angélica Rodrigues Alves
Maurício Gonçalves Saliba

Considerações iniciais

A pandemia decorrente da infecção humana pelo coronavírus, em razão de sua excepcional condição, que manteve por mais de dois anos, atividades escolares em todos os níveis condicionadas a uma adaptação substitutiva da atividade presencial pela virtual, acabou por legitimar o espaço da *internet* (as redes sociais e a plataforma *YouTube*, especialmente) como *lócus* “oficial” de busca de informação e conhecimento. Ao legitimar esse espaço, no entanto, antes visto com desconfiança enquanto fonte segura de conhecimento, surge uma importante demanda: como diferenciar as fontes produzidas com observância à ciência, à tecnologia e às teorias da educação de conteúdos negacionista, *fake news* e teorias conspiratórias? Questões como a própria popularização da ciência e tecnologia, bem como a ampliação dos estudos acerca da ignorância intencionalmente produzida podem contribuir com uma nova perspectiva no debate.

O virtual tornou-se presença

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS/ONU, promulgou a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, desencadeando, no ordenamento pátrio, a Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, declarando emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCov), sendo que houve a conversão da declaração de situação

emergencial para Pandemia, por meio de ato da própria OMS, ocorreu em 11 de março de 2020.

A aludida portaria, decorrência da adequação da orientação internacional à legislação pátria, segue o mandamento constante no Decreto nº 7.616/2011, que vincula a configuração de emergência em virtude de situações que demandem o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública. Desnecessário apontar as graves consequências oriundas deste momento de excepcionalidade extrema do ponto de vista humanitário, econômico ou social, gerando reflexos à população de maneira direta ou indireta, afetando todos os setores da vida social, dos quais a educação foi uma das mais impactadas.

Assim, desde o surgimento de tal excepcionalidade, a única maneira viável e possível, de empreender uma continuidade educacional foi a utilização das ferramentas disponíveis na rede mundial de computadores para a realização das aulas *online*, mediando os encontros entre alunos e professores, fosse na forma síncrona (vulgarmente chamada de “*encontro online*”), fosse na forma assíncrona, para amenizar os reflexos pandêmicos na educação em todos os níveis. No entanto, tal modalidade coincide justamente com a crise epistemológica levantada pelo negacionismo científico que ocupa, especialmente, o espaço virtual.

A migração adaptativa da escola presencial para a internet, nessa via, acabou por trazer certa legitimidade aos conteúdos veiculados pelas redes sociais, em especial via *YouTube*, agora a nova ágora mundial. Dessa forma, é necessário questionar como disputar esse espaço, que já se encontra legitimado, no confronto entre informação científica, tecnológica e educacional; e os temas falseados, a pseudociência e as *fake news*.

Foi, no entanto, no final de abril de 2020 que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou e passou a divulgar as diretrizes orientadoras voltadas às instituições de educação básica e de ensino superior a serem seguidas em decorrência do estado de pandemia. Com um certo otimismo, as bases foram fixadas em uma

projeção de menor impacto das que foram vivenciadas durante o ano de 2020. As orientações estavam construídas sobre uma perspectiva de excepcionalidade temporária que vislumbrava um retorno presencial ainda naquele ano letivo.

Temas como reposição de aulas por meio do aumento da carga diária, de turno, suspensão de recesso escolar do meio do ano, de sábados, e a reprogramação de períodos de férias não foram concretizadas, e, ainda em 2021, as tentativas de retorno presencial não passaram de uma exposição ao risco de professores e alunos, que acabaram por contribuir na agudização do estágio de contaminação.

Em dezembro de 2020, o mesmo CNE, por meio de seu Pleno, emitiu a Resolução nº 2, indicando a utilização de recursos virtuais, como o disposto em seu artigo 11, *in verbis*:

Art. 11. Cabe às secretarias de educação e a todas as instituições escolares: I – planejar a reorganização dos ambientes de aprendizagem, comportando tecnologias disponíveis para o atendimento do disposto nos currículos; 5 II – realizar atividades online síncronas e assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; III – realizar atividades de avaliação on-line ou por meio de material impresso entregue desde o período de suspensão das aulas; e IV – utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, pesquisas e projetos que podem ser computados no calendário e integrar o replanejamento curricular. (BRASIL, 2020)

Tal resolução teve por escopo a regulamentação do disposto na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, indicando o uso de tecnologias da informação e comunicação síncronas e assíncronas, desde a educação infantil até o ensino superior.

Ao analisar o conceito de Tecnologia da Educação, no entanto, percebe-se que a adaptação experimentada não se trata de adesão à técnica, assim descrita:

A expressão Tecnologia da Educação abrange a informática, mas não se restringe a ela. Inclui também o uso da televisão, vídeo, rádio e até mesmo cinema na promoção da educação. Entende-se tecnologia Como sendo o resultado da fusão entre ciência e técnica. O conceito de tecnologia educacional pode ser enunciado como o conjunto de procedimentos (técnicas) que visam “facilitar” os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores) e suas consequentes transformações culturais. (REIS, 2010, p. 05)

Nem poderia ser associada à ideia de utilização de tecnologias de informação e comunicação com a incorporação do sistema educacional a essa perspectiva que envolve as áreas de Psicologia, Comunicação e Teoria de Sistemas e que se desdobra em Tecnologia Instrucional e Meios Educacionais. O modelo de Condorcet (1943) resiste, em que pesem os diversos avanços verificados com a internet.

O que se vivenciou foi uma tímida adaptação da vida escolar presencial ao mundo virtual, criando paralelos que minimizaram a impossibilidade de manutenção da rotina escolar, e que, na conjuntura trágica de enfrentamento à pandemia no país, sem direção, impossibilitou a atividade presencial por um longo período.

Não foi somente a educação que migrou as atividades presenciais pelas virtuais. O mundo mudou. Se alguns segmentos já se estruturavam de maneira experimental à virtualidade, inclusive segmentos educacionais, esse movimento foi impulsionado pela necessidade de isolamento. Mesmo segmentos acadêmicos encastelados aderiram e verificou-se, inclusive, uma certa popularização da ciência e tecnologia, vez que se pode, sem esforços, discorrer o nome de uma dúzia de cientistas, suas posições e suas pesquisas, em decorrência dos debates promovidos pela mídia e por canais popularizados disponíveis no *YouTube*.

Se ocorrem vantagens da construção dessa nova ágora, com a transferência da vivência física para a virtual na internet, principalmente nas redes sociais, surge, também, um problema

reflexo, uma vez que se legitimou o mundo virtual, emergindo a necessidade da disputa de audiência com toda sorte de comunicação.

O embate: ciência *versus* negacionismo

A tarefa encetada por Tales (624 a.C. – 546 a.C.) e seu discípulo Anaximandro (610 a.C. – 546 a.C.), ambos de Mileto, em utilizar o conhecimento no combate ao *mito*, nos atuais tempos pandêmicos, assim como em outros momentos da história, transformou-se em tarefa árdua e desigual. Alegoricamente, como reproduzido por Joseph Nicolas Robert Fleury (1847) e Cristiano Banti (1857), o julgamento de Galileu parece nunca acabar.

O caminho inaugurado por Descartes em *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences* (1637), não segue uma ascendente e contínua marcha adesiva de adeptos que buscam no conhecimento científico a fonte de explicação dos fenômenos do mundo. O duelo entre a *episteme* e a *doxa* se revigora, transveste-se e ocupa novos espaços. Com o fenômeno da *internet*, a ciência continua sendo *a vela no escuro* (SAGAN, 2006), mas a ignorância, o holofote dos incautos.

Se nos momentos que antecederam a Segunda Guerra Mundial, e durante esta, a humanidade foi atacada de maneira implacável, seja pelo ápice nefasto da eugenia, inaugurada com o escrito *Hereditary Talent and Character*, em que Galton (1865) lança sua teoria de aprimoramento da raça humana com base no evolucionismo de Darwin (1850), mas que, no entanto, carregou “em sua gênese dois equívocos importantes: um teórico e o outro de base metodológica” (LIMA, 2015, p. 12) em razão de sua intencionalidade sociológica ou, ainda em razão do “terrível choque que representou o lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki” (OLIVEIRA, 2002, p. 110), no imediato pós-guerra, a ciência, abalada em seu prestígio, parecia necessitar de um novo fôlego e uma nova perspectiva.

A ciência se refez. O denominado *Big Science* e seus produtos, como a corrida espacial, a *internet* e a *world wide web*, os efeitos

biológicos da radiação, datação radioisotópica, dentre outros, decorreram do surgimento de grandes agências nos Estados Unidos no pós-guerra, promovendo “um crescimento dos debates sobre as implicações sociais da ciência e ao aparecimento de programas de educação e popularização que visavam fortalecer a admiração e o respeito do público à ciência” (CASTELFRANCHI, 2013, p. 1163).

Como se trata, aqui, de um contexto de guerra fria, apresenta-se pertinente constar que o Instituto Estatal de Informação Científica e Técnica da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS (*VINITI -Vserossiisky Institut Nauchnoii Tekhnicheskoi Informatsii*) influenciou diretamente a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), na década de 1970, atualmente Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) (SANTOS JÚNIOR; PINHEIRO, 2010).

Foi, no entanto, na década de 1960, com maior efervescência em 68, que sucederam “acontecimentos que muita gente esqueceu ou quis esquecer”, eis que colocaram “em risco a manutenção do *establissement* acadêmico” (THIOLLENT, 1998, p. 64). Os movimentos sociais e a agitação, cujo epicentro se deu na França, mas reverberou ao redor do mundo, inclusive na América Latina, trouxeram potência motriz à contestação do ensino, à metodologia de pesquisa, às possibilidades de comunicação ativa promovidas por minorias engajadas, que vincularam a produção universitária às demandas das classes trabalhadoras (THIOLLENT, 1998).

De modo geral, entre os principais temas de contestação universitária, destacam-se: a recusa do caráter classista da universidade; a denúncia da falsa neutralidade e da falsa objetividade do saber; a denúncia da parcelização e tecnocratização do saber; a contestação dos cursos *ex cathedra*; a denúncia dos professores conservadores ligados à política do governo; o questionamento do lugar que, na divisão capitalista do trabalho, os diplomados irão ocupar; a denúncia da escassez de possibilidade de empregos qualificados (problemas dos “*débouchés*”). (THIOLLENT, 1998, p. 68)

Com um realinhamento crítico que se afastou da cultura universitária elitista, voltada, entre outros interesses equivocados, à “*pesquisa a serviço do complexo industrial-militar*” a influência dos movimentos sociais, feministas, ambientalistas verteu a lógica e “induziram uma nova onda de popularização e educação da Cxo se apresentava apartada do contexto da globalização neoliberal, com especial nuance nos países periféricos, onde acentuava o fato de que a “educação perde todos os seus elementos não-mercantis (formação humanista, pensamento crítico) tornando-se mera mercadoria” (SOUZA, 2011, p. 273). Com a advertência de Marx (1973, p. 40), investigar a natureza e chegar à “descoberta teórica de suas leis autônomas aparece meramente como um estratagema para subjugá-la às necessidades humanas, quer como objeto de consumo, quer como meio de produção”,

Ao definir o que, quando e como na ciência, em razão dos poucos recursos públicos reservados à atividade, o *curriculum* vale o quanto pesa, com a advertência de Souza (2010, p. 275), de que a “competição e o stress que isso gera têm consequências negativas tanto para a saúde dos trabalhadores, quanto para a sociedade que financia a pesquisa”. Esta perspectiva acaba por induzir o senso comum a uma interpretação equivocada do que vem a ser e sobre o que representa a ciência, conforme aponta Souza,

O poder da palavra “ciência” sobre o senso comum surge como uma espécie de verdade revelada, com uma textura quase mágica, o oráculo dos tempos modernos. Para o comum dos mortais, a ciência se apresenta como uma espécie de magia negra, sua autoridade sendo ao mesmo tempo indiscutível e incompreensível. (2010, p. 272).

Nessa perspectiva, escancaram-se as portas do negacionismo, pois a *episteme* e a *doxa* se aproximam na aparência, e, entre uma ou outra aceita-se a solução mais confortável ao problema que se impõe, o que na atual conjuntura significa: para salvar-se da pandemia é só seguir as receitas de *WhatsApp*.

Muitas teorias podem conformar as razões de adesão ao negacionismo, Martins (2018), por exemplo, indica que a compreensão do indivíduo de que as coisas existem mesmo que não mais no campo de visão é adquirida em torno dos 8 meses de vida, balizando noções de causa e consequência, forjando a intuição “o mesmo podendo ser dito sobre noções acerca do espaço, do tempo, das relações de causalidade e intencionalidade, das características físicas dos objetos, das espécies naturais etc.” (MARTINS 2011, p. 270) Em contraposição, surge a contraintuição “referente a impressões que contrariam o que se espera a partir de noções intuitivas sobre o funcionamento da realidade” (PYYSIÄINEN, 2003 apud MARTINS, 2018, p. 131). O autor indica que a intuição “do senso comum reserva um lugar para componentes contraintuitivos: é o lugar ‘das coisas que não podem ser controladas pela razão natural’” (PYYSIÄINEN, 2003, p. 235 apud MARTINS, 2018, p.131). Assim,

As distinções e aproximações entre ciência, religião, ficção e crenças/experiências patológicas acabam por ter nos modos de combinação entre componentes intuitivos e contraintuitivos um elemento fundamental. Em todos eles há alguma violação de fronteira entre intuição e contraintuição, sendo que a cultura distingue e nomeia cada um desses universos simbólicos [...] As crenças e experiências heterodoxas que são objeto deste artigo turvam de modo especial essas distinções, por se apresentarem de modo incerto entre a religião, a ciência, a ficção deliberada e o produto de transtornos mentais, reforçando a necessidade de novas perspectivas para a sua compreensão, pois sua unicidade pode exigir outros recursos para sua transmissão na cultura. (MARTINS, 2018, p. 271)

A assimilação e transmissão de elementos contraintuitivos (ligados à religião ou mitologia), compõe a Teoria da Contraintuição Mínima (TCM). Segundo a advertência do autor, se as histórias e ícones forem excessivamente contraintuitivos, se apresentariam de maneira muito confusa, sendo que “a condição humana teria dificuldade em lhes conferir sentido e os memorizar”

(MARTINS, 2018, p.132) ao mesmo tempo em que, havendo aspectos contraintuitivos muito diminuídos “eles se tornariam insignificantes e perderiam o sentido em ser transmitidos e lembrados” (MARTINS, 2011, p. 272).

A contraintuição se transmite por expressões culturais (através das trocas sociais cotidianas, de textos sagrados, de rituais etc.) (MARTINS, 2011), que evoluem em uma Espiral Ascendente de Complexidade (EAC), que, em ciclos, evoluem de forma que novas etapas vão justificando e reforçando as etapas anteriores, com a advertência que

Enquanto processos mais bem conhecidos de aprendizado têm como objetivo permitir a assimilação de conteúdos mais difíceis, sofisticados ou refinados, a EAC não necessariamente progride em direção a conteúdos dessa ordem, pois seu objetivo é permitir a assimilação de conteúdos contraintuitivos. (MARTINS, 2011, p. 177).

A teoria é utilizada pelo autor para a interpretação comportamental de “extremistas religiosos, terraplanistas, alienígenas e além” (MARTINS, 2011, p.129), no entanto, cabe em qualquer das expressões ligadas ao negacionismo científico, sendo importante fixar que perfis sociodemográficos ou psicológicos não influenciam na crença de teorias exóticas (MARTINS, 2018) de explicação do mundo.

Parece, no entanto, que há um oportunismo da disseminação de construções ignóbeis, a depender do nível de confiança ou desconfiança na ciência assentada no *opinium populi*. No Brasil, três pesquisas foram realizadas com objetivo de colher esses dados, cujas expressões são objeto da Comunicação e Percepção Pública da Ciência e da Tecnologia inseridas no campo dos Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia.

A primeira delas foi realizada no final da década de 1980 (CNPq, GALLUP, 1987), com o título: O que o brasileiro pensa da ciência e da tecnologia? O movimento ocorreu simultânea e intencionalmente aos trabalhos da Assembleia Nacional

Constituinte brasileira, posto que, além da busca de soluções que garantissem o progresso nacional aliado à paz social, o resultado da consulta popular serviria, também, como fio condutor apropriado para orientar a utilização da ciência como agente redemocratizante (CGEE, 2015). O escopo da enquete, realizada pelo Instituto Gallup de Opinião Pública sob direcionamento do Museu de Astronomia e Ciências Afins buscava

avaliar a imagem que a população urbana brasileira tem sobre o desenvolvimento científico-tecnológico do País e suas implicações na organização da sociedade. Buscou-se também verificar as demandas sociais pela atividade técnico-científica, a fim de auxiliar na formulação de políticas públicas em C & T. (MAST, 1987, p. 5)

Uma segunda consulta popular foi realizada no ano de 2006, pelo o Departamento de Popularização e Difusão de Ciência e Tecnologia (DEPDI) - Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (Secis/MCT), com o apoio de outras instituições ligadas à área, sendo que “o objetivo principal da pesquisa era fazer o levantamento a respeito do interesse, do grau de informação, das atitudes, das visões e do conhecimento que os brasileiros tinham em relação à ciência e tecnologia” (CGEE, 2015, p. 19).

A percepção colhida nessa edição, e na próxima que se seguiria¹ (2010) indicava relação proporcional entre o afastamento de conhecimentos oriundos de trabalhos científicos e tecnológicos por parte da população e a ausência de debate público sobre o tema da ciência e tecnologia (CASTELFRANCHI, 2013), que geraram “uma menor capacidade de decisão informada por parte do cidadão, acarretando consequências graves na saúde pública, na política, na indústria, bem como no desenvolvimento econômico” (CASTELFRANCHI, 2013, p. 1165).

¹. BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação/ Museu da Vida. Percepção pública da ciência e tecnologia no Brasil: resultados da enquete de 2010. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. 2010. Disponível em: http://www.mct.gov.br/upd_blob/0214/214770.pdf. Acesso em: 17 mar 2021.

Uma consequência mais nefasta, no entanto, foi que a ausência de instrumentalidade popular da ciência deixou o campo das contraintuições aberto ao negacionismo científico. Crescendo na vulnerabilidade informacional, contornos de opinião foram lançados no mundo dos fatos incontestáveis, cuja associação das respostas, que somente a ciência poderia conduzir, foi levada ao campo das delimitações políticas, lançando um teor falsamente democrático entre a escolha pela verdade ou pelo mito.

Em 2015, uma quarta² enquête “voltada para a avaliação do interesse, do grau de acesso à informação, dos hábitos informativos, das atitudes, valorações e visões dos brasileiros sobre a ciência, a tecnologia e o trabalho dos cientistas” (CGEE, 2015, p. 19) revelou um alto interesse pelo brasileiro acerca da ciência e tecnologia, cujas respostas “interessados” ou “muito interessados” corresponderam a 78% dos entrevistados (o interesse na religião perfez 76%). No entanto, um dado muito significativo, e que infere diretamente nas análises interpretativas da enquête, foi a constatação de que, dentre os “interessados ou muito interessados” 19% não assistiam a programas sobre o tema; 47% não buscavam informações científicas e 27% não se informam acerca de ciência e tecnologia através de redes sociais ou internet. “Ou seja, declarar-se interessado não é o mesmo que informar-se” (CGEE, 2015, p. 31).

Se a internet e as redes sociais não se apresentavam em 2015 como fonte de informação de conhecimentos científicos e tecnológicos, o mesmo não pode ser considerado no que diz respeito aos fatores que levaram à “Bolsonarização do Brasil” (SOLANO, 2019). No mesmo ano de realização da pesquisa acerca da forma de informação sobre ciência e tecnologia pelos brasileiros, outra pesquisa demonstrou tons reveladores.

² CGEE (2015) A ciência e a tecnologia no olhar dos brasileiros. Percepção pública da C&T no Brasil: 2015. – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/percepcao_web.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021

Dados colhidos em no dia 12 de abril de 2015, em manifestação contra o Partido dos Trabalhadores que ocorreu na Avenida Paulista, em São Paulo, (SOLANO, 2019) indicaram que 71% dos entrevistados acreditavam que o filho do ex Presidente Luis Inácio Lula da Silva era sócio da FRIBOI; 64% declaravam que a intenção do Partido dos Trabalhadores era instalar um regime comunista no Brasil, e, ainda 42% acreditavam ter o Partido dos Trabalhadores trazido ao Brasil 50 mil haitianos para votar em Dilma Rousseff no ano de 2014.

Tais questionamentos representavam as *fake news* de maior circulação naquele momento no âmbito da rede *Facebook*, representando que a internet e suas redes sociais não permeabilizavam em matéria de ciência e tecnologia, mas tinham alcance significativo na estratégia de disseminação “de valores de negação, com o medo, com o ódio, com a incapacidade de enxergar o outro como ser humano, com os fascismos do cotidiano” (SOLANO, 2019, p. 26).

Assim, fatores viciaram o jogo político, como a

crescente aceitação social de negacionismo científico e a desconsideração de argumentos racionais em diversos âmbitos, desde o terraplanismo até a condenação à mal chamada ideologia de gênero, passando pelo criacionismo e pela rejeição às ciências humanas e sociais. (CAPONI, 2020, p. 2)

As *fake news*, adotadas na pré-campanha, cuja análise de Ferreira (2018, p. 14) concluiu que “(i), o fenômeno das *fake news* [...] se propagam no Brasil, (ii) jogam papel na eleição em curso, e (iii), superam a audiência da mídia tradicional”, prosseguem na condução do mandato, agudizando a tragédia pandêmica, caracterizadas por “1) identificação de conspirações; 2) uso de falsos *experts*; 3) seletividade, focalizando em artigos isolados que contrariam o consenso científico (“*cherry-picking*”); 4) criação de expectativas impossíveis para a pesquisa; e 5) uso de deturpações ou falácias lógicas” (CAMARGO; COELI, 2020, p. 2 *apud* CAPONI, 2020, p. 3).

Constata-se a sobreposição do conteúdo negacionista em relação ao conteúdo científico, o que desencadeia a necessidade do estudo científico do fenômeno atual a partir do estudo acerca da ignorância.

Sistematizando a ignorância e popularizando a ciência

Uma das questões pontuais na disputa entre *episteme* e *doxa* é o tratamento científico da ignorância, por mais paradoxal que se apresente a proposta.

Epistemologia, expressão da Filosofia da Ciência, sendo esta “a ciência da ciência. Filosofia da ciência [...] o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências [...] a teoria do conhecimento” (TESSER, 1994, n.p), no paradigma (KHUN) da modernidade, foi tracejado por James Frederick Ferrier, no ano de 1854, em seu trabalho intitulado *Institutes of Metaphysics*, em que sistematizou a filosofia em três segmentos: a) *Epistemology*, enquanto a teoria do conhecimento; b) *Agnoiology*, teoria da ignorância (o não conhecer); c) *Ontology*, teoria do ser.

Com a advertência de que “*all ignorance is possibly remediable*” (FERRIER, 1875, p. 410), lança esperanças frente ao recorrente e histórico negacionismo científico, em um tema revisitado por Robert Proctor (2020), significando a propagação intencional da ignorância, seja para fins políticos ou comerciais, apresentando potencial de disseminação quando decorre de incompreensão pelos receptores ou quando há direta atuação estratégica de seus operadores para que a ignorância tenha vazão.

Em que pese o termo na versão de Proctor tenha surgido em 1995, na publicação “A guerra do câncer: como a política molda o que sabemos e o que não sabemos sobre o câncer”, tendo por objeto a análise das omissões e, de maneira mais contundente, da atuação da indústria tabagista em criar a ignorância em relação aos efeitos do consumo do tabaco, o tema passa a ter uma perspectiva atualizada com a utilização das *fake news* no contexto da ofensiva neoconservadora e da ultradireita.

O tratamento via ciência da *pseudo*, ou da *anticiência* potencializa-se enquanto ferramenta adequada para cambiar o *locus* onde o negacionismo reside, trazendo-o do campo da *vulgaris opinio*, para a mentira estratégica e politicamente produzida.

Apenas com as teorias do conhecimento é possível o enfrentamento do desconhecimento, principalmente se o negacionismo e a ignorância são produzidas de maneira politicamente intencionais, justamente o enquadramento presenciado no momento pré e pós-eleitoral no Brasil, com a radicalização em teorias que, durante a pandemia, negam a gravidade, combatem a vacina e atacam as medidas de isolamento.

Carl Segan (2006, p. 14) advertiu “não sei até que ponto a ignorância em ciência e matemática contribuiu para o declínio da Atenas antiga, mas sei que as consequências do analfabetismo científico são muito mais perigosas em nossa época do que em qualquer período”.

Segan (2006, p. 16), que se apresentou como o maior comunicador de ciência da contemporaneidade, advertia, ao mesmo tempo que o “ceticismo não vende bem”, no entanto, a popularidade com que tornou atraente a busca pela ciência e tecnologia dá mostras que o antídoto da ignorância é a radicalização da ciência, ocupando e tomando para si um campo que ela mesmo produziu: *a internet*.

Considerações finais

A ocupação da internet pela educação formal demonstrou-se como a única alternativa possível com vistas a minimizar os danos promovidos pelas necessárias medidas de isolamento social que a condução catastrófica da pandemia no Brasil desenhou. Não havia outro paliativo senão a migração para a virtualidade frente a ausência de atividades presenciais. O que era excepcional se prolongou, e levanta questões pertinentes acerca da legitimação de um espaço anteriormente utilizado de maneira não oficial pela educação, ciência e tecnologia.

Não se está pontuando plataformas científicas que se encontram disponíveis na rede mundial de computadores, até mesmo porque estas não são popularizadas – exatamente o ponto central da reflexão - mas, o campo popular da *internet*, composto pelas redes sociais e *Youtube*, principalmente, que eram vistos, até o fenômeno pandêmico, com contornos de desconfiança e preconceito pela comunidade acadêmica.

No contexto da expansão da ultradireita em nível mundial, e, localmente, somado à globalização neoliberal, a produção da ignorância decorre de estratégia intencional, como instrumentos de dominação conjuntural, devendo, portanto, a ciência realizar o enfrentamento do fenômeno no mesmo campo.

A utilização da *internet* como ferramenta de popularização da ciência e tecnologia faz parte de um contexto de disputa de espaço, necessitando, no entanto, haver substancial direcionamento e incentivo à pesquisa no campo da agnotologia, eis que negacionismo se combate com ciência. A *pseudo*, a *anticiência*, o *negacionismo*, e as *fake news* não se caracterizam apenas como fenômeno do “*Mundo assombrado pelos demônios*”, mas estratégias formuladas em gabinetes do ódio, a serviço do capital.

Referências

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº2, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estud. av.** v. 34, n. 99, 2020, p. 209-224. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200209&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2021.

CASTELFRANCHI, Y. *et al.* As opiniões dos brasileiros sobre ciência e tecnologia: o ‘paradoxo’ da relação entre informação e

atitudes. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, supl., nov. 2013, p. 1163-1183.

CGEE (2015) **A ciência e a tecnologia no olhar dos brasileiros**. Percepção pública da C&T no Brasil: 2015. – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/percepcao_web.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

CNPq/GALLUP. **O que o brasileiro pensa da ciência e da tecnologia?** Rio de Janeiro: CNPq/GALLUP. 1987. Disponível em: <http://semanact.mct.gov.br/index.php/content/view/907.html>. Acesso em: 15 fev 2021.

CONDORCET. **Instrução pública e organização do ensino**. Porto: Educação Nacional, 1943.

FERREIRA, R. **Rede de mentiras**: a propagação de fake news na pré-campanha presidencial brasileira, edição especial, p. 139-162, 2018. Disponível em: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1272/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FERRIER, J. F. **Institutes of Metaphysics**; Theory of Knowing and Being. Edimburg and London: Willian Blackwood and Sons, 1875.

LIMA, E. B. de **EUGENIA**: Uma herança de supremacia da ciência médica e Biológica sobre a legislação brasileira à educação especial na primeira metade do século XX. Tese (Doutorado em Epistemologia e História da Ciência). Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires – Argentina. 219 f. 2015.

MARTINS, L, B. Extremistas religiosos, terraplanistas, alienígenas e além: a dinâmica da espiral ascendente de complexidade na formação de crenças e experiências contraintuitivas. **Numen**: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, jul./dez. 2018, p. 129-144.

MARX, K. **Grundrisse**. Harmondsworth: Penguin, 1973.

MAST. Museu de Astronomia e Ciências Afins. **O que o Brasileiro Pensa da Ciência e da Tecnologia?** Pesquisa realizada pelo Instituto Gallup de Opinião Pública. Rio de Janeiro: MAST, 1987.

OLIVEIRA, M. B. de. Tecnociência, ecologia e capitalismo. *In*: LOUREIRO, I., CEVASCO, M. E.; LEITE, J. C. (orgs.): **O espírito de Porto Alegre**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 109-113.

REIS, J. B. A. dos. **O conceito de Tecnologia e Tecnologia Educacional para alunos do ensino médio e superior**. UCDB. 2010. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_932.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS JUNIOR, R. L.; PINHEIRO, L. V. R.. **A infra-estrutura em informação científica e em ciência da informação na antiga União Soviética** (1917-1991). *Encontros Bibli (Online)*, v. 15, p. 24-51, 2010.

SOLANO, E. A bolsonarização do Brasil. *In*: ABRANCHES, S. H. (Ed.). **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 203-212.

SOUZA, J. P. M de. Ciência E Capitalismo. *In*: **Filosofia e Educação**, v. 2, n. 2, p. 266-280, 11 set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635504>. Acesso em: 22 mar. 2021.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, dez. 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.131>. Acesso em: 14 mar. 2021.

THIOLLENT, M. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Tempo Social**, v. 10, n. 2, p. 63-100, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86781>. Acesso em: 22 mar. 2021

**PELAS BARBAS DO PROFETA:
REVISIONISMO, RESENTIMENTO E
NEGACIONISMO HISTÓRICO - ANÁLISE DA SÉRIE
“BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA”**

Marcio Luiz Carreri
Arnaldo Martin Szlachta Junior

Existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos, o
medo dos soldados, o medo das mães, o medo das
igrejas, cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos
democratas, cantaremos o medo da morte e o medo de
depois da morte, depois morreremos de medo e sobre
nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

Carlos Drummond de Andrade, Congresso
Internacional do Medo. *In*: Sentimento do Mundo.

Considerações iniciais

A escrita da história, a chamada historiografia, não é mais a mesma. O Movimento, depois Revista dos Annales e, principalmente, após a Escola desses pensadores, modificaram, de uma vez por todas, a reflexão e a prática historiográfica no século XX (BOURDÉ, 1990; BURKE, 1992; ROJAS, 2000; VAINFAS, 2007), sendo capaz diss, pois foi capaz de ler as mudanças que a sociedade europeia e mundial, e, desde o seu nascimento, no período entreguerras, apresentaram. Do seu modo, também se deu o *combate pela história* (FEVBRE, 1989).

A história política tradicional foi questionada, em suas características, a “velha política”, do Estado, guerras, governantes e diplomatas. Abrigada na “revolução epistemológica” surge,

doravante, o que Hobsbawm, partindo de Habermas (2003) chamou de “esfera pública”, como essência da política, no espaço do desenvolvimento das forças produtivas da “sociedade civil”, cenário da renovada história política. Sobre isso, o historiador Rene Remond, um dos expoentes da nova abordagem, entendeu dessa forma: “os poderes públicos foram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura”. (REMOND,2003, p. 24)

Na América Latina e no Brasil, as ditaduras que contaram com suporte americano e implantaram reformas capitalistas conservadoras que atrasaram, mas não puderam evitar o movimento de retomada da democracia, com a instituição da Constituição em 1988. O Brasil, no começo do século XXI, após as políticas neoliberais na década de 1990, e com a ascensão do governo de centro-esquerda, ainda que tenha mantido a estrutura social inalterada, passou por um outro processo de reforma, dessa vez inclusiva, com ligeira melhora no padrão médio de renda, consumo e educação. Tal fenômeno, por si só, veio com implicações econômicas, sociais e culturais, estendendo-se ao político, ocorrendo, assim, em função desse processo, a rediscussão do papel do Estado e das políticas públicas que conseguissem incorporar novos atores no ambiente e no debate do país.

Emergiu, a partir desse momento, uma espécie de “primazia da política”, que multiplicou e intensificou corpos e cores com os efeitos, ainda que postergados, da crise do capital de 2008. A quebra do Banco Lehman Brothers, aqui manifestado nos movimentos de rua do ano de 2013, conhecidos como “Jornadas de Junho”, tema que retomaremos nesse texto, pôs em xeque, no primeiro momento, o modelo que deveria atender às representações políticas e a urgência de melhora significativa do padrão do serviço público, notadamente a educação e a saúde. E, no segundo momento, na dianteira do movimento, vanguarda do atraso, um caráter reacionário, sob o manto de insatisfação quando à liderança e à capacidade do governo em implementar as referidas

mudanças, indo além, de modo oportunista, questionando o governo em si, a sua própria legitimidade.

Esse conjunto levou a história, educação e outras áreas do saber, à realização de análises que o tempo requeria (CARDOSO Gustavo; CASSIO, Fernando; DI FÁTIMA, Branco; MARICATO, Ermínia e outros; PRONER, Carol e outros; SINGER, André), *pari passu*, em constante movimento desde então, com o seu enclave, a deposição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, um terremoto político, antes, durante e depois do processo. Este capítulo diz muito respeito do que ocorreu a partir desse marco, e, por conseguinte e, principalmente, a partir de 2018, com a chegada ao poder, no plano federal, pela primeira vez por meio de eleições, e alguns estados, de governos com fortes marcas ideológicas da direita política, prorrogando e intensificando interpretações, ações e reações, recolocando a política, novamente e efetivamente, no centro, no espaço privilegiado de pensar e agir sobre o tempo presente.

As críticas, em sua maioria, surgiram da percepção que o manejo das narrativas por grupos sociais e políticos preocupou demais a sociedade da educação e da cultura, que dispunham somente de seus espaços de pesquisa e estudo para contrapor a esse fenômeno que ganhava corpo na rua em proporções alarmantes. Era preocupante também a ampliação e popularização das redes sociais, e sua utilização, de forma profissional, com “estudos” pretensamente críticos e científicos, de boa técnica e em larga escala, por esses grupos que, com esse suporte, contribuíram para a sua ascensão ao poder central e regional, adquirindo, por esse motivo, novas ferramentas e plataformas para a sua propagação, inclusive com patrocínio financeiro do Governo.

O revisionismo histórico, e os problemas do nosso tempo, como o ressentimento e o negacionismo científico espalharam-se nas redes sociais e ocuparam as novas mídias, e outros espaços, com criação de conteúdo de caráter reacionário, estabelecendo-se, de forma competente no uso de ferramentas, no debate público. O capítulo trabalha esses fenômenos inter-relacionados, e analisa um produto em particular, a *webserie* intitulada “Brasil, pátria educadora”.

Ela é uma produção do canal do *YouTube* Brasil Paralelo, uma produtora sediada no Rio Grande do Sul, que comercializa assinaturas e entrega produções exclusivas e séries com conteúdo negacionista e revisionista, com grande número de visualizações. Amplamente divulgada por membros do Movimento Brasil Livre (MBL). **Brasil, pátria educadora** é uma série que propõe apresentar uma interpretação do porquê ser a educação em nosso país, segundo seus produtores, uma das piores do mundo. Essa produção não é isolada, é parte de toda uma gama de produções realizadas pelo grupo gaúcho e outros.

Neste texto, realizamos a análise especificamente do segundo capítulo dessa série, parte dedicada à crítica da obra do educador Paulo Freire, e como sua pedagogia teria sido uma das responsáveis pela “grande tragédia da educação do Brasil”. Analisamos também sua dimensão e os seus efeitos para a educação e para a prática pedagógica, que precisa lidar com esses fenômenos em seu cotidiano, agravado, atualmente, pela crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 e pelo “puxadinho pedagógico” do “ensino” remoto (SAVIANI; GALVÃO, 2021), e que repercute, sobremaneira, na forma de entender a ciência da história para uma melhor compreensão do nosso tempo.

Nesse texto, apresentaremos o contexto do surgimento e, resultado de análise, destacando como o tom das novas direitas, “vendido”, nos dois sentidos possíveis, como simples discurso conservador, que objetiva convencer o expectador com ideias reacionárias, por meio de teorias conspiratórias, com nuance de verdade e revelação, à série em questão.

O Revisionismo

Em **A História contra o Esquecimento**, a professora argentina Betriz Sarlo (2016, p. 35-42), analisa o filme Shoah, produção de Claude Lanzmann, que trata da solução final, o extermínio dos judeus pelo nazismo. O seu planejamento, a arqueologia fúnebre e as novas e complicadas tecnologias que foram empregadas no

processo também não podem ser esquecidos. Se não se pode destruir tudo, ninguém está a salvo dessa presença permanente. A autora enfatiza a importância da produção fílmica, em um movimento reconstrutivo, mas também prospectivo, pois não afirma apenas que “isso foi feito”, mas que “isso pôde (e pode) ser feito”.

O resultado do movimento, não exclusivamente mecânico, dos trilhos que conduziam os “condenados”, deficientes mentais, judeus, ciganos, eslavos e prisioneiros de guerra, onde se levava e descarregava o conteúdo humano dos vagões, é o principal exemplo do que os historiadores chamam de “revisonismo”, que seria, dessa forma, um investimento na reinterpretação da história, que valoriza ambiguidades e refaz os métodos e resultados dos estudos históricos. No caso dos movimentos dos vagões e trilhos, não o ato em si, sua afirmação, mas o seu oposto, a negação ao extremo ou a diminuição dos seus fatos e efeitos, em um jogo, carregado para o campo da política, que pode levar a sucessivos efeitos catastróficos, como o enfraquecimento da memória social, sem corresponder às necessidades profundas de “gestação da memória social” (NOVAIS, 2005, p. 307).

Na história do Brasil, os fatos que seriam “ressignificados”, com novas propostas de compreensão, seriam a escravidão, sua existência ou efeito, e, mais recentemente, o golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar, mais especificamente, as atrocidades cometidas pelo Estado, sob a égide do Ato Institucional número 5 (AI-05), em arrepio à Constituição, ainda que tenha sido a própria Constituição do regime. Esses fatos, por si só, são reinterpretados, e essa operação levaria, na prática, a uma reescrita da história ou, no extremo, a sua própria negação. No caso da escravidão, os 353 anos de sua existência, desde a chegada do primeiro navio com povos negros africanos escravizados até a promulgação da Lei Áurea, atravessando, com sua exploração e tortura, todo o período moderno, seria relativizada e, por conseguinte, negando-se o preconceito e a discriminação racial, institucional e estrutural. Desqualificam-se, portanto, enquanto tese, as ações afirmativas e políticas públicas engendradas pela

sociedade para a sua superação. Sobre a ditadura, nega-se, ao máximo, o seu extremo, isso é, a tortura, censura e constantes violações dos direitos humanos, ou ainda se costumam argumentos, sob as formas de justificação e se opõe, no campo político, ao conjunto de medidas políticas ou judiciais empregadas como reparação em violações desses direitos por regimes autoritários e ditatoriais, além de promover o esquecimento e reduzir, até extinguir, o direito à memória e à verdade.

O revisionismo, problema do nosso tempo, se inscreve no real, por isso sua força de mensagem. “A fantasmagoria e a propaganda baseiam-se bastante, na realidade” (VIDAL-NAQUET, 1988, p. 31) e resulta, se eficaz, em uma nova configuração histórica da análise do social, algo como o que Lukács (1989), em **História e Consciência de Classe**, definiu como reificação. A chave “objetividade ilusória”, na reflexão do filósofo húngaro, ou, nas palavras de Vidal-Naquet (1988), *a anatomia de uma mentira*, ainda que se tenha como propósito substituir a verdade insuportável pela mentira tranquilizadora, construída por ideólogos, na literatura, em jornais, em revistas, na televisão e no mundo da Internet. A realidade social é modificada, em sua compreensão, sua forma de objetivação.

Ressentimento, negacionismo histórico e os aspectos políticos da perspectiva das novas direitas

Uma das principais contribuições de Freud é a reflexão sobre a relação entre patologias psíquicas e os processos de socialização dos sujeitos na cultura. Medo, como reação a uma situação de perigo, real ou imaginário e o ódio recalcado, não são somente laços de solidariedade e vínculos efetivos e afetivos, mas uma forte identificação e pertencimento. O ato coletivo de quebrar placas com os dizeres “Rua Marielle Franco”, por milicianos candidatos, na campanha eleitoral de 2018, por exemplo, é uma entre tantas demonstrações nesse sentido, reveladoras do caráter da política estatal. Apoiadores e governo, em atos falhos ou ações práticas recorrentes, indo além, políticas de governo, são demonstrativos

desse sentimento, não apenas de ressentimento, mas de ódio, com consequências para o campo e a prática política, mas, sobretudo, na cultura e consciência social:

Quando a democracia está vulnerável, o Estado não consegue integrar a heterogeneidade de seus elementos e a diversidade presente em cada país. Nesses momentos, surgem grupos de extermínio que procuram aniquilar aqueles que consideram culpados pela crise. Em nome de um bem maior, ódios e preconceitos são dirigidos às minorias, sejam sexuais, de classe, de religião, de raça ou de etnia. (SERRA, 2019, p. 95)

O negacionismo histórico retoma o tema do revisionismo, o holocausto, entendido por essa corrente como uma farsa, uma monumental construção, em proporções e escala planetária, para atender interesses de grandes capitalistas ligados ao Estado de Israel, ao sionismo e comunismo internacionais; ademais, não existem, segundo a corrente, provas da sua existência. A chamada nova direita utiliza-se fartamente desse expediente, a mentira, disfarçada em teses de conspiração, e investe em produções sobre cultura e política.

A formação de uma nova política no âmbito das lutas contra a pobreza no Brasil, desde 2013, traz grandes desafios para a compreensão da sociedade e da política brasileiras. O novo tema da cena, composto de indivíduos e sistema sociais, introduz uma configuração diferente em termos de social do tempo. A ação coletiva dessa nova ordem dos grupos tem uma faceta cultural, mas eles também emergem com diferentes formas de apropriação das rotinas subjacentes à sua ação. Bem como no sentido de explorar e descrever o contexto de emergência, que proporciona a abertura na estrutura da política de prioridade, para o surgimento de novos participantes nas políticas dos Estados Unidos, que residem na problemática dessa exploração de investigação.

Os conflitos que marcaram o ano 2013 no país, com maior êxodo durante o mês de junho, assinalam as mudanças que foram

cometidas. O surgimento de novos atores com uma visão ideológica de um estado liberal, relacionado à economia, foi indiretamente destacado pela multidão que tomou as ruas ao redor do mundo em 2013 (GOHN, 2016).

A presença de milhões de pessoas em várias cidades, em todas as regiões do país, reivindicando os problemas relacionados à vida cotidiana, procurando melhorar serviços, acesso e direitos, impulsionar a força de trabalho a intercalar procedimentos diferenciados na trajetória de grupos associados. As discontinuidades observadas durante as manifestações em 2013, dando origem à aparência de novos grupos e grupos seletos, também fizeram fragmentos explícitos na estrutura estrutural do Estado.

Em 2013, o espaço foi aberto para a aplicação de novas diretrizes e à participação de grupos individuais e grupos de confronto. Essa discontinuidade do movimento tem sido um incentivo para mudanças nos aspectos sociais e econômicos dos contextos, que podem apresentar problemas relacionados às diretrizes anteriores subestimadas, à criação de agendas diferentes, que as levou a cabo no ano 2013 e ao ciclo de protesto iniciado nesse ano, com grande quantidade em atuação que gerou o surgimento de um ativismo reação liderado por atores sociais vinculados às classes dominantes brasileiras (SILVA; PEREIRA; SILVA, 2016). O corte realizado por pelos autores citados, mostra a existência de pesquisa destinada ao conhecimento político dos atores relacionados a classe dominante brasileira; entretanto, pouco se tem estudado até o momento sobre as possibilidades de abertura, emergência, sucesso e manutenção de movimentos sociais, entre eles, o MBL – Movimento Brasil Livre. Adorno (2015), em seus estudos sobre fascismo e cultura, utiliza-se de conceitos da psicanálise para compreender o fenômeno:

Dado que seria impossível ao fascismo angariar as massas através de argumentos racionais, sua propaganda tem necessariamente que desviar de um pensamento discursivo; precisar ser orientada psicologicamente e tem que mobilizar processos irracionais,

inconscientes e regressivos. A tarefa é facilitada pelo quadro mental de todos os extratos da população que sofrem de frustrações sem sentido e, portanto, desenvolvem uma mentalidade mesquinha e irracional. (p. 184)

A prática cotidiana do ensino de história na educação básica não é uma tarefa fácil, não imaginávamos, quando ainda na graduação, que enfrentaríamos como professores questões que não circundam os programas das disciplinas cursadas. Essas questões estão, tanto na esfera da disciplina do ensino de história, quanto na própria realidade de ser professor e ter de aprender a lidar com a indisciplina dos alunos, as questões burocráticas das instituições de ensino e o funcionamento desse todo que forma o sistema educacional do nosso país. Entretanto, se fôssemos adentrar nesses pontos, sem um aprofundamento necessário, não conseguiríamos problematizar todas essas relações do professor com o meio; seria muito difícil, inclusive, encontrar alguns caminhos.

E, atualmente, nos defrontamos com questionamentos dos alunos que, observando as mídias acabam por absorver o discurso desses grupos da nova direita, visto que possuem uma organização focada nas mídias sociais; aliás, o uso de vídeos com uma linguagem direta e com aspecto que se aproximam aos adolescentes, é a principal estratégia desses grupos da nova direita como o MBL.

Perguntamo-nos como deve ser a atuação dos professores frente a esses tempos de revisionismos absurdos, caça à esquerda e questionamento, em que há tudo que não seja de aspecto da vulgata liberal. Mas, a atuação de uma ação docente mais próxima e interlocutora ao educando, não é simples como apresentada; uma visão como essa tende à positividade e, de certa forma, à idealização da profissão que conta com grandes dificuldades, merecendo destaque os baixos salários e a indisciplina escolar; somado a isso, o professor tem de seguir um planejamento de conteúdos que estejam de acordo com os parâmetros curriculares nacional ou os parâmetros de cada estado.

Tais questionamentos não são respondidos de uma forma precisa e focada, nem será simples encontrar uma fórmula que motive o aluno a aprender história, já que o jovem em idade escolar vive a pós-modernidade³ enquanto a nossa estrutura educacional, da formação dos professores na universidade, o currículo, e até mesmo a estrutura física da escola, são instituições modernas.

MBL e Brasil Paralelo na Perspectiva do Ensino

O *Movimento do Brasil Livre* surgiu no meio de um período de lutas sociais no país. Depois de muita emoção em disputas após 2013, existe uma ampla gama de possibilidades políticas para a ocorrência de adesões a projetos controversos e antagônicos. Nesse cenário, as chances aparecem como uma inovação em agendas políticas sobre uma orientação conservadora que tenta romper com a lógica de uma agenda do governo nacional sobre o alinhamento ideológico com a esquerda política. Aqui, o conservadorismo é observado pelo conceito de Oakeshott (2014) da ideia de gerenciar um governo com atividade limitada, que é fornecer as regras gerais de conduta como uma ferramenta para que os indivíduos busquem seu mínimo risco de frustração de metas individuais com objetivos gerais.

As manifestações de grupos ligados ao direito político no Brasil não são novas para a sociedade, mas nunca alcançaram o reconhecimento de tantos estrangeiros individuais como em 2014-2016. Após Tatagiba, Trindade e Teixeira (2015), na cidade de São Paulo, na última década, surgiram pequenos grupos que foram organizados com diretrizes para a articulação polêmica no contexto do direito político. A situação pública de tais grupos coincide com a liderança política nacional do Partido dos Trabalhadores (PT).

O ressurgimento desse conservadorismo no Brasil, o novo modo de se envolver em polêmicas políticas, tem sido fortemente

³ Quando usamos o termo pós-modernidade estamos usando os conceitos propostos por Zigmunt Bauman, principalmente as obras **A sociedade Individualizada** (2001) e **A sociedade Líquida**. (2008).

observado nos movimentos sociais que se formaram desde 2013 e na fusão política do resultado das eleições presidenciais de 2014. O discurso associado ao liberalismo econômico, com a redução da intervenção estatal na esfera socioeconômica, segue na redoma de um fundo conservador. A tentativa de dissociar a imagem do novo direito conservador do direito antigo no contexto do regime totalitário (CODATO; BOLOGNESI; ROEDER, 2015), no entanto, foi realizada por meio de um discurso sobre a liberdade individual que justifica o aspecto liberal.

Em 2013, dos dos novos atores que se destacaram foi o Movimento Brasil Livre (MBL), inicialmente se pautaram basicamente nos gritos “Fora PT” e “Fora Dilma”, pegando carona nas manifestações do movimento “Passe Livre” readptaram as ações e inverteram as concepções iniciais das manifestações que pediam o fim do aumento da passagem e a possível implantação do “Passe Livre” (TATAGIBA; TRINDADE; TEIXEIRA, 2015). É importante sublinhar que, nesse contexto da política brasileira, o que ficou conhecido como “resolução de litígios”, os movimentos sociais que estavam em confronto político não se baseavam em agendas que incluíssem o direito político, o levante da Juventude Popular, o bloqueio de Transporte Público e o Movimento de Passagem Livre das estradas foram associadas à redução ou isenção das tarifas de transporte público.

O Brasil Paralelo é um *site* organizado por ativistas políticos de Porto Alegre, produzem um conteúdo de aparente independência e se auto intitulam membros da direita alinhados com o liberalismo econômico. Juntamente com outros grupos, foi uma referência no ativismo político digital produziram e publicaram obras audiovisuais, principalmente em um formato documental. Segundo sua própria divulgação o *site* busca contribuir para a melhoria da educação brasileira, especialmente na formação da política e da história, sempre destacam que suas produções não sofrem influência do que chamam de Marxismo Cultural, sem a manipulação da esquerda que prevalece nas universidades brasileiras.

Entre os trabalhos do Brasil Paralelo, está um documentário sobre o Impeachment de Dilma Rousseff, que ocorreu em 2016 para contrariar a corrente que entende que o processo foi um golpe, em direção a um estado voltado à perspectiva neoliberal. Os vários filmes disponíveis no *site* incluem a participação de políticos, cientistas políticos, analistas políticos, economistas, jornalistas e outros formadores de opinião coletivamente designados como "Congresso Paralelo do Brasil".

O Brasil Paralelo vende assinaturas e, segundo sua própria divulgação, teria alcançado milhares para acessar o conteúdo que eles produzem. O primeiro episódio disponível na plataforma de vídeos *Youtube* teve cerca de 1,5 milhão de acessos. O documentário, que eles intitulam como um "Curso de História do Brasil", divulgado como uma boa formação para ter boas argumentações contra sindicalistas, professores de história esquerdistas, feministas...

Possuem um discurso revisionista, a todo instante usam expressões como: você terá a verdade, vamos apresentar a história do Brasil que esconderam de você por décadas. Apesar do próprio *site* se colocar como um instrumento ligado à proposta do liberalismo econômico, há uma construção cheia de antagonismo. Para sustentar seus argumentos, chamam "autoridades" de diversas espaços e áreas do conhecimento e nos depoimentos o dito liberalismo soma-se a aspectos políticos conservadores e monarquistas. Entre os mais de 88 entrevistados, destacamos os que se auto intitulam historiadores, mesmo sem estarem associados a qualquer universidade e muitas vezes não possuem formação na graduação e pós-graduação.

Tratamos dos aspectos iniciais de pesquisa sobre essa relação entre o MBL, na qual a ampla divulgação de conteúdos do Brasil Paralelo e a concepção de trazer uma nova história do Brasil, fica claro que o ensino de história é um importante lugar de disputa ao imaginar a política vigente ou ao imaginarmos as perspectivas dos projetos políticos que se projetam.

O que nos chama a atenção, é como se utilizam do discurso político do liberalismo econômico, do conservadorismo para

desacreditar toda a produção historiográfica brasileira, considerando-a como “infectada” pela esquerda, e assim considerada indigna para a compreensão. Outro fator é como se utilizam de uma perspectiva de ensino que, apesar de uma roupagem moderna, por usar a linguagem cinematográfica (e ter uma perspectiva de verdade por ser um documentário), ainda se sustenta em conceitos historiográficos já superados pela academia, como o conceito de uma única história que seria a “verdadeira”.

Paulo Freire visto pelo Brasil Paralelo

*Pelas Barbas do Profeta*⁴ é o título do capítulo 2 da trilogia “Pátria Educadora”, dedicado à crítica ao pensamento e obra do educador pernambucano Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Preocupamo-nos, nesse momento, em produzir uma análise referente às citações diretas da obra de Paulo Freire nessa produção, e que, curiosamente, não dominam a produção, aparecendo mais para o final, destacando principalmente a obra **Pedagogia do Oprimido** (1970). Assim, para facilitar o processo, vamos fazer essa análise destacando a minutagem das ações, tomando como base a publicação oficial do vídeo da página do Brasil Paralelo. Propomos uma análise do conteúdo presente na discussão, bem como vamos associar a construção estética presente no filme, focando em dois pontos principais, que seriam o “sentido mais geral ou o que é percebido de forma mais direta: diálogos, indumentária, gestos, enredo, estrutura arquitetônica e cenários” (LANGER, 2004, p. 5) e o Conteúdo Implícito, que seria “tudo aquilo que os produtores queriam que chegasse ao espectador, mas não o fizeram, por algum motivo particular, direta e claramente” (LANGER, 2004, p. 5)

Seguindo a perspectiva já apresentada de que a produção filmica tenta a todo modo associar a figura de Paulo Freire a uma

⁴ O documentário está disponível no Canal Youtube, no Canal Brasil Paralelo, desde primeiro de abril de 2020. Consultado em 23 de fevereiro de 2021, contava, até então, com 1.133.854 visualizações.

esquerda revolucionária e sanguinária, o escritor Thomas Giulliano, autor do livro “Desconstruindo Paulo Freire”⁵, que aparece em vários momentos do filme, associando as relações e intenções do pedagogo brasileiro, destacando o minuto 33”58’, para endossar que Paulo Freire seria um representante do discurso de Maoísmo, enfatiza a nota número 58, presente na obra da **Pedagogia do Oprimido**, na qual se encontra uma fala de Mao, sendo: "Você sabe que eu proclamo por muito tempo: precisamos ensinar às massas exatamente o que recebemos deles com confusão". Na edição utilizada para esse artigo, as notas não possuem numeração e a citação está em francês e a tradução apresentada é correta; entretanto, a nota trata de um comentário sobre a seguinte passagem:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é urna doação ou urna imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada. (FREIRE, 1970, p. 98)

Fica evidente a construção da narrativa falaciosa sobre a figura de Paulo Freire, ao tratá-lo como um incentivador do projeto de Mao Tse Tung, como se fosse uma defesa ampla do educador brasileiro, utilizando-se das práticas e projetos da ditadura chinesa, quando observamos que, na verdade, a nota em destaque enfoca o projeto de educação para as massas que havia até então. Na verdade, não se trata de citação única, mas sim, trata-se de uma discussão de Mao com o pensador francês André Malraux sobre como pensar uma educação que não se curvaria a aspectos e valores de domínio da burguesia.

Além de problematizarem a nota, dizendo que Freire estaria convalidando o discurso de Mao, esquecem que a nota, ao fazer

⁵ Para saber mais: GIULLIANO, Thomas. **Desconstruindo Paulo Freire**. Porto Alegre: História Expressa, 2017.

referência ao texto citado acima, que destaca que o processo de ensino aprendizagem precisa ser dialógico, precisa observar o mundo e entender a sociedade e os sistemas de opressão sistematizados, o que Freire aponta no excerto nada mais é, que um debate sobre a dimensão da Educação como significativa e transformadora no lugar que chama de Educação Bancária.

Um pouco mais à frente, temos a fala de Gustavo Henrique Maultasch de Oliveira, diplomata do Instituto Rio Branco, que já havia dado declarações em momentos anteriores desse mesmo episódio. Oliveira, é conhecido do meio conservador, participando de várias *lives*, tendo artigos publicados na *Folha de São Paulo* e no *Jornal Zero Hora*, sempre assinando como Gustavo Maultasch.

No minuto 36"29', o conservador aponta que Paulo Freire não defende uma autonomia do pensar e conscientização do aluno, mas sim que traz consigo uma filosofia do "pensar certo" que é uma filosofia anticapitalista, antiliberal e favorável a uma ação revolucionária. Faz uma citação da página 233, sem citar editora e edição destacando no vídeo: "A revolução é biófila, é criadora de vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proibem a vida." (FREIRE, 1970, p. 201). Na edição do vídeo, há efeitos que destacam a frase, e na sequência o comentador evidencia que a revolução marxista vai dizer de quem poderiam ser retiradas as vidas.

E o entedimento que trazem desse excerto, é que Freire estaria falando que no processo revolucionário da educação não haveria problema em deter a vida dos que proibem a vida, fazendo menção que, no processo revolucionário, é necessário tirar vidas. Bem, percebemos que usam um retórica que ora utiliza de escrita *ipsis litteris* quando convém, e de interpretações bem longe da escrita do autor.

Ao observarmos o trecho, trata-se de Capítulo IV, um longo capítulo que destaca a reflexão de como o educador se relaciona na escola e com os sujeitos; referido excerto pertence ao subcapítulo "A teoria da ação dialógica e suas características", e a característica específica no texto é "Co-Laboração". Freire está fazendo uma reflexão sobre questões biológicas, a vida e o papel do educador, e

a frase destacada pela edição dessa produção fílmica destaca que, em vários momentos na dimensão da vida e sobrevivência, acaba-se por tirar a vida para garantir a vida: uma interpretação sobre as necessidades que muitas vezes a vida impõe. A questão é mais um reflexão sobre sobrevivência e natureza do que uma convocação para a revolução, como colocam no vídeo.

Destacamos ainda na sequência a seguinte citação “Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma ‘morte em vida’. E a ‘morte em vida’ é exatamente a vida proibida de ser vivida. (FREIRE, 1970, p. 201), em que fica evidente a reflexão sobre – vale a pena uma vida só proibitiva? Destacando o trabalho de desenvolvimento crítico já conhecido da obra de Paulo Freire.

Maultasch continua a análise, querendo evidenciar que a obra **Pedagogia do Oprimido** se trata de guia para formar revolucionários, sendo isso evidenciado em vários momentos do vídeo e pelas entrevistas. No minuto 38”02,’ Gustavo Maultash destaca que a obra faz menção a Che Guevara, trazendo uma citação

Algumas vezes, no seu relato, ao reconhecer a necessidade da punição ao que desertou para manter a coesão e a disciplina do grupo, reconhece também certas razões explicativas da deserção. Uma delas, diremos nós, talvez a mais importante, é a ambiguidade do ser do desertor. (FREIRE, 1970, p. 199)

Dizendo que a **Pedagogia do Oprimido** traz a ideia de que o professor revolucionário deve demonstrar ao estudante o que é certo e que não há espaço para os indecisos tomados pelo espírito opressor. Che Guevara é citado na obra de Freire como uma exemplo de líder, isso é ponto muito criticado pelo programa, pois na visão de seus comentadores a imagem de Che Guevara é de um terrorista implacável e em nenhum momento há um contextualização sobre a situação de Cuba de Fulgêncio Batista e o que Fidel, Raul e Che fizeram para a ilha naquele contexto. Independentemente, da dimensão que se tem da figura de Che Guevara, a ideia de Freire nessa sessão chamada de “Co-

Laboração” é como foi instituída a relação de comunhão, e como isso é importante para a sala de aula, como é necessário pensar as relações educacionais como um espaço de troca cuja confiança e o companheirismo são necessários.

A produção fílmica busca a todos os instantes provar que o pensamento de Freire é autoritário, e como ele incentiva isso aos professores e consequentemente aos alunos, e ao trazarem citações da obra, não se busca isso pela reflexão e pelo debate, como geralmente ocorre em texto acadêmicos, eles trazem tais citações como formas de provarem sua narrativa, seu discurso. Tanto que fazem de forma isolada, sem uma leitura ou pelo menos uma explanação sobre o todo.

No minuto 45”11’, Gustavo Maultash, sem trazer a página da citação, é destacado na tela: “A ‘revolução cultural’ toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos quefazeres dos homens, como campo da sua ação formadora” (FREIRE, 1970, p. 185). Dizendo, na sequência, que é um típico pensamento totalitário, pois como fizeram a narrativa de que Freire compra o discurso totalitário de Mao Tse Tung, a “Revolução Cultural” citada seria empreendida na ditadura chinesa entre 1966 a 1976, quando, na verdade, Freire está falando de uma revolução na educação pelo hábitos e atitudes, sendo a revolução cultural aqui mais uma Revolução da Cultura na escola, antes mesmo de pensarmos em mudanças estruturais vindas do governo. Como podemos perceber nessa citação “a ‘revolução cultural’ é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo anterior à chegada ao poder” (FREIRE, 1970, p. 185).

No minuto 45”34’, Thomas Giulliano, no vídeo, se confunde ao citar a famosa frase “não há saber mais ou menos; há saberes diferentes” (FREIRE, 1991, p. 49), inclusive cita a frase, sem fazer menção de que a frase é entendimento do artigo *A EDUCAÇÃO é um ato político*, para minimizar o erro, a edição de vídeo apresenta a frase correta que só é colocada na tela pela edição do vídeo. Giulliano diz ser uma frase incoerente, quando comparada com o todo da obra freiriana, pois Freire não respeitava saberes tido como

burgueses; cita na tela, sem revelar a paginação, a frase "[...] ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam" (FREIRE, 1970, p. 48), segundo Giulliano há saberes sim que merecem destaque, e outros que merecem correção, deveria ser a frase correta, pois Freire não estaria considerando a validade dos saberes da burguesia, quando, na verdade, percebemos que o educador está falando sobre acesso à informação e a recursos, que a dominância do pensamento pelas classes burguesas, na verdade, é uma forma de manter classes oprimidas, para que a burguesia possa sempre fazer o mínimo e ganhar destaque com as ações perpetuando seu poder, ficando evidente na seguinte passagem "isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles (a burguesia) existam e sejam "generosos" (FREIRE, 1970, p. 48).

Já na minutagem 62"38', Gustavo Maultash cita novamente Paulo Freire, sem destacar a paginação, uma parte da **Pedagogia da Autonomia**, última obra escrita por Paulo Freire que destaca: "Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham. Votar no político reacionário é ajudar a prevenção do *status quo*" (FREIRE, 1996, p. 48). Na sequência citam ainda "Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de descrição, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração a miséria na fatura" (FREIRE, 1996, p. 64).

Fica evidente o desconforto dos conservadores frente às atitudes políticas de Paulo Freire, que destaca a necessidade de uma formação primada no pensando crítico; não percebem que ele propõe reconhecer a autonomia do pensamento dos alunos, mas que isso não significa abandoná-los em sua situação de opressão, e que o dever do professor é demonstrar tais perspectivas, sem lhes tirar a autonomia do pensar, que sustenta o pensamento crítico. Entretanto, essa produção fílmica, assim como os interesses do grupo Brasil Paralelo, é mostrar que Paulo Freire incentiva o processo de doutrinação nas escolas, para os que participam do filme não cabe,

de forma alguma, um trabalho que prima pela criticidade e autonomia do pensar. Segue o pensamento trazendo a citação:

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! (FREIRE, 1996, p. 19)

Evidentemente, nessa citação, Freire destaca que, não apenas como pessoas, mas, principalmente como professores, devemos ter coerência na forma de pensar, a construção da unidade de matriz do pensamento molda as práticas do educador. Todavia Maultash segue com a seguinte análise, em 63"35': "Freire questiona o que um professor estaria fazendo falando sobre a necessidade de luta das classes populares, e depois crítica o professor que estaria ensinando um aluno", destacando ainda que, por estar em um meio acadêmico tomado pela esquerda, não se enxergava como um ideólogo fanático político, mas, sim, como portador do bem.

Essa última ponderação colocada por Maultash revela as condições do pensamento conservador brasileiro, que precisa estabelecer uma situação de incoerência sobre Paulo Freire, destacando que seria impossível alguém, com pensamento de esquerda, promotor de ideias progressistas ser considerado alguém "de bem". Essa postura nos dá uma grande quantidade de possibilidades para pensarmos o que seriam esses cidadãos de bem, quais modelos de escola que eles pensam? Muitas pistas de seus pensamentos se concretizam no terceiro volume da trilogia, mas que, infelizmente, não é nosso foco de análise.

Em aspectos gerais, *Pelas Barbas do Profeta*, sugere, no título, além de susto e surpresa próprios da expressão, uma ironia em relação a figuras do teórico revolucionário Karl Marx, ou ainda Fidel, Che, ou mesmo Lula, líderes conhecidos mundialmente, e identificados como líderes de lutas populares, mas indica o principal argumento utilizado pelos comentadores para

desqualificar o legado do pedagogo, que também usava barba, como um profeta, tido como infalível, que escreve e transmite mensagens que são cultuadas pela esquerda, espectro que, segundo os críticos da série, dominam, em números e ideologia, as universidades e o ensino em geral, no Brasil. A alcunha utilizada no título também remete à perspectiva religiosa do pensador da educação, um educador cristão que atuou como consultor educacional, na época de seu exílio, do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra. A ironia do título é indicativo de seu conteúdo, que se apresenta, e, em sua afirmação, reitara-se, sobejamente, elementos de revisionismo, ressentimento e negacionismo, em sua acrítica crítica.

A ideia do título, avança e conforma toda a produção, mas não só, observa-se um ressentimento no tom e na apresentação de seu conteúdo. A escolha do nome do Canal, Brasil Paralelo, somado à trilogia “Pátria Educadora”, é um demonstrativo desse nosso tempo. Pátria Educadora era o *slogan* do segundo governo de Dilma Rousseff, que acabou, vítima de um golpe, e, antes da metade do seu mandato, foi deposta, com apoio de diversos grupos de direita, e os signatários da produção, em suas organizações e movimentos, fizeram parte deles. Brasil Paralelo, ironicamente, remete a uma ação política desenvolvida pelo PT depois da derrota para Fernando Collor, candidato e presidente de direita, denominada “Governo Paralelo”, instituída em julho de 1990. Observa-se, em diversos momentos, que a retórica do grupo abusa desses termos que são caros para os progressistas, e a crítica é superficial e o seu conteúdo é raso, pois não incorpora em seus relatos uma tese, ainda que conservadora, ou mesmo liberal, sendo seu projeto o da desqualificação pura e simples, inconsequente e imaturo, do ponto de vista teórico ou mesmo político.

De chofre, percebe-se que a produção não foi feita para o grande público, devido à linguagem utilizada e a sofisticação dos argumentos empregados, mas atua no processo de formação, e a estratégia, em sua técnica, é seguida à risca, pois as falas são alternadas com imagens selecionadas como pano de fundo, e o

resultado, como uma reportagem de credibilidade, oferece confiabilidade ao dito, tido como cientificamente correto, imparcial e com explicação histórica. Em tom didático, inicia com uma explanação sobre os modelos de educação no começo do século XX no Brasil. Na visão de seus comentadores, o Brasil tinha três modelos de educação em disputa, o católico, o da Escola Nova e o comunista, no momento que antecede a criação do Ministério da Educação, no período Vargas.

Nada mais arcaico e nada mais atual, ao mesmo tempo. No que se refere à chamada educação comunista, atualiza um argumento do Plano Cohen e dos fantasmas engendrados no imaginário social, o anticomunismo da época (DUTRA, Eliana, 1997; MOTTA, Rodrigo 2004; GOMES, Angela, 2014) e, também recentemente, com a ascensão da “nova direita”, de que os produtores são representantes. Não existia um projeto de educação no incipiente comunismo brasileiro nos anos 1920 e 1930, mas quem precisa saber disso a fundo? Afinal o que importa é que o enredo seja coerente, e apresente uma lógica do começo ao fim, isto é, os “tentáculos” do comunismo em nossa educação, que, segundo os especialistas do Canal, existem desde o nascimento do Partido Comunista, em 1922, passando pelo ministério de Capanema, governo de Dutra, JK, João Goulart e, inclusive, no período da Ditadura. Esse é principal, o argumento fio condutor da tese dos jovens ilustrados do Liberalismo do Canal, que se gesta no país, desde o nascimento do Partido, influenciado pela revolução russa, vulgarizando a ideia de inversão da superestrutura em infraestrutura no campo marxista, que grosseiramente aponta a cultura, e, em um operação mecânica e racional, “inundou” a educação superior e pública, e, por extensão, todo o campo da cultura e do ensino, num engendramento que teria o nome de “marxismo cultural”, expressão com forte conteúdo ideológico ou, como preferem, “com viés ideológico”, como irracional, inventada pela nova direita. O resultado dessas décadas de doutrinação e adoção dos métodos de Paulo Freire, baseados em seu “marxismo vulgar” das “ideias antiquadas de Marx”

transformou o Brasil, no entendimento de Thomas Giulliano⁶, um “país socialmente doente”.

O engenho da produção dessas “novas verdades”, apresenta um afortunado índice de novos termos, léxicos que se juntaram ao manual político de seus seguidores e engrossaram o glossário político contemporâneo, como o já citado “marxismo cultural”, “ideologia de gênero”, “escola sem partido”, “mimimi” e, por último e não menos importante “politicamente correto”, que, arriscando uma interpretação de nossa parte, seria, por incrível que possa parecer, a identificação de um interlocutor que seria desprezado por defender os direitos das minorias, dos negros, mulheres, das crianças, da educação, defesa dos movimentos sociais, da saúde pública, do papel do estado, enfim, pautas progressistas, mas consideradas da esquerda comunista internacional, meio e expressão do “globalismo”, que seria uma ação orquestrada no plano mundial, que precisa ser combatida e esse vídeo se apresenta também com esse intuito. Essa megalomaniaca tese, tem em Olavo de Carvalho, polemista radical de direita, radicado nos Estados Unidos, um de seus principais expoentes. O próprio Carvalho é um dos comentadores do Canal, com presença importante na série analisada e identificado como “filósofo”. Confusão se torna o método padrão dessa estratégia, com o reconhecimento manipulatório da realidade objetiva. Lukacs (2012, p. 44), em crítica ao neopositivismo do seu tempo, assim pensou:

o caráter reacionário – inclusive em termos meramente científicos – do neopositivismo se manifesta com máxima intensidade no fato de que ele fortalece as tendências, de toda maneira hoje existentes, à manipulação formalista, ao fornecer-lhes uma pretensa fundamentação filosófica.

⁶ Thomas Giulliano Ferreira dos Santos é professor de Literatura e de História, coordenador do Livro “Desconstruindo Paulo Freire” e autor do Livro “Desconstruindo (ainda mais) Paulo Freire”, mantenedor do sítio “historiaexpressa.com.br”, endereço de venda de seus livros e suas ideias, expressas em resenhas, crônicas e aulas.

A suposta objetividade desinteressada e desideologizada, defendida por esses grupos e seus signatários, contradiz com a chamada para a ação política, para o enfrentamento das “hordas comunistas”, apelando para o que Antonio Candido (2006), chamou, em outro momento, de “radicalismo potencial das classes médias”, neste caso, da direita política, pois, segundo Said (2017, p. 34), “a política está em toda parte, não pode haver escape para os reinos da arte e do pensamento puros, nem, nessa mesma linha, para o reino da objetividade desinteressada ou da teoria transcendental”.

“Queremos assinar, e os esquerdistas, queremos assassinar”. Esse brado retumbante foi ouvido em um evento de adesão ao Aliança pelo Brasil, partido que o presidente Bolsonaro tentou fundar, e as vozes eram de seguidores do presidente. Sobre a expressão, “politicamente correto”, talvez seja a mais representativa desses novos grupos, uma “invenção” sofisticada, mas não original, que, uma vez cumprindo seu objetivo, capacita seus “devotos”, para, em operação, identificar o inimigo da esquerda, pois indica, põe em evidência linguagens, nome, lugar, marcas, expressões, números e etiquetas, que nos remete, em um giro temporal surpreendente, no entanto possível, aos trilhos cujos trens transportavam corpos, portadores de ideias, histórias e memórias.

As produções do Brasil Paralelo, que são em grande número e são construídas com um primor técnico, refletem uma dimensão do pensamento conservador revisiosinista que há décadas se mantinha adormecido no país, que quando muito eram motivo de piadas, principalmente pela juventude. A longa construção de uma narrativa pela mídia, desde o início do anos 2000, de uma esquerda ligada a práticas ilícitas e com envolvimento com tudo que há de pior, é uma das explicações para o crescimento desses movimentos, mas não a única.

A situação das escolas sucateadas, o baixo salário dos professores e a alta carga de trabalho que enfrentam cotidianamente são pouco destacadas nessas produções. O foco é desmoralizar todo e qualquer membro da esquerda, inclusive é

notório o uso na retórica do *Argumentum ad hominem*, que consiste em fazer uma crítica não somente a sua obra, mas as práticas que constituem o intelectual.

Paulo Freire incomoda esses conservadores por ser um nome da esquerda progressista, reconhecido internacionalmente, e por ter promovido uma verdadeira revolução no pensamento pedagógico, ao considerar o sujeito e sua criticidade, por demonstrar que é possível questionar seu *status quo* e cobrar iniciativas do poder público.

A narrativa aqui empregada, além da desqualificação da figura de Freire, afirma que a escola deve ser um mero espaço de reprodução de um discurso burguês, que a aprendizagem histórica seja necessariamente um acúmulo de nomes, datas e acontecimentos que, na maioria das vezes, não faz sentido algum aos educandos. Nesse sentido, a ideia desse artigo foi de destacar os poucos pontos de citação das obras de Freire, e como sua obra é deturpada ao fazerem uma interpretação de excertos, sem a devida reflexão e análise do todo de sua obra.

Apontam em vários momentos que Paulo Freire não esconde seu espírito revolucionário e sua preferência por “regimes autoritários” e por “terroristas”, mas ao produzirem documentários como esse, trazendo pessoas totalmente alheias aos debates acadêmicos de Freire, só escancaram seu projeto de não valorização das ciências e de uma instauração de um regime de interesses burgueses e propenso a manutenção daqueles que oprimem e dos que são oprimidos.

Considerações finais

Com a pesquisa e análise realizadas, percebemos que o revisionismo histórico, que é um dos aspectos principais da ciência histórica, é tomado de forma desproporcional nas produções do grupo Brasil Paralelo; por meio do discurso conservador, buscam uma verdadeira reescrita da história, não por questões teóricas e

metodológicas, mas, sim, por dimensões puramente políticas calcadas no negacionismo.

O alvo desse episódio foi claramente a tentativa de desmerecer a figura de Paulo Freire como Educador, e um dos principais intelectuais da pedagogia, internacionalmente reconhecido. Quanto à visão dos discursos em litígio, importante destacar como o conservadorismo não consegue se apoiar em intelectuais com mínimo trânsito na academia e tampouco com instituições de Ensino formais e Universidades, sejam elas públicas ou até mesmo privadas, demonstrando que suas produções fílmicas se baseiam muito mais no entendimento de uma excelente produção cinematográfica, do que na coerência de um possível discurso científico.

Buscamos entender a lógica e as intencionalidades das atitudes desse coletivo conservador; fica evidente que sua aproximação com figuras como Olavo de Carvalho e o Movimento Brasil Livre já nos revelam significativamente o que esperam na construção desta contra-narrativa. Não entendemos o Estado como uma instituição imóvel e problemático, como apresentam, mas é notória a quantidade de problemas, principalmente quanto à ineficiência e ausência para aqueles que mais precisam.

Defendemos uma Educação, o Ensino das Humanidades e consequentemente o Ensino de História de forma plural, multicultural; não acreditamos num discurso oficial ou narrativa correta sobre a História do Brasil, tampouco que intelectuais, como Paulo Freire por exemplo, precisam ser extirpados da academia. Mas muito nos assusta que haja espaço, e principalmente um grande público, que consuma tal discurso absurdo e embebido de um discurso ideológico caracterizado pelo ódio e muitas vezes violência verbal.

A revisão historiográfica é fundamental, além de fazer parte do ofício do historiador, garante aos grupos minoritários que lutam para sua legitimação, que seja escutada uma dada visão de mundo, construída suas próprias necessidades e aspirações. O Ensino de Ciências Humanas e Ensino de História deve dar espaço às possibilidades narrativas e a consequentes revisões, mas qualquer

narrativa que use o revisionismo para a destruição ideológica do passado não deve ser considerada como ciência, mas sim simples narrativas delirantes e irrisórias.

Segundo Paul Ricoeur, “a história pode ampliar, completar, corrigir, e até mesmo refutar o testemunho da memória sobre o passado, mas não pode aboli-lo”. Continua o filósofo francês “a memória continua ser o guardião da última dialética constitutiva da preteridade do passado” (2007, P. 493). O professor de História deve, além de tudo, promover um “trabalho de memória”, no sentido de restituir às vítimas, a sua “verdadeira história”, A História, que *faz o passado de que tem necessidade* (FEBVRE, 1989 p. 26), e a historiografia, se renovam para novos e renovados combates.

Referências

ADORNO, T. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. São Paulo: UNESP, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: Vidas Contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CANDIDO, A. Post-scriptum *In*: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CODATO, A.; BOLOGNESI, B.; ROEDER, K. M. **A nova direita brasileira: uma análise da dinâmica partidária e eleitoral no campo conservador**. Direita Volver! Fundação Perseu Abramo, 2015.

FEBVRE, L. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FREIRE, P. A EDUCAÇÃO é um ato político. *In*: **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.
- GOHN, M. G. A sociedade brasileira em movimento: vozes das ruas e seus ecos políticos e sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 71, p. 431–441, Maio/Ago. 2016.
- HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- LANGER, J. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 5, 2004.
- LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**: estudos de dialética marxista. Tradução: Telma Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos Ed. Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- NOVAIS, F. A. **Aproximações**: estudos de história e historiografia. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- OAKESHOTT, M. **Ser conservador**. Tradução: Rafael Borges. Gabinete de Estudos Gonçalo Borgonha, 2014. Disponível em: <http://portalconservador.com/livros/Michael-Oakeshott-Ser-Conservador.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- RÉMOND, R. Uma História presente e do Político. In: RÉMOND, R. (Org). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.
- SAID, E. **Representações do intelectual**. São Paulo, Companhia das Letras, 2017.
- SARLO, B. **Paisagens Imaginárias**: intelectuais, arte e meios de comunicação. São Paulo: Edusp, 2016.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. **Educação na Pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. Revista Universidade e Sociedade. Ano XXXI, n. 67, 2021, p. 36-40.

SERRA, L. N. **A Psicanálise e os Crimes de Ódio contra população LGBT**. Orientador: Nelson da Silva Júnior. 2019. 148 f. (Tese de doutorado em Ciências). Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-13062019-152039/publico/serra_corrigida.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

SILVA, M. K.; PEREIRA, M. M.; SILVA, C. F. da. **As raízes do ativismo reacionário contemporâneo no Rio Grande do Sul**: as manifestações públicas dos empresários e profissionais liberais gaúchos, 1970 – 2010. 40º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambú, 2016. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st13-7/10270-as-raizes-do-ativismo-reacionario-contemporaneo-no-rio-grande-do-sul-as-manifestacoes-publicas-de-empresarios-e-profissionais-liberais-gauchos-1970-2010/file>. Acesso em: 15 mar. 2019.

TATAGIBA, L.; TRINDADE, T.; TEIXEIRA, A. C. C. **Protestos à Direita no Brasil (2007 – 2015). Direita Volver!** Fundação Perseu Abramo, 2015.

VIDAL-NAQUET, P. **Os Assassinos da Memória**: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo. Campinas: Papirus, 1988.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Evaristo Emigdio Colmán Duarte
Lorena Ferreira Portes

Considerações iniciais

No ano de 2020, a eclosão da pandemia da Covid-19 potencializou a crise econômica iniciada em 2008, devido à virulência da doença que infectou milhões de pessoas, matou centenas de milhares e forçou a interrupção de diversas atividades econômicas, conforme dito em capítulos anteriores. O impacto da pandemia foi multiplicado pelo desmonte dos sistemas de saúde pública no mundo inteiro, o que provocou situações macabras de médicos terem que escolher quem atender e quem deixar morrer. No Brasil, a Pandemia do Coronavírus até o dia 19 de maio de 2022 ceifou 665.376 vidas, com um total de casos confirmados de 30,7 milhões.

A orientação do governo federal, sustentada no negacionismo científico, foi de desconhecimento da gravidade da doença e defesa de continuidade da atividade econômica. De outro lado, vários governadores alinhando-se ao discurso da Organização Mundial da Saúde – OMS, defenderam inicialmente o isolamento social, medidas de proteção individual e algumas restrições ao funcionamento das empresas. Porém, com o passar dos meses e prolongamento da pandemia, a orientação de isolamento social foi abandonada e predomina hoje uma situação caótica refletida na elevação consistente do número de mortos e infectados. Na prática, os milhões de desempregados e subempregados jamais tiveram condições de se “isolarem socialmente”, pois a pandemia agravou a sua condição de insegurança, pobreza e desproteção social.

Nessa direção, as políticas sociais não ficaram imunes às consequências do negacionismo obscurantista e da política econômica ancorada no mercado, na defesa dos empresários e na proteção dos lucros do grande capital. A Educação, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, foi (e continua sendo) severamente atacada e “arranjada” para se adaptar às mudanças que foram impostas em tempos de pandemia, buscando alinhá-la às finalidades privatistas, de aligeiramento formativo e de expansão no uso de plataformas tecnológicas/digitais, buscando justificar e qualificar o Ensino a Distância – EaD e estendendo suas premissas para toda a Educação. Neste capítulo, trataremos particularmente da realidade das IEES paranaenses.

No Paraná são 7 (sete) Universidades Públicas Estaduais, quais sejam: Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR e Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. A partir de março de 2020, dado o contexto pandêmico, as IEES realizaram ações para atender às exigências de isolamento social, visando conter a contaminação da Covid-19. Dentre essas ações, as Universidades Estaduais Paranaenses suspenderam as atividades acadêmicas presenciais, de forma diferenciada entre elas e, posteriormente, retomaram essas atividades remotamente. O processo de retomada foi marcado por uma pressão do grande capital, da rede privada de ensino, pelo discurso da necessidade de “comprovar” à sociedade os salários, restringindo as finalidades das universidades ao ensino, ou seja, às aulas. Buscou-se construir um ambiente favorável ao ERE, ocultando que se trata do estímulo à orientação privatista e de expansão do EaD.

Considerando a experiência e a realidade do trabalho na docência do ensino superior público e a participação/atuação em sindicato da categoria docente, o capítulo tem por finalidade construir uma análise crítica sobre a lógica do EaD presente nas

Instituições Públicas de Ensino Superior e que se intensificou no cenário contemporâneo, através da retomada das atividades acadêmicas remotamente. Por meio de uma pesquisa documental, apontaremos algumas reflexões a partir das resoluções/instruções de serviço, deliberações que regulamentam o ERE das 7 Universidades Estaduais Paranaenses.

O Ensino Superior em tempos de Pandemia: uma análise crítica

O Ensino à Distância não é novidade no Brasil, compondo o cardápio da orientação privatista desde a década de 1970. No entanto, na década de 1990, ingressa no ordenamento jurídico do Estado Nacional e é reconhecida como uma modalidade educacional, sendo estimulada e direcionada pelos organismos internacionais. Foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 e, posteriormente, nos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDEs) que seria estruturada e organizada. Decretos e portarias posteriores elucidam e reafirmam o Ensino a Distância como modalidade a ser ofertada nos diferentes níveis de ensino (educação fundamental, ensino médio, educação profissional técnica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação superior), caracterizando-se pela utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação, desenvolvendo atividades para estudantes e docentes que estejam em lugares e tempos diversos, oportunizando condições de acessibilidade com infraestrutura física, tecnológica e de pessoal (DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017). **Importante lembrar as Portarias nº 275 de 2018 e nº 90 de 2019 que se manifestam favoráveis em relação à criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância.**

O EaD é apresentado na propaganda como ferramenta para democratizar o acesso, ampliar a participação de estudantes que não têm condições de acessar a educação presencial. Mas, esta propaganda não se sustenta, uma vez que a expansão de cursos

nessa modalidade ocorre em centros de maior povoamento, onde conseguem aumentar as matrículas, condição para florescimento deste grande negócio.

Sendo assim, concordamos com os apontamentos do ANDES-SN ao afirmar em publicação sobre Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente (2020) que

Utilizando o discurso de que buscam a ampliação do acesso à educação, especialmente no ensino superior, os organismos internacionais do capital têm instrumentalizado o EaD para implementar um projeto em que a educação é um serviço barato e fundado na precarização das condições de ensino e aprendizagem. [...] O EaD, pela forma e pelo conteúdo, tem sido um instrumento importante para o capital efetivar seu projeto de educação, especialmente por processos de precarização e privatização. (ANDES-SN, 2020, p. 23-24)

Buscamos enfatizar esses elementos, pois no contexto de pandemia, a educação foi invadida pela lógica do EaD, tendo por argumentos a defesa da vida e da segurança dos estudantes, familiares, professores e demais técnicos e profissionais. No entanto, o interesse real é rebaixar a educação presencial (que não seria possível ser realizada) aos moldes do ensino a distância, inserindo tecnologias para dar continuidade ao ensino, utilizando-se de diferentes nomenclaturas. A que se popularizou foi o Ensino Remoto, ou Ensino Remoto Emergencial – ERE. Aproveitando-se da comoção da pandemia, sob pretexto de “qualificar o processo formativo” e “salvar vidas”, avançou-se no desmonte da escola, ao invés de suspender as atividades de aula e só retomar quando existissem condições sanitárias adequadas.

Outro elemento a destacar é a parceria com instituições que desenvolvem essas plataformas digitais/tecnológicas: ao rearranjar a modalidade presencial, tenta-se impregnar o ensino público presencial da falácia de que, com essas novas tecnologias e possibilidades educativas de forma digital, qualifica-se o ensino,

moderniza-se a educação e promove-se o acesso de forma democrática. É preciso compreender que esses grandes conglomerados educacionais estão diretamente ligados ao capital financeiro e, dessa forma, como mercadoria, o campo educacional se converte em possibilidade concreta de lucros, de grandes faturamentos, tornando o ensino refém e dependente de certas tecnologias privadas como explica o Professor Lalo Watanabe Minto em entrevista dada à seção sindical ANDES - UFRGS em abril de 2020 (MINTO, 2020).

Diante dessa perspectiva, é preciso uma análise crítica em relação ao ERE, não naturalizando sua imposição e nem acreditar que será algo provisório ou que não está alinhado ao EaD. Nas universidades públicas, os setores privatistas e “eadistas” tomam seus lugares e defendem veementemente esses preceitos, buscando convencer a comunidade universitária das benfeitorias do ensino remoto e da sua necessidade. Não se problematiza a lógica inerente a esse processo, que se trata de uma “educação” sem escola, do rebaixamento do tripé ensino, pesquisa e extensão, do desmonte da universidade pública e a defesa de seus legítimos interesses, bem como das condições de trabalho. Como enfatizaram Neto e Araújo (2020) de sua implementação para além do momento pandêmico que vivenciamos. As questões de acesso à equipamentos, à tecnologia e à internet se tornam meramente questões técnicas que podem facilmente ser resolvidas para esses defensores.

A pandemia do coronavírus (Covid-19) consiste em uma oportunidade para que as grandes corporações financeiras que detêm o monopólio do conhecimento das novas tecnologias e o controle do universo cibernético sejam as principais beneficiadas. Os grandes grupos do universo virtual – como a Amazon, de Jeff Bezos e o Facebook e o WhatsApp, de Mark Zukerberg – ganharão trilhões com a modalidade EaD. Nesse contexto, os grandes grupos empresariais que atuam no referido complexo, como as empresas Cogna e Inc. Laureate International Universities, tornarão a crise uma excelente oportunidade para aumentar seus dividendos e destruir a universidade pública. (NETO; ARAÚJO, 2020, p. 31-32)

É no enfrentamento dessa orientação que problematizamos o ERE e a forma como as universidades públicas estão construindo as suas estratégias que, cada vez mais, estão subordinadas às pressões das frações burguesas, seja nacionalmente ou regionalmente, pressão que se manifesta institucionalmente através da intervenção dos governos federal e estadual provocando a transformação da Universidade num espaço de formação rebaixada, acrítica e restringindo a sua autonomia.

A reconfiguração do ensino superior com o ensino remoto emergencial: a realidade das Instituições Estaduais de Ensino Superior no Paraná

O neologismo “reconfigurar” – haurido da informática–, aplicado aos modos de funcionamento das universidades, tem sido divulgada *ad nauseam* pela imprensa interessada no avanço das privatizações. Carrega, de modo matreiro, a intenção de nos convencer de que a “educação” agora, só mudaria de forma, mas, no essencial, continuaria sendo a mesma coisa. Tem por isso a finalidade de ocultar que o EaD/ERE não ataca a instituição escolar, não representaria a negação da escola, mas seria apenas outra forma dela funcionar. De tanto repetir, a “reconfiguração”, passou a ser incorporada imperceptivelmente por muita gente.

Como se chegou a isto?

Não se pode explicar a facilidade com que os professores das Instituições de Ensino Superior- IES públicas aceitaram o ERE em quase todas as universidades sem colocarmos essa aceitação ou, no mínimo, o conformismo, no contexto de expansão do EaD no país, pois não se trata de um fenômeno que se iniciou com a pandemia.

Diversos estudos têm demonstrado que a expansão do EaD vem se processando com muito vigor desde, pelo menos a aprovação desse recurso na LDB em 1996. Essa expansão ocorreu inicialmente impulsionada pelas empresas privadas no setor. O EaD não poderia tomar o impulso que tomou, sem a existência prévia da rede privada de ensino superior, sob a forma de

faculdades. As taxas de lucro mais compensadoras no ramo da educação superior só podem ser auferidas quando toda atividade e produção acadêmica se resumem exclusivamente às salas de aula. O custo de manter salas é insignificante, perto do retorno na forma de milhares de mensalidades, venda de programas e materiais didáticos, cobrança de taxas, emissões de diplomas etc. O ensino a distância aparece como uma extensão desse processo quase natural de economia de custos na educação.

De acordo com matéria da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior, de 2017, o número de alunos matriculados em cursos à distância deve ultrapassar o ensino presencial em 2023. Eles estimavam que dos 9,2 milhões de estudantes em faculdades privadas, 51% deverão estar matriculados em cursos on-line. Em 2015, cerca de 20% dos universitários faziam cursos à distância (ABMES, 2017).

O estímulo ao crescimento do EaD veio do próprio estado nacional. No governo Lula, o MEC favoreceu os grupos privados, com a chamada portaria dos 20%, permitindo que até 1/5 da carga horária dos cursos presenciais das IESs privadas fosse convertida em EaD. O governo Temer, anos depois, deu novo impulso com a publicação da portaria nº 1.428/18, que ampliou de 20% para 40% o limite de conversão para EaD dos cursos presenciais nas IESs. Por fim, a publicação do decreto nº 9.057/17 escancarou as portas para o EaD, ao acabar com a obrigatoriedade de as instituições de ensino possuírem a modalidade presencial para ofertarem cursos à distância. Mas o estímulo ao EaD não se restringiu às empresas privadas. Em 2006, o governo Lula criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), marco na expansão do ensino a distância nas universidades públicas federais e estaduais

Numa cartilha elaborada pelo ANDES-SN no ano de 2020, Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente, embora destaque o predomínio de matrículas nas empresas de ensino, não deixa por isso de revelar o incremento de estudantes cursando EaD nas universidades públicas. “As matrículas em licenciaturas na esfera privada

chegaram a 890.862 (61,7%) do total em 2015; na esfera pública ficaram em 576.319 (39,3%)” (ANDES-SN, 2020, p. 36).

Outra linha de ataque às universidades públicas é a regulamentação e estímulo do EaD para a pós-graduação *stricto sensu* (Portaria nº 90 de 24 de abril de 2019) e a regulamentação do art. 80 da LDBEN, abrindo a oferta de EaD para a educação básica e a educação superior, incluindo cursos de pós-graduação *lato sensu* (DECRETO Nº 9.057 de 25 de maio de 2017). Em relação à Portaria nº 90/2010, a CAPES anuncia, em notícia de 29 de agosto de 2019, que ela “recebeu os primeiros pedidos para a criação de cursos de pós-graduação a distância. Das 665 demandas entregues para a Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN), 17 são para mestrados a distância” (CAPES, 2019).

Não há como ocultar o evidente avanço do EaD nas universidades públicas. E as razões disso, certamente não se encontram na excelência didático-pedagógica, mas na busca incessante por parte do grande capital de reduzir os gastos do estado na educação pública, assim como em todos os serviços sociais.

No caso do Paraná, pende sobre as universidades estaduais a ameaça iminente da *Lei Geral das Universidades* (LGU), cuja finalidade é reduzir os custos do sistema do ensino superior do Paraná, diminuindo drasticamente o quantitativo de docentes e técnicos, limitando a realização de concursos públicos e terceirizando parte do contingente de funcionários. A esta LGU se acrescenta à reforma administrativa que tramita no Congresso Nacional, e que também precarizará mais ainda as condições de trabalho nas universidades. Enfrentamos, por isso, um cenário montado para substituir o contingente atual de docentes pelo EaD.

Esta ameaça foi asfaltada por um lento e permanente desenvolvimento do EaD nas frestas institucionais apesar das resistências das comunidades universitárias desde finais da década de 1990.

Uma rápida visão das páginas institucionais das IEES paranaenses mostra esse desenvolvimento. Na UNICENTRO, por exemplo, se declara existir 12 Cursos livres, 6 cursos de graduação,

11 cursos de especialização e 61 polos UNICENTRO/NEAD/UAB⁷. Na UNIOESTE, a página da **Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – NEaDUNI, refere-se à existência dos seguintes cursos:** Letras Libras Licenciatura, Letras Libras Bacharelado, Tecnologia em Gestão Pública e em curso de pós-graduação em Língua Inglesa para professores do Ensino Fundamental e Médio, somando 40 turmas em um total inicial de 1600 acadêmicos da modalidade mediada por tecnologia digital.⁸ Na UENP, há 4 cursos de graduação e 4 cursos de especialização.⁹ Na UEL, há 87 disciplinas de graduação ofertadas a distância, 1 curso de graduação, 28 disciplinas da pós-graduação e 7 cursos de especialização.¹⁰ Na UEM, há 7 Cursos de graduação e 14 especializações.¹¹ Na UEPG, há 9 cursos de graduação e 13 cursos de especialização.¹² É provável que esses dados estejam desatualizados, mas, mesmo assim, dão uma ideia do avanço do EaD nas estaduais paranaenses.

Do ponto de vista formal, embora as iniciativas começaram no final da década de 1990, a institucionalização ocorreu entre 2000 e 2009. Na UEPG, o Núcleo de Tecnologia Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD), órgão suplementar diretamente vinculado à Reitoria, que fornece suporte para todos os cursos e programas semipresenciais e a distância existentes na UEPG foi criado em 8 de agosto de 2002 (UEPG, NUTEAD, 2021).

Na UNIOESTE, o NEaDUNI, nasceu antes que a universidade obtivesse seu credenciamento. As atividades ligadas à busca por uma Educação a Distância de qualidade iniciaram em 2000. O seu

⁷ <https://licon.unicentro.br/course/index.php?categoryid=10>; <https://ead.unicentro.br/graduacao/>; <https://ead.unicentro.br/pos-graduacao/>; <https://ead.unicentro.br/polos/>

⁸ <https://www.unioeste.br/portal/neaduni/o-neaduni>

⁹ <https://cead.uenp.edu.br/>

¹⁰ <http://ead.uel.br/course/index.php?categoryid=3>; <http://ead.uel.br/course/index.php?categoryid=158>; <http://ead.uel.br/course/index.php?categoryid=5>; <http://ead.uel.br/course/index.php?categoryid=159>

¹¹ <https://portal.nead.uem.br/site/web/site/cursos#graduacao>

¹² <https://ead.uepg.br/site/cursos>

funcionamento, oficializado pelo MEC/UAB deu-se pela portaria nº 1051 de 9 de setembro de 2016 (UNIOESTE, NEaDUNI, 2021).

Na UEM, a Resolução do CEP nº 119/2005 aprovou normas para "organização e funcionamento de cursos de graduação, sequenciais, atualização, especialização, mestrado, doutorado, extensão, educação básica de jovens e adultos, educação profissional e técnica, na modalidade de educação a distância, assim como a oferta de disciplinas nos cursos presenciais com percentual a distância"(UEM, RESOLUÇÃO CEP nº 119, 2005). E o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) foi criado em 2010 pelo Ato Executivo nº 038/2010-GRE. Na UEL, o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Londrina (NEAD-UEL) foi criado em 8 de abril de 2009. (RESOLUÇÃO CA/CU Nº 0069 /2009).

Na UNICENTRO, O Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste foi criado pela Resolução nº 086/2005 do Cepe.

As informações sobre o EaD nem sempre são transparentes ou acessíveis, mas em determinados momentos, os grupos favoráveis ao EaD fazem uma ofensiva propagandística do seu “produto”. Em 2 de outubro de 2008, por exemplo, foi publicado pela Agência UEL o comentário de alguns pró-reitores, comemorando a adoção oficial por parte da universidade da modalidade de Ensino a Distância – EaD. O articulista lembra que a tentativa anterior, ocorrida no ano de 2000, foi derrotada no Conselho Universitário, passando a celebrar, na sequência, o avanço do EaD conseguido pela reitoria e aproveitando para escarnecer da resistência agora derrotada a seguir o avanço do EaD conseguido pela reitoria e escarnecer a resistência agora derrotada:

Na ocasião, o tema EAD era uma novidade que surgia abraçada pelas instituições privadas de ensino e encontrou, na UEL, forte resistência ideológica, de alunos que diziam temer que essa modalidade pudesse prejudicar o ‘já sucateado’ ensino tradicional e de uma corrente de professores preocupada com o suposto viés ‘neoliberal’

que estaria oculto nessa prática. Até o dedo do FMI estaria por trás do EaD, segundo algumas lentes. (AGÊNCIA UEL, 2008)

Na apreciação do dirigente, “ideológica” é um adjetivo negativo aderido exclusivamente por quem se opõe ao desmonte privatista da educação e não aos que a executam. Negar que se tem uma ideologia é a pior forma de ideologia.

Nas páginas oficiais dos núcleos de EaD nas universidades estaduais, predomina a justificação dessa modalidade como algo que democratizaria o acesso, modernizaria e melhoraria o desempenho do ensino, mas, trata-se apenas de afirmações sem qualquer fundamentação. Na UNICENTRO, o NEAD criou uma plataforma para o EaD que denominou de LICON, que vem do livre conhecimento, indicando uma crítica implícita à escola (que passou a ser caracterizada apenas como espaço do “ensino presencial”), por exclusão, como espaço “não-livre”.

No início da pandemia, adaptando-se ao quadro de emergência decretada no plano nacional, o governo do Estado do Paraná baixou o decreto nº 4230, em 16 de março, suspendendo as aulas a partir do dia 20 de março/2020. No entanto, de forma autoritária e com total desrespeito à autonomia das universidades, o Superintendente Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, professor Aldo Nelson Bona, encaminhou, no dia 29 de maio de 2020, Ofício Circular GS/SETI 021/20 às reitorias, chantageando-as a retomarem as atividades na graduação, sob a ameaça de não renovar ou realizar novos contratos de docentes temporários. Além disso, a Superintendência ameaçou os docentes com a fruição da licença especial de forma compulsória. E para induzir e/ou justificar o que já estava em andamento em várias universidades (a expansão do EaD) acrescentou: “Por oportuno, é importante salientar que a não retomada das atividades na graduação, ainda que de maneira remota” ensejaria a concretização da ameaça de não contratação de professores substitutos e o compulsório gozo de licenças especiais (SETI, OC GS/SETI 021/20).

Em resposta, à agressão do governo, o Comando Sindical Docente, que congrega todos os sindicatos docentes das universidades estaduais do Paraná, denunciou em 31 de maio que:

[...] a atitude do Superintendente Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior significa um ataque frontal à AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA, [...] A ingerência da respectiva Superintendência é inadmissível, considerando que as Universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, o que lhes facultam a tomada de decisões administrativas e pedagógicas no âmbito dos seus Conselhos Superiores. (COMANDO SINDICAL DOCENTE, 2020)

Nenhuma reitoria nem conselho superior de qualquer universidade enfrentou a postura autoritária do superintendente. Pelo contrário, todas acataram a pressão e retomaram “as atividades de graduação” de forma remota. A abdicação da autonomia, levou algumas universidades a peticionar ao Conselho Estadual de Educação – que a rigor não tem jurisdição sobre as universidades, pois estas têm a garantia de sua autonomia pelo artigo 207 da CF – autorização para realização de estágios e práticas de laboratório de modo remoto. É o que se constata no PARECER CEE/CES nº 122/20, aprovado em 9 de julho de 2020. Nesse parecer, são arroladas as petições da UENP, UNESPAR e UNICENTRO ao CEE, solicitando alteração da Deliberação nº 01/2020 – CEE/PR, que trata da Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, de modo a permitir que: na UENP, se autorize a realização de estágios supervisionados obrigatórios nos cursos de Medicina Veterinária e Agronomia na modalidade remota; na UNICENTRO, as práticas didáticas nos cursos de licenciatura ou formação de professores, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc.; e que na UNESPAR, estágios vinculados às práticas nas escolas, em salas de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não

presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (PARECER CEE/CES n.º 122/20).

A justificativa do Conselho Estadual para autorizar a “flexibilização” é uma contundente defesa do EaD, reproduzindo o Parecer Conselho Nacional de Educação nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, em que se exalta a existência de uma “tradição de utilização de mediação tecnológica tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância”. Naquele Parecer do CNE, do atual governo, se arrolam, como “argumentos” os dados do INEP, segundo o qual “[...] o Brasil conta hoje com 8.740.338 matrículas totais em todos os níveis e modalidades. A educação a distância responde por 40% do total dos 3.445.935 ingressantes em 2018 na educação superior”, e chama a atenção para a circunstância do setor público comparecer com cerca de 60.000 matrículas. E ainda que “[...] desde 2008 a participação do EaD nas matrículas totais mais que dobrou. Cursos de licenciatura possuem hoje 816.888 matrículas a distância”, para concluir afirmando “[...] de todo modo, os dados do censo demonstram a expertise e a maturidade da Educação a Distância em cursos superiores” (MEC, PARECER CNE/CP Nº 9/2020).

Quer dizer, além da renúncia ao exercício da autonomia, com o pretexto de responder a “uma situação emergencial”, a burocracia universitária conseguiu um reforço institucional ao EaD. O parecer do CEE transcreve o que Conselho Nacional havia concluído em 28 de abril de 2020:

Aqui se trata de ampliar a oferta de cursos presenciais em EaD e de criar condições para realização de atividades pedagógicas não presenciais de forma mais abrangente a cursos que ainda não se organizaram na modalidade a distância, com a experiência já admitida de oferta de 40% de atividades a distância para cursos presenciais, sistemas AVA e outras plataformas tecnológicas de EaD. (PARECER CEE/CES nº 122/20)

Torna-se evidente, no texto dos atos oficiais do Estado, o aproveitamento da pandemia para avançar no estímulo a essa modalidade de ensino vendida como panaceia, mas que, além de socavar a escola pública, oculta o interesse das multinacionais em transformar a educação num espaço de valorização do capital. Nesse sentido, tem razão o professor Lalo Watanabe Minto ao afirmar, em entrevista no dia 21 de outubro de 2020 ao Jornal Universidade à Esquerda, que “o uso mais intensivo das tecnologias – sobretudo as digitais – envolve uma disputa pelo futuro da educação”.

Um exame das deliberações dos conselhos superiores, divulgados nas páginas web das universidades estaduais mostra que das 7 Universidades Estaduais Paranaenses, no início da pandemia, 3 suspenderam o calendário acadêmico de 2020 e, por consequência, as atividades acadêmicas presenciais: UEL, UEM e UEPG; 4 Universidades suspenderam as atividades acadêmicas presenciais sem suspender o calendário: UENP, UNESPAR, UNICENTRO e UNIOESTE; 3 Universidades que deliberaram pela suspensão do calendário a fizeram por meio de Resoluções aprovadas nas instâncias colegiadas: UEL (CEPE); UEM (CEP) e UEPG (CU), no mês de março (UEL e UEPG) no mês de maio (UEM); as 4 Universidades que suspenderam somente as atividades acadêmicas presenciais, fizeram a suspensão por meio de Ato Executivo (UENP e UNIOESTE) e utilizando-se das instâncias colegiadas – CEPE (UNESPAR); CEPE e CAD (UNICENTRO) no meses de março e abril;

A terminologia utilizada para designar a “saída” encontrada durante a pandemia variou de uma instituição a outra. Por exemplo: Na UEL, ainda em junho (Resolução CEPE 022/2020) se referia a elas como "atividades acadêmicas não presenciais", embora já incorporasse o jargão do EaD das atividades "síncronas ou assíncronas". Porém, em julho (RESOLUÇÃO CEPE N.º 027/2020), as atividades acadêmicas não presenciais são denominadas de "ensino remoto emergencial". Na UEM, em maio (RESOLUÇÃO N.º 004/2020-CEP) se falava de "atividades de

capacitação remota". Mas em julho, aparece a denominação de "Ensino Remoto Emergencial (ERE)" (RESOLUÇÃO CEP 006/2020). Na UEPG, se designa apenas como "atividades remotas", embora no detalhamento da implementação se faça referência aos instrumentos do EaD que o Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – NUTEAD disponibilizaria. Seja qual for a nomenclatura utilizada trata-se da expansão do EaD.

Nesse sentido, é notória a convergência na escolha dos instrumentos próprios do EaD aprovados e recomendados nas resoluções das universidades. Na UEL, a Res. CEPE N° 27/2020 de 30 de julho de 2020, no seu art. 6º estabelece que “ensino remoto emergencial poderá fazer uso de meios digitais e virtuais [...] dentre eles: Plataforma Institucional (Plataforma Moodle); Google Apps (pacote disponibilizado para UEL), incluindo o Google Classroom, Meet”. Na UEM, a Resolução CEP 006/2020 de 23 de julho de 2020, art. 3 § 5º prescreve que: “...as aulas deverão, obrigatoriamente, estar vinculadas ao uso de plataformas institucionais (uso do Moodle ou G Suite), em momentos síncronos fixos”. Já na UEPG, a Resolução UNIV - N° 2020.3 de primeiro de julho de 2020, no seu art. 2º § 3 define que: “as referidas atividades serão ofertadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação via Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – NUTEAD”. E o art. 3º § 6 determina que “as disciplinas ofertadas durante essa etapa deverão ficar disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do NUTEAD, para que possam ser acessadas pelos alunos”. Na UENP, a Resolução n° 003/2020 – CEPE/UENP de 22 de maio de 2020, indica no seu art. 2º que as disciplinas de graduação poderão ser desenvolvidas “*mediante: a) E-mail; b) Ava; c) SUAP; d) Ferramentas online*”. Por seu lado na UNESPAR, a Resolução n.º 001/2020 - REITORIA/UNESPAR de 16/03, no seu art. 2º § 1º estabelece que, “em caráter excepcional e emergencial, durante o período de suspensão das aulas presenciais, atividades a distância poderão ser realizadas no ambiente Moodle”. Assim como a UNICENTRO, pela Instrução normativa N° 1- PROEN/UNICENTRO de 17 de abril de 2020, no art. 6º

reafirma que, o “Moodle Unicentro é a plataforma oficial de inserção, divulgação e registro das atividades não presenciais. [...] Outros canais, meios e tecnologias podem ser utilizadas pelo professor [...] no entanto, o acesso a eles deve ocorrer por meio de links e vínculos disponibilizados na plataforma Moodle Unicentro”. Também na UNIOESTE, encontramos a Resolução nº 139/2020-CEPE, de 26/11 que, no seu art. 4º estabelece “durante os II e III períodos letivos especial e emergencial as aulas remotas devem ocorrer em Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem – AVEA, em horários aprovados pelo colegiado do curso, conforme o turno de funcionamento do curso”.

Manifesta-se nessa diversidade de recursos propostos as contradições latentes entre os defensores do EaD e os que a resistem, mas, o EaD ganhou terreno e ampliou a sua inserção nas universidades. O mesmo pode se aferir no exame de algumas normas de organização do ensino remoto emergencial nas universidades.

Na UEL, por exemplo, na já referenciada resolução do CEPE, se fala de “flexibilização do currículo para integralização do ano letivo”, e que a retomada das atividades mediante o Ensino Remoto “deverá ser de forma gradativa, com início mais brando, tempo de aulas reduzido e oferta de poucas disciplinas”. Mas, a incorporação de modalidades próprias do EaD fica mais explícita no art. 5º § 2º ao prescrever que: “Os materiais produzidos pelo docente deverão ficar disponíveis aos estudantes durante todo o período da atividade acadêmica/disciplina/ módulo, permitindo que o estudante consiga gerenciar seus horários de estudo e realizar as atividades, não havendo restrição de acesso a dias e horários limitados”. Da mesma forma, na UEPG se estabeleceu que “As disciplinas ofertadas durante essa etapa deverão ficar disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do NUTEAD, para que possam ser acessadas pelos alunos até a realização da avaliação presencial” (RESOLUÇÃO UNIV - Nº 2020.3). Também na UNIOESTE se adotou medida semelhante, conforme consta na Resolução Nº 139/2020-CEPE, determinando que as atividades de ensino remoto “[...] devem ser

gravadas e disponibilizadas, por meio de postagem na plataforma utilizada, aos discentes matriculados na disciplina, no prazo máximo de 72 horas após aula ministrada remotamente, permanecendo disponível até o término da disciplina”.

Na UEM, abriu-se a brecha para que disciplinas ofertadas nos cursos EaD possam ser aproveitadas como disciplinas curriculares obrigatórias e que, “a critério do docente responsável, parte do conteúdo programático da disciplina poderá ser ministrado de forma assíncrona, disponibilizado nas plataformas institucionais”. (RESOLUÇÃO. Nº 004/2020-CEP). Na UNESPAR, se estabeleceu que “atividades não presenciais não precisarão ser repostas, desde que sejam comprovados os conteúdos ministrados, por meio dos registros realizados no Moodle”, e que os docentes “que ainda não possuem disciplinas cadastradas no Moodle podem solicitar a sua criação pelo link: <http://prograd.unespar.edu.br/sobre/moodle/inicial>” (RESOLUÇÃO Nº 001/2020 - REITORIA/UNESPAR).

Ao se adotar, mesmo que de forma diversa, as atividades “assíncronas” para os estudantes realizarem a qualquer momento após as aulas, incorporou-se um elemento essencial do EaD, o rebaixamento do ensino ao mero conteúdo armazenado numa plataforma para apropriação pelo sujeito sem a mediação da relação escolar. E, embora, nem todos os docentes disponibilizem materiais para aproveitamento assíncrono, essa característica fundamental do EaD ganhou cidadania, penetrou no conjunto de práticas pedagógicas “normais”, se legitimou. Não seria de estranhar por isso que, passada a pandemia, essas “experiências” sejam agora defendidas com o argumento de terem sido “práticas bem-sucedidas”.

Nas resoluções e instruções normativas, se encontram em profusão declarações de respeito aos critérios de igualdade de condições de acesso, e outros princípios muito nobres. Entretanto, como é impossível esconder a existência de um enorme contingente de estudantes sem condições econômicas, sanitárias, tecnológicas e inclusive psicológicas para serem jogados ao EaD, houve um movimento de caráter assistencialista para fornecer equipamentos

(celulares, chips e tablets) de modo a viabilizar o EaD. Desviou-se, dessa maneira, da realização do debate que interessa: a validade do EaD, a sua verdadeira finalidade e qual deveria ser o papel da universidade pública com relação a esta modalidade destruidora da escola. Todo o problema passou a ser – de uma hora para outra – se os estudantes teriam condições tecnológicas para fazer o EaD. Se resolvessem esse problema, então poderia ser implementado. Para reforçar essa falácia algumas universidades fizeram “pesquisas”, com o intuito de verificar as condições tecnológicas dos estudantes acessarem o EaD/ERE. Esta manobra, encabeçada pelos órgãos superiores, envolvendo centros, departamentos e cursos serviu para abafar qualquer questionamento que porventura ousasse se levantar contra o EaD/ERE. Nenhum debate pedagógico sério foi feito no âmbito dos órgãos superiores. Todo o problema ficou restrito às condições tecnológicas dos alunos.

Certamente é cedo para se ter um quadro exato do desastre pedagógico e psicológico que foi a experiência até agora para alunos e professores¹³. Mas há indicações que começam a surgir como as que podemos constatar no relatório de um levantamento

¹³ Os mais básicos manuais da psicologia da aprendizagem, há muito, reconhecem as vantagens do convívio interpessoal no processo educativo. Os estudos coletivos, a troca de experiências, a formação de grupos, o debate de ideias, e tudo o que só pode ser adquirido no ambiente de contatos sociais, aparecem como virtuosos elementos suplementares que se incorporam à simples relação professor-aluno na aprendizagem. Vantagens essas que só podem se manifestar no interior e por meio da atividade escolar. Exatamente o que falta ao EaD (elementos fundamentais para potencializar o aprendizado) o que fornece a chave para compreender a superioridade do ensino presencial sobre quaisquer outros. Com uma didática engessada, exposições rígidas, inflexibilidade dos conteúdos/avaliações, e quase nenhum contato entre discentes e docentes, o EaD precisa contar, sobretudo, com autodisciplina, autodidatismo e redobrada dedicação. Fatores que precedem a um longo itinerário de aprendizado e formação intelectual, e que não podem aparecer como dados ou pressupostos no início deste. Do ponto de vista pedagógico, portanto, não pode haver uma condenação mais clara. O EaD é a negação mesma da escola e dos métodos avançados de ensino. A sua aplicação resulta em piora e rebaixamento geral do quadro de aprendizado. (CORRENTE PROLETÁRIA NA EDUCAÇÃO, 2019)

feito pelo Sindiprol/Aduel junto aos docentes da UEL, UENP e UNESPAR/Apucarana, no mês de abril de 2020 que contou com a participação de 316 docentes – 239 da UEL, 65 da Unespar-Apucarana e 11 da UENP – e, em setembro, com 314 – 218 da UEL, 92 da UNESPAR-Apucarana e 5 da UENP.

Os dados do relatório indicam que 94% dos docentes que participaram da pesquisa estavam desenvolvendo atividades remotas no mês de abril e que o percentual de docentes em atividades presenciais quase dobrou entre abril e setembro, saltando de 9,2% para 17,8%. Em relação às condições presenciais de trabalho, o total daqueles que responderam que estavam sempre ou na maioria das vezes adequadas passou de 52,7% para 75,9%. Por outro lado, em abril, 17,5% responderam que as condições de trabalho presencial nunca são adequadas, número que chegou a zero em setembro. Os docentes indicam que com o retorno das atividades acadêmicas de forma não presencial ocorreu um aumento significativo da carga horária de trabalho diário. Aqueles que consideram que a carga horária é maior do que 8 horas por dia passaram de 26,4% (abril) para 55,4% (setembro), praticamente dobrando o número de docentes com carga horária excedente ao contrato de trabalho. 38% dos docentes afirmam que as condições de trabalho são inadequadas para o exercício do trabalho remoto e em relação à demanda de trabalho em isolamento social, o número de docentes que considera essa demanda “absolutamente compatível com o isolamento social” passou de 27% para 8,3%, enquanto os que consideram essa demanda exaustiva foram de 13,9% para 35%.

A pesquisa realizada contribui para que façamos algumas problematizações. Com o ensino remoto, o trabalho docente nas instituições públicas sofreu alterações significativas no sentido de descaracterizar a sua natureza. Docentes tiveram que se adaptar às exigências postas pelo ERE, alterando a forma de se relacionar com os estudantes, com seus pares, construindo outras estratégias didático-pedagógicas, alterando a forma de planejar e realizar as atividades acadêmicas, reorganizando seu cotidiano para que o

ensino remoto entrasse nas suas casas, nas suas vidas e na de seus familiares. Da noite para o dia, os docentes que foram aprovados em concursos públicos ou testes seletivos para a educação presencial, tiveram que se tornar tutores, propagandistas do ensino remoto, professores empreendedores na medida que tiveram que buscar, por iniciativa própria, capacitação e caminhos para se qualificar para a forma remota de trabalho; animadores de torcida, sendo impulsionados a motivar os estudantes a aceitarem esse “novo normal”, à semelhança de *coaches* da educação.

Com o ensino remoto, o trabalho docente se tornou muito mais precarizado, seja pela intensificação do trabalho de um lado, e pela falta de condições materiais/de financiamento/infraestrutura/apoio institucional/ de outro. Muitos docentes tiveram que criar um ambiente virtual doméstico para atender ao ensino remoto, sem contrapartida das instituições, seja em relação aos equipamentos necessários, seja pela qualidade de internet.

A intensificação do trabalho se expressa pelo aumento de carga horária semanal de trabalho, pois muitas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão passam a ser mais exaustivas, sem o controle do tempo de trabalho, uma vez que sua moradia se tornou seu espaço de trabalho. O volume de atividades a serem realizadas aumentou, por um lado, pelo incremento tecnológico e o uso e abuso do computador, que se tornou a grande ferramenta de trabalho e, de outro, pela cobrança/monitoramento do trabalho docente que, no contexto da pandemia e de pressões para o retorno, passou a ser “comprovado”, no sentido de a sociedade aprovar o trabalho docente nos moldes exigidos. O trabalho docente virou alvo de vigilância e controle, pondo em risco sua liberdade de expressão, de posicionamento ideológico-político, da autonomia docente, assim como prevê a Constituição Federal de 1988 (art. 206) e a LDBEN de 1996 (art. 2º).

Nessa perspectiva, os docentes foram empurrados para um processo de auto capacitação e adequação para o uso de tecnologias, de exposição de sua imagem, de uso de suas aulas (gravação), de invasão de estranhos em suas atividades (aulas,

reuniões, eventos), de invenção de táticas de motivação e atenção dos estudantes para se evitar ficar olhando somente para “as letrinhas”. Tudo isso gerou um processo de adoecimento, de frustração, de sensação de fracasso profissional. Como apontam Neto e Araújo (2020, p. 30), “o acesso do capital à ciência e à tecnologia permite a intensificação da exploração do trabalho docente mediante a incorporação de novas tecnologias, no controle da reprodução do conhecimento oferecido pelas instituições de ensino superior”. Assim, amplia-se a expropriação do tempo do trabalho docente, intensificando-o.

Quanto ao impacto sobre os estudantes, há ainda pouca informação, mas, já está se tornando evidente que houve um aumento de trancamentos de matrículas, desistências e abandonos por parte dos alunos. Ocorre que as administrações não disponibilizam nem divulgam esses dados, mas, até a imprensa já começou a refletir esta situação, como se pode constatar pela publicação de uma matéria intitulada “*Com ERE, trancamentos de matrículas aumentam em quatro vezes na UEM*” (CBN-MARINGÁ, 29/10/2020).

Muitos estudantes sem acesso a equipamentos adequados, pois assistem às aulas pelos celulares, e com acesso limitado/restrito à internet tiveram muitas dificuldades para acompanhar e realizar as atividades. O espaço doméstico, por vezes, não propicia condições adequadas para que o estudante assista às aulas, ligue a sua câmera (quando existente) e estabeleça um processo de interação. A interferência na vida privada acarretou também obstáculos em relação à concentração, à disciplina exigida no formato remoto e tempo para realizar todas as atividades. É preciso considerar que muitos estudantes, por uma questão de sobrevivência e sem assistência estudantil, acabaram buscando trabalho/renda para se manter e atender suas necessidades básicas, interferindo na dinâmica de estudo, no horário das aulas. O estudante trabalhador, neste contexto, é mais uma vez apunhalado pelas desigualdades que estruturam essa sociedade ordenada pelos interesses da classe burguesa.

Considerações Finais

O ensino superior público sofreu nefastos rebatimentos no contexto da Pandemia da Covid-19. Destacamos o teor privatista e de expansão do EaD que tem orientado as Universidades Públicas Estaduais paranaenses, através das deliberações e normativas que organizam o ERE e reafirmam um modelo de educação que tem se mostrado rebaixado sem a mediação da relação escolar, que não favorece a ampla participação dos estudantes, que precariza as condições de trabalho dos docentes, que não promove o processo de ensino e aprendizagem baseado na interação, na construção crítica do conhecimento, que se rendeu às plataformas digitais das grandes empresas educacionais, naturalizando a implementação de ferramentas digitais como sinônimo de modernização e democratização do ensino.

O apelo ao EaD não é fato recente nas universidades estaduais paranaenses que se respaldam nas portarias, resoluções e decretos do MEC – órgão que autoriza, reconhece e estimula a oferta da educação a distância, desde a educação básica até a pós-graduação *lato sensu*.

No caso paranaense, essa oferta se evidencia sobretudo entre 2000 e 2009 – na lógica da UAB –, período em que se constituíram os núcleos de educação a distância, ofertando cursos de diferentes naturezas e níveis, como cursos livres, de graduação e de especialização.

Com a pandemia, as universidades aproveitaram para adotar estratégias para a organização das atividades acadêmicas de forma não presencial, com o pretexto da necessidade do isolamento social. É nessa conjuntura que o EaD, trazido e renomeado ERE terá grande expressividade e encontrará solo fértil para sua disseminação nas 7 universidades públicas estaduais do Paraná. Dessa forma, a burocracia universitária conseguiu um reforço institucional ao EaD, buscando convencer a comunidade universitária das potencialidades desta modalidade de ensino, fornecendo condições para a flexibilização curricular, para se reorganizar a carga horária dos cursos de graduação,

possibilitando diferentes maneiras de antecipar e finalizar os cursos, de construção de estratégias pedagógicas, a partir de uma diversidade de recursos tecnológicos, que primassem pelo armazenamento dos conteúdos, como a gravação das aulas.

Foi construído um movimento de adaptação aos ditos “novos tempos”, sem analisar criticamente os imperativos mercadológicos que se apropriam da Educação, reduzindo o debate às questões de acesso à tecnologia e de aprimoramento do sistema, sem enfrentar as armadilhas colocadas que visam desmontar o ensino público, particularmente, o ensino superior, tornando-o refém da iniciativa privada que tem, no EaD, um grande alicerce.

Referências

ADUNICENTRO. **Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior chantageia reitorias a aderirem às atividades remotas.** 2020. Disponível em: <http://www.adunicentro.org.br/noticias/ler/2465/superintend-ncia-geral-de-ci-ncia-tecnologia-e-ensino-superior-chantageia-reitorias-a-aderirem-s-atividades-remotas>. Acesso em: 14 fev. 2021.

AGÊNCIA UEL. **Caminho aberto para implantar a Educação à Distância.** 22 de outubro de 2008. Disponível em: <https://www.uel.br/prograd/?content=noticias/ead.html>. Acesso em: 11 fev. 2021.

ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente.** 2020. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Anexo-Circ297-20.pdf> . Acesso em 11 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR. **Em 2023 graduação on-line será maioria.** Matéria publicada em 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/1998>. Acesso em 11 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR. **Procura por cursos a distância cresce 59% entre 2021 e 2022.** Matéria publicada em 3 de novembro de 2021. Disponível em:

<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4538/procura-por-cursos-a-distancia-cresce-59-entre-2020-e-2021>. Acesso em 19 de mai. 2022.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 14 fev. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 9 fev. 2021.

BRASIL. Portaria CAPES Nº 275 de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port%20275.pdf> Acesso em 9 fev. 2021.

BRASIL. Portaria CAPES Nº 90 de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril-de-2019-85342005>. Acesso em 9 fev. 2021.

BRASIL. Portaria MEC Nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em 11 fev. 2021.

CAPES. CAPES recebe primeiras propostas de mestrado EaD, Publicação em 29 de agosto de 2019. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/36-noticias/9791-capes-recebe-primeiras-propostas-de-mestrado-ead>. Acesso em 20 de fev. 2021.

CBN-MARINGÁ. Com ERE, trancamentos de matrículas aumentam em quatro vezes na UEM. 2020. Disponível em: <https://>

cbnmaringa.com.br/noticia/com-ere-trancamentos-de-matriculas-aumentam-em-quatro-vezes-na-uem. Acesso em 14 fev. 2021.

CEE/CES/PR. **PARECER CEE/CES n.º 122/20.** Alteração da Deliberação n.º 01/2020-

CEE/PR, que trata da “Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências”, no que se refere às Instituições de Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2020/CES/PA_CES_122_20.pdf. Acesso em 14 fev. 2021.

COMANDO SINDICAL DOCENTE- CSD. **Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior chantageia reitorias a aderirem às atividades remotas.** 31 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.adunicentro.org.br/noticias/ler/2465/superintendencia-geral-de-ciencia-tecnologia-e-ensino-superior-chantageia-reitorias-a-aderirem-s-atividades-remotas>. Acesso em 14 fev. 2021.

CONSULTORIA HOPER. Regulação é estratégia. *Bússola Educacional*. 9 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/single-post/estudantes-de-ead>. Acesso em 19 de mai. 2022

CORRENTE PROLETARIA NA EDUCAÇÃO. Educação a Distância: via capitalista para a destruição do ensino e aumento da mercantilização. In **Revista Proletária da Educação Nº 9**. 2019. Disponível em: <http://pormassas.org/wp-content/uploads/2019/10/Educacao-Proletaria-Revista-numero-9-setembro-de-2019.pdf>. Acesso em 14 fev. 2021.

KOIKE, B. Em 2023, graduação on-line será maioria. In: **Valor Econômico** 17/02/2017 disponível em: <https://valor.globo>.

com/empresas/noticia/2017/02/17/em-2023-graduacao-on-line-sera-maioria.ghhtml. Acesso em 11 fev. 2021.

MEC. **PARECER CNE/CP Nº 9/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 fev. 2021.

MINTO, L. **Ensino remoto: presente e futuro em disputa**. In: Universidade à Esquerda. 21 de Outubro de 2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/ensino-remoto-presente-e-futuro-em-disputa/>. Acesso em 14 fev. 2021.

MINTO, L. **Educação em tempos de pandemia**: Professor Lalo Minto critica o imprevisto na EAD. Entrevista à Seção Sindical ANDES UFRGS em 16 de abril de 2020. Disponível em: <https://andesufrgs.org.br/2020/04/16/educacao-em-tempos-de-pandemia-professor-lalo-minto-critica-o-imprevisto-na-ead/>. Acesso em 9 fev. 2021.

DOS SANTOS NETO, A. B.; ARAÚJO, L. M. F. de. Ensino a Distância (EAD) e destruição da Universidade Pública. In: **Revista Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em 3 fev. 2021.

PARANÁ/CEE. **PARECER CEE/CES n.º 122/20**. Conselho Estadual de Educação. 2020. Disponível em http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2020/CES/PA_CES_122_20.pdf. Acesso em 14 fev. 2021.

SESDUEM- Seção Sindical dos Docentes da UEM. **Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior chantageia reitorias a aderirem às atividades remotas**.

2020. Disponível em: <http://www.sesduem.com.br/2020/06/01/superintendencia-geral-de-ciencia-tecnologia-e-ensino-superior-chantageia-reitorias-a-aderirem-as-atividades-remotas/>. Acesso em 11 fev. 2021.

SETI. Ofício Circular GS/SETI 021/20, de 29 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.sesduem.com.br/2020/06/01/superintendencia-geral-de-ciencia-tecnologia-e-ensino-superior-chantageia-reitorias-a-aderirem-as-atividades-remotas/>. Acesso em 14 fev. 2021.

SINDIPROL/ADUEL. Relatório da pesquisa do sindiprol/aduel com docentes sobre as condições de trabalho na pandemia (abril e setembro de 2020). Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/download/relatorio-da-pesquisa-do-sindiprol-aduel-com-docentes-sobre-as-condicoes-de-trabalho-na-pandemia-abril-e-setembro-de-2020/>. Acesso em 09 fev. 2021.

UEL. Guia do Aluno de Tecnologia de Informática na educação. 2017. Disponível em: http://ead.uel.br/pluginfile.php/198/course/section/198/GuiaDoAlunoEAD-UEL_Esp-TECEDU%20%281%29.pdf. Acesso em 11 fev. 2021.

UEL. Núcleo de Educação a Distância da UEL. 2020. Disponível em <http://ead.uel.br/course/index.php?categoryid=3;> <http://ead.uel.br/course/index.php?categoryid=158;> <http://ead.uel.br/course/index.php?categoryid=5;> <http://ead.uel.br/course/index.php?categoryid=159>. Acesso em 11 fev. 2021.

UEL. Resolução CEPE 022/20. Regulamenta as atividades acadêmicas de graduação, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19, vinculadas ao Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) na Universidade Estadual de Londrina, e dá outras providências. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2020/resolucao_22_20.pdf. Acesso em 14 fev. 2021.

UEL. **Resolução CEPE 027/2020**. Regulamenta as atividades acadêmicas de graduação não presenciais/ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia COVID-19, nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) na Universidade Estadual de Londrina, e dá outras providências. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2020/resolucao_27_20.pdf. Acesso em 14 fev. 2021.

UEL. **Resolução CA/CU Nº 00069 /2009**. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_69_09.pdf, Acesso em 20 fev. 2021.

UEM. **NEAD Cursos de Graduação. 2020**. Disponível em: <https://portal.nead.uem.br/site/web/site/cursos#graduacao>. Acesso em 11 fev. 2021.

UEM. **Resolução do CEP No 119/2005. 2005**. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2005/cep/119cep2005.htm>. Acesso em 11 fev. 2021.

UEM. **Resolução Nº 004/2020-CEP. 2020**. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2020/cep/004cep2020.htm>. Acesso em 14 fev. 2021.

UEM. **Resolução Nº 006/2020- CEP. 2020**. Disponível em: <http://www.deq.uem.br/repos/normas-e-legislacao-1/004cep2020.pdf>. Acesso em 14 fev. 2021.

UEM. **Ato Executivo nº 038/2010**. Cria o Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2012/cou/003cou2012.htm>. Acesso em 11 fev. 2021.

UENP. **Resolução n.º 003/2020 – CEPE/UENP**. Estabelece Regime Especial para oferta de componentes curriculares obrigatórios dos cursos de graduação da UENP por meio de atividades não presenciais. Disponível em: <https://uenp.edu.br/doc-conselhos-uenp/cepe/cepe-resolucoes/cepe-resolucoes-2020/16250-resolucao-003-2020-cepe-uenp/file>. Acesso em 14 fev. 2021.

UENP. UENP/EAD - Educação a Distância. 2020. Disponível em <https://cead.uenp.edu.br/>. Acesso em 11 fev. 2021.

UEPG. NUTEAD Cursos de Graduação. 2020. Disponível em: <https://ead.uepg.br/site/cursos>. Acesso em 11 fev. 2021.

UEPG. NUTEAD. 2020. Disponível em: <https://ead.uepg.br/site/nutead>. Acesso em 11 fev. 2021.

UEPG. Resolução UNIV Nº 2020/3. Aprova a retomada dos Calendários Universitários da Universidade Estadual de Ponta Grossa do ano letivo de 2020. Disponível em: <https://sistemas.uepg.br/producao/reitoria/documentos/132020-05-1824.pdf>. Acesso em 14 fev. 2021.

UEPG, NUTEAD, 2021. Disponível em: <https://ead.uepg.br/site/nutead>. Acesso em 20 fev. 2021.

UNESPAR. Moodle-UNESPAR. 2020. Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/sobre/moodle/inicial>. Acesso em 14 Fev. 21.

UNESPAR. Resolução O n.º 001/2020 - REITORIA/UNESPAR. 2020. Disponível em: http://unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/reitoria/resolucoes/2020/resolucao-001-2020-suspende-aulas-e-atividades-covid-19-1.pdf. Acesso em 14 fev. 2021.

UNICENTRO. Conheça o NEAD. 2016. Disponível em: <https://ead.unicentro.br/sobre-o-nead/conheca-o-nead/>. Acesso em 11 fev. 2021.

UNICENTRO. Licon – Nead Unicentro. Catálogo de Cursos Livres do Licon. 2020. Disponível em <https://licon.unicentro.br/course/index.php?categoryid=10;%20https://ead.unicentro.br/graduacao/;%20https://ead.unicentro.br/pos-graduacao/>; . Acesso em 11 fev. 2021.

UNICENTRO. Resolução Cepe 086/2005. Cria o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO e aprova o seu Regulamento. Disponível em: <https://ead.unicentro.br/wp-content/uploads/2020/04/Resolu%C3>

%A7%C3%A3o-086-2005CEPEUNICENTRO.pdf. Acesso em 11 fev. 2021.

UNICENTRO. **Instrução normativa nº 1** – PROEN/UNICENTRO. Instrui sobre os procedimentos a serem adotados para a realização de atividades não presenciais em cursos de graduação presenciais da Unicentro, enquanto perdurarem as medidas de distanciamento social devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: *In: REALIZAÇÃO ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS*.pdf. Acessado em 14 fev. 2021.

UNIOESTE. **Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - NEaDUNI**. 2020. Disponível em <https://www.unioeste.br/portal/neaduni/o-neaduni>. Acesso em 11 fev. 2021.

UNIOESTE. **RESOLUÇÃO Nº 139/2020-CEPE**. 2020. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=224874>. Acesso em 14 fev. 2021.

UNIOESTE. **NEaduni, 2021**. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/neaduni/o-neaduni>. Acesso em 20 fev. 2021.

DESAFIOS DE EDUCAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fábio Antonio Gabriel
Ana Lúcia Pereira

Considerações iniciais

Este capítulo tem como objetivo geral evidenciar as percepções de professores da Educação Básica sobre os desafios causados pela pandemia da Covid-19¹ no contexto educacional. Com o advento da pandemia, professores tiveram de reinventar seu modo de atuar docente. No caso específico do Paraná, a Secretaria de Educação chegou a anunciar, inicialmente, a concessão de licença prêmio² para os professores, mas, logo na sequência, foi cancelada, tendo em vista a preeminente necessidade de colaboração dos professores no processo de ensino remoto. No caso do Paraná, o *Google Classroom* foi adotado como plataforma de ensino, e, além disso, ressalta-se a recomendação da Secretaria da Educação para que os professores utilizassem, durante a pandemia, o *Google Meet* como instrumento de interação com os alunos.

Nesse contexto, os objetivos específicos desta investigação consistem em: 1. Desvelar os principais impactos e desafios para o exercício da docência durante a pandemia; 2. Inventariar as principais mudanças ocorridas e como isso impactou na rotina diária do professor; 3. Descrever o que mudou no momento de pandemia

¹ Doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, a qual apresenta “um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves” (BRASIL, 2020, n.p).

² Trata-se de uma licença concedida aos servidores públicos após um período de 5 anos, desde que atendidas algumas exigências como limite de ausências injustificadas.

na relação dos professores com os alunos. A pesquisa foi de natureza qualitativa, e os dados foram coletados por meio de questionários aplicados com 34 professores da Educação Básica de três municípios do norte do Paraná. O questionário era composto por sete questões; entretanto, neste texto, analisa-se a questão sobre os principais desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia.

Inicialmente, apresentamos uma revisão teórica sobre a educação em tempos de pandemia; posteriormente, abordamos os dados empíricos e as análises, seguidas das considerações finais. Partimos da hipótese de que os professores encontraram muitas dificuldades em interagir com os alunos durante o período da pandemia, tendo em vista os desafios que enfrentaram em relação ao acesso à internet de muitos alunos, além da falta de motivação de alguns em interagir com os professores. Ademais, a pandemia contribuiu para uma percepção do quanto as desigualdades sociais impactam no cenário da educação no período da pandemia. A pesquisa foi aprovada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Processo número 40051320.4.0000.0105 e seguiu todas as recomendações éticas no que se refere ao respeito ao anonimato dos participantes e à dignidade humana, fundamento central dos protocolos de ética da pesquisa.

Pandemia e seus impactos na educação

Se, com a pandemia da Covid-19, a situação agravou-se no cenário brasileiro, antes dela também vivíamos momentos de angústias com a reforma educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a própria deliberação de implantação parcial da Educação a Distância (EaD) no Ensino Médio. Casagrande e Alonso (2020) apontam para uma realidade anterior à pandemia em que se propunha, conforme as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, um percentual de 20% a distância (sendo até 30% no noturno). Os autores fazem uma leitura de um retorno aos ideais tecnicistas em que o que prevalece é a formação de mão de obra

barata para trabalhar. Em um contexto neoliberal, a educação passa, assim, a ser considerada mais um produto que pode dar lucro para as instituições capitalistas. Casagrande e Alonso (2020) fazem uma leitura crítica sobre a introdução do novo Ensino Médio com suas mudanças curriculares previstas com itinerários formativos em que, hipoteticamente, o aluno poderá optar, conforme sua determinação, em seguir uma carreira determinada. Na prática, tais determinações culminarão no segregamento dos mais pobres que se verão obrigados a formar-se para ser mão de obra barata conforme os moldes tecnicistas.

Dias e Pinto (2020) apresentam um cenário bem preocupante para as questões sociais durante e após a pandemia, na medida em que a recessão econômica tende a maximizar as desigualdades sociais. Sobre o EaD, os autores entendem que ele tende a maximizar as desigualdades, porque nem todos os alunos possuem equipamento necessário para acompanhar as aulas. Nesse sentido, Dias e Pinto (2020) apontam que, na pandemia, as instituições estão tentando incluir ao máximo os diversos alunos, mas, como existem gritantes desigualdades sociais, essa inclusão não se torna realidade. Os autores ainda alertam sobre o grande desgaste psicológico que professores e alunos estão sofrendo durante a pandemia com os seguintes dizeres:

Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola –, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias. Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes. Agora, importa prevenir e reduzir os níveis elevados de ansiedade, de depressão e de estresse que o confinamento provoca nos estudantes em quarentena. (DIAS; PINTO, 2020, p. 546-547)

Indubitavelmente, todos estamos grandiosamente afetados pelo clima angustiante da pandemia. Que motivação os alunos cujos pais perderam o emprego têm para estudar e sonhar com um futuro melhor, se está faltando o básico em suas casas? Nesse sentido, faz-se mister procurar formas de minimizar os impactos sobre a saúde mental de educadores e alunos, mas é uma situação de difícil concretização. Se, no presencial, alunos têm dificuldades de compreensão ou são desmotivados para o processo de aprendizagem, quem dirá no processo de aprendizagem remota em que nem sempre os alunos conseguem compreender o que é para fazer nas atividades propostas.

Ferreira (2020) entende a necessidade de reinventarmos fórmulas de viver e de conviver durante o período da pandemia. No âmbito educacional, vivemos um momento ímpar em que educadores tiveram de se adaptar ao ensino remoto como única forma e possibilidade de ensino. Nas palavras de Ferreira (2020): “No campo educativo, a escola, em particular, os professores e alunos foram forçados a transferir a sua atividade e o seu convívio diário ao espaço on-line” (FERREIRA, 2020, p. 51). Nessa perspectiva, vivemos momentos difíceis em que educadores, muito rapidamente, tiveram de adaptar-se para o ambiente virtual.

Machado e Machado (2020, p. 47), nesse sentido, destacam que, na educação remota, “a relação entre educadores e educando é mediada por ferramentas de comunicação”. Entre essas ferramentas de educação, encontramos, sobretudo, a internet. Nesse contexto, há a necessidade de um empenho contínuo de professores e alunos para que o ensino remoto dê conta de cumprir sua tarefa de mediar a aprendizagem. Nesse sentido, conforme já afirmamos, a pandemia exerce uma influência na própria saúde mental de professores e alunos na medida em que todos se sentem angustiados diante da pandemia e das tarefas a serem realizadas, resultado de um cenário desolador que a pandemia nos impõe.

Um dos impactos mais marcantes na educação diz respeito ao fato de que percebemos a constatação das desigualdades sociais que assolam a população, haja vista que os alunos sem acesso à

internet e sem ferramentas como o celular ou *notebook* não têm acesso ao ensino remoto. As famílias que possuem membros com mais formação escolar também são privilegiadas, na medida em que podem auxiliar os estudantes no processo da aprendizagem escolar com mais facilidade e, assim, os estudantes terão um desempenho mais salutar nos processos de aprendizagem.

Dados empíricos e análises

A abordagem da pesquisa foi qualitativa. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 49): “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Nessa perspectiva, faz-se necessário considerarmos os aspectos éticos da pesquisa. Assim sendo, neste estudo, procuramos respeitar a dignidade da pessoa humana e todos os protocolos de ética na pesquisa com seres humanos. Brooks, Riele e Maguire (2017, p. 33) contribuem para nossa ênfase em relação à ética na pesquisa quando apontam que:

[...] é valioso que os pesquisadores da área da educação tenham uma perspectiva ética pessoal bem esclarecida para apoiar a tomada de decisões, uma vez que é improvável que o parecer dos CEPs e as orientações nacionais ou baseadas em disciplinas abranjam todos os dilemas éticos que os pesquisadores possam encontrar.

Os sujeitos da pesquisa foram professores da Rede Pública do Estado do Paraná de três municípios do norte pioneiro do estado. Inicialmente, foram contatados, por *e-mail* ou pelo *WhatsApp*, com a ajuda dos diretores de suas respectivas instituições, 100 professores desses três municípios. A esses docentes, foi enviado o *link* que continha um questionário com sete perguntas, disponibilizado no *Google Forms*. Dos 100 professores, 34 responderam ao questionário. Desses 34, 19 são do sexo masculino

(54,5%); e 15, do sexo feminino (45,5%). A Tabela 1 mostra o número de anos que esses sujeitos atuam como docentes.

Tabela 1: Tempo de docência dos sujeitos

Tempo	Participantes	Porcentagem
Menos de 5 anos	3	6,1%
Entre 5 e 10 anos	6	18,2%
Entre 10 e 15 anos	7	21,2%
Entre 15 e 20 anos	4	12,1%
Entre 20 e 25 anos	6	18,2%

Fonte: Os autores (2020).

A análise dos dados gerados a partir da questão sobre os maiores desafios e impactos na vida profissional e pessoal de educar durante o período da pandemia ocorreu por meio de análise de conteúdo segundo Bardin (2016). Fizemos uma primeira leitura dos dados; na sequência, aprofundamos a leitura procedendo a uma separação em categorias que permitiram analisar os dados com acuidade e perceber as nuances nas respostas dos participantes. Sobre a análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 15) relata:

O que é análise de conteúdo? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade

A partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), identificamos as seguintes categorias e subcategorias:

Categoria I – Principais desafios e impactos de trabalhar durante a pandemia:

- subcategoria I - Mudança de rotina;
- subcategoria II - Dificuldades com o interesse dos alunos;

- subcategoria III - Dificuldades com as tecnologias.

Categoria II – Principais mudanças e como isso impactou a rotina diária do professor:

- subcategoria I - Novas demandas do atendimento a distância;
- subcategoria II - Aumento de carga horária para conseguir realizar a rotina de ser professor na pandemia.

Categoria III – Mudanças na relação com os alunos:

- subcategoria I - Dificuldade de interação;
- subcategoria II - Dificuldades tecnológicas dos alunos;
- subcategoria III - Estabelecimento de relação virtual.

Dito isso, passamos para a análise das subcategorias da Categoria I. Em se tratando da subcategoria I, **Mudança de rotina**, as falas dos professores participantes registradas foram:

P1: A dificuldade em estabelecer uma rotina de trabalho dentro de casa, separando afazeres domésticos dos compromissos profissionais.

P3: O maior impacto negativo foram as restrições a reuniões com alguns membros da família e o maior desafio foi se adaptar à nova rotina.

P9: Estabelecer uma rotina trabalhando em casa.

P22: Adaptação em fazer tudo fora da sala. Falta dos alunos.

P27: Conciliar o tempo entre a vida pessoal e profissional.

P28: Trabalhar remotamente com a filha pequena em casa.

P29: Fazer jornada tripla, atendendo alunos no WhatsApp, *classroom*, atividades impressas.

P32: Ter que lecionar por meio de “videoaula” e participar de reuniões de modo online. Além do contato dos estudantes que “não tem horário fixo e nem dia da semana”, por meio de e-mail e WhatsApp.

P33: Pluralidade de atividades online, tais como *Meets* e atendimentos via WhatsApp.

Nessa categoria, a mudança de rotina fica evidenciada nos dizeres dos professores participantes. Fica implícito, também, que aumentou consideravelmente a jornada de trabalho dos professores. Conforme P27, o difícil se tornou conciliar o tempo de trabalho com a vida pessoal. Um dos fatores mencionados em outras respostas foi a própria chamada, pois o professor fazia apenas uma vez na sala de aula e, agora, com o ensino remoto, é preciso fazer diversas vezes, conforme os alunos vão realizando as atividades. Desse modo, há uma nova rotina com novos fazeres que demandam um desgaste psíquico por parte dos docentes para poderem dar conta dos desafios da educação remota. Sabemos que o ensino remoto, foi a saída mais propícia para darmos conta do contexto pandêmico que o mundo todo estava atravessando, entretanto, podemos destacar que o mesmo, impôs muitos desafios e intensificou ainda mais o trabalho docente. Analisando as falas dos professores acima, sem entrar no mérito de certo ou errado, podemos evidenciar que houve uma cobrança maior por parte da secretaria da Educação, fazendo com os professores se sentissem ainda mais sobrecarregados, além da tensão gerada naturalmente com todo o contexto da própria pandemia. Ou seja, além de lidar com os desafios tecnológicos e sobrecarga de serviço, a secretaria, também intensificou a cobrança durante esse período.

Neste sentido, desta dificuldade que existiu no período da pandemia, contribui para nossas reflexões os dizeres de Ferreira (2020) que defende a ideia de que, apesar de suas limitações, o ensino remoto é uma das formas encontradas para não se perder totalmente o ano letivo. O autor entende que as estratégias de ensino e a avaliação precisam adaptar-se às novas demandas desse período de pandemia. O autor aponta que o ensino a distância se configura “como um campo de proximidade virtual e interação cognitiva e social” (FERREIRA, 2020, p. 55). O pesquisador ainda entende que é um desafio adaptar-se às novas rotinas que o ensino a distância impõe, mas é um desafio a ser superado, tendo em vista minimizar as perdas de aprendizagem dos alunos.

Em relação à subcategoria II, **Dificuldades com o interesse dos alunos**, os dizeres dos professores participantes da pesquisa selecionados foram:

P2: Na minha opinião, a grande dificuldade é conseguir o interesse e a participação dos alunos.

P5: Despertar o interesse do aluno pelo ensino remoto.

P10: Adaptação ao ensino remoto, engajamento de alunos, saúde mental.

P11: Aprender as ferramentas, obter a participação dos alunos.

P15: O maior desafio é manter os alunos engajados e ser responsabilizados por isso.

P18: A participação do aluno via *Meet* e dificuldade da minha parte; acredito que, para o aluno, também para acessar o sistema.

P19: A distância dos alunos.

P23: O maior desafio foi despertar o interesse dos alunos na participação das aulas remotas.

P26: O maior desafio é ter alunos e frequentes.

P31: A falta de participação dos alunos e a pressão constante do próprio sistema.

A própria situação da pandemia gera um certo desânimo nos alunos. Assim, devido à interação a distância, os professores inclusos nessa categoria relatam o desafio de obter-se a participação dos alunos em atividades remotas. A videoconferência, por meio do *Google Meet*, é uma poderosa ferramenta, mas são poucos os alunos que a acessam no horário marcado pelo professor, conforme apontado nos relatos. É importante destacarmos aqui, que embora essa ferramenta contribuiu muito durante esse contexto, as falas dos professores acima, evidenciam um outro aspecto importante durante esse período que é a preocupação com os alunos, não só pela dificuldade de participarem, ou por não manterem a atenção, mas aponta também para falta de acesso de muitos alunos, por não terem notebooks e celulares adequados para um bom uso da ferramenta, conforme apontado nos relatos.

Outro aspecto revelador do cenário que se viveu durante a pandemia refere-se a questão apresentada por Oliveira e Mousinho (2020) que apontam para a importância da inteligência emocional durante tempos da Covid-19. A inteligência emocional faz-se necessária diante da angústia da pandemia, visto que muitas famílias estão privadas do mínimo para seu sustento. Além disso, os autores apresentam, por exemplo, um agravamento de 44,9% da violência contra a mulher em São Paulo. Nesse contexto, professores são convidados a repensar os próprios encaminhamentos pedagógicos, no sentido de não quererem apenas ensinar conteúdos para os alunos, mas também contribuir para minimizar as angústias pelas quais professores e alunos estão passando. Os autores destacam que, durante a pandemia, vivenciamos uma carência de grandes proporções, não só material, mas também afetiva. Nesse sentido, somos convidados a pensar sobre o próprio sentido da existência, conforme os autores nos apresentam sobre um questionamento acerca daquilo que é realmente essencial na vida das pessoas, analisemos, assim, o que nos diz os autores:

Em tempos de coronavírus, a pandemia é um alerta para a não banalização da perda da vida humana, para o exercício da humildade pela consciência das nossas limitações, para um aprendizado que garanta a formação de sujeitos solidários e altruístas, e para a necessidade de refletir sobre a condição humana, com a compreensão de que não devemos querer para o outro aquilo que não desejamos para nós mesmos. (OLIVEIRA; MOUSINHO, 2020, p. 185)

A análise das falas dos professores acima, aponta ainda, para um aspecto muito importante que vai muito além da falta das ferramentas tecnológicas e emocionais. Aponta para um grande fosso que possivelmente ainda vamos enfrentar com o pós-pandemia que serão as desigualdades sociais, intensificadas ainda mais por aqueles que não tiveram acesso ao conhecimento da mesma forma que alguns tiveram. Nessa corrida, os alunos menos

favorecidos, infelizmente, ficaram muito atrás da largada. Esse ainda será um grande desafio que teremos que enfrentar nos próximos anos.

Acreditamos, assim, que a falta de interesse dos alunos também advém da própria situação em que estamos inseridos, que nos faz pensar sobre o próprio sentido da vida e sobre as condições de subsistência, das quais muitos alunos estão carentes. Com isso, não queremos, em nossa análise, justificar a falta de interesse dos alunos, mas apenas mencionar que todos somos impactados por esse momento de angústia pelo qual passa a humanidade.

As falas dos docentes participantes selecionadas da subcategoria III, **Dificuldades com as tecnologias**, foram:

P4: Os novos desafios propostos principalmente dentro da minha disciplina (Educação Física). Área tecnológica. Aceitação dos alunos junto à nova forma de estudo.

P6: Ter que lidar com as novas tecnologias, aulas EAD...

P8: 1. Uso da tecnologia; 2. Despreparo da Equipe Pedagógica e da própria mantenedora em orientar adequadamente os professores quanto ao uso da ferramenta (Classroom) (informações desconstruídas por um longo período), até se chegar ao “consenso” das “formações adequadas”; 3. Falta de equipamentos por parte do aluno.

P12: É não ter domínio com os aplicativos que nos foi imposto.

P14: Se adaptar a tecnologia. A mercantilização da educação. A aprendizagem que não se respeita o construto mental do aluno.

P20: Aprender a lidar com algumas tecnologias sem ter formação, foi um grande desafio. E os impactos é saber que essa educação EAD não tem qualidade, é um faz de conta.

P21: Ter tecnologia à disposição, conhecimento da mesma, manter os alunos por perto, motivá-los em EAD.

P25: Acredito que o maior desafio foi aprender a trabalhar com a tecnologia que até então era utilizada mas não da maneira como hoje estamos trabalhando no nosso cotidiano.

P30: A dificuldade com os recursos tecnológicos.

Nessa categoria, encontramos um dos elementos centrais das dificuldades durante a pandemia: os recursos tecnológicos. Muitos dos professores sujeitos desta pesquisa tinham dificuldades em utilizar esses recursos, como, por exemplo, P6, P8, P20 e P25. Um fator importante também é que os alunos, muitas vezes, não têm acesso aos recursos tecnológicos ou não sabem utilizá-los. Trata-se de um paradoxo, uma vez que vivemos em uma sociedade tecnológica. Em relação a isso, Dias e Pinto (2020) apontam:

Nós precisamos repensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre o EAD e o Ensino presencial (UNESCO, 2020). Até porque, muitos no Brasil não tem acesso a computadores, celulares ou à internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente. (DIAS; PINTO, 2020, p. 546)

Como afirmam Dias e Pinto (2020), é preciso considerarmos as desigualdades sociais em que estão imersos nossos estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário não idealizar o ensino a distância, visto que, no caso do Brasil, muitos alunos não têm acesso ao computador e à internet para viabilizar um estudo a distância promissor. Na questão da educação remota, também temos o desafio de que os pais possam contribuir com os alunos no que se refere ao acompanhamento dos estudos dos filhos. Muitos pais também têm dificuldades com as tecnologias e, em algumas situações, colaborar com os filhos no processo de ajudá-los no manuseio das tecnologias é um entrave.

Sobre a Categoria II – **Principais mudanças e impactos na rotina diária do professor**, ela gerou, como já afirmamos, as subcategorias: I - Novas demandas do atendimento a distância; II - Aumento de carga horária para conseguir realizar a rotina de ser professor na pandemia. Em se tratando da primeira subcategoria, as falas selecionadas foram:

P1: A principal mudança foi o atendimento on-line, o que ocasionou o livre acesso dos alunos e pais a qualquer horário e dia da semana.

P3: A maior mudança foi o *home office*, isso forçou a uma adaptação para a nova rotina.

P9: 1. O distanciamento entre professor - aluno dificulta a aprendizagem, por ser “tudo novo”, e todo formato educacional implantado de forma inesperada; 2. O ensino a distância, é um modelo de educação longe de ser o ideal, o que dificulta todo o processo educacional; 3. Reorganização do tempo e do espaço e aquisição de equipamentos; 4. Dificuldades em “contactar” o aluno, que, por motivos diversos, impossibilitou o encaminhamento dos objetivos propostos inicialmente durante o período presencial; 5. Readequação do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Trabalho Docente.

P10: Falta de interação com os alunos.

P12: A mudança foi drástica! Aprender a ensinar sem a presença do aluno.

P17: Neste ano, eu peguei poucas aulas para me dedicar ao mestrado, meus dias de trabalho para o estado era somente nas terças, quartas e sextas. Contudo, toda quinta eu tenho reunião, nas segundas, é dia de buscar atividades na escola. Fui muito prejudicada no mestrado. Sou cobrada por pedagogas até de noite. Faço a mesma chamada várias vezes, pois os alunos respondem atrasados. Antes, eu elaborava 4 atividades por turma, agora, além destas 4, tenho estas 4 para os que pegam impresso e os que fazem virtuais. Além de elaborar atividades semanais impressas e várias formas de recuperar alunos que não fizeram. Tudo isso, estando online nos mesmos horários de aula que eu tenho, fazendo *meets*, em que poucos ou nenhum aluno entra e ainda sou responsabilizada por isso.

P27: A principal mudança foi sair de uma aula de presença física para a presença virtual.

P28: Não ter um local e um tempo pré-determinado para trabalhar.

P29: Não ter horário definido, pois os alunos enviam mensagens a todo instante.

P30: Mudança total e radical no horário de trabalho, com atendimento aos alunos em vários aplicativos.

Percebemos, nos integrantes dessa categoria, quão radical foi a transformação da rotina deles para que pudessem atender às demandas do ensino remoto. Nessa perspectiva, é importante ressaltarmos que os professores passaram a não ter mais um horário definido de trabalho, como nos apresenta P29, tendo em vista que os alunos não respeitam os horários pré-estabelecidos para entrarem em contato. Esse aspecto pode ser observado mesmo na fala do professor P17, que mesmo reduzindo a sua carga horária, sentiu o impacto do aumento de trabalho, principalmente por terem que estar disponíveis por mais horas do que as do contrato de trabalho, pois passou a trabalhar muito além da carga horária prevista, tendo em vista a questão de que muitos alunos entrevam em contato fora do horário estabelecido, bem como, por conta de reuniões que são agendadas constantemente em busca de uma integração entre professores e equipe pedagógica, com o objetivo de minimizar os dados do impacto da educação virtual. Sobre a mediação do ensino por meio de tecnologias, Guizzo, Marcello e Muller (2020, p. 6, grifo dos autores) afirmam:

Em tempos de pandemia, os procedimentos tecnológicos têm provocado alterações e produzido reajustes de relações entre professoras e crianças, entre crianças e responsáveis e entre responsáveis e professoras. A mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos e parece, pois, buscar naturalizar e fortalecer, na qualidade de estratégia que é, os usos da tecnologia como *facilitadores* (da aprendizagem, das relações interpessoais) e não como práticas excludentes e desiguais.

O ensino remoto provoca o surgimento de novas demandas no sentido de buscarem-se novas formas de interação entre professores e alunos. É importante considerarmos as dificuldades em reproduzir plenamente, no ambiente virtual, as relações entre professores e alunos, mas é possível realizar uma mediação que possibilite aos alunos uma aprendizagem mínima dos conteúdos ensinados.

Em relação à segunda subcategoria - **Aumento de carga horária para conseguir realizar a rotina de ser professor na pandemia** -, os dizeres dos participantes selecionados foram:

P2: Senti muito a falta da presença dos alunos. A rotina também foi muito alterada. A gente quase não tem tempo de folga. O trabalho foi aumentado em muito.

P6: A rotina em si, porque a carga horária de trabalho dobrou.

P7: Redobrou as funções, pois, além de professor, tivemos que ligar para aluno, pai, mãe... alterou todo o processo de ensino e aprendizagem, pois a falta de acesso dos alunos às tecnologias, à internet, principalmente, nos fez virar em dez para dar conta de novas metodologias de ensino, de relação com os alunos e com seus familiares.

P11: Aumento absurdo de carga horária para lidar com preparação de aula em outra modalidade, menos tempo livre, aumento de estresse e atritos na gestão da sala.

P14: Sem horário determinado para atender às exigências do Estado, da escola e comunidade.

P16: Falta de respeito. Pressão muitas cobranças. Triplicaram as horas de trabalho.

P19: Trabalhar acima do tempo e sem horário para atender ao aluno.

P20: A principal é que eu enquanto professor trabalho todo tempo, não se tem mais feriado, final de semana. A vida do professor passou a ser todo tempo à disposição dos alunos.

P21: Trabalho dobrado, estresse, relações familiares diminuídas, ansiedade.

P31: Adaptar ao modo virtual de lecionar e isto afetou a minha rotina no sentido de que os meus dias variavam entre os três turnos do dia, às vezes trabalhando manhã e tarde, tarde e noite, e algumas vezes os três turnos.

A categoria acima evidencia que, embora os alunos durante a pandemia não participavam das aulas nos momentos previstos, entravam em contato com os professores nos mais diversos momentos e horário. Com isso, os professores tinham que atendê-los em momentos além da sua jornada de trabalho, não sendo respeitados os horários em que o professor se dedicava para realizar as atividades docentes. Também é relatado, por P16, o fator pressão, com muitas cobranças. Dá-se a impressão de que os professores são responsabilizados pelo não êxito dos bons resultados das atividades a distância. Gera-se, como afirma P21, um clima de ansiedade.

Essa questão nos faz refletir que parece que faltou uma conscientização para que os alunos se envolvessem mais nesse contexto, bem como, que as equipes gestoras também tivessem um olhar diferenciado para a relação professor e aluno. Isso nos remete a questionar: então tudo foi ruim e negativo no ensino remoto? Podemos destacar que não, nem tudo é negativo durante o período da pandemia, temos também o fato do despertar por parte dos professores de utilizar os recursos tecnológicos e também uma reflexão por parte dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos (as). Neste sentido, Ramos e Ramos (2020) entendem a possibilidade de um “novo normal” após a pandemia, no sentido de alguns recursos tecnológicos poderem ser assumidos nos processos de ensino e de aprendizagem. As autoras apontam que é preciso aproveitar as tecnologias para um ensino que seja inovador, mesmo após a pandemia. Elas destacam o fundamental papel da família no processo do ensino remoto, visto que, diante da desmotivação discente, a família é convidada a acompanhar o aluno e propiciar que esse tenha uma rotina de estudos.

Sobre a categoria 3 – **Mudança na relação com os alunos** –, como já apontamos, a análise das respostas levou a três subcategorias: I - “Dificuldade de interação”, II- “Dificuldades tecnológicas dos alunos” e III- “Estabelecimento de relação virtual”. As respostas selecionadas na primeira subcategoria foram:

P1: Não ter acesso a muitos e um contato mais próximo com outros.

P2: Acho que a relação ficou mais fria e prejudicada. Jamais comparada com a presencial.

P3: A falta de contato acaba distanciando os alunos.

P4: Saudades e entender que somos importantes para eles e eles para nós.

P5: O contato.

P6: A interação.

P9: Como dito anteriormente, o próprio distanciamento foi, e está sendo, o fator decisivo na dificuldade em manter o aluno motivado a estudar, seguindo o modelo a distância do processo de ensino e aprendizagem.

P10: A falta de contato pessoal nos colocou em uma situação de dependência de grupos de *WhatsApp* para que ocorra um contato mais próximo com nossos alunos.

P17: Sinto saudades de dialogar com eles, de fazê-los se apaixonar pela disciplina. Prefiro uma sala com mais de 40 alunos do que esta realidade distante.

P19: Distanciamento e, conseqüentemente, esfriamento da relação.

P27: Distanciamento, falta de interação, falta de interesse.

P28: Não há uma relação direta, os meios digitais não permitem uma boa relação, mesmo nas videoconferências; não é possível manter o vínculo e a interação igual à da sala de aula.

P29: Apesar de os alunos terem habilidades com a tecnologia e redes sociais, sinto que sentem falta do atendimento presencial e continuam procurando um atendimento personalizado.

Fica evidenciado, pelos dizeres dos professores participantes da pesquisa, o quanto são dificultados, no ambiente virtual, as relações professor-aluno e os impactos nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que, mesmo com possibilidades de interação em tempo real, como é o caso do *Google Meet*, as relações de interação entre professor e aluno ficaram prejudicadas. Dias e Pinto (2020, p. 547) afirmam que muitas instituições públicas e privadas “estão exagerando nas expectativas do que professores e familiares conseguem fazer”. Nessa perspectiva, as autoras argumentam que as dificuldades cognitivas

de muitos pais impossibilitam que eles ajudem seus filhos, mesmo na realização de atividades que os professores consideram simples. Dias e Pinto (2020) também alertam para a situação de que o esgotamento mental de professores compromete o próprio rendimento docente e a sua interação com os alunos.

Em relação à segunda subcategoria – **Dificuldades tecnológicas dos alunos** –, destacamos as seguintes falas dos participantes:

P7: Há alunos que não têm facilidade com as tecnologias, o professor muitas vezes também, acaba perdendo aquele vínculo de ensino e aprendizagem. Faz jus ao ensino a distância mesmo...

P13: O distanciamento que agora é por atividades remotas, muitos não têm interesse.

P14: Outros estão excluídos por falta de acesso aos aplicativos.

P16: Revirou a vida de todos e ressaltou a desigualdade.

P30: Encontramos alunos compreensivos e responsáveis, e outros que não querem se envolver com o atual sistema. De minha parte, tenho sido bastante solícita e feito o melhor que consigo, dentro das minhas limitações.

A pandemia revelou muitos aspectos da exclusão social e a desigualdade social, como podemos perceber nos dizeres desses participantes. Por vezes, como afirma P7, tanto o professor como o aluno têm dificuldades em utilizar as tecnologias, e isso acaba sendo um empecilho nos processos de ensino e de aprendizagem, mesmo havendo boa-vontade, conforme afirma P30.

Trautwein e Santos (2020) ressaltam que o ensino adotado durante a pandemia é um ensino remoto emergencial, mas que ele não se caracteriza como EaD. Isso porque “não há um planejamento integrado dos materiais e existe uma tentativa de manter, pelo menos parte, dos horários de estudos presenciais” (TRAUTWEIN; SANTOS, 2020, p. 129). Em suas considerações finais, as autoras também abordam as diferenças entre educação remota e EaD. Como também realizaram pesquisas empíricas, os dados dessas autoras apontam no sentido de que o desafio encontrado pelos

professores, entre outros, diz respeito ao desafio da adaptação à tecnologia e ao desinteresse dos alunos. É importante ressaltarmos que nossa pesquisa também evidencia, nessa última categoria que apresentamos, a dificuldade que alunos têm em adaptar-se às tecnologias bem como em utilizá-las. O paradoxo talvez se encontre no fato de que, antes da pandemia, muitos professores se esforçavam em conseguir convencer os alunos a guardarem o celular durante a aula. Já, no período de pandemia, o desafio é justamente mobilizar os alunos a utilizarem-se do celular para acessar os aplicativos de aula remota.

No que concerne à terceira subcategoria da Questão 3 – **Estabelecimento de relação virtual** –, ressaltamos as falas que seguem:

P11: As dificuldades do ensino remoto me fizeram compreender melhor meus estudantes e suas necessidades acadêmicas e emocionais. Apesar do afastamento físico, me sinto mais próximo dos meus estudantes.

P20: Estou 24 horas à disposição de meus alunos via WhatsApp.

P25: Com as aulas não presenciais, fez com que nós professores nos aproximássemos ainda mais de nossos alunos, no intuito de ajudá-los para estimular o seu aprendizado, fazendo com que eles não desanimassem diante das dificuldades que estariam enfrentando durante este período de pandemia.

P31: Houve um pleno distanciamento físico e menos debates (que não ocorrem do mesmo modo do que nas aulas presenciais), porém houve um maior atendimento individualizado, pois os alunos chamam por *WhatsApp* para sanar dúvidas.

P33: Eu conheci melhor as dificuldades sociais de cada um pela interação online.

O ensino remoto não possui apenas aspectos negativos, há também aspectos positivos, conforme ressaltam os dizeres de P11, que se considera mais próximo e dando um atendimento mais individualizado aos seus alunos após o advento da pandemia. O atendimento individualizado é ressaltado no processo da educação

remota, tendo em vista que os alunos puderam ter um acesso mais especializado com os professores. Além disso, alguns pais também puderam ter acesso ao número pessoal de telefone dos professores, o que possibilitou uma interação virtual personalizada. Muitos professores entram em contato com cada aluno para buscar formas de auxiliá-los no processo de compreensão dos conteúdos.

Machado e Machado (2020) defendem que, para que o modelo de ensino remoto produza resultados, faz-se necessário comprometimento dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. A educação remota indubitavelmente não pode substituir a educação presencial, visto que, nesta modalidade, o professor tem um contato direto com o aluno. Entretanto, é possível, segundo Machado e Machado (2020), buscar formas de propiciar aprendizagem aos alunos, mesmo no ensino remoto. No caso do ensino remoto do Paraná, uma das formas utilizadas são as aulas por meio do *Google Meet*, o que possibilita uma interação em tempo real; todavia, o desafio é fazer com que os alunos se motivem a participar dessas aulas.

Considerações Finais

A presente investigação evidenciou o cenário de constantes desafios para o exercício do magistério durante a pandemia. O Paraná foi um dos estados que mais prontamente buscou dar uma resposta à pandemia. No entanto, mesmo assim, muitas foram as dificuldades dos professores, tendo em vista que, conforme nossos dados empíricos demonstraram, eles não estavam preparados para essas atividades remotas. Embora a amostragem seja pequena, de 34 professores, eles apontaram que as desigualdades sociais ficaram evidenciadas durante o período da pandemia, pois muitos professores relataram diversos entraves em interagir com os alunos devido a problemas de acesso aos recursos tecnológicos.

Um outro aspecto, que ficou evidenciado na pesquisa, foi o de que a carga horária de trabalho dos professores dobrou ou triplicou durante a pandemia, porque os profissionais passaram a interagir

com os alunos não apenas nos horários de aulas, mas de forma contínua por meio da interação, inclusive nos grupos de WhatsApp, gerando um cansaço excessivo. Além de preparar as atividades para postagem no *Google Classroom*, os professores passaram a ter de preparar atividades também para serem entregues para alunos que não têm acesso à internet. Além disso, houve dificuldades em motivar os alunos para que entrassem no ambiente virtual, assistissem às aulas e interagissem com o professor. Foi relatado também, pelos professores participantes, que há pressão da mantenedora por resultados que não dependem exclusivamente dos professores, mas são cobrados por cumprir e atingir determinadas metas que são justificadas por se estar trabalhando remotamente.

Por fim, entendemos que os impactos da pandemia permanecerão por um longo período, haja vista que ficarão lacunas na aprendizagem dos alunos que deverão ser sanadas no retorno da educação presencial. Talvez como contribuição desse período de pandemia fique uma reflexão sobre a necessidade de utilizarmos com mais afinco as tecnologias acopladas ao ensino presencial para que, durante uma possível próxima pandemia, não tenhamos tantas dificuldades de nos adaptar ao ensino remoto. Nesse sentido, urge ressaltarmos que as tecnologias não devem ser consideradas como inimigas da educação, mas a pandemia revelou a importância do contato presencial com os professores, sendo de fundamental relevância uma interação afetiva entre docentes e alunos.

Referências

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BROOKS, R. RIELE, K. te; MAGUIRE, M.. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2017.

CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M.. Ensino médio e educação a distância: uma relação possível. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1447-1465, jul./set. 2020.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F.. A educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.

FERREIRA, R. C. O ensino a distância: uma alternativa educativa das escolas em tempos de COVID-19. *In*: SANTOS, M. P. dos. (org.). **Educação a distância na era COVID-19: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas**. Curitiba: Bagai, 2020. p. 50-60.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. de A.; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e. 238077, p. 1-18, 2020.

MACHADO, A. de B.; MACHADO, A. de B. Processo de interação e interatividade na EAD em tempos de pandemia – COVID- 19. *In*: SANTOS, M. P. dos. (org.). **Educação a distância na era COVID-19: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas**. Curitiba: Bagai, 2020. p. 146- 157.

OLIVEIRA, E. da S. G. ; MOUSINHO, S. H. A importância da inteligência emocional em tempos de COVID-19: a (trans)formação da relação professor/aluno. *In*: LACERDA, T. E. ; TEDESCO, A. L. (org.). **Educação em tempos de COVID-19**. Curitiba: Bagai, 2020. p. 170-189.

RAMOS, T. C. G.; RAMOS, T. G. Educação a distância durante a pandemia: o novo normal pós-pandemia. *In*: SANTOS, M. P. dos. (org.). **Educação a distância na era COVID-19: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas**. Curitiba: Bagai, 2020. p. 124-132.

TRAUTWEIN, M. M.; SANTOS, M. A. dos. Ensino remoto emergencial – o desafio docente. *In*: LACERDA, T. E.; TEDESCO, A. L. (org.). **Educação em tempos de COVID-19**. Curitiba: Bagai, 2020. p.127-138.

VOZES SILENCIADAS: AS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS E PROFESSORES INICIANTES EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez
Ana Caroline Oliveira Costa

Considerações Iniciais

A base da atividade educativa ocorre a partir do processo de interação humana e é essencial para a existência do ser humano, pois é mediante a educação que o homem é humanizado, a qual, como uma atividade não material, se constitui necessariamente por meio de uma relação interpessoal, o que implica a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa, no caso da docência, o professor e seus alunos (SAVIANI, 2013). Entretanto, por se tratar de uma profissão complexa, professores e professoras vivenciam, no decorrer da carreira docente, diferentes fases, sendo que o início na carreira docente é uma fase que apresenta especificidades, pois o início da docência é um período especialmente delicado, marcado pela “transição de estudante para professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113). Pelo fato de o começo da docência apresentar especificidades próprias e demandar certo cuidado, atraem a nossa atenção as experiências de professores e professoras iniciantes neste momento de crise sanitária que assola o país e que “expressou e aprofundou os elementos de precarização do tecido social, as condições materiais e objetivas em que a população brasileira está submetida” (ALESSI *et al.*, 2021, p. 9) e que, devido à necessidade de manter o distanciamento social, passaram a trabalhar a partir do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

São tempos de nova configuração do trabalho, que ganhou contornos ainda mais evidentes, pois utiliza a tecnologia como

forma de controle, “em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador” (ANDES-SN, 2020, p. 14).

No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc. (ANDES-SN, 2020, p. 12-13)

Esse contexto de trabalho inesperado, imposto e sem processo formativo, levou os trabalhadores da educação a um lugar marcado pela precariedade, vulnerabilidade e incerteza. Neste esteio, este capítulo apresenta um recorte da pesquisa intitulada *Concepção dos professores iniciantes no período de isolamento social*³, desenvolvida pelo grupo de pesquisa em Educação (GEPE/UENP), tendo como objetivo desvelar as experiências dos professores/as em início de carreira no contexto do ERE, devido à Covid-19. Para alcançarmos o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa com 84 (oitenta e quatro) professores iniciantes (PIs) que atuam na Educação Básica e Ensino Superior dos estados do Paraná, Distrito Federal, São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Bahia Minas Gerais, Amazonas, Sergipe, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Rondônia.

³ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Norte do Paraná (CEP/UENP).

Este capítulo está organizado em cinco partes. Iniciamos discutindo sobre o conceito de docência como profissão humana, com características específicas e suas bases a partir do processo de interação humana. Na sequência, discorremos sobre as particularidades enfrentadas pelo professor no início da carreira, bem como os desafios que permeiam essa fase. E no decorrer, trazemos a discussão proposta por Esteves (1999) sobre o mal-estar docente, aliado à desvalorização da docência, conhecida há tempos, mas que, no cenário atual, é ainda mais preocupante. Na sequência, discorremos sobre o percurso metodológico trilhado e a análise.

A docência como processo de interação humana

Ao contrário do trabalho industrial, que possui como objeto algo controlável, estático e homogêneo, a docência trata-se de uma prática complexa, principalmente humana, e específica, que envolve o humano e a humanidade que o constitui. “A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 1984, p. 1), e a docência é o processo de trabalho pelo qual se inicia o processo de transformação da natureza. “Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Com base nessa premissa, lecionar não se restringe ao simples repasse de conteúdos curriculares, mas “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1984, p. 2). E por se tratar de uma prática humana, estabelecer relações é fundante, visto que “a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 23), logo, por se dispor de tais singularidades, a docência caracteriza-se por ser, sobretudo, imprevisível. É durante a aula que “[...] o professor transforma pedagogicamente pelos processos cognoscentes, na sua ação prática, a matéria enquanto conteúdo a

ser comunicado” (CAMPOS, 2007, p. 38). O processo de aprender e ensinar é particularmente complexo e contextual, precisa-se considerar as relações entre sujeitos envolvidos no processo: os alunos, os pais, a equipe e a comunidade escolar, portanto, o exercício da docência, não se dá mediante um contexto solitário, bem como o professor não é somente um professor explicador, conforme conceito trazido por Paro (2010). A “aula se faz, marcada por um contexto, situada por determinadas circunstâncias, nas quais o saber e o conhecimento se constroem coletivamente no exercício de fazer a aula” (CAMPOS, 2007, p. 39) e trata-se de um espaço de construção coletiva que se efetiva por meio da interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa interação, além de promover o autoconhecimento, também é fundamental para que o docente possa conhecer os seus alunos, mobilizá-los e envolvê-los na e para a construção da aula. Marcada pela interação, “componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 33) da docência.

Por se tratar de uma profissão de intelectuais (GIROUX, 1997), o exercício da docência “não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 38); assim, não podemos resumir-na na reprodução de técnicas e metodologias. Ensinar exige questionamento, reflexão na/e sobre a ação, “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 249). Por isso, ressaltamos que o ensino não é neutro (GIROUX, 1997), a docência é uma via de possibilidade de transformação social, e o professor, por ser um intelectual, a autonomia deve perpassar o exercício do seu trabalho. Conforme Giroux (1997), a prática de professores como intelectuais necessita:

Fornecer aos estudantes os instrumentos críticos para compreender e desmantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais e, ao mesmo tempo, apropriar-se do conhecimento e

habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana. Engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais. (p. 187)

Devido ao papel social e político que a docência contempla, emergimos a necessidade de as instituições tornarem o “pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). Abraçar esta concepção é reconhecer que a sociedade é desigual e que as conquistas se dão a partir das lutas. Por isso, é basilar promover uma educação crítica, que possibilite a emancipação humana e que permita aos jovens problematizarem e transformarem a sociedade em que vivem.

O professor iniciante: os desafios que perpassam o início da carreira

Quando o docente ingressa à sala de aula, o “entusiasmo dos começos, [...] o orgulho em ter a sua classe, os alunos, de fazer parte de um corpo profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 64) costumam ser intensos, para tanto, por ser algo novo, ele se esforça na tentativa de “alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 114). Este período da descoberta é uma experiência única, marcada pelos impasses e pela complexidade que o trabalho docente envolve, e pode tornar-se traumática se o profissional não tiver as devidas condições de trabalho e o apoio de seus pares e da equipe pedagógica. É um período em que se vivencia concomitantemente a descoberta e a sobrevivência (HUBERMAN, 1995). Esta, como o próprio nome expressa, “traduz-se pelo ‘choque com a realidade’: a preocupação consigo mesmo as diferenças entre os ideais e a realidade” (VEENMAN, 1984 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 64). É quando o professor é exposto às variáveis que compõem o início da docência, como as condições de trabalho. Fatores que, para alguns, podem divergir da escola que fora idealizada, tornando-se frustrantes e

posteriormente contribuindo para o abandono da carreira. No entanto, para Marcelo Garcia (1999), a passagem pelas fases que compõem a carreira docente e como se chegará ao fim delas não é um “processo unívoco, mas que deve ser entendida em função de duas grandes dimensões: pessoal e organizacional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 66).

Em suma, o ambiente pessoal é composto por tudo que constitui as etapas de vida desse profissional, as relações, aptidões, maneira como compreende o ensino, a forma de como será exposto à docência, entre outros. Já o ambiente organizacional, é aquele que influencia a “carreira profissional através das regulações da profissão, os estilos de gestão, as expectativas sociais, e etc” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 66) e traduz-se pelas relações que o docente irá constituir no cotidiano — como será seu acolhimento; o grupo em que ele irá se adentrar; a organização dessa escola —, aspectos basilares na influência das práticas sociais que irá desempenhar ao longo do processo.

Da desvalorização ao mal-estar docente

O trabalho, é em si e por si, uma atividade vital (ANTUNES, 1999) que propicia aos indivíduos serem identificados perante as atividades que realizam. A desvalorização dos profissionais da educação não é algo recente no Brasil, tanto pela “padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo” (GIROUX, 1997, p. 159), quanto pelo desprestígio social da docência como um trabalho crítico e intelectual. As lutas travadas pelos docentes para exigir do Estado a garantia dos direitos e a profissionalização do magistério também não são. Vimos, especialmente a partir da década de 1990, o prevaletimento do princípio da redução máxima do papel do Estado, bem como o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e o aprofundamento das políticas neoliberais e do capitalismo (FREITAS, 2002).

Em 2020, momento de crise sanitária e humanitária, sob a presidência de um governo ultraliberal e autoritário, que tem proferido ataques às instituições públicas, científicas e aos professores, é possível constatar um acirramento da desvalorização dos trabalhadores da educação. “Esse cenário exacerbou ainda mais as desigualdades sociais impostas pelo capitalismo global, cuja expansão do lucro [...] ocorre ao custo da multiplicação do trabalho precário e da exploração do trabalhador” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 2). Com a categoria professor não foi diferente, em decorrência da suspensão das atividades presenciais e da exigência de estados e municípios para que profissionais da educação realizassem o Ensino Remoto, os professores tiveram a sua carga de trabalho ampliada, não tiveram formação para atuar nas plataformas digitais, se viram sozinhos e responsabilizados a fazer com que esta proposta de trabalho e ensino fosse bem-sucedida. Logo, o sucateamento da educação e a precarização do trabalho docente foram intensificados durante a pandemia de Covid-19, o que pode contribuir para um mal-estar coletivo.

O mal-estar docente é definido como um conjunto de reações dos professores, em que o docente sente-se desajustado diante das recentes mudanças sociais relacionadas à valorização da educação, do ensino, da escola e dos profissionais atuantes (ESTEVE, 1999). E compreende uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no campo dos objetivos do ensino como nas recompensas materiais e reconhecimento do seu status social. Esta situação instaurada tem provocado o que Esteve (1999) denomina de mal-estar docente. Caracterizada também pela sensação de frustração que os professores sentem em reação ao seu trabalho, pelas más condições de trabalho, pelas exigências impostas ao professor que lhe provocam uma sobrecarga de trabalho, pela falta de reconhecimento da sociedade, pela dificuldade em estabelecer relação entre o trabalho e os objetivos almejados, fatores estes que foram intensificados durante a pandemia.

Quem são os professores iniciantes participantes desta pesquisa?

A pesquisa educacional tem por objetivo desvelar o que não é aparente, ou mesmo o que o senso comum compreende como verdade posta e acabada. O conhecimento da realidade concreta é visto como “um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese” (KOSIK, 1976, p. 42). E, para conhecê-la, é necessário deslindar os processos constitutivos dos movimentos que a compõem. “Realizar esse movimento exige rigor teórico e clareza epistemológica, sem o que não se avança para além de caóticas e precárias apreensões de fragmentos da realidade” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353). E é por isso que os “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem” (GATTI, 2002, p. 13). E, para este estudo, elegemos como abordagem a quanti-qualitativa, na defesa de que a “qualidade está sempre ligada à quantidade” (GRAMSCI, 1995, p. 51), que “a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes” (TRIVIÑOS, 1987, p. 67), e que a:

[...] relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247)

A partir desta escolha de abordagem, a pesquisa foi realizada entre 6 (seis) de junho a 2 (dois) de julho de 2020, com 84 (oitenta e quatro) professores iniciantes atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior, de 15 (quinze) estados brasileiros.

Para eleger os participantes desta pesquisa, foi disponibilizado questionário misto, definido como dado que, além de possibilitar caracterizar os sujeitos de acordo com seu perfil,

também permite “ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 204), ou seja, concede ao participante total liberdade para argumentar aquilo que deseja, via plataforma *Google Forms* e em grupos de *Facebook*.

No primeiro momento de divulgação, selecionamos os grupos específicos que incluíram professores da Educação Básica e do Ensino Superior, sendo eles:

Quadro 1: Relação dos grupos para primeira etapa de coleta de dados

Educação Infantil	Educação Física
Ensino Fundamental I e II	Filosofia
Português	Sociologia
Matemática	Química
História	Física
Geografia	Biologia
Ciências	Ensino Superior
Artes	

Fonte: As autoras (2021).

Na segunda etapa da pesquisa, selecionamos os grupos de professores dos 26 (vinte e seis) estados do país mais o Distrito Federal, ou seja, as categorias anteriormente elencadas foram acrescidas pelos estados brasileiros, visando, assim, buscar a completude do estudo em todo o território nacional.

Após essas duas etapas, obtivemos os 84 participantes da pesquisa, sendo eles dos estados: Paraná (35), São Paulo (13), Santa Catarina (7), Mato Grosso do Sul (6), Mato Grosso (5), Distrito Federal (5), Minas Gerais (4), Bahia (2), Amazonas (1), Sergipe (1), Pernambuco (1), Rio Grande do Sul (1), Rio Grande do Norte (1), Rondônia (1) e Rio de Janeiro (1).

Os participantes da pesquisa, em sua maioria, são do gênero feminino (71,4%), o que coaduna com a vasta literatura na área, que aponta que a profissão docente é um espaço de trabalho predominantemente feminino, relacionado ao estatuto de

semiprofissão, ao dom e à maternidade (GATTI, 2010). A maioria (65,4%) é professor jovem e possui até trinta anos de idade; de trinta e um a trinta e cinco anos (15,4%); de trinta e seis a quarenta anos (14,2%); de quarenta e um a quarenta e cinco anos (2,3%); de quarenta e seis a cinquenta anos (8.3%), e mais de cinquenta anos (1.1%). A partir dos dados, é possível inferir que há uma inserção tardia na profissão, devido à realização de uma segunda graduação ou pela possibilidade de estudar após a formação dos filhos.

Sobre a formação acadêmica dos participantes, até mesmo por serem professores em início de carreira e predominantemente jovens, (44%) possuem apenas o nível de graduação, (34,5%) possuem especialização, (15,4%) possuem mestrado e (5,9%) possuem doutorado, o que revela que, mesmo em início de carreira, os professores investem na formação continuada e possuem formação especializada e qualificada.

Sobre o trabalho exercido pelos PIs nas instituições de ensino (IE), 92.8% atuam na Educação Básica e 7.1% no Ensino Superior. Destas instituições, 70,2% são públicas, o que revela que, no início da docência, os professores adquirem as primeiras experiências com o magistério na Educação Básica e em instituições de ensino públicas.

Ainda sobre o trabalho dos PIs, 71,4% atuam em apenas uma IE, 21,4% atuam em duas IE e 7,1% atuam em três IE, o que revela que, no início da carreira, grande parte dos professores ainda não possui vínculo efetivo com a escola e precisa duplicar ou triplicar a jornada de trabalho. Isto implica sentir dificuldade em estabelecer relação com a cultura escolar e ter diversas orientações para o planejamento das aulas, contribuindo com a dificuldade em estabelecer vínculo institucional, acarretando o sentimento de não fazer parte de um grupo profissional. Curiosamente, é no período em que o professor necessita de mais atenção, pois está em fase de transição de aluno para professor e da aprendizagem da docência; sendo assim, é o momento em que mais se encontra desamparado.

Para a orientação do processo de análise de dados, utilizamos como referência Bardin (1977) e o método Análise de Conteúdo.

Nossa escolha deve-se ao fato de entendermos que o referido método possui rigor metodológico consistente, sendo capaz de proporcionar o entendimento profundo dos fenômenos sociais e situações complexas, de maneira a trazer à luz caminhos diversos a serem desvelados. Bardin (1977) conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aprimora constantemente e se adapta a discursos diversificados, com objetivos determinados e que servem para desvelar o que está implícito no texto, de maneira a permitir a decodificação das mensagens. Segundo a mesma autora (1977, p. 31), a análise de conteúdo não é apenas um instrumento, mas um “leque de apetrechos”, apresentando-se como uma técnica que pode ser utilizada num campo vasto das comunicações, com o propósito de analisar e refletir sobre os significados mediante uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo.

Neste contexto, contemplamos as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, admitindo não haver separação entre sujeito e objeto. Logo, a partir desta explicitação, foram extraídas e analisadas as interlocuções com as quais os sujeitos intervêm no mundo, de modo a surgirem as categorias de análise.

O SER docente: entre a solidão e a dimensão política que envolve a profissão

Os dados obtidos por meio da pesquisa permitiram constatar que 89% das instituições de ensino, em que os PIs lecionam, optaram pelo ERE. Se antes da pandemia os professores em início de carreira vivenciavam as dificuldades próprias deste período de maneira solitária, com o ERE, as dificuldades foram intensificadas. Como vimos, o início da docência é um período caracterizado por ser, sobretudo, delicado. Após promovermos um questionário a fim de desvelar as experiências dos PIs neste contexto de aulas remotas devido à Covid-19, compreendemos que, em um primeiro momento, emergiram as falas dos mesmos três elementos. O primeiro remete à dificuldade em estabelecerem a interação com os

alunos e fazerem com que, de fato, eles participem do processo da construção da aula; o segundo refere-se à falta de participação no processo da escolha da metodologia utilizada para o trabalho docente, e o terceiro diz respeito à falta de reconhecimento e valorização profissional. Desta feita, a partir da categorização de Bardin (1977), chegamos a três categorias de análise, sendo: A docência como profissão de interações humanas; O pedagógico mais político; O Ser docente: entre a desvalorização e a solidão.

A docência como profissão de interações humanas

Ensinar trata-se de uma prática complexa, especificamente humana (SAVIANI, 2013), que não se restringe ao simples repasse de conteúdos curriculares e ocorre mediante um trabalho interativo, ou seja, “a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39). Entretanto, durante as aulas remotas, professores e professoras relatam dificuldades em estabelecer relações e interações com os seus alunos, como podemos observar:

Identifico dificuldade em trazer os alunos para a aula. A participação fica comprometida. (PI.5)

Diante desse cenário, é muito difícil realmente identificar se o aluno está de fato aprendendo. (PI.22)

Que mesmo com toda a tecnologia, ainda se é necessário a proximidade, o olho a olho, o presencial. (PI.13)

São evidenciadas nas falas dos professores e professoras as dificuldades sentidas para mobilizar os alunos durante as aulas remotas. O que nos permite compreender que o ERE dificultou para os PIs estabelecerem os elementos fundantes da docência, como “ler e interpretar a classe, os movimentos dos alunos, suas

reações, seus progressos, suas motivações, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 250), que são aspectos basilares para a construção do indivíduo enquanto cidadão. Fica evidente também que o ERE, no formato imposto aos professores/as, aponta para uma concepção estreita de educação, o que reforça a tese de que “deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial”. (GALVÃO, SAVIANI, 2021, p. 39), também evidenciado pelo relato do PI.11:

Esse processo me ensinou a valorizar mais ainda a profissão, pois nada é capaz de substituir o processo de ensino presencial e o professor, principalmente na Educação Básica. (PI.11)

É sabido que a aula é um espaço de construção coletiva; entretanto, em decorrência do ensino remoto e das novas exigências atribuídas aos docentes, a docência foi perdendo seu caráter intelectual e passou a adquirir uma perspectiva técnica, cujo papel dos professores tornou-se, como postula Giroux (1997, p. 158), “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente”. As falas abaixo revelam esta perspectiva quando relatam que:

[...] nosso papel no ensino remoto tem sido de enviar atividades para manter o/a estudante ocupado, e não de mediar o processo de ensino-aprendizagem. (PI.7)

[...] que o ensinar não é apenas transmitir conteúdos preestabelecidos. (PI.1)

[...] não é possível ter a real situação do estudante, se ele entende bem as propostas de atividades. (PI.24)

Exercer a docência “repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 258), logo, é uma profissão que exige empenho, dedicação e principalmente relações que possibilitem o diálogo entre os sujeitos envolvidos e

participantes do processo, pois trata-se de um processo humano. Diante do exposto, depreendemos que, com o ERE, a interação, elemento essencial da docência, não pode ser contemplada, do mesmo modo em que prevaleceu a concepção de ensino, denominada por Paro (2010, p. 773) como o professor explicador, “que, só mesmo nessa função minguada, pode ser substituído por computadores ou por meios de comunicação a distância”. Portanto, o ensino presencial é imprescindível para a aprendizagem e, por esta razão, não é viável substituí-lo.

O pedagógico mais político

Além de ponderarem as relações interativas como fundamentais durante o processo de ensino, outro fator que emergiu das falas dos PIs foi a respeito do que Giroux (1997, p. 163) expõe sobre tornar o pedagógico mais político, no sentido de promover um ensino pautado numa formação discente em que “a reflexão e ação críticas tornam-se parte [...] fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais” (Ibidem). E, neste momento atual, trazer discussões sobre a acessibilidade às tecnologias em um período que o ensino depende exclusivamente delas é fundamental, pois:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020)

Os PIs demonstram grande preocupação com a exclusão propiciada pelo ERE ao declararem que:

[...]E ainda há vários fatores sociais, como família sem acesso à internet, pais que trabalham e não têm tempo de dar a atenção/ajuda aos filhos com as atividades enviadas e pais que não são alfabetizados. Professores que

têm que buscar várias estratégias e metodologias que possam atender a todos. (PI.22)

[...] a discrepância no acesso à educação é mais problemática do que se supunha. Isso, além de motivar a tentar ser a melhor profissional possível para os meus alunos, mostra a importância de nos mobilizarmos como classe para defender os interesses da educação pública. (PI.2)

[...] a educação deve ter um papel político além do pedagógico, pois não conseguimos cumprir com isso antes e agora temos estudantes sem condições de participar do processo de aprendizagem. (PI.3)

Como apontado pelos professores e professoras, o contexto pandêmico despertou neles preocupações em relação às condições socioeconômicas dos alunos, como a falta de acesso à internet, a escolaridade dos responsáveis, as condições que os pais possuem para ajudarem os filhos com as atividades escolares, visto que, com o ERE, a participação dos pais passou a exercer grande influência no processo de ensino, especialmente das crianças menores. Importante lembrar que, de acordo com a Andes-sn, (2020), mais de 4,5 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. A desigualdade social que assola o Brasil há anos, no contexto da pandemia de Covid-19, escancarou e aprofundou os problemas estruturais e, neste momento, é imprescindível trazer em pauta as questões sociais, econômicas e políticas no âmbito educacional.

Neste sentido, os PIs apontam a necessidade de trazer à tona estas questões, bem como o papel social e político que a educação exerce, como podemos visualizar nas falas abaixo:

[...] que o ensinar não é apenas transmitir conteúdos preestabelecidos, mas sim se reinventar, criar e usar uma diversidade de métodos, é olhar para a criança e ver nela um ser social o qual temos a responsabilidade de formá-los para fazer a diferença tanto no agora como no futuro, não apenas formá-los para o trabalho, mas para que aprendam a viver além disso, formar neles

a humanidade, a empatia, a responsabilidade social que todos devemos ter e, principalmente, ensiná-los a serem seres amáveis, para que os erros de agora não sejam repetidos futuramente. (PI.1)

A importância de formarmos pessoas críticas, com capacidade de reflexão sobre os assuntos cotidianos. (PI.5)

Somos essenciais para a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva. (PI.4)

Percebemos que os professores e professoras compreendem a docência na perspectiva de Giroux (1997, p. 263), quando postula que os professores devem “trabalhar para criar condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável”. Por isso, faz-se necessário tornar o pedagógico mais político para que seja possível criar condições formativas, isto é, formar um sujeito crítico e reflexivo, “apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar” (GIROUX, 1997, p. 163), “Tornar o pedagógico mais político é incluir o âmbito escolar nas esferas políticas, fomentando nos jovens, através de práticas reflexivas, o poder e a importância que possuem na luta contra opressões e injustiças” (MARTINEZ; COSTA; RODRIGUES, 2020, p. 54). Não é possível fechar os olhos para este momento, em que o ensino é precarizado, os sistemas públicos desmantelados e, muito menos, para o aprofundamento das desigualdades sociais.

O ser docente: entre a desvalorização e a solidão

A pandemia demandou que medidas sanitárias rápidas fossem tomadas, entre elas, o isolamento social como forma de combater a contaminação pela Covid-19, medida necessária. Entretanto, trouxe impactos profundos no trabalho dos professores e professoras, os quais foram responsabilizados “pela transformação do espaço domiciliar em posto de trabalho

permanente para desenvolvimento do ensino remoto” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 3). Bem como tornaram-se “responsáveis pelos custos relacionados às condições materiais do trabalho e infraestrutura física, como computador, câmera, microfone, impressora, internet, luz elétrica, mobiliário, entre outros” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 3). Como sabemos, é de interesse do capitalismo transferir para o trabalhador as despesas que antes eram de responsabilidade das empresas. (ANTUNES, 2018).

O novo modelo de ensino, a perda da privacidade, da autonomia e da centralidade do trabalho docente têm gerado sofrimentos aos professores. Somado a isso, professores e professoras relatam que estão muito sobrecarregadas/os, pois passaram a trabalhar em tempo integral em seus lares, expostos às condições de trabalho improvisadas e às jornadas extenuantes.

Não há mais um horário de trabalho, com as demandas chegando também no período da noite, finais de semana e feriado. (PI.7).

Angustiante, pois os alunos não aprendem, e nós trabalhamos três vezes mais. (PI.19).

[...] o professor, além de todas as atribuições pedagógicas, tornou-se assistente social, psicólogo e etc. (PI.16).

[...] não tive formação para atuar com aulas remotas. [...]. É cansativo, pois além de estudar e preparar as aulas, tenho que pesquisar como gravar, editar, como usar essas ferramentas. Isso tem desencadeado em mim crises de ansiedade. (PI.4).

Os relatos nos mostram que a intensificação e precarização do trabalho trouxeram prejuízos para a saúde mental dos PIs, e o que vemos “é a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho [...] a submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39). Os professores estão exaustos em razão da nova realidade de trabalho. E este novo formato “oferece riscos para

a saúde de professoras e professores, uma vez que a excepcionalidade de trabalho não veio acompanhada de medidas especiais de regulamentação e de proteção ao trabalhador” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 4). A exaustão relatada pelos PIs é recorrente da desvalorização oculta no discurso romantizado de que devem superar e se sujeitar a tudo que lhes é imposto em nome do amor à profissão. Visão enraizada na sociedade para mascarar a desvalorização para com a profissão docente.

Somado a isso, os docentes não participaram dos processos de planejamento ou mesmo de tomada de decisão nos encaminhamentos metodológicos sobre o seu trabalho docente, o que se traduz na “ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38). Diante deste contexto controverso, os professores, em início de carreira, sentem-se desvalorizados enquanto categoria profissional, como podemos perceber nas falas abaixo:

Sinceramente, eu deveria ter escolhido uma profissão que fosse respeitada e não que tivesse uma bandeira falsa de aceitação social. Me sinto frustrado e não acredito tanto no meu papel de mudança social. (PI.8).

[...] essa profissão carrega muita responsabilidade e prontidão. E, infelizmente, não é valorizada como deveria. (PI.9).

Reforçou a noção de desvalorização da profissão e nosso papel enquanto cuidador e da escola, como depósito de estudantes. (PI.7).

Uma experiência bem difícil, diria, no mínimo, traumatizante para mim e para os alunos. (PI.11).

Aumentou o cansaço psicológico também. (PI.25).

Não é possível acompanhá-los de forma mais efetiva o seu aprendizado, se é que isso ocorre. Com isso, gera uma frustração de ambas as partes. (PI. 24)

[...] fui demitida por conta da pandemia. Deixando meus alunos sem professor. (PI.26).

Estes aspectos podem influenciar a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho e contribuir para gerar uma crise de identidade, autodepreciação pessoal e profissional, denominada por Esteve (1999) como o mal-estar docente.

Considerações Finais

A pandemia de Covid-19 demanda profundas reflexões sobre a Educação e os direitos sociais da população, pois, neste período de crise sanitária, os problemas estruturais se aprofundaram e a população em situação de vulnerabilidade social ficou ainda mais exposta. Visualizamos que o acesso às tecnologias no Brasil ainda é destinado a uma minoria da população e, por trazer as tecnologias digitais como centrais para os processos de ensino, o ERE contemplou uma pequena parcela dos estudantes, os quais já possuíam condições materiais privilegiadas. São problemas estruturais e complexos que não podem ser solucionados de maneira simplistas e, neste momento de crise sanitária e educacional, negar o direito das políticas sociais à população trará impactos que serão difíceis de superar a médio e longo prazos.

Esta pesquisa permitiu dar vozes aos professores/as em início de carreira e essas vozes relatam que o início da carreira docente foi marcado por muitas experiências, pois encontraram muitas dificuldades durante o ERE. Entre elas, o estabelecimento de interação com os alunos, o que é um elemento fundante da docência, e que a proposta de ensino do ERE enfatiza a reprodução de técnicas e metodologias que, além de demonstrar uma espécie de ignorância pedagógica e a adoção de um conceito de educação muito próximo ao do senso comum, desvaloriza o trabalho intelectual do professor e sua autonomia pedagógica e metodológica.

Os PIs relatam que as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos no formato do ERE têm gerado um descrédito na realização do seu trabalho. Apresentam ainda grande preocupação com a parcela significativa dos alunos que não têm acesso às aulas remotas e auxílio dos pais para a realização das atividades. Fatores estes que se somam a extensas horas de trabalho em condições precarizadas, desvalorização profissional e insegurança trabalhista, o que tem gerado intenso desgaste emocional, acarretando um processo de exaustão e adoecimento emocional.

Mas, essas mesmas vozes compreendem que educar envolve uma relação política entre sujeitos empenhados na construção de uma sociedade igualitária e que é preciso possibilitar uma formação política aos estudantes. Assim, reafirma-se a importância da profissão docente para o futuro da sociedade e, com isso, enfatizamos a necessidade de investimentos para a promoção de uma Educação de qualidade e condições dignas para o exercício do trabalho docente. Este momento de perda de direitos históricos, conquistados à base de muita luta, nos desafia a construirmos novas ações coletivas de resistências, especialmente pela vida da educação.

Referências

AGÊNCIA SENADO. E. C. **DataSenado**: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALESSI, S. M. *et al.* A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. In: Andes-SN. **Universidade e Sociedade**. 67. ed. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, jan. 2021. p. 8-21. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente.** 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 20 set. 2020.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Setenta, 1977.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: EDUSC, 1999.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2005. p. 31-61.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 jan. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINEZ, F. W. M.; COSTA, A. C. O.; RODRIGUES, P. C. A Formação do Professor como intelectual a partir das vivências durante o Estágio Curricular Obrigatório. *In*: GAIRETA, P. F. ; PEREIRA, T. L. (org.). **Educação Superior e a Formação de Professores no Brasil**: Contextos e Desafios. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 159-172.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SAVIANI, D. ; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In*: Andes-SN. **Universidade e Sociedade**. 67. ed. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, jan. 2021. p. 36-49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SOUZA, K. R. de. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 2-14, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v19/0102-6909-tes-19-e00309141.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE ACOLHIMENTO COM PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA

Antônio Carlos Barbosa da Silva
Bruna Bortolozzi Maia

A Educação remota emergencial (ERE)

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa do ciclo básico de educação e visa o desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e social da criança, complementando as ações de seu primeiro grupo de pertencimento social -sua família e sua comunidade. Entretanto, a eclosão do Sars-CoV-2 levou a determinação, pelos governos estaduais, de fechar escolas como medida de biossegurança, necessária para impedir o alastramento do vírus. Isso levou as autoridades responsáveis pela educação brasileira a adotarem o Ensino Remoto Emergencial (ERE), para amenizar as consequências da pandemia e dar continuidade às atividades escolares na Educação. Desde então, discussões sobre a viabilidade desta proposta tem se intensificado (DA SILVA MONTEIRO; PEREIRA, 2020).

Diante desse cenário, as autoridades educacionais sugeriram que as escolas desenvolvam alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, físicos e socioemocionais. (BRASIL, 2020).

Para Aquino (2015), a LDB 9394/96 mostrou que o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças por parte dos professores é uma medida educativa essencial. Nos primeiros anos de vida, a criança se relaciona de forma muito particular com o mundo e com o conhecimento, o que exige uma educação com características mais integrais, globais, considerando as múltiplas dimensões humanas (corporal, cognitiva, afetiva, linguística, cultural), não se restringindo à transmissão de informações e atividades formais de instrução.

Portanto, o ERE levou a educação infantil a se afastar de elementos extremamente valiosos, tais como o brincar, a interação com adultos e outras crianças, a sociabilidade e a experiência do compartilhamento. Situação que colocou os professores na berlinda, uma vez que foram preparados justamente para trabalhar presencialmente no desenvolvimento das habilidades interpessoais do alunado.

Além destas questões pedagógicas que exigem contato intrapessoal, a necessidade de acesso à conectividade, de uma rápida preparação para o ERE e a de dominar um novo tipo de comunicação criou um clima de insegurança junto aos professores. Os docentes se viram na obrigação de melhorar a conectividade na rede em sua residência, dominar diversas tecnologias para confeccionar suas aulas - gravar vídeos, preparar materiais interativos, criar cenários criativos para as aulas online etc. e, ainda se preocupar de como seria a participação e aceitação dos estudantes junto a estas aulas.

Evidente que o preparo para dominar essas tecnologias exige tempo, dedicação e estudo. Entretanto, a pandemia do coronavírus exigiu uma rápida e parca preparação dos educadores para dominá-las. Por isso, o que ocorre é uma tendência dos professores em reproduzir o modelo presencial em suas aulas online, adaptando o conteúdo programático presencial ao ensino remoto. Esse é um grande problema, pois a postura pedagógica em ERE difere muito de outro tipo de atividade educativa que utiliza a internet há mais

tempo e é comumente elogiado – o EAD (Educação a Distância)¹. Isso faz com que os professores tentem adaptar suas atividades remotas ao EAD, o que torna o ERE uma atividade manquitolá.

Dessa forma, poder-se-ia afirmar que as aulas remotas online, através de plataformas de reunião da internet (*Google Meet, zoom, classroom* etc.), são modalidades simples e as mais utilizadas atualmente pelos professores durante a pandemia. Os professores tentam fazer das aulas remotas mais semelhantes às aulas presenciais, e, ao se tentar estabelecer essa semelhança, surgem diversos problemas. Um dos mais sérios enfrentados pelos professores ao utilizar essa modalidade é a falta de acessibilidade a uma rede de comunicação de qualidade em sua residência e, principalmente, por parte de seus alunos.

A pesquisa CETIC (2020), que verifica o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, apontou um grande desafio para estabelecer o ERE, montado às pressas. Segundo os dados da pesquisa, apenas 12% dos domicílios das classes D e E têm a presença de computadores e acesso à Internet. A presença apenas de Internet nos domicílios, pelo contrário, aumenta quanto mais baixo o nível socioeconômico: em 2019, cerca de dois a cada cinco domicílios das classes D, e E (38%) tinham apenas Internet. Esses resultados, em conjunto com os demais indicadores sobre o acesso individual à Internet, demonstram a limitação do acesso à conexão em rede, fazendo com que os estudantes tenham dificuldade para acessar as aulas online e conteúdos remotos.

No contexto da pandemia, a diferença de acesso à conexão e as ferramentas tecnológicas impactam na capacidade de realizar

¹ O EAD ocorre, geralmente, a partir de uma plataforma digital, em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O AVA é caracterizado por sistemas que reúnem materiais didático-pedagógicos, exercícios e dispositivos de cursos online (vídeos, conteúdos em texto, tarefas e exercícios) que podem ser acessados por alunos. O EAD disponibiliza vários dispositivos de ensino-aprendizagem, como fóruns de discussão, chats, palestras, videoconferências que possibilitam o diálogo com os professores, tutores e demais colegas.

atividades de teletrabalho e de ensino a distância. Assim, o ensino a distância depende da disponibilidade de conexão e de dispositivos adequados. A baixa qualidade da conexão e a quantidade e qualidade de dispositivos disponíveis (computador, notebook, tablet) na residência dos alunos impedem a realização concomitante dessas atividades, o que pode precarizar as experiências de teletrabalho e ensino remoto, impactando parcelas já vulneráveis da população. (TIC, 2020, p. 64).

Contribuições da Psicologia Crítica ao ERE

Apesar dessas dificuldades e limitações que o ERE gera, pode-se afirmar que o professor, enquanto sujeito mais consciente e crítico, é capaz de transformar esse ambiente educativo e torná-lo menos pernicioso. Numa perspectiva crítica e materialista, o homem é descrito enquanto ser social, histórico e plástico, capaz de se adaptar às dificuldades e limitações do ambiente. O sujeito pode pensar dialeticamente e ler os acontecimentos do mundo como provenientes de multideterminações.

O ERE deve ser visto de forma crítica, como uma ação com multideterminações. Esse sistema, tal como a educação formal, está respondendo às imposições de uma sociedade neoliberal que atua na celeridade e qualquer tentativa de modificar seus movimentos, tal como o estabelecimento de um confinamento que paralisaria a economia e o consumo, é malquista. Esses dois últimos elementos são considerados pelo neoliberalismo, os motores de vida dos sujeitos, que não podem ser desligados, mesmo que sejam para salvar vidas. Por isso, a grande resistência dos comerciantes e industriários em relação às tentativas de confinamento da população para controlar a pandemia. Com o *slogan* ideológico, defendido pelo Governo Federal atual, “a economia não pode parar”, a adesão ao confinamento para evitar o alastramento da covid-19 pela maioria da população foi irrisória.

Dessa forma, percebe-se que a educação, em uma sociedade capitalista, segue os ditames do Mercado que a transformou em

uma mercadoria valorizada pela suposta quantidade de conhecimento pragmático que possa ser oferecido à clientela e não pelo aparato de saberes afeitos ao debate, à reflexão e à revisão do sujeito frente a sua vida – elementos essenciais que conduziriam o sujeito a ter consciência de seus carecimentos e a repensar a vida cotidiana e a sociedade.

Diante deste contexto, tendo em vista que na sociedade contemporânea vários grupos têm carecimentos radicais (mulheres, jovens, minorias raciais, movimento LGBTQIA+, estudantes etc.), entendemos que, a partir da consciência desses carecimentos, eles podem repensar a sociedade e lutar por sua transformação. Para Patto (1993), em um determinado momento, as necessidades desses grupos se tornaram maiores do que a sociedade capitalista pode satisfazer. Carecimentos radicais são analisados como necessidades historicamente geradas. Daí os movimentos de negros, mulheres, estudantes reivindicando uma participação mais efetiva numa sociedade em que a classe operária está acomodada. É nesse sentido que Heller (1991) afirma que o sujeito da história não é estritamente a classe operária; é todo e qualquer grupo que seja objeto de exploração, dominação, discriminação, que careça das condições de vida prometidas pelo neoliberalismo, mas não realizadas pela sociedade capitalista.

Vale lembrar que as professoras, principalmente da educação infantil (em sua maioria mulheres), exercem dupla ou tripla jornada de trabalho, condição histórica devido à entrada tardia da mulher no mercado de trabalho e consequência da constituição de um país machista e elitista, que vê na mulher a responsabilidade de cuidar dos demais membros da família e não consegue ver a educação infantil, principalmente, aquela destinada às camadas mais pobres da população, como algo necessário para o processo de humanização. Para Schwarcz (2015) recai sobre a mulher a responsabilidade sobre os cuidados domésticos, bem como a responsabilidade pelo sustento da casa. A mulher, historicamente na sociedade brasileira, continua a ser considerada uma cidadã de segunda ordem.

Fraser (2020) afirma que os processos de "reprodução social" têm sido considerados trabalhos de mulheres, embora os homens realizem parte deles. O cuidado afetivo e material, frequentemente realizado sem remuneração, é essencial para a constituição da sociedade. Sem eles, não poderia haver cultura, economia ou organização política. Nenhuma sociedade que enfraquece sistematicamente sua reprodução social consegue durar muito. Hoje, no entanto, uma nova configuração da sociedade capitalista está transformando as relações. Relações sociais concretas que são determinadas pelos meios de produção capitalista. Os meios de produção contemporâneos exigem pessoas que façam parte da sociedade de consumo, que estejam abertas a um mundo que esteja sempre em movimento e que seja inovado constantemente. Resultado disso é uma enorme crise, não apenas de cuidados, mas também de reprodução social, em seu sentido mais amplo. Estamos diante de mulheres que são cobradas para participar ativamente da vida produtiva capitalista, consumir e ser responsável pelos cuidados dos demais.

Neste íterim, ressaltamos que professores e alunos podem estar atentos aos seus carecimentos e reivindicá-los. Carecimentos que valorizem a democratização de um ensino de qualidade e igualitário a todos, a profissão de professor e o papel da mulher na sociedade.

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

Por isso, a educação, mesmo em uma época de crise, não pode ser paralisada, pois essa instituição é essencial para reforçar valores da sociedade neoliberal. É através da educação que a sociedade justifica a desigualdade por meio da meritocracia e, dessa forma, mantém os privilégios das classes dominantes. Manter uma educação capenga na pandemia, principalmente para aqueles que mal têm acesso aos dispositivos tecnológicos, passa a impressão de que ela continua a proporcionar as mesmas oportunidades a todos.

Aceitar plenamente essa situação é achar que a ordem social é igual em suas ofertas educativas e que basta a todos trabalhar duro para não perder o ano letivo. Estar de acordo com isso, beira a um insulto para os mais carentes, geralmente ao estudante da rede pública, porque implica colocar mais uma dificuldade para aquele que já está passando por momentos difíceis com a crise econômica decorrente da pandemia.

Diante de tudo isso, o professor que é comprometido com uma educação de qualidade e igualitária sente-se impotente. Por isso, um aprofundamento sobre as questões que estão envolvendo a educação em tempos de pandemia se faz necessário. Para Bock (2003), é preciso compreender, com clareza, a dimensão política da educação, para escapar de pensá-la como imparcial. A educação transmite modelos sociais de comportamento, forma a personalidade, difunde ideias políticas. Estas relações e imbricações devem estar claras para os agentes educacionais, pois as intenções e projetos sociais existentes para a escola estão na sala de aula. Dessa forma, o professor deve saber lidar com essas questões, deve percebê-las em seu discurso, deve enxergá-las nos livros didáticos e práticas escolares.

Essa compreensão é relevante para o professor atuar de forma transformadora sobre o mundo e, ao fazer isso, se transformar também. O educador ao compreender a importância de seu papel na escola pode enriquecer o ensino com conteúdo da realidade próxima aos educandos, possibilitando-lhes ampliar a compreensão do mundo que os cerca, potencializando uma intervenção transformadora sobre sua realidade cotidiana.

Diante da limitação educativa que a pandemia traz, cabe aos professores evitar que as aulas remotas reforcem, ainda mais, a desigualdades de oportunidades e a validação da cultura elitista, para que ela não seja defendida como a única que salvaguardará o sujeito da bancarrota.

A concepção de educação como acesso à cultura elitista continua a vigorar e as populações pobres se sentem menos competentes e capazes porque não dominaram tal cultura e lutam para que seus filhos não sigam o mesmo caminho; fazem, então, enorme esforço para que seus filhos frequentem a escola e se apropriem da Cultura, podendo concorrer no mercado em "pé de igualdade" com todos os outros filhos. Iludidos em relação ao papel da educação e o trabalho da escola, as camadas baixas desenvolvem uma autodesvalorização muito forte, pois as condições foram dadas e seus filhos não souberam aproveitar, ou, na melhor das hipóteses, são fracos da cabeça. (BOCK, 2003, p. 13)

Nesse ínterim, não deve ser passível de esquecimento que a educação pode ser utilizada para acobertar situações sociais, desvirtuando a prática educativa. Assim, o discurso educativo prega a liberdade e igualdade, enquanto a prática escolar, em seu currículo oculto, reforça a desigualdade, a diferença e os preconceitos. A escola fornece para a população pobre, informações pouco importantes que permitem a revisão da ideologia da sociedade capitalista. Além disso, a própria escola, por não aceitar a cultura do aluno e impor outra, tende a desvalorizar a experiência de vida que os alunos trazem consigo. Essa atitude pode fazer com que os alunos não gostem de estar na escola e não absorvam a noção subjetiva que possa resultar do trabalho escolar.

Poder-se-ia pensar que essa situação não ocorre potencialmente no ensino infantil, já que a aprendizagem nesta faixa etária não é tão abstrata, é muito mais desenvolvida a partir de brincadeiras. Mas, justamente esse tipo de atividade advém de experiências concretas e interativas em que aulas mediadas por tecnologia não são suficientes. Além disso, os professores têm que

se preocupar com mais uma questão, o acesso e a disponibilidade dos pais em acompanhar ou realizar as tarefas remotas com as crianças. Situação muito difícil de ser realizada, já que é sabido que a maioria dos pais continuou a trabalhar seja presencial ou remotamente.

Sabendo que o homem é um ser social, que se constrói nas e pelas condições sociais, daí a importância da sociabilidade desde a mais tenra infância, é possível verificar os prejuízos do confinamento social e da limitação das aulas remotas. Dessa forma, a importância do professor é ainda mais requisitada. Como oferecer, através do ensino remoto, ferramentas críticas que permitam ao aluno iniciar a construção de sua história?

Para Meira (2003), os homens não se constituem nem como criadores da realidade, nem como reflexos passivos da infraestrutura, meros suportes das relações sociais. Um sujeito consciente tem um papel ativo no processo histórico. Acredita-se que a Psicologia, enquanto área crítica da sociedade, pode contribuir para resgatar o sujeito histórico em suas ações escolares durante a pandemia.

Nesse sentido, nosso trabalho visou instituir reflexões junto a um grupo de professoras da educação infantil - rede pública – que estão tendo que adaptar suas aulas durante a pandemia de Covid-19. Reflexões que surgiram a partir de um acolhimento e discussões da passividade que envolvem os professores em uma sociedade capitalista. Além disso, há o questionamento das medidas educativas remotas feitas às pressas, as quais findarão por prejudicar, ainda mais, a camada mais pobre da sociedade que não terá como competir com o uma elite que dispõe de um aparato tecnológico e capital para usufruir de tais medidas.

O acolhimento ao professor durante a ERE e o grupo operativo no contexto da pandemia

O acolhimento implica uma ação política de recebimento que permite o acesso para todo paciente que procura por tratamento.

Refere-se a uma escuta qualificada da queixa do paciente, avaliação dos recursos necessários para manejo e tratamento de cada caso em sua singularidade, definindo uma estratégia terapêutica. Além disso, inicia o vínculo do paciente ao serviço, sendo este o fator mais importante quando falamos em adesão ao tratamento (GRECO, 2009).

Acolher é dar acolhida, admitir, aceitar, dar ouvidos, dar crédito a agasalhar, receber, atender, admitir. O acolhimento como ato ou efeito de acolher expressa, em suas várias definições, uma ação de aproximação, um “estar com” e um “estar perto de”, ou seja, uma atitude de inclusão. Essa atitude implica, por sua vez, estar em relação com algo ou alguém. É exatamente nesse sentido, de ação de “estar com” ou “estar perto de”, que o acolhimento é considerado uma das diretrizes de maior relevância ética/estética/política da Política Nacional de Humanização do SUS (M S, 2006). A ideia é acolher o usuário, compreender e esclarecer sua demanda por meio de uma escuta diferenciada, clínica, assim como desenvolver a escuta e o raciocínio clínicos.

O acolhimento, sendo coletivo na sua textura, valoriza a singularidade daquele que é acolhido. Dessa forma, grupo de acolhimento é um grupo verbal, em que se dá as primeiras apresentações, tanto dos usuários como do serviço, e tem tempo para começar e para terminar. No grupo de acolhimento não existe tema pré-determinado, ele emerge no grupo. Os pacientes variam a cada encontro, não há membros fixos, a rotatividade é a regra. Cada grupo um novo encontro, um novo tema, uma atmosfera diferente a ser criada e trabalhada.

Por outro lado, o grupo operativo, desenvolvido por Pichon-Rivière (2009), é um dispositivo grupal centrado na tarefa, o que propicia refletir sobre determinada experiência afetiva e cognitiva que está em curso (ZIMMERMAN, 2000). A tarefa é, ao mesmo tempo, uma práxis e uma trajetória de caráter multidimensional e dialética, a qual guiará a ação grupal exigindo rupturas de estereotipias dos esquemas referenciais ou da pré-tarefa (sentimento, modos de ser, de pensar e sentir) que exprime uma

resistência à mudança e são representados, reafirmados e recolocados através de papéis que executamos nos grupos. Esse tipo gera novos modos de comunicação e efeitos de sentido, possibilitando uma transformação grupal.

Ou seja, o grupo operativo assemelha-se ao funcionamento de um conjunto de pessoas reunidas por constantes de tempo e espaço, articulada por sua mútua representação interna, a que se propõe, implícita ou explicitamente, uma tarefa que constitui sua finalidade. Embora caracterize a adaptação à realidade como forma de aprendizagem, considera a dialética sócio-histórica de condição de permanente movimento da vida, promovendo, assim, adaptação ativa.

Yalom (2006) mostrará que a técnica dos grupos operativos auxilia na minimização dos medos básicos e favorece o rompimento dos estereótipos que funcionam como barreira à mudança. A tarefa do grupo é se envolver em uma comunicação significativa com os outros membros do grupo, revelar-se, dar *feedback* válido e examinar os aspectos implícitos e inconscientes dos próprios sentimentos, comportamentos e motivações.

Esse tipo de grupo, portanto, permite a produção de um conhecimento que se pode adquirir por meio da convivência grupal. Para aceder a esse conhecimento, fruto de uma construção coletiva, é preciso tomar consciência dos processos obstrutivos e das ansiedades paralisantes que ameaçam o cumprimento da tarefa proposta, levando o grupo à estereotipia e estagnação (BECELLI; SANTOS, 2001). Um exemplo da aplicação do conhecimento desses pressupostos teóricos está relacionado ao desenvolvimento dos vínculos estabelecidos com os pares/colegas e o sentimento de pertença a uma instituição ou serviço.

Os grupos operativos podem ser aplicados nos mais diversos contextos: clínica, escola, organizações, comunidade e nas mais diferentes instituições. O que varia, basicamente, é a tarefa grupal. Por meio das atividades que desempenham, as pessoas se engajam em determinadas relações, que são fruto de suas interações ao longo da vida. No grupo operativo com finalidade de ensino-

aprendizagem, os participantes trabalham concretamente sobre um determinado tópico, e o fazem enquanto se desenrolam concretamente suas interações.

Trajetória da ação

O grupo desenvolvido com as professoras partiu de uma proposta de estágio de ênfase na área de social e educação do curso de psicologia², e tinha como proposta metodológica, mesclar a ideia de um grupo de acolhimento, que se mostrou de grande valia no momento da pandemia (ASSIS *et. al*, 2020) , já que buscava a escuta das demandas e dos sofrimentos da população atendida, com os grupos operativos de P. Rivière (2009), centrando-se na tarefa, a de refletir sobre a educação e o trabalho de educadora em meio à pandemia de Covid-19 no Brasil.

As participantes do grupo de acolhimento aqui relatado foram reunidas a partir de um formulário online divulgado em grupos de redes sociais de professoras da rede pública. O questionário foi desenvolvido com os seguintes objetivos: (1) explicar os objetivos do grupo; (2) recolher os dados pessoais das participantes para contato; (3) reunir dados sobre sua atuação profissional, como em que cidades trabalhavam, se o faziam em mais de uma escola e em que nível de escolarização, para que pudéssemos conhecer nosso público; (4) investigar sobre as possíveis demandas e temas a serem trabalhadas. Para isso, com base em pesquisas em publicações recentes sobre os desdobramentos da pandemia, sugerimos alguns temas e abrimos espaço para que as professoras trouxessem suas próprias sugestões e, por fim (5) buscar um horário comum para a realização do grupo.

Após a reunião das participantes, entramos em contato com cada uma delas, individualmente, para checar se havia interesse na participação do grupo. Também reunimos os temas que mais

² Da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, e contou com a participação de duas outras estagiárias: Bruna Bortolozzi Maia, Isabela Bazaglia Pinhata Teixeira e Geovana de Souza Santanna.

apareceram no questionário, tais como: excesso de trabalho e aumento da carga horária; dificuldade em conciliar o trabalho remoto com o doméstico; dificuldades técnicas relacionadas ao uso da tecnologia; questões emocionais relacionadas ao trabalho remoto; a relação aluno/professor em tempos de pandemia.

Esses dados reunidos, montamos o grupo no horário que mais as contemplava, de acordo com o formulário. No total, dezoito professoras da rede pública participaram da proposta, mas nem todas participaram de todos os encontros, de forma que cada dia tinha uma média de cinco participantes. Todas eram mulheres e a maioria delas lecionava no estado de São Paulo (n=16), no ensino infantil ou creche (n=12), de forma que neste relato recortaremos esta perspectiva. O grupo tinha duração de uma hora, com frequência semanal; foram realizados sete encontros, nos quais desenvolvemos os temas recolhidos, a depender da demanda que era trazida naquela semana, escutando, acolhendo e desenvolvendo discussões, que serão apresentadas a seguir.

A experiência no ensino remoto: discussões e angústias compartilhadas no grupo de acolhimento

No decorrer dos encontros, algumas problemáticas apareceram no relato das participantes com muita frequência, dentre elas podemos destacar o excesso de trabalho a partir da implementação do ensino remoto. As participantes atribuíam este excesso ao aumento da demanda com as aulas online que exigiam a reinvenção dos modos antigos de lecionar. As profissionais relataram que esse cansaço com a adaptação aos meios digitais foi mais intenso no início da pandemia, já que foram obrigadas a fazê-lo de forma repentina. Apontaram também que a ajuda e a compreensão das colegas foram essenciais neste processo, já que algumas tinham mais facilidade com vídeos e tecnologias do que outras, desenvolvendo assim uma rede de apoio e auxílio entre elas.

Discutimos o fato de que esta nova realidade não envolve apenas dominar novas ferramentas, mas também construir um

novo mundo interno, trazendo grande estresse e demandas psíquicas, já que as atividades cotidianas que estavam acomodadas precisaram ser modificadas. Para Patto (1993) o pensamento cotidiano (conceito desenvolvido por Agnes Heller (1991) orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Essa unidade imediata faz com que o "útil" seja tomado como sinônimo de "verdadeiro", o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática e sem consciência.

Diante disso, examinamos o quanto estas novas práticas cotidianas podem ser ressignificadas e se tornarem conscientes na medida em que as formas de lecionar envolvem novas reflexões e concatenam com novos pressupostos teóricos, além daquela desenvolvida cotidianamente, com a qual já estavam acostumadas. As novas ações devem ter incluídas as reflexões sobre a educação em nosso país junto à comunidade escolar (professores, pais e alunos).

Outra questão que percebíamos enquanto debatíamos em grupo era o cansaço das docentes. Entretanto, poucas vezes, este elemento era tratado como algo pernicioso, merecedor de uma reflexão. O trabalho realizado pelas mulheres no Brasil deve ser potencializado, pois é comum elas exercerem uma dupla ou tripla jornada de trabalho, algo muito comum para o grupo. Condição recorrente e histórica na imensa maioria das famílias brasileiras (SCHWARCZ, 2015), nas quais recai sobre a mulher a responsabilidade sobre os cuidados domésticos bem como a responsabilidade pelo sustento da casa. Essa realidade intensificou-se na pandemia, extrapolando a doença em si e exacerbando desigualdades pré-existentes (ESTRELA *et al.*, 2020).

Apesar disso, as professoras participantes do grupo, como a maioria das mulheres brasileiras, não consideram o trabalho doméstico como um serviço extra. Ele faz parte do cotidiano ou, como diriam as participantes, um expediente de lazer, um "descanso do trabalho", demonstrando que não há um pensar crítico sobre questões que envolvem a dupla ou tripla jornada de trabalho. Diante deste cenário, problematizamos as questões de

Interseccionalidade, ou seja, a dupla ou tripla opressão, muitas vezes sofridas por estas mulheres, tanto de raça quanto de gênero e classe (AKOTIRENE, 2019), refletindo sobre a sobrecarga que o trabalho doméstico ainda destinado às mulheres.

A respeito dessa problemática, também discutimos sobre o cuidado que historicamente se colocou em curso nas sociedades capitalistas desde a separação do trabalho para reprodução social, aqueles que dizem respeito ao cuidado essencial para a vida do ser humano, e o trabalho para reprodução econômica, ou seja, aquele que gera capital (FRASER, 2020).

Fraser (2020) mostra que deste modo as sociedades criaram a base institucional para as formas modernas de subordinação das mulheres, obscurecendo e não reconhecendo a importância do trabalho que não seja para a reprodução econômica, enquanto o trabalho doméstico é o responsável por sustentar a economia e manter a cadeia produtiva em funcionamento. Em épocas de capitalismo financeiro, globalizado e cada vez mais neoliberal, a autora observa ainda que a reprodução social é cada vez mais mercantilizada, usando as forças de trabalho daqueles mais subalternos. Algumas classes sociais que têm condições financeiras para contratar os “cuidados” vão encontrar no mercado toda uma gama de sujeitos dispostos a cuidar de sua família: babás, domésticas, cozinheiros, empregados para serviços gerais, etc.

A crise do cuidado relaciona-se a outro sentido atribuído pelas professoras ao cansaço excessivo pelo trabalho. O Estado, que deveria prover garantias e apontar diretrizes para a atuação das profissionais diante da crise sanitária imposta pela pandemia, mostrou-se desorganizado ao fazê-lo, lançando, conforme apontam Da Silva Monteiro e Pereira (2020) diversas portarias, muitas vezes incompletas ou com poucas informações, sobre o ensino remoto emergencial, recaindo sobre o professor a obrigação de dar conta de construir uma aula que chamasse a atenção dos alunos.

Deixam-se assim as responsabilidades de manejo da situação para as secretarias de educação municipais, bem como às próprias professoras. Ainda, segundo esses pareceres, as instituições de

Educação Infantil deveriam elaborar orientações e sugestões para que as famílias pudessem realizar as atividades com as crianças em suas residências. Aqui, percebe-se a grande responsabilidade que se coloca sobre as professoras, que agora deverão ensinar aos pais a ter intencionalidade pedagógica. Segundo o parecer Brasil (2020), as atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens.

As participantes do grupo relatam não se sentirem confortáveis em seguir todas essas diretrizes e sofriam com as incertezas de não saber se em algum momento lançar-se-ia algum decreto ou portaria que as obrigaria a transformar novamente seu modo de trabalho. Além disso, queixaram-se do aumento das demandas burocráticas e da pressão de prefeitos e diretores para que elas mostrassem que seu trabalho estava sendo feito corretamente, exigindo que elas se mantivessem enviando relatórios de cada aluno individualmente, mesmo que não tivessem contato com o desenvolvimento concreto daquele. Por outro lado, as professoras que estavam em área de coordenação não se sentiam à vontade por exigir tais documentos das demais, já que entendiam a dificuldade em fazê-lo num contexto no qual há pouco contato com as crianças.

Essa questão relaciona-se à grande frustração relativamente ao não retorno das atividades enviadas pelas professoras, pelos. Essas, que lecionavam no Ensino Infantil, relatam que a grande maioria das atividades desenvolvidas nesta faixa etária estão relacionadas ao desenvolvimento psicomotor e aos relacionamentos interpessoais. Considerando que essas atividades são mais facilmente desenvolvidas em grupo, no contato entre as crianças, havia grande dificuldade em disponibilizar um material, em formato de aula gravada, para crianças tão pequenas. Da Silva Monteiro e Pereira (2020) destacam, neste íterim, que nas orientações sobre as atividades dadas ao país e nos vídeos enviados para a Educação Infantil, sobressai a ideia de que é preciso cumprir um currículo e preencher os relatórios burocráticos e que é esta a especificidade única do trabalho docente.

Diante disso, algumas professoras relataram que gravar áudios ou vídeos explicando para os pais as propostas pedagógicas de cada atividade, causava grande apreensão. A linguagem destinada às crianças deve ser simples e concreta. Transmitir uma ideia a adultos envolve seriedade e abstração. Traduzir essas ideias envolvia confusão de linguagem, timidez e estresse – nem todos os pais aceitavam e criticavam tais tarefas. Entretanto, essas mesmas professoras apontaram que a pandemia foi, por outro lado, importante para que os pais das crianças percebessem que a educação infantil era muito mais do que “formas e cores”, visando desenvolvimento global da criança. Isso se deu pelo fato de as famílias observarem que as atividades desenvolvidas na escola tinham uma orientação e uma complexidade maior do que aquelas desenvolvidas no cotidiano, e iniciou-se um processo de maior contato dos professores com os pais, estabelecendo um diálogo mais questionador e educativo.

Essa proposta foi aproveitada e testada por outras participantes, que relataram ser uma ação interessante contar com a participação dos pais no desenvolvimento das atividades. Aqui, surge algo importante para construirmos uma nova forma de pensar a educação infantil e mostrar aos pais que o brincar é algo muito maior, que amplia o mundo interno da criança e que permite traduzir sua realidade. Através do brincar, a criança adquire cultura e interpreta seu mundo. Dessa forma, as professoras não estão educando só as crianças, mas seus pais também e repensando a sociedade.

Aquino (2015), a partir de uma abordagem histórico-cultural, afirma que a brincadeira e as interações são eixos norteadores das propostas pedagógicas. As interações são fundamentais, se entendermos que o processo de apropriação e criação da cultura ocorre neste movimento de interpsicológico para o intrapsicológico, em que a brincadeira tem papel fundamental nos primeiros anos de vida.

Da Silva Monteiro e Pereira (2020) apontam ainda a ideia de que podemos apostar nossas fichas nas atividades que se fazem

cotidianamente em cada família, renunciando ao engessamento do planejamento do currículo da escola e ampliando o sistema para aquilo que configura a realidade concreta de cada criança em seu meio de convivência. Isso abre o questionamento sobre o que é realmente relevante ou o que é a prioridade quando falamos de Educação Infantil, já que neste caso, o encaminhamento de atividades à família não deveria priorizar a atividade em si, mas a criatividade da criança e os valores experienciais em sua realização.

Apesar disso, quase todas elas relataram muita frustração por terem despendido tanto tempo para desenvolver criativamente as atividades remotas e receber tão pouco retorno por parte dos pais das crianças. As discussões, nesse sentido, corriam tanto no âmbito da desvalorização social da profissão quanto no sentido de compreender as possíveis dificuldades que os pais de seus alunos poderiam estar enfrentando. Além disso, as professoras sentiam que suas aulas remotas não eram significativas, pois, pelo fato de não acompanharem os alunos em seu dia a dia, não estariam oferecendo conteúdo para a resolução de problemas cotidianos.

Particularmente, essa última questão é muito interessante, pois evidencia a influência perniciosa das pedagogias neo-escolanovistas na educação infantil. Para Duarte (2010), refletir sobre conteúdos, que não tenham a ver com a prática do aluno, tornou-se uma medida antipedagógica. Para a educação neoliberal, os conteúdos a serem ensinados devem ter alguma utilidade prática em seu cotidiano. O conhecimento deve ser trabalhado para solucionar problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares.

Diante desse fato, apontamos para as professoras a importância de socializar os saberes que vão além das práticas cotidianas. Solicitar que os pais leiam livros para seus filhos, resgatem brincadeiras que traduzam a cultura de nosso país, ensinem as fazer receitas que resgatem a cultura alimentar brasileira, talvez seja mais relevante que passar brincadeiras orientadas que apenas estejam deixando o sujeito mais pragmático.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. (DUARTE, 2010, p. 38)

Outro ponto amplamente relatado pelo grupo diz respeito à culpa que as participantes sentiam por não estarem desempenhando suas atividades da melhor forma possível, por não termos notícias das crianças, já que algumas delas só apareciam na escola para receber cestas básicas ou comidas que antes eram destinadas à merenda. Culpavam-se também pelo fato de as crianças não estarem desenvolvendo propriamente aquilo que estava designado para aquela faixa etária no plano de educação, e o fato de que, independentemente disso, seguiriam aos próximos anos do ensino infantil.

Diante disso, debatemos o excesso de culpa individual que cada uma delas estava sentido por um processo muito mais estrutural, relacionado à falta de sustentação dos governos e muitas vezes dos secretários municipais de educação, para que elas desempenhem suas atividades. Esse diálogo sobre a superestrutura foi importante para que as professoras repensassem sua vida cotidiana, tanto pessoal quanto do trabalho, entendendo que, apesar das cobranças internas e externas, era preciso impor limites aos horários de trabalho e às possibilidades de cada uma.

Nesse sentido, Han (2017) afirma que as pessoas na sociedade contemporânea se tornam, cada vez mais, gerentes de si mesmas, ou seja, responsáveis por seu próprio desempenho e mérito individual. Da mesma forma, são elas mesmas que desempenham a função de cobrança por resultados, impelindo a um modo de funcionamento multitarefas, no qual não se pode parar. Segundo o pensador, este tipo de esgotamento não é o cansaço de uma

potência positiva, mas sim uma modalidade de cansaço que nos incapacita de fazer qualquer coisa.

Todas estas discussões levadas ao grupo: como a responsabilização e culpa individuais típicas do neoliberalismo, questões relacionadas às opressões de classe, raça, gênero, ou mesmo ao papel da educação nestes tempos de pandemia caminharam de acordo com nossa proposta de levar questionamentos e tirar a pessoa do conformismo que o cotidiano lhe impõe, e mostrando que e é capaz de conduzir sua vida e se tornar sujeito de sua história.

Considerações Finais

As reflexões aqui desenvolvidas tiveram em vista as diversas mudanças e incertezas causadas pela pandemia do vírus Sars-Cov-2 e o fechamento das escolas para biossegurança que culminou na implementação emergencial do ERE. Partiu do pressuposto, também, da importância das profissionais da educação em nossa sociedade, já que a educação pode estar a serviço da emancipação e autonomia, bem como reproduzindo os ditames neoliberais que perpetuam desigualdades. A partir daí, buscamos, através de reflexões e acolhimento de um grupo de professoras que têm uma tripla jornada de trabalho e enfrentam diversas dificuldades nesta nova situação, entender suas demandas e sofrimentos neste novo contexto, sublinhar as intersecções e a superestrutura envolvidas neste sofrimento e provocar reflexões sobre sua prática cotidiana, possibilitando que ela se torne, na medida do possível, inovadora.

No discurso das professoras, sublinhamos que elas tiveram que se preparar às pressas para um novo tipo de ensino, sem apoio adequado do Estado, se sentiram culpadas por não dominar as tecnologias que envolvem um ensino remoto e não tiveram retorno positivo de seu trabalho – questões que fugiram do controle de suas didáticas, já que era experimentando algo novo. Diante disso, tivemos que nos concentrar em resgatar a dignidade do trabalho do professor que merece respaldo neste momento e mostrar o seu

papel enquanto sujeito pensador da sociedade. Assim, as professoras puderam promover medidas e ações que foram além das práticas pragmáticas da educação infantil.

O grupo aqui relatado foi um espaço valioso para que as participantes percebessem que podem sair do lugar de culpa e desenvolver novas ações que envolvam pais e crianças a partir de suas realidades e práticas cotidianas. Resgatar brincadeiras e jogos populares em que reforcem a interação entre pais e filhos, incentivar leituras que elevem o espírito humano, não só das crianças como dos pais, além de favorecerem o processo de apropriação da cultura, os tornando mais críticos frente à sociedade.

Não estamos dizendo que devemos abandonar os projetos pedagógicos, tal como o ERE, mas ampliá-lo, e aproveitar esse momento para sermos mais criativos, mais questionadores e capazes de socializar o saber produzido pela sociedade. Dessa forma, a experiência da pandemia ofereceu uma possível abertura para um debate público sobre o que realmente é uma valiosa contribuição para o bem comum, para além do veredito da mercantilização da educação. Ainda é relevante que as professoras sejam valorizadas em suas ações, reconhecidas como trabalhadoras essenciais.

Tendo isso em vista, pudemos concluir que o grupo de acolhimento, associado ao grupo operativo, foi de grande valia para o conhecimento da realidade das professoras neste novo contexto e mostrou-se um espaço relevante para fazê-las refletir sobre sua prática cotidiana, a serviço de uma educação mais emancipatória. Além disso, pudemos decorrer desta experiência que a pandemia pode ser o início de um amplo debate público sobre como reconhecer a importância do trabalho do professor da educação infantil e das contribuições que essas pessoas fazem à sociedade.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AQUINO, L. M. L. de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 39-43, Abr. 2015.

ASSIS, A., *et.al.* ACALENTO: grupo de acolhimento virtual dos profissionais de saúde de Ouro Preto, Minas Gerais. **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 1, p. 202-212, jan./jun., 2020.

BECHELLI, L. P. de C.; SANTOS, M. A. dos. **Psicoterapia de grupo: noções básicas**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 2001.

BOCK, A. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. *In*: MEIRA, M. ANTUNES, M. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 5/2020**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2021.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2020 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian households : ICT households 2020** [livro eletrônico]. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [editor] Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

DA SILVA MONTEIRO, S; PEREIRA, R.R.D. Desafios e possibilidades em tempos de pandemia: pensando o acolhimento no contexto da educação infantil. **Revista de Ciências Humanas**, v. 20, n. 1, jan./jun. 2020.

DUARTE, N. O Debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L M.; DUARTE, N., (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ESTRELA, F. M. *et al.* Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 9, p. 3431-3436, set. 2020.

FRASER, N. Las contradicciones del capital y los cuidados. **La peste.org: artículos de economía, política, trabalho, feminismo, gênero**. Maio, 2020. Disponível em <https://lapeste.org/2020/05/nancy-fraser-las-contradicciones-del-capital-y-los-cuidados/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

GRECO, C. **O grupo de acolhimento**: um dispositivo para facilitar a adesão ao tratamento. Trabalho de Conclusão do Programa de Aprimoramento Profissional em Saúde Mental. Unicamp. Campinas, 2009.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3ª ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

MEIRA, M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. ANTUNES, M. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo; Casa do Psicólogo, 2003.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 16, 1993.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SCHWARCZ, L. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

YALOM, I. D. **Psicoterapia de grupo: teoria e prática**; tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZIMMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. 2. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO TRABALHO DOCENTE: APROXIMAÇÕES A PARTIR DO CONTEXTO PANDÊMICO

Analígia Miranda da Silva
Pâmela Cardoso Rodrigues

Considerações iniciais

Por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), temos acesso a informações e a dados disponíveis de forma imediata, experimentamos a inexistência de fronteiras socioculturais, e vivemos uma sociabilidade calcada na mediação eletrônica. A conexão simultânea, propiciada pelos novos recursos digitais, alterou nossas percepções sobre espaço e temporalidade. A linearidade, a informação estanque, e as limitações entre espaço e tempo deram lugar aos “nós” da rede, que transformam os saberes que ali circulam em algo flexível, determinado pela fluidez e indefinição. Nesse processo, observamos um campo em construção que se estabelece nas formas de produzir, manipular e dispor o acesso às informações, culminando em novas formas de consumo, comportamentos e mentalidades. Vemos assim o surgimento de uma forma emergente e contemporânea de cultura, a chamada cibercultura (LÉVY, 2010), que incide, direta e indiretamente, na formação dos indivíduos dentro e fora da escola.

Evidenciamos que as novas gerações se apropriam diretamente das mudanças tecnológicas; e isso é um fator importante quando pensamos a educação escolar, pois, enquanto espaço formativo institucionalizado, a escola deve considerar em suas práticas, as mudanças nas maneiras de significar o mundo pelas quais passa a sociedade. Nesse sentido, este capítulo se volta para a compreensão sobre as formas de apropriação de professores

sobre as tecnologias digitais em contexto contemporâneo, permeado por determinantes atuais que impõem o uso de recursos digitais em contextos de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar que este estudo parte de uma pesquisa maior, vinculada ao GEPE¹, que tem o objetivo de analisar a concepção dos professores iniciantes sobre o trabalho docente no período de isolamento social devido a Covid-19. A hipótese levantada é a de que as variáveis que impactam o trabalho docente e a forma como a categoria docente é compreendida em seu aspecto profissional em contexto anterior à pandemia, são ainda mais acentuadas neste momento de crise sanitária. Diante do cenário determinado pela Covid-19, os professores viram-se impelidos ao uso das tecnologias digitais de forma aligeirada e determinada por um contexto impositivo, dadas as condições de afastamento social e o estabelecimento do ensino remoto². Assim, o objetivo deste estudo consistiu em identificar e analisar as relações estabelecidas com as TDIC por professores da Educação Infantil ao Ensino Superior, em contexto pedagógico determinado pelas condições sanitárias da Covid-19. Abordaremos neste capítulo questões contextuais, geracionais e formativas relacionadas ao uso das TDIC a partir de uma perspectiva sociointeracionista, uma vez que consideramos as tecnologias digitais enquanto instrumentos psicológicos com capacidade mediadora na promoção de processos inter e intramentais.

As tecnologias digitais e a perspectiva histórico-cultural de L. S Vygotsky: elementos para reflexão

Um pilar da teoria vygotskyana remete ao fato de que o funcionamento mental é definido pela mediação entre instrumentos e signos. As relações homem-mundo ocorrem

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - GEPE (UENP/CJ).

² Modalidade de ensino constituída por aulas síncronas e assíncronas por meio de ferramentas virtuais que, no contexto de afastamento social devido à Covid-19, possibilitou a continuidade do ano letivo em instituições de ensino.

entrepostas por ferramentas e signos advindos da cultura. Para Vygotsky (1996), a internalização de instrumentos e signos propicia o desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, o homem é capaz de operar mentalmente sobre aspectos do mundo que o cerca, ou seja, representar simbolicamente objetos e fatos do mundo, gerando desenvolvimento social e cultural. Nesse processo, a linguagem ocupa lugar central, pois “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”. (VYGOTSKY, 1996, p. 44).

Nesse sentido, o homem tem acesso ao mundo que o cerca, todavia tal acesso não é direto, mas mediado, e o uso de instrumentos e signos é o que permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo essas a “combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica” (VYGOTSKY, 1998, p. 73). Acerca da internalização das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1998, p. 75) aponta para uma série de transformações, sendo elas:

- a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...].
- b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...].
- c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Instrumentos e signos, entendidos como construções históricas e sociais, são internalizados pelo sujeito, propiciando desenvolvimento cognitivo. Esse desenvolvimento ocorre, em um primeiro momento, externamente, ou seja, no nível social, e depois se internaliza em processo intrapessoal. O grupo social oferece ao sujeito um ambiente em que os objetos possuem significados, e a palavra é que faz a mediação simbólica entre o sujeito e o mundo.

Ensinar e aprender, na abordagem vygotskyana, se constitui, então, de um processo de atividade socialmente partilhada. Para Vygotsky (1998), a criança nasce inserida em um meio social no qual a mediação ocorre como processo de utilização da linguagem. O sujeito é, então, interativo, e é a mediação que o leva ao conhecimento. Portanto, o conhecimento parte das relações sociais e consequentemente carrega aspectos culturais, sociais e históricos, pois o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam”. (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Consideramos que a abordagem histórico-cultural, tomando por fundamento a teoria de Vygotsky, também nos permite analisar a questão do impacto das tecnologias no desenvolvimento cognitivo humano por meio da compreensão das relações entre sujeito e instrumento/signo. As relações estabelecidas pelo sujeito com o mundo são, de acordo com a abordagem vygotskyana, mediadas por instrumentos e signos, e a internalização de ambos culmina no desenvolvimento cognitivo. A interação do sujeito com o mundo, ou com o objeto do conhecimento, é necessariamente um acesso mediado. Sobre isso, é necessário considerar as tecnologias em sua potencialidade educativa é encará-las como:

Ferramentas para pensar, sentir e agir sozinhos e com os outros. este argumento se apoia na natureza simbólica das tecnologias da informação e da comunicação em geral, e das tecnologias digitais em particular, assim como nas possibilidades inéditas que as TIC oferecem para procurar informação e acessá-la, representá-la, processá-la, transmiti-la e compartilhá-la. COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 76)

A natureza simbólica das tecnologias, a possibilidade de acesso à informação, a interação social e a consequente experiência sociocultural permitida por elas levam o sujeito a operar mentalmente ou se desenvolver cognitivamente. Além disso, Vygotsky (1998) explicita que a internalização das funções

psicológicas superiores se dá por meio de dois processos. Primeiramente, em um nível interpessoal e após a ocorrência de eventos que se desenrolam ao longo do desenvolvimento, há a transformação do processo interpessoal para o processo intrapessoal. Assim, o processo de ensino e aprendizagem, sob a perspectiva vygotskyana, pressupõe como potencial das tecnologias o fato de serem dotadas de recursos que favorecem a atividade conjunta, interativa e produtiva entre sujeitos, presentes ou não no mesmo ambiente físico, proporcionando a mediação de processos intra e intermentais (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010). Cabe assim refletir sobre as apropriações dos alunos e professores frente a essas ferramentas para, então, ponderar sobre as suas possibilidades e limitações formativas.

Nativos e imigrantes digitais: ensinar e aprender em contextos contemporâneos

O entrelaçamento entre o uso das tecnologias digitais e a cognição é uma discussão importante quando pensamos em práticas pedagógicas. Os intensos e diversos usos das tecnologias digitais têm tecido novos espaços de acesso a saberes que culminam em uma ampla rede de ecologias cognitivas (LÉVY, 1994), as quais, direta ou indiretamente, adentram os processos escolares. Podemos relacionar o conceito de ecologias cognitivas às coletividades humanas e técnicas nas quais o conhecimento emerge, é construído e modificado a partir de inter-relações entre os indivíduos e sujeito e objeto. O conhecimento é um produto fruto de uma cognição que é distribuída entre os indivíduos, ferramentas, instrumentos e signos. Assmann (2000) pontua algumas questões sobre os aspectos cognitivos e relacionais, trazidas pela função mediadora das tecnologias digitais no cenário atual. Para o autor,

[...] no tocante à aprendizagem e ao conhecimento, chegamos a uma transformação sem precedentes das ecologias cognitivas, tanto das

internas da escola, como das que lhe são externas, mas que interferem profundamente nela. (ASSMANN, 2000, p. 07)

As “tecnologias cognitivas” (CLARK, 2001) ou as tecnologias digitais, como computadores, redes de comunicação e dispositivos móveis, permitiram que os dados e a sua propagação se tornassem um processo partilhado, distribuído, onde operamos novos espaços de construção de conhecimento. Sobre isso, Clark (2001, p. 141, tradução nossa) aponta que a cognição é resultado de diferentes fatores biológicos, sociais, culturais e tecnológicos, não incluindo “somente corpo, cérebro e o mundo natural, mas recursos e dispositivos (papel, caneta, computador, instituições) que juntamente com nosso cérebro biológico aprende, amadurece e opera”.

Cabe então tratarmos sobre a evolução histórica das tecnologias de informar e comunicar, as quais, enquanto produtos da cognição humana, nos revelam contextos sócio-históricos e a dinâmica social e de produção de conhecimento de cada momento da humanidade. A oralidade, a escrita e a atual era das redes determinam, em suas diferentes fases, os modos como o homem constrói, aprende e transmite saberes. Nesse sentido, os recursos tecnológicos alteram a nossa relação com o mundo quando modificam as dimensões relacionadas aos modos de produzir e comunicar a produção intelectual humana.

Em uma síntese histórica, temos a humanidade em sua fase representada pela oralidade, onde a informação linguística estava atrelada ao homem e restrita ao tempo e ao espaço em que se insere. Nesse contexto, a possibilidade de disseminação e sistematização de saberes é rudimentar e localizada, pois o alcance social dos saberes produzidos ficava limitado à memória dos indivíduos e sua duração transitória, dadas as características dessa fase.

A fase escrita, seguida pela informação tipográfica, amplificou a capacidade humana de produzir e comunicar saberes, e contribuiu para a complexificação dos conhecimentos, já que, nesse momento, era possível mantê-los disponíveis e preservados de forma definitiva para o outro. A possibilidade de expansão do

espaço e tempo, onde o conhecimento circula, determinou a objetivação e universalidade de acesso ao conhecimento produzido, também propiciado pela possibilidade de separação entre memória e sujeito, impossível na era da oralidade.

No atual cenário, as tecnologias digitais permitem o rompimento definitivo de tempo e espaço, possibilitando o acesso global e imediato às produções humanas. A digitalização da informação descortina novas possibilidades de construção e comunicação dos saberes, bem como mudanças do padrão de sociabilidade. Segundo Coll e Monereo,

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação – ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividades das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas. As TIC têm sido sempre, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos. (2010, p. 17)

No bojo de tais transformações, temos as gerações que participam e se apropriam dessas novas condições. A transformação é constante e tende a se intensificar na medida em que as tecnologias se fazem cada vez mais presentes em nosso cotidiano, em seus diferentes usos e constantes inovações. Isso é um fator importante quando pensamos na educação escolar atual, pois a escola, como espaço formativo, deve considerar, em suas práticas, as mudanças nas formas de aprender e significar o mundo pelas quais passa o seu aluno, independente do teor de tais mudanças. Se estamos experimentando aspectos positivos ou negativos em relação à apropriação de informação e construção de saberes, tem-se ainda um terreno a ser explorado com infinitas nuances e múltiplas possibilidades sociais, culturais e históricas.

Estamos falando de um campo em construção, mas que não isenta a escola de se posicionar e agir sobre esse momento, objetivando a formação crítica e humana do seu aluno. Nesse sentido, o professor deve ter formação para compreensão da contemporaneidade e suas implicações formativas em seus múltiplos aspectos, dentre os quais as tecnologias digitais são elementos importantes nas relações estabelecidas entre os indivíduos e os saberes, sejam eles científicos, do senso comum, ou os novos e aqueles em vias de construção.

Tomando que uma das relações básicas no campo escolar se dá entre aluno e professor, cabe elucidar o que a literatura aponta sobre os diferentes usos das tecnologias digitais por esses indivíduos. Em uma revisão da literatura, levantamos uma discussão sobre as tipologias adotadas para categorizar os sujeitos em suas relações com as tecnologias digitais. Apesar de apresentarmos as definições adotadas acerca da questão geracional nos usos das tecnologias digitais, compreendemos que o sujeito histórico-cultural possui modos de interação com as tecnologias digitais mais ou menos fluentes, independentemente de suas idades. Dessa forma, não consideramos o fator idade como determinante sobre o uso das tecnologias digitais no que diz respeito a apropriações e aspectos relacionados ao aprender. Nesse estudo, apontaremos o que a literatura nos apresenta acerca do assunto como forma de levantamento e reflexão sobre a temática.

Encontramos na literatura definições como “Veteranos ou Tradicionais (nascidos até 1945); Baby boomers (nascidos entre 1946-1969); Geração X (nascidos entre 1970-1980); Geração Y (nascidos entre 1981-1990); Geração Z (nascidos a partir de 1991)” (NOVELLI *et al.*, 2011), nativos e imigrantes digitais (PRENSKI, 2001), Geração NET (TAPSCOTT, 2010), dentre outras diversas definições. Embora haja outros termos relacionados às análises etárias em relação ao uso das tecnologias e possíveis alterações nos padrões comportamentais e de pensamento dos sujeitos contemporâneos, as definições de Tapscott (2010) e Prenski (2001) são as mais difundidas nas discussões atuais acerca da temática.

As tipologias adotadas para designar a relação dos sujeitos contemporâneos com as tecnologias digitais também são alvo de críticas sobre a sua validade e seu caráter binário, entre aqueles que fazem um uso intenso das tecnologias digitais e mudaram suas formas de aprender e de se socializar em relação àqueles que não participaram desse processo. Nessa perspectiva, o professor ocupa um lugar em que dificilmente sairá da condição de imigrante e, ao mesmo tempo, é impelido a mudar para dar conta de ensinar as novas gerações. Contudo, como já apontado, acreditamos que a fluência no uso das tecnologias digitais independe de idade. Concordamos com Bayne e Ross (2007) quando apontam que considerar os jovens como nativos digitais e que professores não fazem parte desse processo é algo simplista, uma visão acrítica e determinista do processo gerando,

Um sentido de inevitabilidade e impotência em torno desta construção particular do digital talvez possa explicar de alguma forma a adoção relativamente acrítica do *e-learning* por alguns educadores, e sua rejeição violenta, mas igualmente acrítica, por outros. (BAYNE; ROSS, 2007, p. 4, tradução nossa)

Prenski (2001) revisitou as tipologias que cunhou e admitiu que as distinções entre nativos e imigrantes digitais deveriam ser abordadas por uma nova ótica, o que chamou de Digital Wisdom (sabedoria digital). Bottentuit Junior *et al.* (2009, p. 285), citando Prenski, enunciam a sabedoria digital enquanto “uma sabedoria entendida como bom senso para usar as TIC como extensões das nossas capacidades cognitivas”.

Sandford, citado por Bayne e Ross (2007), também propõe a definição de “colono digital” para aqueles considerados anteriores a esta geração mais jovem, afastando uma posição determinista e fechada em relação ao uso das tecnologias digitais e reconhecendo a geração nomeada de “colonos digitais” como construtora e participativa nesse novo cenário.

Duarte *et al.* (2012) revelam, a partir de estudos realizados nos últimos dez anos, que o saber utilizar os recursos técnicos não corresponde a habilidades cognitivas natas, como aponta o conceito de nativos digitais. As autoras defendem a ideia de que:

Não há evidências até o momento de que autodidaxia tecnológica se traduza, automaticamente, em autodidaxia cognitiva; os jovens dominam, sem a mediação de adultos, o uso de TI, mas não dominam, sozinhos, as tecnologias do pensamento abstrato/reflexivo, que são a base da autonomia intelectual na relação com TI. (DUARTE *et al.*, 2012, p. 133)

Concordamos com as autoras ao evidenciar que o pensamento abstrato/reflexivo depende da mediação do outro. A formação intelectual do sujeito precisa de práticas pedagógicas que contemplem como o aluno aprende e que vislumbre estratégias definidas para a formação de conceitos.

Selwyn (2009) revisitou a literatura sobre os jovens e as tecnologias digitais na Educação. O autor alerta para o fato de que há inconsistências e uma visão homogênea sobre o uso das tecnologias pelos jovens. Aponta também que não há pesquisas ou estudos empíricos que possam embasar as características apontadas aos nativos digitais. Além disso, enfatiza que é preciso ter um olhar mais amplo sobre a relação entre as tecnologias e os jovens, considerando “complexas interações e relações com o desenvolvimento social, econômico, políticos e culturais nos quais emergem estes usos”. (SELWYN, 2009, p. 371).

A evolução humana transforma a própria cultura e, conseqüentemente, os processos cognitivos resultantes da relação entre o sujeito e o seu meio. O desenvolvimento das tecnologias reflete o desenvolvimento cognitivo e cultural de uma sociedade quando transforma, por meio de seus usos, os aspectos sociais, econômicos, educacionais e de trabalho. Lévy (2007) corrobora a afirmação ao apontar que as relações entre homem, trabalho e sua inteligência dependem das transformações e dos novos usos das

diversas tecnologias de informar e comunicar. Nesse sentido, é preciso pensar a formação do professor e sua prática quando permeada pelas tecnologias digitais. No caso específico tratado nesse artigo, trazemos a inserção das tecnologias na prática docente de forma aligeirada, imposta pelo contexto do novo coronavírus. Portanto, expressamos a necessidade de avaliar a forma como os professores percebem esse momento em relação às suas práticas e como as questões contextuais contemporâneas permeiam as relações desses profissionais com os recursos tecnológicos.

Percurso metodológico

Para responder ao objetivo de analisar as concepções dos professores sobre o trabalho docente em período de isolamento social devido a COVID-19, a pesquisa assumiu a abordagem quali-quantitativa. Minayo e Sanches (1993, p. 247) explicitam que a pesquisa qualitativa “adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente”. No entanto, também apontam que o conjunto de dados de ordem quantitativa e qualitativa não se opõe, mas se complementa para abranger a complexidade do fenômeno pesquisado. Dessa forma, considerar pesquisas qualitativas não significa excluir dados quantitativos, mas pensar dialeticamente o universo da pesquisa. Triviños (1987, p. 66) diz que “o objeto, além da qualidade, tem a quantidade. Conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto”.

Quanto aos objetivos, definimos essa pesquisa como exploratória. Nesse tipo de pesquisa podem ocorrer descrições e análises qualitativas e quantitativas do objeto de estudo, e o pesquisador deve estabelecer as inter-relações entre o fenômeno estudado e os dados analisados (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para coleta de dados, elaboramos um questionário semiestruturado, organizado a partir do objetivo geral, assim como os respectivos objetivos específicos propostos para o estudo. Na

perspectiva de Minayo (2004, p. 108), o questionário semiestruturado “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. Logo, neste estudo, a justificativa para a escolha de perguntas fechadas se dá pelo fato de possibilitar caracterizar os sujeitos de acordo com seu perfil (faixa etária, gênero, cidade/estado em que reside, nível de escolaridade, etc.). Já para as perguntas abertas, essa escolha se justifica pela razão de permitir “ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 204).

Considerando o contexto pandêmico e a impossibilidade de contato presencial entre as pesquisadoras e os participantes, os questionários semiestruturados foram estruturados e aplicados por meio da plataforma on-line *Google Forms*, ferramenta que permite a criação de instrumentos de pesquisa personalizáveis para coleta e organização de dados.

Antes da aplicação³ junto aos participantes da pesquisa e tendo por base a perspectiva de que “o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 203), realizamos testes-piloto com três professores voluntários, momento em que verificamos a clareza, possíveis vieses e efetuamos a reestruturação final do instrumento de pesquisa. Após a testagem do instrumento, divulgamos o questionário na rede social *Facebook*. Para tanto, elencamos duas categorias gerais para a divulgação, sendo: a) selecionar grupos dentro da rede social *Facebook* voltados para a categoria docente nas diferentes disciplinas e etapas do ensino (da Educação Básica a Educação Superior) e b) grupos que continham o número mais expressivo de participantes em cada disciplina e/ou etapa do ensino.

Na segunda etapa da pesquisa, selecionamos grupos de professores dos 26 estados do país mais o Distrito Federal. Nesse

³ Projeto submetido ao comitê de ética (UENP). CAEE: 35325120.4.0000.8123

momento, as duas categorias anteriormente elencadas foram acrescidas pelos estados brasileiros, visando assim buscar a completude do estudo em todo o território nacional.

Obtivemos 84 professores que responderam ao instrumento de pesquisa. O perfil desses professores indica predominância do gênero feminino (71,4%). Quanto às idades, temos 95,2% possuindo entre 25 e 40 anos. Sobre as suas formações na Educação Básica, temos predominância da educação pública (83,3%). Sobre a formação em nível superior dos professores participantes, temos 41,4% com Graduação e 56% com pós-graduação (Especialização, Mestrado e/ou Doutorado). Acerca das regiões brasileiras, obtivemos a seguinte distribuição na relação entre região e número de professores participantes: Região Sul (51,81%); Região Sudeste (20,48%); Região Centro-Oeste (19,28%); Região Nordeste (6,02) e Região Norte (2,41%).

Para a codificação e organização quantitativa dos dados coletados, utilizamos o IRAMUTEQ, *software* gratuito e desenvolvido sob a lógica da *open source*. Trata-se de um ambiente estatístico ancorado no *software* R e na linguagem *python*. O *software* permite cinco formas de organização dos dados: análises lexicográficas clássicas; por especificidades; método da classificação hierárquica descendente (CHD); análise de similitude, e nuvem de palavras. Nesse estudo, utilizamos a análise de similitude que se pauta na frequência de palavras e na teoria dos grafos, possibilitando identificar as coocorrências entre as palavras e possíveis relações existentes entre os termos.

Para análise qualitativa dos dados, trazemos a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), procedimento de pesquisa que se assenta na linguagem. Além de ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a finalidade da análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38). Produzir inferências faz com que a análise de conteúdo não seja

meramente um procedimento puramente descritivo, e seja um procedimento que relaciona um dado com alguma teoria.

As TDIC e a docência: aproximações em contexto pandêmico

As perguntas do instrumento aqui analisadas correspondem ao objetivo específico de identificar e analisar as relações estabelecidas com as TDIC por professores da Educação Infantil ao Ensino Superior, em contexto pedagógico determinado pelas condições sanitárias da Covid-19, sendo elas: “Qual suporte formativo você considera indispensável nesse período de aulas remotas?” “Em uma escala de 0 a 5, o quanto você se considera preparado(a) para atuar no ensino remoto? Justifique”. “Como você considera sua relação com as tecnologias digitais e de informação e comunicação?”

A partir dos dados coletados e tratados no IRAMUTEQ, chegamos a uma árvore de similitude em que foram encontradas 2436 ocorrências e 129 segmentos de textos que se constituem nos seguintes blocos categoriais: aluno (25); aula (25); EaD (15), e plataforma (14).

No bloco categorial “aluno”, observamos elementos que se alinham às diferenças metodológicas entre ensino presencial e ensino remoto; questões de acesso, tanto de professores quanto de alunos e necessidades formativas docentes. Vemos a complexidade de elementos que passaram a circular em torno de uma aula nesse momento de ensino remoto. Como exemplo, temos as seguintes falas docentes:

Como não temos garantia de que os alunos vão assistir às videoaulas e fazer as atividades, não tenho certeza se estão, de fato, aprendendo. Além disso, acho essencial a interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Como vão tirar as dúvidas? (P.10)⁴.

⁴ Para preservar a identidade dos professores participantes, utilizamos códigos para nomeá-los. Cada entrevistado possui uma letra (P=professor) e um número correspondente.

Há uma infinidade de recursos tecnológicos que existem e que facilitariam o ensino/aprendizado do aluno, muitos dos quais ainda não obtive acesso, além de metodologias que podem e devem ser usadas. Como não conheço todas, não me julgo completamente capacitado, há muito o que ser desbravado pela frente. (P.6).

No meu caso, precisaria de mais informações sobre que tipo de acesso os alunos terão para que o professor possa planejar as aulas. Apesar dessas ferramentas, não tem como pensar em uma aula diferente para cada situação dos alunos. (P.8).

Outra questão abordada dentro da categoria “aluno” pelos professores participantes é a realidade vivida por eles em relação à sua profissionalização na pandemia. Os docentes argumentaram acerca da sobrecarga do trabalho (para além da sobrecarga já sentida em contexto anterior à pandemia); falta de suporte técnico, e a imposição de uso das tecnologias sem a devida formação. Algumas falas revelam essa realidade vivenciada:

A pandemia pegou todos desprevenidos e essa nova modalidade de ensino também. Minha condição de trabalho é horrível! (P. 2).

Como não foi dado suporte nem pela rede municipal de ensino e muito menos pela escola, acaba que as condições de trabalho são problemáticas, visto que não existem horários determinados, diretrizes não claras e inconclusas, deixando os professores à mercê e cada um atuando como considera correto. (P. 9).

Bastante adaptado e exploratório, já que as horas/aulas e as demandas de trabalho aumentaram, o uso de equipamentos e recursos (wi-fi) e uso privado tiveram que ser disponibilizados sem aviso prévio. Tudo isso sem acréscimo e nem reajuste no salário. (P. 16).

As condições de trabalho postas pela EAD não são as melhores, pois fomos impostos a funções para as quais os professores não estavam preparados, a plataforma EAD pode ser muito boa para nos dar várias alternativas, mas se não sabemos usar, do que ela serve? (P. 19).

Também tivemos respostas que se alinham às dimensões geracionais tratadas nesse estudo. Os professores participantes apontam os alunos enquanto nativos digitais e o professor como

aquele que evolui junto à sociedade e enfrenta as mudanças de forma a adaptar-se a elas. Como exemplo, trazemos as seguintes falas:

Alguns alunos não possuem internet com boa velocidade, mas mesmo assim estão empenhados. Sinto que eles gostam dessa metodologia, são nativos digitais e assim se torna mais interessante para eles, o que favorece a aprendizagem. (P.13).

Qualquer professor formado para atuar em sala de aula nunca estará preparado para atuar em frente a um computador ou web site. Evoluímos juntos, estamos buscando ferramentas novas todos os dias e é esse anseio de tentar levar alguma informação para nossos alunos que ainda nos motiva a prosseguir nesse caminho. (P. 7).

Cabe apontar que a perspectiva adotada em nosso estudo compreende o homem como sujeito histórico-cultural que possui modos de interação com as tecnologias digitais, mais determinados pelo entorno em que vive em detrimento do fator idade. Inferimos, pelas falas docentes, que, apesar de haver uma perceptiva do aluno enquanto nativo digital, os professores também se colocam como aquele que, a partir da dimensão da formação contínua e da sua inserção na contemporaneidade, procura acompanhar e participar dos determinantes atuais.

Na dimensão “aula”, encontramos elementos também relacionados à formação docente, como a ausência de capacitação para o ensino remoto ou para o uso de tecnologias digitais. As falas abaixo revelam essa dimensão:

O ensino remoto veio para desafiar a todos, pois tivemos que buscar as tecnologias e refletir as metodologias que seriam mais eficazes para esse momento. Eu senti muita dificuldade, no início principalmente, que assumi uma sala que estava em andamento e por ser processo de alfabetização. Dessa maneira, busquei cursos em relação à tecnologia e metodologias na alfabetização, me ajudou muito. (P. 5).

De acordo com essa profissão, é necessário ser criativo e buscar sempre novas informações para atender os alunos, porém nossa formação prepara

para o chão da escola, para o contato diário, e não para as aulas a distância. (P. 15)

Eu não conhecia as plataformas, e não me considero com as habilidades tecnológicas necessárias para trabalhar dessa forma todo os dias, mas a dificuldade é grande. (P.19).

Como foi algo repentino, não houve tempo suficiente para um treinamento adequado, quem não possuía habilidades com essa ferramenta teve mais dificuldade. (P.25).

As posições de autores que discutem questões relacionadas à formação docente afirmam que os professores devem conhecer profundamente os meios digitais e as suas linguagens, bem como as questões relacionadas à aprendizagem e as implicações sociais, culturais e formativas com o uso desses meios (MOREIRA; KRAMER, 2007; COLL; MONEREO, 2010). Para lidar com esse momento, seria crucial que o professor compreendesse as transformações contemporâneas e como tais mudanças afetam o seu trabalho, além de ser capaz de, a partir da posse desses conhecimentos, atuar na formação sólida e crítica do alunado. Como afirma Contreras (2002),

[...] ao ser o ensino uma prática social cuja realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes em suas salas de aula, mas de contextos mais amplos de influência e determinação, a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como a capacidade de intervenção nesses âmbitos. (p. 84)

No contexto pandêmico, temos que as transformações advindas com a introdução tecnologias digitais na escola afetaram, incontestavelmente, a prática docente. Nesse cenário, é primordial que o professor compreenda a nova realidade a fim de construir a sua práxis, assim como o seu papel enquanto formador. Por outro lado, é preciso que o professor tenha criticidade para a compreensão sobre até que ponto inserir tecnologias na escola se

alinha aos processos de aprendizagem ou à simples inserção inócua que apenas cumpre a determinação imposta e desvinculada de propósito, de fato, formativo. Inferimos que os professores participantes têm essa dimensão crítica quando apontam que o momento atual com a atual inserção das TDIC nos processos de ensino de aprendizagem:

Não é perfeito, estaria sendo um sonhador se dissesse o contrário. É possível notar que o conteúdo está sendo absorvido pelos alunos, mas há uma defasagem que pode ser observada nas atividades, alguns pontos que seriam solucionados se na sala de aula estivéssemos. Mas do que aprender, o aprender a aprender está de lado, isso é algo que aflige e frustra. (P. 6).

Sinceramente, não sei se alcanço os objetivos que alcançaria na aula presencial. Será mesmo que os alunos estão aprendendo ou só cumprindo tarefas? (P.27).

Não estudei para dar aula a distância, é muito incômodo ter que dar conta de tudo, da casa, do filho, dos planejamentos de aula, dos preenchimentos documentais exigidos pela SME e direção da escola. Além de ver que está sendo em vão, pois os alunos, pelo menos da minha turma de 5º ano, onde os conteúdos são um pouco mais complicados, encontram muitas dificuldades de apreensão e socialização pelo meio tecnológico utilizado: Whatsapp. Não é a mesma coisa que na sala de aula, onde as coisas acontecem de forma dinâmica entre professor e aluno. Alguns nem entram no grupo para ver a explicação do conteúdo. (P. 1).

As categorias “EaD” e “plataforma” se inter-relacionam, uma vez que se complementam nas suas características. Nessas dimensões, temos falas docentes que ratificam o fato de as especificidades técnicas vinculadas ao ensino remoto resultarem em dificuldades, necessidades de novas habilidades e adaptações necessárias. De acordo com os professores participantes:

Está sendo algo novo para todo mundo, mas estou buscando fazer o melhor para levar o ensino para casa de uma maneira qualificada. Com o tempo, estamos aprendendo e se superando cada dia mais, buscando sempre estar muito preparada para atuar no ensino remoto. (P. 12).

É diferente trabalhar dentro da sala de aula e enxergando seu aluno e as dificuldades deles. E, para mim, também é diferente, pois não estou acostumada com isso, é bastante inovador, temos que nos adaptar, é claro, mas leva tempo. (P. 14).

Indo ao encontro de Mamede-Neves e Duarte (2008), observamos que os professores participantes, apesar das dificuldades encontradas, se colocam alinhados à contemporaneidade e veem a necessidade de novos saberes relacionados a esse contexto. Inferimos a inexistência de uma discussão nas escolas dos professores participantes da pesquisa sobre as tecnologias digitais e as relações com os processos de ensino e aprendizagem. Parece-nos que a inserção das tecnologias digitais na escola se deu apenas pelo contexto pandêmico, uma vez que os professores expressam como sendo novidade o pensar sobre práticas docentes com o uso das tecnologias. Para Mamede-Neves e Duarte (2008),

A escola terá melhores condições de cumprir seu papel de escolarizar as novas gerações de nativos digitais se conseguirmos levar em conta, na organização do currículo, nas práticas escolares e na escolha de nossos métodos, formas de aprender que não se enquadram em nossos paradigmas. (p. 785)

Em síntese, os dados apontam que o trabalho docente perpassa a consideração sobre a sociedade informacional, e o aluno que dela faz parte, quando se expressa e está em contato com outras formas de aprender, diferentes das formas tratadas na escola, limitadas por tempo e espaço. Martins e Castro (2011, p. 621) apontam que as tecnologias digitais potencializam outras formas de “funcionamento cognitivo e intersubjetivo”. Esses novos aparatos norteiam nossa relação com o mundo físico e social, trazendo transformações do olhar, da subjetividade e do conhecimento”. Indo ao encontro da perspectiva vygotskyana de desenvolvimento humano, tomamos que as tecnologias digitais podem ser consideradas como artefatos culturais que se interpõem entre o

homem e o meio em uma relação de reciprocidade. Essa realidade exige uma formação do professor para pensar suas práticas, considerando o momento histórico-cultural vivenciado. No entanto, o momento pandêmico aligeirou e impôs o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, sem que o professor tivesse formação inicial ou contínua para a inserção desses recursos em suas práticas. Apesar disso, observamos que tal situação levou a uma reflexão sobre as questões da contemporaneidade e observação da necessidade de se considerar os determinantes atuais nas práticas docentes, a partir de uma perspectiva crítica e vinculada à formação integral do aluno. Inferimos que os professores participantes reconhecem a necessidade de se compreender o lugar das TDIC na sociedade e, conseqüentemente, na educação, e têm uma postura crítica sobre como tais ferramentas se apresentam na escola hoje. Em contexto pandêmico, se revelou a necessidade de formação, aliada à falta de estrutura técnica e aos investimentos públicos na área. Tal situação não se alinha ao planejamento e à avaliação de práticas pedagógicas críticas, formativas e contextualizadas.

Considerações Finais

A escola, como espaço formativo institucionalizado, deve considerar, em suas práticas, o atual contexto sociocultural, e contemplar os recursos digitais como estruturantes contemporâneos relacionados à formação humana, seja dentro ou fora da escola. Partimos do pressuposto de que a relação que os indivíduos estabelecem com as tecnologias digitais de informar e se comunicar na atualidade, vai além de considerá-las como fontes de acesso à informação, mas são instrumentos psicológicos mediadores de processos inter e intramentais, como nos aponta a perspectiva vygotskyana (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, é preciso considerar as concepções docentes sobre as tecnologias digitais nos processos educativos. No contexto deste estudo, os professores se viram impelidos ao uso das tecnologias digitais de

forma aligeirada e determinada por um contexto impositivo, dadas as condições sanitárias advindas com a Covid19. Essa situação nos revelou que os professores têm uma percepção de ausência ou insuficiência sobre questões relacionadas às suas formações para os determinantes contemporâneos, especialmente sobre as tecnologias digitais e seus usos formativos e sociais. Tais questões foram trazidas associadas a uma reflexão contextualizada e crítica acerca das tecnologias digitais na contemporaneidade e na aprendizagem dos alunos.

A pandemia pela Covid-19 acentuou e denunciou aspectos da desprofissionalização docente, bem como a fragilidade formativa do professor para a compreensão e usos das tecnologias digitais em contextos educativos. Apesar disso, os professores participantes se posicionaram de forma crítica sobre esse cenário e expressaram suas necessidades formativas sobre os recursos digitais em contextos educativos. Cabe, então, trazer novos questionamentos e novas problematizações para o momento histórico vivenciado e às questões relacionadas ao professor, sua formação e a sua profissão na contemporaneidade.

Referências

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAYNE, S.; ROSS, J. The "digital native" and "digital immigrant": a dangerous opposition. In: **Annual Conference of the Society for Research into Higher Education**. 2007.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. Podcast e Vodcast: o potencial da ferramenta VoiceThread. In: CARVALHO, A. A. A. (org). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIED, 2009. p. 281-288. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/>

carmen/Objeto/Conteudo_html/oa/Arquivos/S05.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021. Acesso em: 05 mar. 2021.

CLARK, A. **Mindware**: An Introduction to the Philosophy of Cognitive Science. New York, Oxford: Oxford University Press, 2001.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, R. *et al.* O papel da escola no desenvolvimento de habilidades cognitivas no uso de mídias digitais. *In*: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. p. 124-139. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0083s.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MAMEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 769-789, out. 2008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. T.; CASTRO, L. R. de. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 2, n. 9, p. 619-634, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592010>. Acesso em: 06 mar. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-248, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

NOVELLI, V. A. M. *et al.* Reflexões sobre a mediação da informação na perspectiva dos usuários. **Biblionline**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 3-10, 2011. Disponível em: https://brapci.inf.br/_repositorio/2011/09/pdf_d53b48d270_0018736.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants (part 1). **On Horizon**. v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

SELWYN, N. The digital native – myth and reality. **Aslib Proceedings: new Information Perspectives**. London, v. 61, n. 4, p.

364-379, 2009. Disponível em: <http://tefkos.comminfo.rutgers.edu/Courses/Zadar/Readings/Selwyn%20dig%20natives,%20Aslib%20Proceedings%202009.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

AÇÃO INTERDISCIPLINAR E ENSINO REMOTO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR-PARANAVAÍ: ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E APRENDIZAGEM

Nájela Tavares Ujje
Lucinéia Maria Lazaretti

Considerações Iniciais

A Pandemia da Covid-19, desencadeada no ano de 2020 no contexto mundial, impulsionou mudanças na vida cotidiana e a demanda de reinvenção dos processos educativos em todos os níveis de ensino. Nesse cenário, fomos direcionados e absorvidos pelo ensino remoto emergencial, o qual é definido por Moreira e Schlemmer (2020), como processo de transposição da realidade presencial à realidade online com metodologias, conteúdos e práticas pedagógicas típicas do universo educativo presencial, mas implicados pela urgência de ressignificar as ações educativas e formativas, a fim de promover uma educação digital de qualidade, designada como educação *OnLife*, dimensionamento com o qual coadunamos.

Assim, o Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná –UNESPAR, Campus de Paranavaí, reconfigurou a organização curricular em acordo com os eixos estruturantes de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC): 1. Fundamentos da Educação, 2. Ensino e 3. Gestão Escolar, propondo projetos interdisciplinares relacionados aos três eixos em cada uma de suas quatro séries.

Pretendemos neste capítulo evidenciar a ação interdisciplinar realizada no eixo ensino, vinculado à primeira série do curso de Pedagogia, desencadeada a partir do projeto *Aprendendo a Ensinar: organização do planejamento para o ensino de Ciências e Meio Ambiente na educação infantil*, que foi mediatizado pela parceria de duas docentes responsáveis por três disciplinas, sendo elas: Didática I,

Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente e Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.

Com intento de clarificar a ação educativa, formativa e interdisciplinar delineada, a tessitura do capítulo terá três seções: a primeira dedicada a apresentar as concepções e aportes teóricos da ação, a segunda a narrar e refletir o processo de planejamento, aplicação e avaliação da ação e a terceira dará ênfase em tecer ponderações acerca do processo em seu dimensionamento, vivência e contributivos.

Ação Interdisciplinar e Ensino Remoto no Curso de Pedagogia da UNESPAR-Paranavaí

Na condição de professores do ensino superior, desenvolvemos um projeto de ensino interdisciplinar, no segundo bimestre do ano letivo de 2020, o qual se justificou pela pandemia da Covid-19, situação essa geradora do isolamento social e crise sem precedentes históricos na sociedade mundial, deste século, bem como necessidade de manter vínculos com os acadêmicos do primeiro ano do curso da pedagogia e motivação ao processo educativo e formativo de tornar-se professor.

Na busca de alternativas para o ensino remoto que pudessem minimizar os impactos do distanciamento social e outras medidas sanitárias que suspenderam as atividades presenciais das Universidades, entre elas, da UNESPAR, o Colegiado de Pedagogia reconfigurou a organização curricular das séries pautada nos eixos estruturantes do seu PPC. Essa organização foi amparada legalmente pelos documentos norteadores da Pró-reitora de Graduação (PROGRAD), durante o período da pandemia.

O planejamento de cada colegiado pode ser pautado em práticas que tenham como referencial metodológico a interdisciplinaridade, a partir da realidade de cada turma, observado o previsto para a formação no PPC e articulando os conteúdos por elementos curriculares possíveis em cada disciplina/componente curricular. Desta forma, os professores podem planejar atividades que

contemplem os conteúdos de duas ou mais disciplinas, evitando com isso a sobrecarga de atividades para ambos, professores e estudantes. Para esse período é necessário adotar metodologias não comumente utilizadas, bem como é importante, sempre que possível, a padronização das ferramentas. [...] recomenda-se que o plano de ensino das disciplinas seja flexibilizado e organizado de forma mais ampla e, quando possível, interdisciplinar, considerando diferentes realidades dos estudantes para o acesso aos conteúdos (PROGRAD/UNESPAR, 2020).

Assim, a organização por projetos interdisciplinares se configurou em caráter excepcional e temporário, para atender às deliberações internas e externas da universidade, ao mesmo tempo, evitar afastamento e distanciamento da comunidade acadêmica. Pondera-se que a garantia da continuidade de estudos, mesmo em condições adversas e a aproximação com os acadêmicos, via ação educativa interdisciplinar, foi uma estratégia importante para manter o vínculo, o diálogo e o debate sobre a educação no contexto da pandemia.

A interdisciplinaridade configura-se como categoria de ação, com ancoragem em Fazenda (1994), que pondera como ação que congrega união de pessoas e não apenas de disciplinas, confluência de esforços para alcance de objetivo comum de aprendizagem. Ação educativa essa que interliga o contexto real (vivido, percebido e concebido) ao contexto estudado, âmbito correlacional, senso comum e saber científico em prol da construção do conhecimento.

Sendo que, nesta direção, os projetos interdisciplinares têm intencionalidade pedagógica, buscam a totalidade do conhecimento e é um caminho marcado pela provisoriade, nunca definitivo. Assim, “um projeto realmente interdisciplinar, não de nome, mas de intenção, alicerça-se em pressupostos epistemológicos e metodológicos que são periodicamente revisitados” (FAZENDA, 1994, p. 87).

Nesta dinâmica, a educação no contexto da pandemia gerou confluência de esforços para um objetivo comum de aprendizagem interdisciplinar e a absorção das tecnologias e do universo *online*,

como o caminho possível para materialidade do processo educativo. Emergiu o ensino remoto, com transposição direta da ação educativa presencial para o ambiente virtual. No entanto, ao refletir o contexto de imersão, compreendemos com Moreira e Schlemmer (2020), que a tecnologia está dentro da vida em seu todo, sem que existam fronteiras e limites, portanto, agora está dentro da educação. Temos o nascedouro da educação *OnLife*, a qual se compromete com a educação digital de qualidade e convida ao ensino híbrido, com ações que transitam entre realidades *offline* (físicas/presenciais) e *online* (digitais/virtuais).

A educação mediada por tecnologias ganha corpus no cenário pandêmico, com ela reflexões e oito princípios são elencados para o configurar da ação educativa online, de acordo com Pimentel e Carvalho (2020):

1. Conhecimento como “obra aberta” - compreensão do conhecimento científico como construção social dinâmica sem fim, num fluxo de co-criação, em que todos os homens são partícipes.

2. Curadoria de conteúdos e roteiros de estudo - professor-curador responsável pelo ato de encontrar, agrupar, organizar ou compartilhar o melhor e mais relevante conteúdo num roteiro de estudo sobre um assunto específico. Percurso de aprendizagem pautado no conhecimento colaborativo é co-criado em parceria professor-aluno-tecnologia.

3. Ambiências computacionais diversas - sendo três tipos principais: 1) fontes de informação - potente para conhecer, memorizar e assimilar conteúdos (Google, *YouTube*, *Wikipedia*, *e-Book* etc.); 2) sistemas de autoria - potente no desencadear projetos de aprendizagem, atividades individuais e por equipe com foco na produção do conhecimento (Doc, Editor de vídeo, editor de som, editor de imagem, aplicativos etc.); e, 3) mídias sociais – potente para disseminar o conhecimento, discutir, divulgar, promover aprendizagem colaborativa (Blog, *Facebook*, *Instagram*, *Moodle* etc.).

4. Aprendizagem em rede, colaborativa - a aprendizagem se constrói numa teia que entrelaça saber e conhecimento, com ações *online* e *offline*. A Internet é uma aliada potente, tanto como o aluno,

o professor e a comunidade. Os processos de ensino-aprendizagem respaldam-se por projetos interdisciplinares e sequências didáticas de interesse.

5. Conversação entre todos, em interatividade - a interação entre os sujeitos do processo educativo e o conhecimento em dialogicidade, potencializando direitos de aprendizagem de conviver, participar, expressar e conhecer.

6. Atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura - compreende o aprender fazendo, a produção/co-criação do conhecimento, que tem inspiração na cibercultura (rapidez, velocidade, volatilidade do tempo-espço) e na cultura maker, cultura do faça você mesmo de acordo com as suas demandas.

7. Mediação docente online - professor provocador, curador, estimulador da busca, o qual realiza uma mediação ativa voltada para a promoção da colaboração e co-criação, mas em alguns momentos realiza uma mediação partilhada e empregando uma linguagem emocional que consolida vínculo afetivo e aprendizagens.

8. Avaliação formativa e colaborativa – nominada avaliação 360 graus; no caminhar temos a avaliação do percurso, das ferramentas, da apreensão do conhecimento pelos envolvidos, feedback do professor, autoavaliação do sistema educativo, do professor e do aluno.

Os oito princípios de educação *OnLife* vislumbram-se como pertinentes e passíveis de aplicação no processo de ensino emergente, com que buscamos dar materialidade no contexto do ensino superior paranaense, no espaço-tempo do curso de Pedagogia, via o projeto interdisciplinar de ensino.

Neste sentido, o projeto interdisciplinar de ensino *Aprendendo a Ensinar: organização do planejamento para o ensino de Ciências e Meio Ambiente na Educação Infantil* delineou-se com a parceria entre duas docentes e aglutinação de objetivos educacionais e conteúdos de três disciplinas: Didática I, Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente e Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. A ênfase deu-se no conteúdo permeativo de planejamento de

ensino e afimco de estudar os componentes específicos da didática, analisar a estrutura e organização do planejamento de ensino, identificar os conteúdos estruturantes do ensino de ciências para a educação infantil e elaborar planejamento de sequência didática voltada ao ensino de ciências na educação infantil, com foco em interação e brincadeira.

Para trilhar o percurso de aprendizagem, elaboramos um roteiro de estudo, o qual foi efetivado no segundo bimestre de 2020, na turma do primeiro ano de pedagogia noturno, com a participação de vinte e um acadêmicos, contando com alternância de ações educativas *online* e *offline*: aulas síncronas via *Google Meet*, gravadas e disponibilizadas, leituras orientadas, estudo dirigido, trabalho em equipe (dupla ou trio), pesquisa direcionada, elaboração de planejamento escrito, estruturação de apresentação e socialização do plano, avaliação e autoavaliação.

De acordo com Pimentel e Carvalho (2020), o bom professor de ensino híbrido domina fontes de informação (pesquisa), sistemas de autoria (produção) e mídias sociais (comunicação), com intenção de desenvolver pesquisa/produção/comunicação do conhecimento, respaldado por múltiplos instrumentos. Igualmente, o professor é curador: na rota de aprendizagem, compartilha fôlego de análise, seleção, consultoria na elaboração e apropriação do conhecimento. O aluno participa da aula, navega na web, busca o conteúdo, dialoga, elabora ideias, realiza o apoderamento de estudo. Conhecimento colaborativo é co-criado em parceria e em rede professor-aluno-conhecimento-tecnologia-comunidade.

Na seção subsequente busca-se detalhar a ação consolidada, num relato reflexivo, o qual narra e analisa o percurso e a rota de aprendizagem em seu processo.

Projeto Interdisciplinar de Ensino “Aprendendo a Ensinar”: aplicação e avaliação

O projeto interdisciplinar de ensino envolveu diferentes ações educativas. Como professoras das disciplinas, a primeira ação foi

eleger um núcleo comum para planejar o roteiro de estudo/aprendizagem de modo articulado e interdisciplinar, o qual focalizou o planejamento de ensino na dimensão da didática, do ensino de ciências, da educação infantil e da interação e brincadeira.

Neste preâmbulo, tomamos por pauta de ação os aspectos da prática interdisciplinar explicitados por Fazenda (1994), dentre eles: aprender a pesquisar fazendo pesquisa; buscar a construção coletiva de um novo conhecimento prático e/ou teórico; articular um movimento dialético entre caráter teórico-prático e/ou prático-teórico do conhecimento; construir a memória-registro do processo por meio de escrita, leitura, revisão, releitura crítica de memória, enfim, reflexão na e sobre a ação; parceria verdadeira, que converge para mania de compartilhar falas, espaços (presenciais/físicos/virtuais/digitais), presenças, história, postura, enfim, necessidade de troca de experiências e na composição do conhecimento que é fluxo contínuo.

Os passos do projeto interdisciplinar de ensino serão aqui registrados para dar concretude à ação, que primou pela pesquisa como foco do processo ensino-aprendizagem, no ensino superior, precisamente no primeiro ano do curso de pedagogia, tendo em vista compreender o planejamento de ensino em seu dimensionamento teórico, estrutural, organizacional e de articulação da prática educativa. No primeiro momento, foi realizada uma aula online síncrona via *Google Meet*, a qual foi gravada e disponibilizada posteriormente via e-mail da turma, que teve por objetivo apresentar o projeto e discutir os encaminhamentos didáticos e pedagógicos do roteiro de estudo/aprendizagem.

Na sequência, o roteiro apresentava a leitura orientada de Libâneo (1999) capítulo 6: *Os objetivos e conteúdos de ensino*, e o capítulo 10: *O planejamento escolar*. “A leitura seria base para responder o estudo dirigido, ambas atividades *offline*: O que é planejar? Quais as três modalidades de planejamento escolar? Explique qual a importância do planejamento, suas funções; suas

características e requisitos. O que são objetivos de ensino? Apresente os objetivos educacionais gerais que devem auxiliar os professores na seleção de objetivos específicos. Quais critérios precisamos estar atentos para se redigirem os objetivos específicos? O que são conteúdos e os elementos desses conteúdos de ensino? Quem escolhe os conteúdos de ensino e quais são os seus critérios de seleção?"

As ações assíncronas/*offline* realizadas seriam precursoras para segunda aula *online* síncrona com a temática: *Os elementos da didática e o planejamento*, tendo em vista aproximar alunos, professor e conhecimento, num diálogo mediatizado pela tecnologia, trocas de saberes, compreensões, interpretações e dúvidas.

Na continuidade, recomendamos a releitura dos documentos oficiais (nacionais e estaduais) estudados no bimestre anterior, referenciais e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Ofertamos síntese dos documentos oficiais e incorporamos a indicação de leitura orientada do fragmento Ciência e Ciências da Natureza, da Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Bauru-SP (BAURU, 2016, p. 251-332). Como no momento anterior, tivemos um estudo dirigido para pesquisa e resposta: "O que é ciência? Qual o objeto de estudo do ensino de ciência? Quais são os objetivos para o ensino de ciências na educação infantil? Quais são os conteúdos estruturantes do ensino de ciência? O que contemplam os documentos oficiais sobre ensino de ciências na educação infantil?"

A leitura analítica quando mediada por um rol de questões (estudo dirigido), provoca imersão e diálogo entre a leitura da palavra e a leitura de mundo do sujeito leitor, no sentido mobilizador apontado por Freire (1996) que favorece a elaboração do conhecimento, e, no caso da formação inicial de professores em pedagogia, a elaboração dos saberes necessários à prática educativa.

Igualmente ao momento anterior, as atividades assíncronas/*offline* propostas foram mola propulsora à terceira aula síncrona via Google Meet: *O ensino de Ciências e a Educação Infantil: conteúdos estruturantes*. As reflexões e o diálogo se fizeram

presentes ainda de modo tímido. Os acadêmicos ainda não se sentiram seguros a debater no ambiente virtual, com câmera e áudio, mas encaminharam reflexões, apontamentos e dúvidas via chat, o que representou ganho ao processo ensino-aprendizagem, formativo e educativo, pautado por troca, diálogo e interação.

Mediante o estudo de documentos oficiais (nacionais e estaduais paranaenses) e da Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Bauru-SP (BAURU, 2016), realizamos a identificação dos conteúdos estruturantes do ensino de ciências para a educação infantil, delimitados em cinco eixos: 1. Seres vivos, 2. Ambiente e fenômenos naturais, 3. O Universo: lugares e suas paisagens, 4. Objetos e processos de transformação, e, 5. Ser humano, saúde e qualidade de vida.

Nesta etapa constitui-se a equipe de trabalho, no formato dupla ou trio, para andamento da ação de pesquisa e elaboração do planejamento de ensino de ciências voltado à educação infantil. Foram compostas nove duplas e um trio; no andamento deveriam escolher um conteúdo estruturante, sendo que a orientação geral previa não haver mais de duas equipes por eixo.

O grupo do *WhatsApp* foi utilizado como facilitador de comunicação, em acordo com os aspectos evidenciados por Pimentel e Carvalho (2020), quando pontuam as diferentes ambiências tecnológicas como apoio no desenvolvimento da educação híbrida (*OnLife*). Através do grupo do *WhatsApp*, a comunicação foi se efetivando de modo ágil e os acadêmicos comunicaram as escolhas relacionadas aos conteúdos estruturantes e aos conteúdos específicos do ensino de ciências que abordariam em seus planejamentos. O quadro 1, a seguir, evidencia a organização sistemática das equipes de trabalho.

Quadro 1: Organização das Equipes de Trabalho do Projeto Interdisciplinar de Ensino

Equipe	Conteúdo Estruturante	Conteúdo Específico
1.Dupla	3 O Universo: lugares e suas paisagens	Paisagem natural e cultural
2.Dupla	5 Ser humano, saúde e qualidade de vida	Partes externas do corpo humano
3.Dupla	2 Ambiente e fenômenos naturais	Meio Ambiente
4.Dupla	3 O Universo: lugares e suas paisagens	Sistema Solar
5.Dupla	1 Seres Vivos	Animais e Plantas
6.Dupla	1 Seres Vivos	Seres vivos e matéria não viva
7.Dupla	5 Ser humano, saúde e qualidade de vida	Sentidos Humanos
8.Dupla	2 Ambiente e fenômenos naturais	Paisagem Natural e Cultural
9.Trio	4 Objetos e processos de transformação	Matéria Argila e o trabalho do Oleiro
10.Dupla	4 Objetos e processos de transformação	Reutilização de materiais recicláveis

Fonte: Acervo das autoras, anotações do Projeto Interdisciplinar de Ensino, ano letivo 2020.

Foi disponibilizado para as equipes de trabalho, via e-mail, um modelo e orientações gerais, registrando que os planos de ensino deveriam respeitar a estrutura: identificação, com indicação da turma/idade dos alunos; duração do plano em dias/aula; área de conhecimento, especificando ciências da natureza e explicando o objeto da área de conhecimento e os conteúdos estruturantes; elaboração de um objetivo geral, de acordo com a área de conhecimento e o conteúdo estruturante eleito; explicação conceitual do conteúdo a ser desenvolvido, explicando quais conceitos envolvem, de acordo com o currículo e os documentos oficiais estudados; elaboração de objetivos específicos para aula;

detalhamento das ações didáticas para o desenvolvimento da aula; relato dos recursos que seriam utilizados; avaliação e referências.

Temos, nesta etapa, direcionamento para pesquisa e elaboração do conhecimento, no processo formativo e educativo dos acadêmicos de pedagogia. Vimos evidenciado em perspectiva didático-pedagógica e ação prática, os princípios elencados por Pimentel e Carvalho (2020), *o conhecimento como “obra aberta”*, na busca de cada equipe de trabalho, pelo conhecimento e sua construção concreta, co-criação que foi orientada pela escolha de conteúdo estruturante e conteúdo específico. *A aprendizagem em rede colaborativa*, dentro da equipe de trabalho (dupla/trio), no âmbito da turma, nos ambientes virtuais/digitais (internet), com as docentes responsáveis pela coordenação do projeto, num fluxo dinâmico de troca de informações, *conversação entre todos e interatividade*, que visa à elaboração do conhecimento.

O projeto interdisciplinar de ensino contou também com mediação docente *online*; tendo em vista ordenar e dar mais fluidez à ação, foram divididas cinco equipes de trabalho para cada docente/responsável. Nesta etapa, cada professora orientou suas equipes com encontros online, tirando dúvidas, auxiliando na pesquisa de estudos direcionados, aproximando os acadêmicos do primeiro ano a compreender a pesquisa e a área de ensino em seu dimensionamento teórico-prático.

Os acadêmicos foram iniciados em *atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura*, pois, para elaboração dos planos de ensino e de aulas, precisam pesquisar formas e recursos de ensino, elaborar tarefas e propor ações didáticas adequadas à primeira etapa da educação básica: a educação infantil, em consonância com os objetivos da área de conhecimento: ensino de ciências, em articulação com o foco interações e brincadeiras.

A elaboração dos planos de ensino foi um processo de idas e vindas, aprendizagem colaborativa, trocas, interações, reformulações, co-criação do conhecimento em um fluxo dinâmico. Originaram-se três produtos da equipe (dupla/trio): 1. o trabalho escrito no enquadramento anteriormente mencionado, 2. uma

apresentação de *slides*, síntese da elaboração dos planos de ensino e 3. a comunicação oral em roda de conversa síncrona, via *Google Meet*, ao coletivo da turma (colegas e professoras). Todos os planos de ensino se concentraram direcionados à faixa etária de crianças pré-escolares, 4 a 5 anos de idade.

Na roda de conversa síncrona/online, no decorrer das apresentações por equipe, as docentes foram mediadoras e fomentaram o diálogo, problematizando e enriquecendo a compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem e os desafios do tornar-se professor de ensino de ciências na educação infantil.

A elaboração e a condução do projeto interdisciplinar de ensino foi um duplo desafio: atuar de modo interdisciplinar e transpor a ação educacional presencial para digital, educação *OnLife*.

Não é fácil realizar transposição didática de conteúdo do formato disciplinar de modo articulado e coerente para uma modalidade interdisciplinar, garantindo a compreensão e a apreensão, por parte das acadêmicas, sobre o eixo ensino. Também não é simples planejar e conduzir um projeto interdisciplinar em um formato que envolvesse as acadêmicas, transitar do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, garantindo o trabalho formativo com os conteúdos estruturantes das disciplinas, sem perder a especificidade dos conhecimentos específicos da formação docente.

Apesar das dificuldades do percurso, avaliamos que na elaboração dos estudos, as acadêmicas compreenderam os conhecimentos específicos que sustentavam o projeto interdisciplinar, compreendendo que realizar um planejamento de ensino, envolve ter clareza dos objetivos a serem direcionados, a partir de determinados conteúdos que estão presentes nos currículos e propostas pedagógicas. Essa compreensão permitiu que a elaboração do plano de aula se estruturasse a partir dos componentes fundamentais da didática: objetivos-conteúdos-metodologias. Portanto, o entendimento desses componentes articulados ao ensino de ciências ficou evidenciado na escrita dos planos de ensino, nas apresentações e na socialização do trabalho.

No entanto, observamos limites no processo formativo e educativo trilhado, no que tange à compreensão teórica articulada com a prática de ensino proposta pelas acadêmicas. Em especial, de duas equipes de trabalho que, na explanação de conteúdos e objetivos, tinham uma proposta, mas na elaboração e proposição de atividades realizaram encaminhamentos didáticos padronizados, tarefas mecânicas, modelos xerocopiados, sem significado, direcionados para as crianças da educação infantil. A ocorrência revelou um antigo dilema: a falta de articulação e ruptura entre teoria e prática. Mobilizamos e atuamos na direção de que os acadêmicos visualizassem essa cisão e descompasso, problematizando suas propostas de ensino, apresentando reflexões e novas possibilidades de encaminhar a prática pedagógica em unidade entre teoria e prática. Percebemos que foi possível realizar essas mediações mesmo de forma online.

No que diz respeito à avaliação formativa e colaborativa, do projeto interdisciplinar de ensino, esta foi realizada ao longo do percurso, enquanto docentes responsáveis pelo projeto, estivemos atentas aos feedbacks e buscando adequar o caminho às demandas.

Ao realizar uma síntese integrativa final, roda de conversa, relacionada ao projeto interdisciplinar de ensino em que os acadêmicos puderam explicitar suas reflexões e avaliar as ações realizadas, temos avaliações positivas. Frente ao exposto, seguem alguns excertos que foram transcritos, a partir da gravação da roda, que referendam o afirmado. Respeitando imperativos éticos da pesquisa em educação, os acadêmicos foram identificados pela letra A seguida de numeração, de modo a terem suas identidades preservadas.

[...] O segundo bimestre foi mais fácil, senti que comecei a entender as disciplinas mesmo. Gostei muito do trabalho interdisciplinar. Achei Didática uma disciplina difícil, mas articulada com as outras foi uma ação bacana. A1

Sai do Ensino Médio vim para a Universidade. Amei a primeira aula. Acho gente carismática tudo de bom, as quatro aulas que assisti foi incrível. Aí veio a Pandemia, um balde de água fria. O primeiro bimestre fiquei atordoada. Mas o segundo bimestre, fazer a sequência didática, planejar, entender os conteúdos, pensar uma forma de colocar em prática, de um modo diferente do jeito que aprendi na escola. Este momento do projeto de aproximar do outro, dialogar e realizar o planejamento em conjunto. Voltei a sentir a Universidade como na primeira aula. A2

Senti que vocês conseguiram transformar o ambiente de educação mesmo digital não num lugar de obrigação de saber, mas num lugar de motivação, em que a gente vai querendo saber, querendo aprender junto e pela gente também. A situação da Pandemia mesmo não favorável, vejo que os professores tiveram dedicação e da nossa parte houve empenho. Não foi tempo perdido, eu aprendi muito no projeto interdisciplinar de ensino e em outras atividades também. [...]. Dada as circunstâncias aprendi muito, a dinâmica de ensino foi mais amigável do que de cobrança de obrigação. Adorei. A3

Primeiro bimestre muito complicado. O projeto do segundo bimestre foi muito melhor, porque não só aproximou a gente dos professores, mas também foi uma integração com a turma, eu trabalhei num trio. Sou muito grata a tudo que foi possível aprender junto com elas. O projeto possibilitou contato com os colegas. Eu já fiz Magistério gosto de planejar, mas o projeto interdisciplinar integrou a gente. [...] neste momento se fosse para montar uma aula sozinha para o ensino de ciências na educação infantil eu daria conta, e sou muito grata por isso. A4

Este ano foi um ano de surpresa. Eu pensei será que faço ENEM, já havia tentado tantas vezes entrar na Pedagogia. Fiz e... bum...eu consegui. Mas aí veio a Pandemia. Só tenho gratidão pelas meninas que compuseram equipe comigo. Agradeço demais por elas estarem comigo, mesmo assim digital, foram presença que me mostraram caminhos e animaram a não desistir. Muitas vezes eu pensei será que vou dar conta. Terminei o Ensino Médio em 2002, tem colega da turma que não era nem nascida. Eu trabalho no hospital minha

cabeça na Pandemia tem uma pressão a mais. Mas mesmo com tudo eu aprendi sei planejar agora. Estou realizada e pensando positivo. [...] não sou amiga da tecnologia, mas tô interagindo e aprendendo com algo que não é de costume. A5

A avaliação, ou a autoavaliação, realizada pelos acadêmicos em relação ao projeto interdisciplinar de ensino, demonstra sua potencialidade, uma vez que é apontado como favorecedor da compreensão do conteúdo disciplinar, evidenciador do poder da parceria, enquanto elemento articulador do processo de ensino-aprendizagem, mobilizador da vontade de saber, aprender e conhecer, integrador da turma, construtor de vínculos colaborativos, afetivos e de aprendizagem, enfim, promotor da construção do conhecimento, co-criação autônoma. Pelos elementos evidenciados nos depoimentos de autoavaliação do projeto interdisciplinar de ensino, vemos suscitados os princípios da ação educativa online de Pimental e Carvalho (2020) e também os aspectos da prática interdisciplinar explicitados por Fazenda (1994), como materialidade e consolidação na práxis educativa, que, no seu caminhar, a todo tempo articulou teoria e prática na ação pedagógica que teve o ensino, a pesquisa e a aprendizagem como foco.

Não descartamos aspectos problemáticos da passagem do ensino presencial ao ensino remoto emergencial, tais como: a) dificuldade de acesso online de muitos acadêmicos pela indisponibilidade de rede de internet e/ou recurso tecnológico adequados; b) falta de domínio dos acadêmicos dos recursos tecnológicos e ambiências computacionais; c) desistência e evasão do curso, dentre outros. No entanto, atuamos pelo possível viável freireano, buscando ser mais e fazer o nosso melhor como docentes e em prol da educação e formação de nossos acadêmicos, numa ação interdisciplinar, que primou articular educação e tecnologia, dentro da vida que persiste em existir e esperar, mesmo no contexto da Pandemia de Covid-19.

Diante dessa experiência formativa e educativa, algumas sínteses são possíveis de serem formuladas: a necessidade urgente

de organização de projetos interdisciplinares, fora da pandemia, em qualquer tempo da formação, de modo que o acadêmico perceba a inter-relação entre os conhecimentos da prática social que compõe os fundamentos teórico-práticos de sua formação para a docência na pedagogia e também em outras áreas; a formação para o domínio dos recursos tecnológicos como instrumentos mediadores para a atuação e organização do processo ensino-aprendizagem, desde a educação básica até o ensino superior e, por fim, e não menos importante, a viabilização do acesso a redes de internet e a instrumentos tecnológicos para que, de fato, os acadêmicos se apropriem e possam utilizar esses recursos a favor de sua formação-atuação.

Considerações Finais

Neste relato reflexivo, apresentamos o percurso do projeto interdisciplinar de ensino “Aprendendo a Ensinar: organização do planejamento para o ensino de Ciências e Meio Ambiente na educação infantil”, no curso de Pedagogia (UNESPAR – Campus de Paranaíba), na intenção de apresentar algumas perspectivas para o ensino remoto, calcadas na experiência teórico-prática constituída, que, mesmo com limites e dificuldades, obteve êxito na articulação da tecnologia e da abordagem interdisciplinar, dando viabilidade à formação acadêmica e à compreensão dos conhecimentos disciplinares inter-relacionados.

É válido pontuar que, no percurso, refletimos sobre a condição de garantir a continuidade do calendário acadêmico na modalidade remota e os desafios dessa transposição aligeirada e emergencial, do presencial ao digital, num contexto formativo e educativo de pouco acesso aos recursos e ferramentas tecnológicas adequadas. Superar esses dilemas envolveu políticas de acesso e permanência que no percurso formativo foram sendo supridas (empréstimos de aparelhos, concessão de pacotes de dados móveis de acesso à internet aos acadêmicos, dentre outras), e as ações didáticas organizadas permitiram avançar em possibilidades

propositivas favoráveis à aprendizagem, ao estabelecimento de vínculos e aproximação da Universidade na vida dos acadêmicos da primeira série do curso superior em Pedagogia.

Igualmente, detectamos que a interdisciplinaridade na ação pedagógica é uma necessidade emergente, de modo que os acadêmicos, em sua formação inicial, percebam o conhecimento e a totalidade dos fenômenos educativos numa perspectiva integracionista. Selecionar os conteúdos nucleares da área de ensino, colocar os acadêmicos no movimento de apropriação dos conceitos da didática e das metodologias, permite que a formação para a docência culmine no domínio dos conhecimentos gerais e específicos, aproximando-se e compreendendo que o ensino envolve saber o que ensinar, como ensinar, para quem e porque ensinar, e essas questões tangenciaram os estudos dirigidos, os planejamentos, as reflexões e sínteses integradoras realizadas no decorrer do projeto interdisciplinar de ensino. Nos depoimentos realizados pelos acadêmicos, foi possível perceber mudanças qualitativas na compreensão inicial das disciplinas para a interdisciplinaridade, de modo que estabeleceram relações primorosas entre o movimento teórico-prático do tornar-se professor.

Dessa parceria entre as duas professoras de três disciplinas (Didática I, Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente e Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil), delineou-se um caminho profícuo para a formação inicial de professores pedagogos, garantindo ações integrativas no planejamento e organização de propostas de ensino direcionadas a pré-escolares e ao ensino de ciências com enfoque lúdico. Findamos o projeto interdisciplinar de ensino na expectativa da continuidade de ações interdisciplinares no ensino superior em pedagogia, quando do retorno às atividades presenciais, de modo que as conquistas realizadas não se percam no caminho e sempre possamos, todos juntos, vivenciar a busca pelo ser mais na trajetória de ser e torna-se professor.

Referências

BAURU. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. [recurso eletrônico] / Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tsuhako. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Sessão educação infantil. *In: Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: MEC/SEB, 2018, p. 31-52. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas-SP: Papirus, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**. 2020, v. 20, n. 63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em 13 jan. 2021.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. **Princípios da Educação Online**: para sua aula não ficar massiva nem maçante! SBC Horizontes, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em 25 jan. 2021.

PROGRAD/UNESPAR. **Orientação Nº 001/2020** – Dispõe sobre atividades remotas no contexto da Pandemia de COVID-19. Paranavaí-PR: Pró-reitoria de Ensino e Graduação. Publicado em 23 de abril de 2020. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/sobre/atividades-remotas>. Acesso em: 10 mai. 2020.

O TABULEIRO YOTÉ E A LUTA ANTIRRACISTA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Taíse F. C. Nishikawa
Hiran Lucas da Silva Sousa

Considerações Iniciais

Este capítulo tem como objetivo debater sobre a luta antirracista em tempos de neoliberalismo. Propomos uma metodologia de ensino baseada no jogo de tabuleiro Yoté e em uma pesquisa guiada pela internet, *WebQuest*. Para tanto, refletimos sobre o caráter potencialmente “democrático” desta poderosa ferramenta de informação e comunicação nas aulas de História e a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Uma alternativa para o enfrentamento das injustiças presentes no sistema educacional brasileiro. Assim, iniciamos o presente texto com algumas considerações acerca do neoliberalismo e suas implicações na chamada “sociedade do conhecimento”.

O Neoliberalismo, resultado de uma profunda transformação econômica promovida entre as décadas de 1970 e 1980, considerado por David Harvey (2013, s/p) “ponto de ruptura revolucionária na história social e econômica do mundo”, tem por fundamento o desenvolvimento de um aparato conceitual mobilizador de sentimentos e valores. Dignidade humana e liberdade econômica, neste contexto, tornaram-se “valores centrais da civilização” (Harvey, 2013, s/p), assim, as motivações pela liberdade de expressão e pela escolha pessoal são elementos que conformam sentidos ao senso comum e sustentam o ideário neoliberal.

Neste contexto do desenvolvimento do pensamento neoliberal e suas conseqüentes ações, o desenvolvimento tecnológico ganhou especial atenção. Foram mobilizados recursos nas pesquisas para a

configuração de uma rede interativa de computadores, que teve como resultado, o desenvolvimento da internet, ferramenta “dotada de uma arquitetura técnica aberta, que permitia a interconexão de todas as redes de computadores em qualquer lugar do mundo”. (CASTELLS, 2003, p. 19) Assim, “nascida da *big science*, da pesquisa militar e da cultura libertária”, a internet, no decorrer da década de 1990, está

transformando a prática das empresas em relação com fornecedores e compradores, em sua administração, em seu processo de produção e em sua cooperação com outras firmas, em seu financiamento e na avaliação de ações de mercados financeiros. (CASTELLS, 2003, p. 56)

Este processo histórico, que envolve o desenvolvimento do neoliberalismo, das ferramentas tecnológicas e aceleração do tempo histórico, proporcionou, como afirma Philippe Quéau (2010, p. 460), “a mundialização econômica e financeira, a globalização das tecnologias”. Portanto, trata-se de um momento para se pensar sobre esta considerada “sociedade do conhecimento e da informação”, suas implicações sobre a desmaterialização da economia e a especulação financeira, sobre o desenvolvimento das inteligências artificiais que podem prescindir sobre as forças de trabalho. E problematizar suas relações com a educação no século XXI, as possibilidades de contribuir com a formação de uma sociedade justa e igualitária.

Tecnologias, Educação e Neoliberalismo

Os últimos trinta anos de educação no Brasil estão marcados por diversas mudanças promovidas pelas políticas públicas para a educação. Nos anos 1990, reformulações curriculares, atreladas ao incremento de ambientes propícios para o contato de professores e alunos com as ferramentas digitais, foram promovidas com a finalidade de estimular e disseminar resultados de pesquisa de aplicação da informática no processo de ensino e aprendizagem. Naquele momento, a informática era vista como um instrumento

inovador para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem; ou seja, um vetor que facilitaria a transição da considerada “condição estática em que se encontrava a educação brasileira para uma condição mais dinâmica”, capaz de gerar uma nova sociedade, porque iria “preparar o aluno para além do ano 2000” (BRASIL, 1994, p. 11)¹.

As políticas públicas desenvolvidas na década de 1990 estavam relacionadas às profundas transformações tecnológicas e às inovações que aceleraram o tempo de comunicação e provocaram alterações no próprio comportamento dos indivíduos, tendo em vista as modificações nos sistemas políticos, econômicos e culturais que abriram o século XXI. A internet, uma das mídias mais promissoras depois da televisão, aberta e descentralizada, acompanhada de informações, ferramentas poderosas de busca, redes de relacionamento pessoal e interpessoal, apresentou-se de forma “democrática”, sendo que este potencial serviu como argumento para o incremento de ações modernizadoras do ensino, com o objetivo de também deixá-lo mais “democrático”.

Assim, tivemos a edição de parâmetros e diretrizes para a educação, mudanças na nomenclatura dos níveis de ensino, valorização das etapas de formação – desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio – formação continuada dos professores. Tais reformas educacionais ocorreram através da participação de equipes técnicas nacionais e internacionais, advindas de órgãos do

¹ Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), criado em 1994. Pressupunha a criação de uma estrutura de núcleos de informática educativa, os Centros de Informática na Educação, distribuídos nas universidades, secretarias de educação e institutos federais de educação tecnológica, a fim de atender as necessidades dos sistemas de ensino.

Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado em 1997, tinha como finalidade a promoção do uso da tecnologia enquanto ferramenta de enriquecimento pedagógico. Abastecido por dados advindos de agentes externos, como o Banco Mundial e a UNESCO, sustentava que os avanços tecnológicos trariam benefícios aos países que, como o Brasil, gozavam de uma situação social crítica, onde não eram priorizadas as condições para o desenvolvimento das dimensões humanas.

mercado financeiro e empresarial. A inovação tecnológica se apresentou, desde então, como elemento fundamental para a solução dos problemas educacionais. Neste contexto, governos produziram estratégias de ação para superar as dificuldades sociais e econômicas do Brasil, justificadas por políticas centradas em doutrinas neoliberais.

Mas o que significa neoliberalismo?

De acordo com David Harvey, o neoliberalismo é

uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos de propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2013. s/p)

Na visão liberal, a função do Estado é garantir uma estrutura institucional apropriada para o desenvolvimento das práticas de livre mercado. Neste contexto, as tecnologias de informação e comunicação, promotoras da “compressão espaço-tempo”, dada à densidade do alcance global e da frequência das transações do mercado, recebem especial atenção. A chamada “sociedade da informação” emerge no contexto da compreensão de que a troca de mercado pode ser considerada como ética capaz de servir de guia a toda ação humana (HARVEY, 2013).

As atuais reformas educacionais realizadas, como a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, são dois exemplos de políticas de governo que envolvem o neoliberalismo e a sua concepção de educação. Vinculadas ao processo histórico iniciado nos anos 1990, evoluíram para a descentralização das decisões do âmbito das secretarias de educação e equipes pedagógicas, através do fomento à participação dos agentes ligados ao mercado financeiro e à filantropia, praticada por fundações empresariais. O processo de neoliberalização da educação brasileira está assentado em um discurso ilusório de crise

e fracasso da escola pública, legitimado pela ideia da existência de incapacidade administrativa e financeira do Estado.

E, mais: a educação deixa de ser pensada como “bem público”, para se tornar elemento indispensável da promoção do desenvolvimento econômico do Estado. Assim, constitui-se um olhar prático e técnico, com o objetivo de desenvolver “habilidades e competências” com vistas para o treinamento e a preparação dos estudantes para as demandas do mercado de trabalho. (BRASIL, 2018) Uma educação “empreendedora”, pautada na competitividade e na livre iniciativa, com as ações humanas enquadradas no domínio do mercado. (CATINI, 2019). Deste modo, as tecnologias da informação e comunicação são valorizadas, pelo caráter e pela capacidade de acumulação, armazenamento e transferência de dados. São vistas como elementos da superação das antigas tecnologias e como solução para os problemas pedagógicos. No entanto, não são concebidas como resultado da ação humana, deixando de ser entendidas como produções históricas e sociais que podem ser apropriadas pelos estudantes e professores.

Neste jogo, o neoliberalismo investe em uma lógica desigual; afinal, as oportunidades de acesso à educação se diferem entre as crianças e os jovens do Brasil. A aprendizagem dos conteúdos das áreas das ciências humanas, exatas e naturais não serão disponibilizadas a todos os estudantes, pois tais reformas educacionais possuem dispositivos que neutralizam a obrigatoriedade do ensino de todos os seus conteúdos, ao postular o que deve ou não ser obrigatório. Conformam-se, assim, uma experiência que valoriza as disciplinas da área das ciências exatas e das línguas portuguesa e inglesa, desvalorizando os conteúdos das ciências humanas, como história, filosofia, sociologia e artes, em detrimento do estudo das relações sociais, culturais, esportivas e humanísticas, condicionando esses componentes curriculares à relevância do contexto local e às possibilidades do sistema de ensino. Essa visão aposta em novas modalidades de realização da educação formal, aportada na inovação tecnológica. Não existe,

nesta lógica de educação, uma finalidade emancipatória ou transformadora, mas, sim, uma visão reprodutora dos interesses do capital: uma oportunidade de negócio.

Não cabe, neste sistema, um projeto de educação que garanta a inserção social e igualitária das crianças e dos jovens brasileiros. Com isso, muitos não terão oportunidade de vivenciar a sua própria história ou saborear o entendimento sobre a sua identidade. Como tais reformas estão pautadas em diagnósticos parciais e discursos ilusórios, dificilmente serão reconhecidos os problemas sociais históricos, sobretudo aqueles ligados à diversidade étnica brasileira, que tinham na educação um caminho para o diálogo e o desenvolvimento de propostas.

Entendemos o contexto da relação da educação com as tecnologias da informação e da comunicação e, também, o consenso sobre a ideia de que essa relação precisa ser concretizada. As políticas públicas de inserção das tecnologias de informação e comunicação como estão, no âmbito educacional, interferem na organização das práticas docentes, no desenvolvimento de metodologias que incorporam dispositivos e processos organizacionais condizentes com os mais recentes padrões tecnológicos e nas condições de trabalho dos professores. Mudanças que não impactam apenas nas experiências pedagógicas, no ensino e na aprendizagem, mas modificam as relações de trabalho.

Mas já que as tecnologias da informação e educação estão na escola, o que devemos fazer com elas?

Esta pergunta foi elaborada pela pesquisadora Tania Maria Esperon Porto (2013), em uma pesquisa realizada com professores da rede básica de ensino de Pelotas (RS). Para a autora, o trabalho com tecnologias requer constante atualização, qualificação e formação. As tecnologias precisam ser incorporadas ao processo pedagógico devido ao seu potencial de criação, descoberta e autonomia, possibilitando-se que estudantes possam se apropriar delas. Entendemos que, para essa apropriação, as tecnologias não devem ser concebidas como elementos externos da prática

humana, mas que são maleáveis, sujeitas a mudanças e transformações conforme as práticas sociais.

Temos muitos desafios pela frente. A implementação das políticas públicas para a inserção das tecnologias da educação e da informação, ao longo destes quase trinta anos, traz, para a ordem do dia, a necessidade de pensarmos sobre o que fazer com essas tecnologias e como elas podem proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado em suas formas mais desenvolvidas. Ou seja, na contramão dos interesses do mercado, precisamos ensinar e aprender sobre e com a internet, com o professor à frente da tarefa de educar para uma navegação segura e, de forma autônoma, instruir os estudantes a buscarem conhecimentos relevantes para a sua futura formação.

O Jogo Yoté e a Busca Orientada na Internet

Orientamo-nos pela perspectiva da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos na humanidade, apreendendo os conteúdos como processos constituintes de uma realidade material, permeada de contradições, pensando os processos pedagógicos, a partir da prática social, e visualizando as possibilidades de superação das contradições evidentes no cotidiano. Tais superações necessitam de domínio dos conteúdos e apropriação de instrumentos teóricos e práticos historicamente produzidos, para o estabelecimento de relações entre os elementos da prática social e as contradições nela existentes, a fim de proporcionar uma mudança sobre o real (SAVIANI, 1999). Para isso, é necessário reconhecer a relevância do estudo da história da África, a fim de compreendermos de que forma a África nos explica.

Não é uma tarefa fácil, porém não se trata de algo impossível. De acordo com Leila Leite Hernandez (2008), os compêndios que apresentam a história da civilização ocidental cometem um equívoco no tratamento referencial ao continente africano. Em sua maioria, “integra a constituição de um ‘saber moderno’ que permeia a formulação de princípios políticos, éticos e morais,

fundamentando os colonialismos do final dos oitocentos” (HERNANDEZ, 2008, p. 17). Para a pesquisadora, o saber ocidental, sua visão de mundo, que compreende, explica e universaliza o processo histórico, constituiu uma “nova consciência planetária” e um “olhar imperial” sobre o universo. Uma racionalidade ideológica que ocultou a complexidade cultural própria do continente africano de tendência hegemônica. Tal racionalidade perpassa os currículos e os livros didáticos. São raras as coleções que possuem capítulos que tratam da história do continente africano antes do século XIX. Na maioria, sua história está associada às passagens da História do Brasil, da América ou da Europa. (OLIVA, 2008).

Este continente é, na perspectiva de Leila Leite Hernandez (2008), um continente em movimento. As fontes históricas escritas e orais, identificam as principais organizações existentes antes mesmo do início da colonização no século XVI. Suas redes de comerciais internas, a complexidade e o dinamismo das relações culturais existentes entre as cidades e as diferentes regiões do continente, as formas de poder das diversas sociedades africanas, as mudanças provocadas nestas sociedades pela demanda do tráfico humano no Atlântico e o expansionismo Europeu na América.

No que diz respeito à tradição oral, destacam-se os estudos e metodologias baseadas na coleta de informações e interpretação das fontes orais. Civilizações predominantemente orais, provenientes dos meios rurais, basicamente utilizam a palavra falada para transmitir a história. Muitas vezes, estas comunidades tradicionais que detêm o conhecimento através da “palavra falada”, as transmitem com fidelidade, em razão de reconhecerem o seu caráter sagrado. Isso significa “dizer que a fala tem uma relação direta com a harmonia do homem consigo mesmo e com o mundo que o cerca” (HERNANDEZ, 2008, p. 28). Essas “palavras faladas” não estão limitadas à transmissão dos conhecimentos mitológicos ou lendários. Esta tradição oral “explica a unidade cósmica, apresentando uma concepção de homem, do seu papel e do seu lugar no mundo” (HERNANDEZ, 2008, p. 29).

Ao inserir o Jogo Yoté em sala de aula, o professor proporciona a familiaridade com experiências que reúnem outras formas de contato com a realidade, outras formas de organização social, baseadas na valorização das pessoas mais velhas, consideradas portadoras de conhecimentos ancestrais, passados de geração em geração. O jogo apresenta a oralidade e uma das formas de transmissão do conhecimento ancestral. Suas regras são passadas aos jovens africanos para conhecerem, protegerem as famílias e suas memórias. Transmitem o compromisso com a verdade, harmonia e coesão dos grupos humanos e fixam as tradições familiares. Portanto, o contato com Yoté pode ser anúncio de uma “ação afirmativa frente à persistência dos preconceitos e discriminações” (SANTOS, 2005, p. 221). Yoté apresenta um tabuleiro de possibilidades para a compreensão das formas heterogêneas de perceber e reconhecer o mundo. Neste sentido, o desenvolvimento do jogo em sala de aula oferece acesso a uma forma diferenciada de construção de conhecimento, com base em estratégias que preveem articulação oral dos elementos inseridos no jogo e perpetuação de memórias individuais articuladas à memória social.

Buscamos, neste universo do estudo das africanidades e da cultura afro-brasileira, o desenvolvimento de metodologias que promovam “alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004, p. 8). Esta proposta tem como objetivo expor processos de caráter histórico-crítico para a atuação na realidade regional, propondo uma abordagem metodológica para o ensino das culturas africana e afro-brasileira apegada a um processo de reconhecimento da identidade histórica brasileira.

A educação para as relações étnico-raciais possui como objetivos a aprendizagem entre brancos e negros, a troca de conhecimentos e a busca por uma sociedade mais justa, entendendo que as formas de discriminação não nascem na escola, mas que as formas de discriminação perpassam este ambiente. Para

que as escolas sejam locais que desempenhem o papel de realmente educar, é necessário que se façam como espaço democrático para a promoção de posturas que visam à formação de uma sociedade mais justa. Essa concepção compreende, também, que a escola possui a função de eliminar as discriminações pelo acesso ao conhecimento científico que proporcione o fim do racismo.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tratam da obrigatoriedade de lecionar conteúdos relacionados à história africana e às culturas afro-brasileiras, sobretudo para a superação do conhecimento tradicional e eurocêntrico vigente nos currículos escolares. Ao entrar em contato com esses conteúdos, é possível abordá-los de diversas formas; contudo, devemos nos atentar para a formação de uma consciência política e histórica da diversidade, para o fortalecimento das identidades aliadas à perspectiva crítica sobre o mundo capitalista, suas relações econômicas, as formas de trabalho imputadas às sociedades africanas, os direitos e o desenvolvimento de ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Neste sentido, existe a necessidade de inverter o silenciamento das populações negras, de suas lutas e resistências, o apagamento de sua memória ancestral, além da necessidade de compreender os caminhos pelos quais ocorre este apagamento da história, pelos processos históricos contraditórios que fundamentaram a existência da sociedade capitalista na atualidade.

Para estabelecer a relação entres os conteúdos afro-brasileiros e os jogos, é preciso que ocorra a orientação e o acompanhamento do professor. Entretanto, muitas vezes, as expectativas pelo uso das novas formas de ensinar esbarram nas limitações da escola, pois a “escola atualmente não comunga contemporaneamente com a realidade dos agentes envolvidos, assim, o ensino se torna algo desmotivador, especialmente entre os alunos” (REIS; BITTENCOURT, 2016, p. 931).

Portanto, com o objetivo de ir além das limitações da escola, do entretenimento e da diversão, a aplicação dos jogos precisa contar com planejamentos, problematizações, análises, objetivos e avaliações. Desse modo, os jogos se tornam metodologia para se

usar em sala de aula, potencializadores da formação de novos sentidos aos conteúdos tratados.

O jogo, nesse sentido, oferece poder ao jogador, para que ele construa e experimente situações históricas não registradas nos livros didáticos e historiográficos. A imaginação do jogador relaciona-se com a construção do saber histórico, ao permitir que ele, literalmente, se coloque no lugar do outro, analise as características de uma sociedade, determine ações e meios de obter vitória em embates históricos (ARRUDA, 2009, p. 173)

Assim, a criação de ambientes de estudos, individuais e grupais; organização de ambientes interativos que integrem atividades de escuta e compreensão, falas e argumentos, estabelecimento de regras e lideranças; desenvolvimento de espaços de criatividade, com espaço para a imaginação; e a proposição de recortes temáticos, conceituais, são, para a pesquisadora Carla Beatriz Meinerz (2013), fundamentais, afinal, o professor irá decidir sobre as experiências dos estudantes relacionadas ao jogo e os objetivos da aprendizagem do conteúdo abordado.

Ao entrarem em contato com o jogo, os estudantes conseguem criar competências para o entendimento do conteúdo. Vale ressaltar que alguns problemas para a disciplina de história podem ser encontrados e devem ser analisados, como o anacronismo, as produções eurocêntricas – se tratando da temática africana e afro-brasileira –, a intencionalidade do jogo e as representações descritas em personagens (se houver). Ademais, não se pode deixar de problematizar a lógica do capital pretendida nos lançamentos dos jogos, pois, em sua maioria, eles são colocados à venda, aproveitando-se da ascensão de novas ferramentas interativas para gerar lucros.

O Jogo Yoté entendido como o “jogo da nossa história”, busca elucidar a história dos povos africanos, com o intuito de demonstrar as contribuições feitas por aqueles que possuem origem africana. De tabuleiro e estratégia, o jogo surgiu na África

Ocidental e ainda pode ser encontrado em países, como Senegal e Guiné. É um jogo que também proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, o que favorece a ação interdisciplinar, em um exercício de valorização da diversidade étnica brasileira (BRASIL, 2010).

Em alguns países africanos, os jogos de estratégia, como o Yoté, estão muito ligados às tradições. As táticas de jogo são verdadeiros segredos de família, passados de geração em geração; as crianças são iniciadas ao conhecimento do jogo quando estas se mostram aptas ao raciocínio estratégico. Entre alguns povos, este jogo é reservado exclusivamente aos homens, e às vezes, é usado para resolver conflitos entre eles. Outro motivo que faz o Yoté popular, principalmente no Senegal, é o fato de que os jogadores e os espectadores fazem apostas baseadas neste jogo. Em muitos grupos infantis, as crianças costumam traçar o tabuleiro na areia, utilizando como peças pequenos cocos, sementes, pedras ou qualquer outro recurso facilmente conseguido. (MULLER, 2013, p. 45)

Enquanto experiência educacional e recreativa Yoté proporciona o desenvolvimento da criatividade, a resolução de situações problema, o planejamento das ações e o desenvolvimento de uma atitude positiva diante dos erros e acertos. Exige conhecimento das questões que serão abordadas, de acordo com os objetivos traçados, e, como recurso didático, traz uma experiência envolvente aos estudantes oportunizando o contato com a história e a cultura africana e afro-brasileira. Pode auxiliar no entendimento do racismo estrutural, da identidade histórica, dos pré-conceitos em relação às religiosidades africanas e das indagações ideológicas que marginalizam tais culturas. Com isso, ao entender os processos históricos passados, o jogo possibilita compreender as relações com o presente.

Como jogar o Yoté – O Jogo da Nossa História?

É um jogo fácil de montar, que necessita de poucos objetos e assemelha-se ao Jogo Damas, sendo “formado por um tabuleiro de

30 casas e 12 peças por jogador, e tem como objetivo capturar ou bloquear todas as peças do oponente” (FURTADO e GONÇALVES, 2017, p. 41). Podem ser feitas algumas modificações, como, por exemplo, na captura das peças, os jogadores indicam desafios, com elementos dos conteúdos estudados em sala de aula e obtidos por meio da pesquisa orientada na internet – *WebQuest*. Deste modo, só será possível apanhar a peça se o jogador conhecer a história de quem a representa. Figuras históricas podem ser inseridas, desde personagens conhecidos na história africana ou da história afro-brasileira. Mas também podem ser indicados personagens da própria comunidade, trabalhadores invisibilizados, pais, mães, avós, benzedeadas – contribuintes da formação histórica da região.

Vale destacar que Yoté – O Jogo da Nossa História – se divide em três etapas e que, para avançar para a etapa seguinte, o jogador terá que vencer a etapa anterior; portanto, o jogador só avança se dominar os conteúdos relacionados à história de vida dos personagens apresentados no material. O grande clímax do jogo é o aluno aprender mais sobre a história de pessoas negras que desempenharam papéis ilustres no cenário brasileiro, além de aprender conteúdos relacionados à convivência humana, ao Português e à Matemática (BRASIL, 2010, p. 10)

De acordo com o material da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD), o jogo Yoté pode ser jogado em duas etapas:

Etapa 1:

1.O jogo pode ser praticado entre dois jogadores, duplas ou trios. Cada jogador receberá 12 peças. Faz-se um sorteio para definir quem irá iniciar o jogo.

2.Cada jogador insere a peça na casa que desejar e, a partir desta primeira jogada, os jogadores podem optar pela inserção de uma nova peça no tabuleiro ou por movimentar as peças já inseridas. As peças só não podem ser movimentadas na diagonal. A captura da peça ocorrerá quando o jogador conseguir saltar sobre

a peça do adversário, no mesmo sentido do movimento. Vence o jogo quem conseguir capturar todas as peças de seu oponente.

Etapa 2:

Com as regras do jogo já compreendidas, as peças podem ser representadas por personagens da história do Brasil. Só poderá capturar a peça do adversário quem conhecer o nome do personagem representado e a sua história.

Etapa 3:

Os jogadores e jogadoras podem escolher personagens da comunidade atual, ativistas do movimento negro tanto no Brasil quanto nos demais países, artistas locais e de projeção nacional, etc. O jogo é flexível quanto à descoberta e disposição de homens e mulheres representantes históricos e atuais das lutas contra o racismo e a discriminação.

O material da SECAD, sobre o jogo Yoté, possui biografias de personagens históricos como, Adhemar Ferreira, Chiquinha Gonzaga, Clementina de Jesus, Cruz e Souza, João Cândido, Zumbi dos Palmares. Essas biografias estão em fichas, e nelas são inseridos os apelidos dos personagens, o nome completo, filiação, nascimento e falecimento. Contam-se as histórias dos personagens, a organização social nos lugares em que viviam, seus feitos, etc. É um material muito rico, e que pode ser o pontapé inicial para a estrutura do jogo que será montado. Inspiração para o reconhecimento de personagens locais, homens e mulheres, que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes; para o conhecimento da diversidade religiosa africana e afro-brasileira.

Mas como realizar estas descobertas? Será que a internet pode ser esta ferramenta para o contato com estas novas experiências?

Ao pensar as práticas docentes na Educação Básica e as metodologias que envolvem tecnologias, temos um espaço para novas reflexões. Dados apontam que as crianças e os adolescentes possuem, de alguma forma, acesso a ferramentas tecnológicas, como dispositivos celulares, computadores, *tablets*, relógios inteligentes, entre outros. De acordo com pesquisa realizada pelo IBGE, **Uso de Internet, Televisão e Celulares no Brasil**, a taxa de

domicílios com acesso à internet totalizava 81%. O equipamento mais utilizado para o acesso à internet era o dispositivo móvel celular, sendo que 78,2% das pessoas acessaram a internet (em 2018) na região sul do Brasil. A pesquisa também aponta que, nas zonas urbanas, 84,9% das pessoas que utilizam a internet estão na faixa etária dos 14 aos 17 anos (IBGE, 2018).

Os dados do IBGE são reveladores; contudo, tais dados não tratam da quantidade de domicílios sem internet e das formas como as pessoas se relacionam com a tecnologia nas condições levantadas. Também não especificam a qualidade do acesso à internet, no que se refere à qualidade de tempo de acesso em redes de *wifi* ou em redes de dados móveis. Fica claro que a rede de cobertura de internet no Brasil resulta em 81% da taxa de domicílios com acessos; contudo, não sabemos se estes mesmos 81% conseguem suporte de dados necessários para se manterem em ambientes de entretenimento, como redes sociais, *sites* e plataformas de vídeos, plataformas de videoconferências, ambientes colaborativos, etc. Ainda assim, a pesquisa do IBGE oferece indicativos para refletir a respeito da relação entre a escola, os estudantes e os professores com a internet.

Como já vimos, as escolas foram equipadas com instrumentos tecnológicos. Houve, ao longo do final dos anos 1990 e no início do século XXI, políticas públicas voltadas para a formação de professores e para a promoção do uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação nas redes públicas da educação básica, alinhadas aos projetos políticos-pedagógicos. Mas tais políticas públicas para a educação apresentam as tecnologias da comunicação e da informação como elementos fundamentais para a solução dos problemas educacionais.

Vivenciamos um processo de superação das consideradas estratégias tradicionais de gestão e organização dos sistemas educativos para o desenvolvimento de uma ação “empreendedora”, que encaminha a educação para o atendimento das novas demandas do mercado produtivo, com a descentralização das decisões e a participação de novos agentes.

Tais políticas visam a “modernização” da educação, enfatizam o problema da “qualidade” e argumentam a favor da “necessidade” da inclusão digital das escolas neste processo de superação dos problemas, embora não tenham desenvolvido estratégias contundentes para superar os efeitos de uma estrutura institucional marcada pela dificuldade de acesso e permanência dos estudantes na escola e suas consequências discriminatórias.

Entendemos que, diante do cenário de mudanças na educação brasileira e do fato de a internet ser hoje uma poderosa ferramenta cultural, não podemos descartar o seu potencial educativo e que o professor, enquanto agente da memória social, dos valores da sociedade e das inovações, será o mediador de “interações comunicativas no ato de ensinar e aprender” (KENSKI, 2017, p. 96). Porém, não concordamos com a ideia de que apenas o emprego das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras conduza a uma superação dos problemas reais a serem enfrentados.

Diante das leituras que acompanham esta temática, buscamos uma estratégia para formas consistentes de acesso e pesquisa na internet. Não pretendemos propor uma metodologia que represente uma “revolução conservadora” para o Ensino de História, como diria Cysneiros (1999), mas refletir sobre a possibilidade de utilizar o jogo africano, Yoté, fundamentado por uma pesquisa guiada na internet, desenvolvendo uma navegação segura para o conhecimento do jogo de tabuleiro e, ao mesmo tempo, uma experiência para o conhecimento das culturas africana e afro-brasileira. Neste sentido, encaminhamos uma proposta metodológica oposta às intenções que cercam a visão “empreendedora” sobre a educação, cuja tendência é transferir a responsabilidade do fracasso anunciado para seus agentes: professores e estudantes.

Com o intuito de estreitar os laços com as tecnologias, a pesquisa guiada na internet surge como proposta para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino, com aporte de elementos tecnológicos e se mostra como uma forma de superar muitos desafios escolares, pois

consiste na orientação do professor em *links*, páginas da *web*, redes sociais, jogos, em que se pode estudar sobre assuntos relativos às culturas africana e afro-brasileira. Não se trata de substituir os processos pedagógicos pelo acesso às tecnologias. Neste caso, a pesquisa orientada na internet será o fundamento para o entendimento e os objetivos da prática do jogo Yoté. Deste modo, o professor permanece em posição de destaque. Afinal, detendo a autonomia e o entendimento das necessidades de realização de propostas metodológicas que visam a superação do racismo e a promoção de uma educação antirracista, deve elaborar o seu planejamento de acordo com as demandas de sua realidade escolar.

A estrutura de uma pesquisa orientada na internet – *WebQuest* – é separada pelos seguintes itens: introdução, tarefas, processo, avaliação e conclusão (ROCHA, 2007). A introdução é o momento no qual se chama atenção do leitor para a execução da *WebQuest*.

Na introdução, cabe ao professor contextualizar os alunos em relação ao tema a ser pesquisado. A introdução de uma *WebQuest* deve ser elaborada de forma a tornar o assunto atrativo e curioso. É fundamental que o professor utilize, não somente na introdução como em toda *WebQuest*, uma linguagem clara, precisa e de fácil compreensão à faixa etária dos alunos com que se pretende trabalhar. (ROCHA, 2007, p. 62)

As tarefas podem ser diversas, como jornalísticas, cápsulas do tempo, mistérios, histórias alternativas, recontagem da história, compilações de informações, entre outras formas, e devem apresentar a proposta de trabalho e seus objetivos para a resolução de um problema a ser resolvido.

De acordo com Dodge (1995), a tarefa é a parte mais importante de uma *WebQuest*. Ela fornece uma meta e um foco para que o aluno direcione seus esforços de pesquisa. A tarefa deve tornar concretas as intenções curriculares do professor e para ser bem concebida, factível e motivante, exige dos alunos um pensar que vai além da compreensão baseada em memorização. (ROCHA, 2007, p. 63)

O processo ocorre por etapas pré-determinadas pelo professor orientador da atividade. Trata-se do momento em que a tarefa será executada.

É importante que os alunos tenham, durante todo o processo, informações sobre o modo como o seu trabalho será apresentado e valorizado: um relatório, uma apresentação oral com apoio de tecnologias a um público definido, uma exposição, uma pintura ou escultura, peça teatral, cartaz ou mesmo uma homepage (página inicial de um sítio na internet). (ROCHA, 2007, p. 71)

A pesquisa orientada na internet será o fundamento para a realização das etapas dois e três do jogo Yoté. Em grupos, os estudantes podem fazer pesquisas que envolvam biografias, entendimento da religiosidade africana e afro-brasileira, mitologia e cosmogonia. Conforme os objetivos de aprendizagem do professor, várias versões do jogo podem ser criadas e adaptadas para os níveis de ensino, fundamental e médio.

Os critérios de avaliação envolvem o entendimento das etapas para conclusão da *WebQuest* (WQ), a conclusão de cada etapa e o desempenho no jogo Yoté, cujos desafios remeterão à atividade da navegação guiada na internet. Para a conclusão, verifica-se a apropriação dos conteúdos pesquisados e a realização de um debate a respeito do racismo e da discriminação social presente na sociedade brasileira nos dias atuais.

A pesquisa orientada na internet – *WebQuest* – e Jogo Yoté revelarão aos estudantes uma parte esquecida e silenciada da história das culturas africana e afro-brasileira, cuja temática versará sobre a compreensão e o respeito das trajetórias de lutas e da resistência negra. Para o desenvolvimento da metodologia, será necessário selecionar os conteúdos e os *links* a serem utilizados – etapa que evidencia a figura do professor, orientador da atividade, e a navegação segura na internet, objetivando seu uso correto para a busca de informações.

Considerações Finais

Observamos o fundamento da doutrina neoliberal e os meios utilizados para suplantar instituições permanentes no domínio educacional:

o processo de neoliberalização envolveu “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais, mas também das divisões do trabalho, das relações-sociais, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. (HARVEY,2013, s/p)

Tal condição pós-moderna, justificada por um aparato conceitual mobilizador de sensações, valores e sentidos, encontra no senso-comum local de perpetuação, livre de questionamentos.

Vimos as estratégias lançadas para a constituição de uma visão neoliberal sobre a educação. O pensamento empresarial tem contaminado os movimentos das reformas educacionais e reduzido a inteligência para o alcance de “habilidades e competências” voltadas apenas para as demandas dos setores econômicos. Assim, temas fundamentais para a compreensão do homem enquanto ser social são negligenciados e ainda

busca-se a homogeneização cultural, em inúmeros países, com o recurso ao estabelecimento do conhecimento oficial. O que conta como conhecimento legítimo e o direito de determiná-lo definem-se com base em uma complexa política de controle simbólico do conhecimento público (Apple, 1993). Em algum nível governamental, situam-se os encarregados de criar uma “tradição seletiva” no país e de formar “a própria consciência da sociedade”. (MOREIRA; KRAMER, 2007. p. 1041)

Abre-se espaço para uma disputa pelo conhecimento oficial.

Em função das contradições e dos conflitos que caracterizam o desenvolvimento desse processo, em cada país, o conhecimento oficial acaba correspondendo a um conhecimento negociado e

filtrado através de um intrincado conjunto de telas e de decisões políticas. A despeito das distinções que caracterizam as variadas versões, nos diferentes países, há semelhanças entre as políticas curriculares formuladas: elementos de homogeneização e de diferenciação terminam por coexistir, em meio a atritos e tensões. (MOREIRA; KRAMER, 2007. p. 1042)

A inovação tecnológica é vista como um elemento importante para a solução dos problemas educacionais; assim, justifica-se a presença das tecnologias da educação e comunicação no ensino para superar os considerados “atrasos” educacionais na gestão dos recursos financeiros e pedagógicos, para compensar a “má formação” do professor e minimizar os problemas decorrentes deste fracasso anunciado. Os conceitos “Sociedade do Conhecimento” e “Sociedade da Informação” são generalizados, incorrendo em um risco grave de suplantar a diversidade étnica, política, social e cultural existentes no planeta, pela homogeneização das tradições e do conhecimento.

Não se suprimem formas antigas de diversidade cultural por meio de condições tecnológicas avançadas. A expansão uniformizada de aparatos tecnológicos não elimina a diversidade das relações sociais entre indivíduos, assim como das relações desses indivíduos com o conhecimento, com o dinheiro e com seus corpos. Tampouco propicia o desaparecimento de desigualdades econômicas. Assim, as diferenças, as desigualdades, as divergências e as discrepâncias persistem. É nesse panorama que a fetichização das novas tecnologias, na sociedade e na educação, insiste em perdurar. (MOREIRA; KRAMER, 2007)

Os conteúdos referentes à história da África e às culturas africana e afro-brasileira tornaram-se obrigatórios com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008; entretanto, podemos observar limitações para a valorização dessas temáticas nos currículos e livros didáticos de história. Essas temáticas aparecem destacadas em dicas de leituras, em encaminhamentos de sugestões, em imagens, mas

pouco são priorizadas como assuntos centrais. Vale considerar que os conteúdos afro-brasileiros trazem sentidos e significados para o cotidiano dos estudantes brasileiros, devido ao passado – de escravidão presente no Brasil Colonial e no Brasil Imperial – e, também, pelo fato de sua abolição ter sido promulgada há, aproximadamente 135 anos, sem políticas de reinserção do contingente escravizado na sociedade, deixando-o à margem da sociedade, sozinho na luta contra preconceitos e por condições melhores de vida (HERNANDEZ, 2008).

De acordo com Hernandez (2008), o homem ocidental construiu uma consciência planetária constituída por visões de mundo, autoimagens e estereótipos que compõem um olhar imperial sobre o universo. Os estudos sobre o mundo não ocidental serviram como instrumentos da política nacional dos países ocidentais, que estavam ligadas ao mundo acadêmico e às empresas comerciais. Por isso, existe uma racionalidade que é predominantemente ideológica e que estabelece representações que identificam os africanos como inerentes às suas características fisiológicas, baseadas em sua etnia negra. Com a história da África ocorre algo semelhante. Como existiu uma ocultação da complexidade e da dinâmica cultural própria da África, foi possível o apagamento de suas especificidades, o que resultou na dificuldade de abordar o preconceito racial e a discriminação. Assim, todos os modelos utilizados para o estudo da África são tomados da organização social e política proveniente da cultura europeia.

A escola é o espaço para a resistência, uma vez que, através da educação, existe a possibilidade de combater a discriminação que se apresenta através de atitudes, gestos e comportamentos que estigmatizam os grupos sociais. A escola possui o desafio de constituir um espaço de novas relações sociais, a partir da integração do trabalho educativo e das questões sociais. Portanto, as leis citadas, mesmo que fragilizadas pelo contexto de reformas públicas educacionais neoliberais, conformam um poderoso contraponto às medidas unilaterais que avançam no cenário da educação pública brasileira.

Por seu turno, o tabuleiro do jogo Yoté pode ser visto como uma metáfora deste jogo político em torno do poder de decisão sobre as políticas educacionais brasileiras. De um lado, estão as aspirações neoliberais, refletidas pelos interesses dos grupos privados, pelas corporações, pelas multinacionais e pelo capital financeiro, com poder decisório nas comissões e nos conselhos de educação. De outro lado, estão a comunidade escolar – diretores, pedagogos, professores e estudantes – que cobram a participação nestes conselhos e comissões, pois são conhecedores da falta da estrutura necessária para a plena realização do trabalho educativo.

A atuação dos professores, alunos, pais e demais representantes da comunidade escolar, nos processos decisórios sobre a reorganização curricular, não se tem concretizado, pelo menos não de maneira satisfatória, configurando nada mais que um arremedo de participação, que na prática serve apenas para legitimar o que já está posto. Atrás de uma cortina de grande consulta e participação, de construção coletiva e legitimação da democracia estão os bastidores com fortes influenciadores, que direcionam a educação para seus interesses, da sociedade e do mercado que buscam manter e fortalecer suas ideologias. (BRANCO *et al.* 2018. p. 57)

A disputa entre estes antagonistas abre espaço para o apontamento das contradições inerentes deste processo e frentes de lutas que buscam a crítica sobre a transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada, o acesso equitativo à escola, a recomposição da estrutura física da escola, a reestruturação da organização curricular contra a hierarquização das disciplinas, a exigência da melhoria das condições do sistema de ensino, a fim de aumentar a oferta do ensino público, a recomposição dos estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia e a formação continuada dos professores. E, no plano pedagógico, os caminhos continuam abertos para as lutas em prol de uma educação que valorize outras formas de organização social, portadoras de práticas religiosas, artísticas e estéticas, esportivas, diferentes, mas que formam a base da herança africana presente no Brasil.

Se de um lado, setores economicamente poderosos investem em uma lógica desumanizadora e individualista, temos, por outro lado, a possibilidade de investirmos em uma ação transformadora, mobilizadora de novos sentidos e sensações, pelo reconhecimento da necessidade de nos conectarmos ao mundo valorizando os conhecimentos do passado. As antigas histórias familiares, passadas de geração em geração, o contato com os valores ancestrais, com a “palavra falada”, com o compromisso da verdade, também são elementos constitutivos de uma outra concepção de homem e seu lugar neste planeta. Esse passado, suas heranças e as formas adquiridas para serem transmitidos de geração em geração, torna-se libertário e presente.

Referências

ARRUDA, E. P. **Jogos Digitais e Aprendizagens**: o jogo Age of empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BARROS, G. C. **Webquest**: Metodologia que ultrapassa os limites do Ciberespaço. Escola Software Livre. Paraná, 2005.

BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**. Vol. 10. Nº. 21. Maio/Ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação a Distância – SEED. **Programa Nacional de Informática na Educação**. PROINFO. Diretrizes. Julho de 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Programa Nacional de informática educativa/MEC/ SEMTEC.-Brasília: PRONINFE, 1994.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Yoté: o jogo da nossa história**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2003.

CATINI, C. Educação e Empreendedorismo da Barbárie. In: CÁSSIO, F. (org.) **Educação contra a Barbárie: Por Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.25-32.

FURTADO, M. G. F. GONÇALVES, P. F. Jogos Africanos na Formação de Professores: O Yoté como Recurso para o Ensino da Matemática. **BoEM**, Joinville, v.5. n.8, p. 37-50, jan./jul. 2017

GINZBURG, C. **Fronteiras do Pensamento** – Carlo Ginzburg [parte I]. UFRGS TV, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QKdfsVBP20E&t=75s>. Acesso em: 07, dez. 2020.

GINZBURG, C. **Fronteiras do Pensamento** – Carlo Ginzburg [parte II]. UFRGS TV, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xr0xOQ48Wzs>. Acesso em: 10, dez. 2020.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HERNANDEZ, L. M. G. L. **A África na Sala de Aula: Visita à História Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

IBGE. Diretoria de Pesquisa de Trabalho e Rendimentos. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2017-2018. Uso de Internet, Televisão e Celular no Brasil. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#:~:text=No%20ano%20de%202018%2C%20em,era%20utilizado%20para%20este%20fim.&text=O%20percentual%20de%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do,%2C3%25%2C%20em%202018>. Acesso em: 07, dez. 2020.

MEINERZ, C. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto alegre: Evangraf, 2013.

MULLER, B. Uma Experiência Pedagógica com Jogos Africanos na Formação Continuada de Professores de Matemática no Município de Serra do Espírito Santo. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, ISBN: 2236-2150 - V. 03, N. 01, p. 41 - 51, Junho, 2013.

MOREIRA, A. F. B. KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

OLIVA, A. R. (2003). **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461.

PORTO, T. M. E. As Tecnologias estão nas Escolas. E agora, o que fazer com Elas? In: FANTIN, M. ;RIVOLTELLA, P. C. **Cultura Digital e Escola**. (orgs) Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 309-346.

QUÉAU, P. Cibercultura e Info-ética. In: MORIN, E. (org) **A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 460-480.

SANTOS, M. F. Ancestralidade e Convivência no Processo Identitário: A Dor do Espinho e a Arte da Paixão entre Karabá e Kiriku. In: SALES, A. S. (org) **Educação Anti-racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 205-229.

ROCHA, L. R. **A Concepção de Pesquisa no Cotidiano Escolar: Possibilidades de Utilização da Metodologia Webquest na Educação pela Pesquisa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

REIS, F.; BITTENCOURT, R. Games no Ensino de História: Aplicação na Disciplina de História no Ensino Fundamental. **Proceedings of SBGames**, Pernambuco, p. 930-936, 2016.

UM MINUTO PARA O CONHECIMENTO. **Jogos africanos**: Yoté. 4 dez. 2011. Disponível em: <http://passosrd.blogspot.com/2011/12/jogos-africanoyote.html>. Acesso: 15 dez. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed.- Campinas: Autores Associados, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Yoté: o jogo da nossa história: o livro do professor**. Brasília: 2010, p. 01-14. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/yote_professor_miolo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, E. de J. da. **Um caminho para a África são as sementes: histórias sobre o corpo e os jogos africanos mancala na aprendizagem da educação das relações étnico-raciais**. Salvador, 2011.

UMA ANÁLISE SOBRE AS FRENTES DA CRIMINOLOGIA FEMINISTA E OS IMPACTOS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Adriana Martins Silva
Carolina Martins Silva

Considerações Iniciais

A concepção da mulher oprimida e subjugada advém de um processo construído histórico e socialmente; a divisão dos sexos, responsável por atribuir a mulher como um ser inferior ao macho, vem reiteradamente estigmatizando e reproduzindo uma série de discriminações quanto ao gênero feminino. O modelo patriarcal consolida a mulher como um ser verticalmente inferior, devendo ser controlada e submetida ao poderio do homem. Em que pese essa assertiva pareça ser de um contexto distante do panorama atual, é inequívoco que as relações misóginas e classistas influenciam diretamente na vida e integridade das mulheres, de modo que dia-após-dia ainda são evidenciadas as constantes violências contra o feminino, além de uma série de conflitos decorrentes das questões de gênero.

Em razão das inúmeras violações à dignidade da mulher, o desrespeito ao seu corpo e sua autodeterminação, em virtude da magnitude dos crimes praticados contra o gênero feminino e a discrepante desigualdade de gênero, fez com que ascendesse os movimentos feministas contra a dominação do masculino e o anseio pela redução dos conflitos de gênero. Para isso, muitas mulheres se valeram do apoio às pautas criminalizadoras, materializadas pela fé no sistema penal, como forma de solucionar as violências excessivas, bem como encontrar no sistema de justiça criminal um meio efetivo de proteção aos seus direitos, além de considerar um mecanismo de justiça social. Em contrapartida,

outras correntes feministas, adeptas à criminologia crítica opõem-se à crença no sistema penal como forma de resolução de conflitos, especialmente porque é um instituto que fomenta a seletividade entre as classes marginalizadas, influenciando o estigma das próprias mulheres em situação de vítima e encarcerada, além de não considerarem o sistema de justiça criminal capaz de cumprir com toda a proposta com que inicialmente se comprometeu, sendo, portanto, ilegítimo.

Assim, em que pese esses dois recortes feministas aparentam ser contraditórios, serão analisados no decorrer deste trabalho pontos urgentes e necessários de congruência entre as facetas da criminologia, qual seja, a criminologia crítica e a criminologia feminista, com um denominador comum, quanto à insurgência nas crescentes violações dos direitos das mulheres. Nesse sentido, faz-se imprescindível analisar qual o papel primordial do direito penal, bem como o modo de atuação do sistema de justiça criminal nos conflitos sociais, além de entender e problematizar o motivo pelo qual ambos são ineficazes para alterar a cultura patriarcal socialmente construída no corpo social.

A dicotomia aparente entre a criminologia crítica e a criminologia feminista

Ao se falar em violência de gênero e do processo discriminatório do feminino, não há como dissociar a noção de que a história, fundamentalmente, foi escrita por mãos masculinas e conforme as concepções viris, de modo que os machos foram estabelecidos como essenciais, ao passo que atribuíram à mulher um papel relativo ao deles, portanto, *inessencial* e subalterno. A divisão dos sexos, proveniente de um aspecto biológico, auxiliou a repercutir o processo de dominação masculina, em que os homens, como grupo mais forte, estabeleceram-se como “Um”, colocando as mulheres relativamente a eles como o “Outro”, o que, de certa forma, acabou ocasionando uma dificuldade acentuada para o feminino operar o retorno como um ser essencial. Até porque,

justamente pela humanidade ser masculina, obstaculizou-se o rompimento da mulher com a subalternidade, visto que, no momento em que puderam construir parte da história e exercer seu direito de autodeterminação, o domínio já era essencialmente do homem. (BEUVOIR, 2016, p. 12).

Ademais, a dominação masculina, aliada à inerência do pensamento androcêntrico no corpo social, garantiu aos homens a larga vantagem de serem vistos como autoridades de toda ramificação do pensamento e ações dos sujeitos, restando em efetivos “transcendentais históricos” e, sendo partilhados por todos de maneira isonômica, determina-se em cada um igualmente transcendental. Para isso, foi necessária a ocorrência daquilo que Bourdieu (2012) chama de *violência simbólica*, o que nada mais é do que a aceitação do grupo dominado à dominação instituída pelo grupo dominante; ocorre que este aceite é realizado sem ao menos uma reflexão de como fora construído. (BOURDIEU, 2012, p. 45).

A violência simbólica, por sua vez, pode ser percebida como uma “violência doce e quase sempre invisível” (BOURDIEU, 2012, p. 47), o que implica interferência nas escolhas das mulheres sobre determinado assunto, as quais inevitavelmente são vinculadas a uma posição do grupo dominante; assim, não conseguem se libertar das raízes da dominação, devido aos laços já estabelecidos, perfazendo-se na posição de *Outro*. Nesse sentido, em virtude desta violência simbólica, é igualmente difícil para as próprias mulheres reconhecerem um outro ato de violência realizado pelo grupo dominante, em decorrência de suas concepções acerca da realidade serem construídas precipuamente atendendo aos interesses dos machos, o que permitiu e, em certa medida, ainda permite sua manutenção como ser *inessencial*.

Outrossim, a violência simbólica pode ser conferida como uma das causas a impedir que as mulheres se organizem e tenham o sentimento de pertencimento, de forma que consigam visualizar uma posição de “nós mulheres”, no intuito de se desvincularem da preponderância das condutas viris. Contudo, quando isso não

ocorre, pode-se tornar a reprodução do pensamento dominante, qual seja, substancialmente patriarcal e conservador.

Sendo assim, o feminismo, característico por ser um movimento de liberdade e transformador, que reforça a necessidade de se pensar em gênero, classe e raça, no intuito de transformar a sociedade patriarcal em uma sociedade mais justa e democrática possível, foi responsável por lutar por diversas bandeiras emancipatórias quanto aos direitos das mulheres, especialmente para salvaguardar seus direitos políticos, civis e identitários em par de igualdade ao já estabelecido pelo grupo dominante. Assim, diante da falta de compromisso, zelo e um olhar efetivo para a concretização dos direitos das mulheres, o movimento feminista vem, especialmente desde a década de 70, pleiteando uma ação positiva estatal, a fim de proteger e regulamentar as garantias e necessidades do feminino.

Neste ponto, é inegável e bastante rica a bagagem que o movimento feminista articulou para o corpo social; somente com ele foi possível discorrer sobre assuntos como direito de reprodução, violência contra mulher no ambiente doméstico, a respeito do assassinato de mulheres – em virtude do gênero –, chegando até mesmo trazer à baila a questão da discriminação da mulher dentro do trabalho, haja vista que a mulher sofria uma dupla violência no contexto laboral, seja por assédio sexual ou até mesmo no que toca aos seus direitos trabalhistas, visivelmente discrepantes ao do macho. (ANDRADE, 1999, p. 106). Mas, do mesmo modo em que a pauta feminista tinha seu cunho emancipatório e democrático, também foi seduzida pela crescente onda punitivista que se propagava no Brasil e no mundo.

Tem-se como grande exemplo o movimento de Lei e Ordem, inserido no contexto de ascensão do novo giro político de “ultradireita” no Estado norte-americano. No campo penal, a “nova direita” repercutiu em ideais baseados em “ordem” e “utilidade”, em que as leis deveriam prevalecer, haja vista que naquele momento a pena era vista como um fato puramente de reestrutura e de manutenção da ordem social. Diante do aumento

da criminalidade, agigantou-se ainda mais a presença do direito penal, com uma agenda essencialmente punitivista, em que abraçavam o endurecimento da pena, o maior número de condenações e de prisões. Além disso, a política criminal repressiva era feita, levando-se em consideração cada caso concreto; no entanto, pouco se importava com as consecutivas arbitrariedades do poder estatal. (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2009, p. 307).

Além disso, outro movimento de igual relevância no âmbito penal ocorreu nos Estados Unidos, denominado de Tolerância Zero, o que, grosso modo, se caracteriza na falta de complacência com a criminalidade, ainda que seja relacionada a crimes pequenos, levando em conta que possibilitaria a abertura de portas (ou melhor, janelas) para o cometimento de novos delitos, ainda mais graves. Assim, esse pensamento foi se ampliando de tal maneira, ao ponto de inferir que a barragem de ínfimos distúrbios sociais auxiliaria de imediato na contenção de grandes alterações criminais. Não precisaria ir muito longe para imaginar o que de fato ocorreu: pequenos trabalhadores urbanos, minorias étnicas e raciais, a classe pobre e outros vulneráveis sociais foram duramente reprimidos. A soma desses dois movimentos, cujo único remédio previsto contra a criminalidade era a repressão e o endurecimento de leis penais, culminou no mais alto nível de encarceramento da história dos Estados Unidos. (SHECAIRA, 2014, p. 295).

Nesse sentido, faz-se necessário ilustrar o paralelo da incidência de medidas de essência punitivista no Brasil, em meio à década de 90, com o advento de certas leis, como, por exemplo, a normatização dos crimes hediondos, de cunho populista, que resultou no agravamento de alguns crimes. No plano processual penal, observou-se a alteração do código no que diz respeito à aplicação e execução das penas privativas de liberdade, bem como houve modificação nas possibilidades de prisões cautelares e temporárias; agravaram-se, também, as hipóteses da concessão de fiança e da liberdade provisória. Além disso, nesse contexto, foi introduzido no ordenamento jurídico a execução antecipada da

pena, muito embora já estivesse em vigência a Constituição Cidadã, promulgada em 1988. (CAMPOS; CARVALHO, 2011, p. 154).

Percebe-se que o agravamento das penas, assim como a alteração dos tipos penais e processuais penais, reflete imediatamente na criminalização primária e secundária, inseridas dentro de um mecanismo de controle do comportamento desviante reproduzido pelo sistema penal. Isto fez com que houvesse um número exacerbado de encarceramentos, chegando até mesmo, no período de 2010, a população carcerária alcançar o número de 494.237 presos; aqui, nota-se que a adoção do punitivismo por parte do Legislativo, alicerçado ao Judiciário, contribuiu de certa forma para impedir de consolidar um pleno Estado Democrático do Direito, na medida em que não se propôs a aplicar medidas para reduzir o denso nível de punição, ainda mais após um vasto período de autoritarismo e de avivada repressão no país (CAMPOS; CARVALHO, 2011, p.155).

À vista do reforço ao direito penal e do encarceramento, possível vislumbrar a crise de legitimidade do sistema de justiça criminal, na medida em que restou evidente o descumprimento da inverídica promessa de proteção a todos os bens jurídicos de forma isonômica, sem contar que falhou ao prometer que os crimes seriam combatidos mediante aplicação da pena, cuja característica destacada é a retributiva. Essa crise do sistema penal está inserida na incerta premissa de que todos os conflitos sociais serão resolvidos pelo direito penal, tendo em vista que atribui ao direito o denominado Direito Positivista Estatal, inserido no “paradigma monista”, que faz repercutir na falsa ideia de que toda problemática social necessita de uma solução legal. Assim, a partir do momento em que o monismo jurídico caracteriza o direito penal intrinsecamente ligado à legislação, facilita ainda mais para a crise de legitimidade do sistema penal (ANDRADE, 1999, p. 106).

Há de ser considerado, igualmente, um outro fator de muitíssima relevância que fomentou ainda mais a crise da legitimidade do sistema penal; ainda que a redemocratização estivesse em seus primeiros passos de vida, as respostas para a

política criminal possuíam uma conotação evidentemente contraditória. Por um lado, é possível observar um ramo minimalista do direito, em que se pretendia uma incidência menor do sistema penal para a sociedade e sua consequente democratização do controle: ansiava-se, por exemplo, por processos de descriminalização.

Por outro lado, encontram-se vertentes que guerreavam a bandeira da punição, uma visão mais atuante do direito penal; percebeu-se essa adesão criminalizante para os crimes de cunho econômico, além de uma consequência dos inúmeros movimentos sociais, incluindo-se nessa perspectiva os movimentos feministas atuantes desde a década de 70 no Brasil. Não raro, dentro dessa vertente de maior ascensão penal, encontrava-se um grupo radical, em que se operavam os gritos de Lei e Ordem; além disso, encontraram na mídia seu maior e poderoso meio de disseminação. Naquele contexto “o que nós vimos no Brasil é uma convivência, aparentemente contraditória, entre minimização e maximização do sistema; uma tensão entre longe do Estado/perto do Estado, menos sistema/mais sistema” (ANDRADE, 1999, p. 108).

Criminologia crítica: feminismo despenalizador

Na década de 90, as demandas de gênero levantadas pelo movimento feminista, encontravam-se inseridas em um contexto de ambiguidade, levando em consideração o olhar e a pretensão com o direito penal. O processo de maximização do sistema, conforme sustentado por Andrade (1999), ficou evidentemente demonstrado. Uma, porque ao mesmo tempo em que exigiam uma postura despenalizadora do Estado, a fim de que fossem abolidos do direito penal determinados crimes de cunho essencialmente sexistas, pretendiam, simultaneamente, a criminalização de determinadas condutas que reduziam a inclusão do gênero feminino. Tem-se como exemplo, o ensejo da criação de leis específicas para tratamento da violência doméstica e assédio no âmbito laboral, bem como a pauta do aumento de pena e tratamento mais gravoso nos crimes de

homicídio contra as mulheres, além de certas redefinições nos crimes de estupro – vale recordar que, na década de 90, não havia ainda a promulgação da Lei Maria da Penha, a incidência da qualificadora do feminicídio no Código Penal, a figura típica do crime de importunação sexual e violência institucional, tampouco a promulgação da Lei Mariana Ferrer.

A ambiguidade do discurso feminista decorre de um duplo condicionamento: o primeiro deles, revela-se através da historicidade da mulher e de sua luta incansável pelo reconhecimento e superação de uma sociedade, veementemente, patriarcal e conservadora nos costumes. Assim, somente com os assuntos que abarcavam a violência de gênero pôde ser repensado o papel do direito penal, considerando que abriu um espaço de visibilidade das diversas violações e violências que se perpetravam dentro do ambiente familiar, bem como nos vínculos sociais e afetivos.

Isto quer dizer que a violência começou a ser repensada para além da vida inter-partes e foi deslocada para a esfera pública, culminando na “transfiguração da violência”, calcada na esfera privada para formar tipos penais na esfera pública. À vista disso, tornou-se de extrema importância nos debates feministas a necessidade das medidas penalizadoras como combate à violência de gênero e, mais do que isso, como uma forma de resposta à impunidade das condutas delitivas e misóginas do patriarcado; este fenômeno foi denominado por Andrade (1999) como “publicização-penalização do privado” (p. 110).

De outra banda, o segundo condicionamento da ambiguidade do discurso feminista formulado pela jurista, refere-se ao aporte teórico de base das demandas feministas que se debruçavam nos movimentos criminalizadores, vez que aparentemente não havia profundos estudos que interligassem as pautas da criminologia crítica e criminologia feminista. Para além disso, inexistia uma ligação entre as lutas feministas e a academia, em que se pudessem discutir as principiologias e teorias jurídicas para construir uma

base sólida do pensamento, além de subsistir uma política criminal feminista específica.

A aparente contradição presente no discurso feminista, representado pela maximização e minimização do direito penal é latente quando se pensa que o movimento vem de um berço crítico e subversivo ante ao patriarcado, bem como às relações de poder, sem contar que, ao refutar e propiciar quebras de paradigma quanto à violência de gênero, torna-se uma das reivindicações mais legítimas e progressistas do Brasil e mundialmente. No entanto, dominado pela sede de respostas às violências estruturais, além da aparente impunidade, o mesmo movimento feminista se debruça no sistema penal, pleiteando a bandeira criminalizadora como forma de resposta e proteção ao direito das mulheres. Nesta perspectiva, fundamenta Andrade que nasce uma interpretação de contradição, em razão de se apoiar aos movimentos punitivistas de tons segregacionistas e reacionários, fazendo o caminho reverso dos processos democráticos tão almejados, além de divergir de um dos preceitos mais levantados pelas pautas feministas, qual seja, a liberdade. (ANDRADE, 1999, p. 111).

Assim, nota-se que não há problema algum em retirar os conflitos de gênero para fora do embate particular; é incoerente e absurdo negar a necessidade de trazer à baila para o campo social. Ocorre que trazer as violências de gênero para o âmbito social não significa que deva ser instantaneamente introduzido na seara do sistema penal, visto que essa imediata conversão acarreta problemas de outras magnitudes, “porque o sistema penal também transforma os problemas com que se defronta, no seu específico microcosmo de violência e poder” (ANDRADE, 1999, p. 115).

Outrossim, a perspectiva inócua de que o sistema criminal é em partes uma solução aos conflitos de gênero faz com que ocorra uma disfunção às lutas feministas: frise-se que acaba reduzindo consideravelmente a unicidade do movimento, dado que as energias depositadas no direito penal poderiam circular, em verdade, em soluções diversas, mais criativas e radicais, bem como mais efetivas, porém o que se percebe é uma esperança vã sobre

mudanças focadas “dentro” do sistema de justiça criminal e “através” dele.

Nota-se que existe uma preocupação latente quanto ao enfoque prioritário ao sistema de justiça criminal como única forma de resolução de conflitos de gênero, em virtude de que, de uma forma ou de outra, as leis mais enrijecidas penalmente, em um futuro próximo auxiliariam para estruturar a criminalização da classe mais pobre e, com isso, promoveriam o controle dos marginalizados diante ao descaso dos responsáveis por operar o sistema de justiça criminal. Ademais, o movimento feminista não ficou atrelado estritamente às pautas punitivas levantadas há décadas atrás, haja vista que o sistema penal atualmente tomou rumos completamente diferentes do que era. Hoje, em síntese, alcançou uma função que retoma o “capitalismo da barbárie”, de modo que acaba por legitimar uma soberania do Estado liberal, tendo como principal veículo o direito penal (BATISTA, 2009, p. 20).

Diante disso, há uma valiosa contribuição de Angela Davis (2018) no sentido de que é preciso abandonar a maneira costumeira de se atribuir a punição como resultado inevitável e inerente ao crime. Ocorre que, para se pensar em ideias abolicionistas, é preciso anteceder uma transformação radical no modo em que se opera o sistema de justiça atual, assim como na própria sociedade, dado que pensar em desencarceramento é intimamente ligado ao pensamento de combate ao machismo e racismo estrutural, além a desigualdade de classe. Assim, devem ser postas em pauta formas de estratégias para minimizar as condutas com que fazem o sujeito chegar até às autoridades policiais e judiciárias, como também se atentar para a forma como serão tratados os que cometem o delito, através de um meio alternativo de se fazer justiça, como por exemplo a justiça reparadora ou a restaurativa (DAVIS, 2018. p.117-122).

Criminologia feminista: necessidade de um novo olhar

Na contramão das diversas correntes criminológicas, a criminologia feminista ascende a um discurso de mais visibilidade e

de ampliação do espaço feminino, considerando que as bases das demais vertentes criminológicas estudavam os fenômenos desviantes sob um discurso genuinamente masculino, destinado aos homens e apenas “sobre” mulheres. Em outras palavras, os questionamentos e objetos de estudos discorriam sobre as mulheres; no entanto, previamente já estabeleciam uma resposta do ponto de vista dos homens. Ademais, conforme percebe Soraia da Rosa Mendes, na medida em que sobrevieram outros objetos de estudos de extrema relevância ao corpo social, a criminologia destinada às mulheres acabou perdendo cada vez mais espaço, de modo que não se tornou “politicamente relevante” estudar sobre gênero, sendo apenas pautas de estudos de forma oscilante e em momento algum como ponto central dos debates (MENDES, 2014, p. 157).

Nesse sentido, é evidente a importância de a criminologia feminista construir marcos teóricos no intuito de criar alternativas, em efetivamente o feminino ser sujeito da criminologia, insurgindo-se contra a cultura patriarcal e sexista, haja vista que os objetos do conhecimento criminológico eram longínquos da experiência do gênero feminino, além de que não houve consolidada a compreensão acerca do sistema de gênero. A partir desse ponto, Mendes compreende que, colocar à frente o ponto de vista feminista, acarreta-se a tentativa de um “giro epistemológico”, visto que passa a exigir uma realidade em que a mulher é a protagonista, seja ela dentro ou fora do sistema de justiça criminal, isto é, a mulher como vítima dos crimes sexistas e a mulher custodiada (MENDES, 2014, p. 159).

No plano da aplicabilidade do direito penal, Mendes (2014) não adere à percepção de que o direito é incapaz de ser uma ferramenta proveitosa para salvaguardar os direitos das mulheres, porquanto, em sua visão, ele pode ser um instrumento para legitimar uma nova ordem de reivindicação e de principiologia, fazendo com que dialogue para construir uma realidade diversa da habitual, construída pelos homens, de sorte que essa nova realidade teria um novo olhar direcionado às mulheres a partir de suas experiências. Assim, compactua-se com o posicionamento de que o direito é

frutífero na medida em que pode ser utilizado como norma para promover a justiça social, bem como a liberdade das mulheres, dado que o direito somente é sexista e patriarcal, uma vez que foi construído por mãos masculinas e direcionado ao macho.

E, nesse sentido, é possível compreender, segundo a autora, que apesar das bandeiras descriminalizantes serem firmes no ideal de que o direito penal acaba por penalizar seletivamente e, acima de tudo, de não cumprir com seu papel primeiro, sendo, portanto, um retardo aos avanços democráticos, ainda assim esse raciocínio não se enquadra nos crimes de cunho sexistas, os quais são indissociáveis do poder público, ou melhor dizendo, devem ser amparados pelo poder punitivo estatal; caso contrário, seria mais uma forma de reafirmar o sistema de controle quanto ao gênero (MENDES, 2014).

Aqui, cabe pontuar que parte da criminologia feminista reconhece o perigo em se debruçar no sistema de justiça criminal, depreende que a redução das discriminações não pode ser exclusivamente na legitimação do direito penal, mas entende necessário assimilar que, além da problemática de legitimação do direito penal, é preciso transmutar o atraso histórico de tutela dos direitos das mulheres. Nesse sentido, sustentam que é possível a realização de ações originadas pelas experiências das próprias mulheres, cuja finalidade é reduzir ou dar mais enfoque a determinados crimes contra o gênero feminino, ainda que sejam condutas não totalmente distantes do direito penal, isto é, possuem certo caráter punitivo, mas que produzem efeitos positivos quanto à diminuição da violência contra mulher, fazendo de tal forma que acabe por “(re)pensar a resposta punitiva de modo a que esta signifique não a mera defesa social dos interesses constituídos” (MENDES, 2014, p.181).

No que toca às contradições existentes no movimento feminista penalizador, Mendes (2014) afirma que não passam de contradições aparentes, porquanto podem ser explicadas ao conceito de direitos fundamentais. A análise realizada, em linhas gerais, parte do princípio de que o nascedouro do direito das

mulheres decorreu de muita luta e construção histórica. Assim, os direitos do feminino não são considerados abstratos, tendo em vista que possuem um carácter evidentemente político, os quais devem ser recepcionados pelo Estado, sob a forma de leis internas e instrumentos para sua concretização e por ele precisam ser amparados, sob pena de incorrer em um atentado ao Estado Democrático de Direito.

O ponto crucial da crítica construída por esta corrente da criminologia feminista, teve como importante representante Soraia da Rosa Mendes (2014), que, além das destacadas por derradeiro, aponta no sentido de entender que a mulher em situação de vítima deve ter uma especial atenção aos olhos da criminologia, porquanto seu histórico não é, e está longe de ser, os mesmos dos homens. Encontram-se em situação de vítima e vulnerabilidade, pois sofreram incontáveis discriminações, simplesmente por serem mulheres; foram subjugadas, desclassificadas, sobreviveram por séculos da história à margem da sociedade, sem voz, amarradas às vontades do patriarcado, o que, na soma de todos os fatores, merece uma maior atenção, conforme entendimento de Mendes (2014).

Ainda, a bem da verdade, para esta corrente quando a lei penal, em sua forma garantista, diz que precisa atender aos mais fracos, portanto, menores, o Estado se refere não somente ao encarcerado, mas também à vítima, principalmente a vítima mulher, que, devido ao corpo social construído por mãos masculinas e enraizado no patriarcado, é excluída muitas vezes da forma mais cruel possível. Assim, esta vertente criminológica, em seu viés garantista, considera que ainda que o Estado seja mínimo, não faz com que seja omissa na busca por soluções para que os conflitos e as violências não sejam solucionados.

É preciso compreender que antes mesmo de se pensar em reduzir a violência de gênero, deve-se reduzir a violência patriarcal, a qual abrange violência de homens contra mulheres, violências de pessoas do mesmo sexo, bem como de homens e mulheres contra crianças. Necessário pensar na violência patriarcal, na compreensão de Hooks (2019), que está intimamente

ligada à violência sexista, bem como pela dominação masculina, de modo que, para acabar com a violência contra a mulher, é também crucial “o fim de todas as formas de violência” (HOOKS, 2019, p. 96). Isso porque a violência e meios coercitivos são formas de manter controle e poder; assim, quando as mulheres colocam como pauta o fim da violência contra o feminino, mas de igual maneira continuam a perpetrar a violência na relação doméstica com seus filhos, não entendem como isso enfraquece o movimento feminista, já que o pensamento sexista ainda continuará existindo, pois continua a demonstrar que a violência é a única forma de manter graus de hierarquia frente ao papel dos sexos.

É notável que inúmeras pessoas e movimentos se preocupam com o fim da violência, porém sequer pensam em relacionar essa violência ao pensamento patriarcal e sexista, próprios da dominação masculina. Enquanto as relações sociais continuarem a tratar a violência como forma de reafirmação e manutenção da relação de poder, as gerações futuras não se posicionarão frente à violência, tendo em vista que esta é a única forma de lidarem com certas adversidades e conflitos sociais.

Ineficácia do estado punitivo na resolução de conflitos de gênero

Entende-se por direito penal o acervo de leis que objetivam tutelar bens jurídicos através de normas, delimitando a sua área de tutela, em que determinada violação a essa norma, resta reconhecido o delito, cuja consequência é coerção judiciária, traduzida pela pena, diferentemente do que ocorre em outros ramos do direito. Ao se questionar a que fim se destina a legislação penal, conforme disciplina Zaffaroni e Pierangeli, tem-se que duas são as correntes “contraditórias e excludentes” que justificam a incidência da normativa penal. (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2009, p. 75).

A primeira delas, configura-se na obtenção de segurança jurídica, traduzindo-se pela prevenção geral, a qual, visando assegurar a tutela efetiva dos bens jurídicos e dos valores éticos pertencentes ao corpo social, impõe uma pena destinada à

sociedade para prevenir que os delitos sejam cometidos. Para tanto, destina-se às pessoas que não são criminosas: assim, para esta corrente, a pena possui um caráter retributivo, como reafirmação da norma, haja vista que fora descumprida. (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2009).

Aqui, resgata-se os ensinamentos de Juarez Cirino dos Santos, pois se denota um cunho bastante religioso da pena, porquanto é atribuída com um sentido “expiatório”; já, em seu caráter jurídico, é marcante o posicionamento de “compensação” da culpabilidade. Nesse sentido, depreende-se que a pena é um resquício bastante forte das Escolas Clássicas, em que atribuíam a pena como “mal justo para um mal injusto” (SANTOS, 2007, p. 455-457). Trata-se de um mal justo, em razão da necessidade de reestabelecer a ordem social e a eficácia do direito penal. Não é à toa que a descrição deste tipo de função da pena, remete-se às eras medievais, carregada pela sede de vingança em decorrência dos males causados pelo condenado às comunidades.

Depreende-se que o direito penal se utiliza da pena para reforçar o sentimento de segurança jurídica, considerando que o indivíduo que violou o direito de outrem precisa ter sua retribuição como forma de pacificar a coexistência humana. Para mais, é necessário pontuar que a pena como coerção judicial acaba afetando os bens jurídicos dos próprios criminosos.

Por essa razão, é necessário que seja justa, mínima e não violenta, garantindo a integridade e evitando o caráter primitivo-retributivo de “olho por olho e dente por dente”, pois, caso contrário, essa retribuição exacerbada como efetivação da coexistência, incorreria na violação da própria segurança jurídica, tão almejada pelo pacto social. Assim, de forma alguma a pena deve ser vista como uma retribuição do “mal contra o mal”, mas, sobretudo, que possa garantir a tutela dos bens jurídicos sem que para isso tenha que afetar o sentimento de segurança jurídica. (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2009, p. 85).

Nesse sentido, o caráter puro e simplesmente retributivo da pena não é democrático, tampouco científico, uma, porque o direito

penal se incumbe de proteger bens jurídicos e não em aplicar a vingança; outra, porque a retribuição gera um dano catastrófico, tendo em vista que a presunção da culpabilidade não admite prova empírica: isso fez com que atualmente a culpabilidade invertesse de função, a fim de limitar a atuação estatal em face do indivíduo. (SANTOS, 2007).

No que se refere à prevenção geral da pena, esta visa prevenir delitos através de intimidação da lei penal, de tal forma que o direito penal pretende desestimular uma conduta delitiva por parte da sociedade mediante a ameaça da pena. Aqui, há duas objeções importantes: primeiro, que a pura e simples ameaça da pena é ineficaz para inibir comportamentos desviantes, assim como eram inúteis as ameaças cruéis exercidas nas eras medievais. Nesse sentido, existem correntes modernas que almejam a retomada de controle, as quais afirmam que a gravidade da pena não surte o efeito desejado, e que seriam necessárias para evitar os crimes, com a certeza ou probabilidade da punição.

Por outro lado, assentado nas colocações do Santos, possível compreender que ascende a crítica de que a prevenção geral negativa incorreria em um terrorismo estatal, caso não encontrasse um “critério limitador”; além disso, esta função da pena acaba por violar os direitos humanos, haja vista que os condenados são punidos de forma rígida e endurecida, com a finalidade de influenciar na conduta de outras pessoas que estariam sujeitas a cometer delitos. (SANTOS, 2007, p. 460-461).

Quanto à prevenção geral positiva, decorrente do final do século XX, Cirino discorre que a pena adquiriu uma nova roupagem, objetivou-se a proteção de bens jurídicos de maneira subsidiária e de caráter fragmentário, considerando que existem outros meios mais efetivos para proteção de direitos, bem como porque a prevenção geral positiva protegeria de maneira fragmentada os bens jurídicos elegidos.

Cabe destacar que o anseio por prevenir determinadas condutas delitivas surtiu justamente o efeito contrário, de modo que as condutas proibitivas sobrevieram como algo reiterado e

mais aperfeiçoado; além disso, não há meios de provar que apenas a lei penal proibicionista efetivamente preveniu que as pessoas, as quais jamais delinquiram, evitassem de cometer crimes. Ainda, os dados estatísticos não são claros a indicar efetivamente quais são os números de delitos cometidos dentro de uma determinada localidade, é, portanto, um dado inatingível. Isto porque, inúmeros delitos sequer foram notificados às autoridades policiais, traduzindo-se naquilo que se denomina de “cifra oculta”, pertencente a uma esfera de difícilíssimo poder de cálculo. (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2009, p. 70-71).

De outra banda, consoante as exemplificações de Zaffaroni e Pierangeli, a defesa social que objetiva se dirigir aos delinquentes, por meio da prevenção especial, é uma defesa que está inserida no contexto em que já se delineou o delito; em outras palavras, a defesa social em nada se liga a proteger bens jurídicos, posto que já foram lesionados, em verdade, é uma defesa dos bens que ainda não foram afetados pela infração penal, de modo que a defesa social se caracteriza por ser uma prevenção “tutelar”. (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2009, p. 88).

Assim, ensina os autores: a prevenção especial, divide-se em prevenção especial com o fim de neutralização do condenado, a fim de que o criminoso não cometa novos delitos durante a execução da pena que lhe fora atribuída, bem com a prevenção especial positiva, cuja finalidade é uma forma de correção, reeducação e até mesmo ressocialização, em que haja a atividade de profissionais de equipe multidisciplinar como “ortopedistas da moral”. (SANTOS, 2007, p. 455-457).

Cirino (2007) assevera que o fundamento para a prevenção especial negativa parte do pressuposto em que a neutralização do indivíduo acarretaria uma segurança social, haja vista que o encarceramento do criminoso impediria que cometesse novos delitos para além do limite prisional; portanto, o aprisionamento seria uma das formas mais efetivas de concretizar a efetividade da pena criminal. Por outro lado, existem sérias críticas à prevenção especial positiva quanto à ressocialização do apenado, porquanto

os programas de reeducação e ressocialização devem em primeiro lugar respeitar a autonomia da vontade de cada sujeito; por essa razão, deve ser um ato dotado de voluntariedade, além de que o Estado não pode atribuir ao preso preceitos morais próprios.

À vista disso, segundo Laurrauri (2007), é um grandioso avanço quando o movimento feminista, bem como a pauta feminista, crítica ao cárcere, percebem a disfunção da dogmática penal, assim como notam a seletividade do sistema de justiça criminal. Nesse sentido, suma importância compreender que o apelo à maior ampliação do direito penal se configura desmedido quando continua a perpetração do aumento de penas e formas de punição, ainda que não se tenha mostrado necessidade e eficácia delas. No mais, também se configura desmedido pleitear a maior intervenção do sistema penal quando o que se pretende é a resolução de problemas sociais, bem como das desigualdade estruturais, as quais não podem e não conseguem ser solucionadas com a aplicação de penas (LARRAURI, 2007. p. 62).

Parafraseando a criminóloga espanhola Laurrari (2007), é necessário entender que a violência é um problema complexo, a qual deve ser abordada com leis integrais e completas; ocorre que aumentar as penas não faz com que se reduzam de forma significativa os delitos presentes no corpo social. É certo de que muitos creem que a falta de efetividade de uma lei, que se assume como foco para a redução da violência de gênero, deve-se à anêmica valência do caráter preventivo da pena. Isso é capaz de explicar o motivo pelo qual diversos segmentos feministas pleiteiam a elevação da pena como forma de dirimir as violências e discriminações; todavia, não percebem que o puro e simplista enrijecimento da pena não faz com que essas mesmas violências que sofreram objeções sejam reduzidas, assim como não faz operar retorno à credibilidade das mulheres e homens no sistema de justiça criminal.

Isto posto, verifica-se que o ordenamento jurídico brasileiro adota todas as teorias da pena supramencionadas. Isso pode ser mais bem ilustrado conforme artigo 59 do Código Penal, em que se

afirma que o Magistrado, no momento da aplicação da pena, deverá observar as circunstâncias judiciais, estabelecendo a pena segundo a necessidade e suficiência da reprovação e prevenção do delito. Percebe-se, então, o próprio ordenamento jurídico vigente mesclando as teorias jurídicas da pena de maneira indissociável, pois a reprovação pode ser caracterizada pela retribuição de culpabilidade, já, a prevenção do crime, pode se ligar à ideia de prevenção especial, seja ela em sua forma negativa ou positiva, bem como à prevenção geral. (SANTOS, 2007).

No entanto, ocorre que a unificação das teorias jurídicas da pena não faz desaparecer as deficiências de cada uma delas, Cirino pontua que, unificar a retribuição com a função de prevenção geral e prevenção específica, só faz um reforço de como a teoria retributiva é ineficaz, disfarçando-a como prevenção. Além disso, é de se notar que a junção das teorias que eram contraditórias e excludentes só fez com que se reconhecesse um discurso pluralizado, apto a racionalizar qualquer forma punitiva, consoante a teoria que mais se encaixasse na realidade fática. Diante disso, pode-se perceber que a unificação das teorias traduz, em verdade, a unificação de defeitos que cada uma possui. No mais, não há nenhum fundamento científico e filosófico que aproxime correntes completamente divergentes entre si, com finalidades práticas excludentes. (SANTOS, 2007).

Assim, dos pontos contraditórios e ineficientes das funções da pena, reveladas pela incidência da normativa penal, tem-se que a prevenção geral acarreta uma repressão estatal por via da intimidação para que, depois, se concretize a vingança. Entretanto, é certo o Estado se valer de mecanismos vingativos para concluir a coerção e controle social? Para Zaffaroni e Pierangeli (2009) a resposta é relativa, já que, quando se trata de um Estado autoritário, não há de forma alguma uma objeção quanto a essa medida. Apesar disso, o modelo estatal imperativo atualmente é garantido pela Constituição Cidadã, marcado pelo Estado Democrático de Direito e seria ilógico valer-se de instrumentos autoritários para reforçar a aplicabilidade da lei penal. Muito pelo contrário, é

medida urgente e primeira formar indivíduos conscientes e com responsabilidade. É preciso que o modelo irracional do sistema penal seja coibido e afastado, porque seu mecanismo comprometeria a eticidade e propostas libertadoras, beirando, por excelência, a um instrumento genuíno de dominação.

Ainda, insta salientar que a função da prevenção geral pode eventualmente no âmbito social ser realizada, mas isso não significa que no campo jurídico ela seja eficaz, desse modo, não é razoável que o legislador atribua a função geral como objetivo único e exclusivo. Assim, Zaffaroni e Pierangeli (2009) pontuam que um erro perceptível de qualquer governo autoritário é se fazer valer unicamente de mecanismos que esporadicamente são cumpridos na seara social, haja vista que utilizar a função da prevenção geral da pena, exclusivamente, é incorrer em um aumento desmedido dessa mesma pena. À vista disso: “A prevenção geral, em um Estado que não seja o de terror, não pode ser mais que um efeito tangencial da prevenção penal, que nunca pode ser buscado nem tomado em consideração, por um legislador racional” (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2009, p. 96).

Nesse sentido, os autores consideram que quando a pena não cumpre a sua função geral, limitando-se a sua simbologia, isto deve ser analisado e valorado no campo do direito, considerando que representa uma inconstitucionalidade da pena, violadora de direitos humanos, e não se justifica sua incidência. Não é preciso ir muito longe para se pensar que a pena, quando cumpre somente sua função simbólica é, sobretudo, incongruente e antijurídica, porquanto utiliza um determinado indivíduo como instrumento de sua simbologia, de tal forma que o utiliza como meio e não como um fim em si mesmo. Conforme discorrem Zaffaroni e Pierangeli (2009), é um processo de “coisificação” do homem, destituindo o cidadão como pessoa e imperando-o como instrumento de intimidação.

No que tange à função de prevenção especial da pena, é preciso ter alguns cuidados, caso contrário também incorreria na violação de direitos fundamentais e humanos do indivíduo. Em primeiro ponto, ao se falar em ressocializar ou em reeducar, não há

como impor ao cidadão castigos físicos ou mecanismos como mero constrangimento, por mais que isso pareça óbvio em nosso Estado de Direitos. Ainda, não há como efetuar tratamentos ou instrumentos que visualizem o indivíduo criminoso como despido de preceitos morais, imputando-lhe conteúdos moralizantes, pois isso fomentaria o processo de desigualdade, ao passo em que olharia o indivíduo como ser “inferior”. Há de ser considerado, igualmente, que a função preventiva especial deve operar em cada ser individualizando-o, tendo em vista que cada delito ou cada cidadão possui suas próprias peculiaridades; é necessário se adequar a cada situação fática, sob pena de “cair na ficção e mascarar o conflito” conforme Zaffaroni e Pierangeli (2009).

Em síntese, é possível verificar que as funções jurídicas da pena, definem o direito penal como desigual em todos os seus sentidos, isso porque no momento de definir o que será criminalizado já passa por uma seleção de quais bens jurídicos devem ser tutelados, tangenciando os interesses dos grupos dominantes e das elites econômicas, os quais possuem relação extremamente próxima com os poderes de decisão e, portanto, do controle social.

Ainda, no momento de aplicação e execução da pena, é possível verificar a seleção da punição relacionada aos indivíduos que já são taxados como “bodes expiatórios” (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2009, p. 99) das autoridades coatoras e que justamente são aqueles que em nada contribuem para o crescimento do capital, porquanto são os indivíduos inseridos na linha de pobreza e marginalizados da sociedade; sendo assim, são considerados como inúteis ante a relação de produção e distribuição de material, mas que operam significância na simbologia do processo de reprodução das desigualdades sociais e opressivas próprias do sistema capitalista. (SANTOS, 2007).

De igual modo, é inegável que o Estado se utiliza da punição como forma de conservar a reprodução social de maneira desigual e seletiva, assume uma função política na medida em que permite e fomenta a reprodução vertical da sociedade, bem como possui uma

função ideológica, pois oculta e, de certa forma, imuniza os atos infracionais praticados pela elite detentora do poderio econômico e das decisões de cunho político da sociedade. Isto posto, verifica-se que a pena em seu sentido de retribuição equivalente, vale-se dos ideais burgueses, em que se fundamenta, conforme asseverado por Cirino dos Santos (2007), no “valor de troca medido pelo tempo” (p.490), afastando os marginalizados da sociedade por meio da neutralização. Além disso até mesmo as prevenções especiais, bem como a prevenção geral positiva, acabam por “disciplinar o sistema punitivo”, a fim de originar sujeitos úteis para atender aos interesses do capital, o que faz garantir a seleção estigmatizante dos indivíduos, bem como aprimorar as opressões oriundas do capitalismo, de modo que acaba por reduzir a função racional da dogmática penal. (SANTOS, 2007, p. 490).

Por essa razão, é de extrema necessidade efetuar critérios de racionalidade do sistema punitivo, a fim de concretizar sistemas garantistas em prol dos sujeitos que estão na mira do poder punitivo e seletividade estatal. Nessa perspectiva, é urgente a exclusão ou redução do poder de intervenção do Estado, em face aos sujeitos em suas esferas individuais, sendo possível suavizar o sofrimento humano que foi decorrente de tamanha desigualdade e estigmatização do sistema penal seletivo. Isso nada mais é do que um encargo científico que tem como base uma luta democrática nas sociedades atuais. (SANTOS, 2007).

Nesse sentido, importante destacar que o direito penal existe para desempenhar uma função de garantidor da “auto-realização” do homem enquanto coexiste com os outros homens no corpo social (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2009, p. 317). Assim, o direito penal somente será efetivo quando garantir a existência do indivíduo, caso contrário somente estimulará as tensões e conflitos sociais, que por sua vez, implicará a destruição da sua eficácia, sendo, portanto, um direito penal sem efetividade.

A não efetividade do direito penal em níveis grandiosos, influenciando nos saberes jurídicos-penais, será reduzido a um mero desempenho de poder e deixará de ser direito penal; para

tanto, um direito penal efetivo é aquele fundamentado antropológicamente, o qual respeite a condição do homem e que se direcione ao homem através de seu reconhecimento como tal.

É por esse caminho que Maria Lucia Karam (1995) expõe a necessidade de despir de pautas criminalizadoras, tanto pelo punitivismo, como pelo minimalismo-fim, que supostamente carrega um ar progressista, a fim de que se aproxime de instrumentos capazes de diminuir – e seu fim último suprimir – as desigualdades e os elementos de dominação relativos ao sistema penal, bem como é indissociável da pauta relativa aos direitos das mulheres, de modo a vencer a desigualdade nas relações sociais estruturadas pelo patriarcado.

Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa, foi possível verificar a árdua e longa trajetória que os movimentos feministas, unidos à criminologia e outras áreas dos saberes, como a antropologia e a filosofia, precisam trilhar para alcançar a ascensão do feminino e sua independência quanto ao patriarcado, cujas raízes são devastadoras no campo social, especialmente no que toca à discriminação de gênero e a conseqüente inferiorização da mulher diante da realidade fática.

Foi a partir da premissa de que era extremamente necessário o corpo social se desvincular das concepções viris que os movimentos feministas ganharam corpo e cada vez mais notoriedade. Especialmente na década de 70, as feministas lutaram pela libertação do aprisionamento da mulher, pleitearam sua liberdade ante as relações sociais, laborais, reprodutivas e afetivas de maneira bastante libertária e progressista. Neste mesmo tempo, as demandas feministas também levantaram a bandeira de insubordinação às constantes violências contra o gênero e da crescente discriminação, de sorte que se debruçavam no apego ao sistema penal, em toda sua instrumentalidade, bem como às leis

positivas penais, como forma de sanar ou ainda diminuir as violações e brutalidade contra as mulheres.

Um ponto de crucial importância, que é preciso ter em mente, é que o próprio direito penal em sua base estruturante é sexista e classista; por essa razão – ainda que seja um discurso sedutor de gestão de conflitos – não há como ser libertador para as mulheres, tendo em vista seu caráter patriarcal e estigmatizante. Para tanto, mais do que apoiar-se unicamente no viés punitivo para solucionar os conflitos, é necessário entender que os conflitos de gênero só poderão ser suavizados através de uma transformação profunda na estrutura do corpo social, além de modificar as tendências de condutas impostas pelo grupo dominante.

No mais, faz-se necessário dizer que as duas frentes da criminologia, em que pese pareçam ser antagônicas, podem se unir em prol da independência da mulher e no combate às estruturais patriarcais. É certo, também, que se o abolicionismo penal não encontra espaço por ora, faz-se preciso um direito penal mínimo, efetivamente mínimo, que atenda aos interesses das mulheres, mas que também cumpra a sua função social como garantidor dos direitos fundamentais, de maneira menos violenta e não estigmatizante, portanto, a melhor saída, por ora, seria o minimalismo meio. Nesse sentido, é necessária uma transformação social, principalmente uma reformulação na seara penal, aniquilando seu viés preponderantemente burguês e desigual, a fim de construir uma comunidade com medidas preventivas e de efetiva redução das violências de gênero que não sejam unicamente depositadas no poder punitivo.

É essencial um olhar questionador acerca das violências; é preciso escutar o que as mulheres têm a dizer quanto a uma possível redução dos conflitos de gênero; é necessário construir estratégias efetivas e funcionais que visem transformar as relações sociais fulcradas em uma cultura machista; é urgente entender que, somente com a incidência do direito penal, os conflitos de gênero não diminuirão e as mulheres não estarão em sua integralidade a salvo: é um debate necessário, inadiável e que não deve ser

dissociado jamais dos direitos fundamentais e direitos humanos, próprios do Estado Democrático, sob pena de incorrer em uma dupla violência, a qual se pretende eliminar.

Referências

ANDRADE, V. R. P. de. Criminologia e Feminismo: da mulher como vítima à mulher como sujeito de construção da cidadania. *In*: CAMPOS, Carmen Hein de (Org.). **Criminologia e Feminismo**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BATISTA, N. Só Carolina não viu. *In*: MELLO, Adriana Ramos de. **Comentários à Lei de violência doméstica e familiar contra a mulher**. 2. ed. Rio De Janeiro: Lumen Juris, 2009.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HOOKS, B. **O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras**. 4.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

CAMPOS, Carmen Hein de; CARVALHO, Salo. Tensões atuais entre a criminologia feminista e a criminologia crítica: a experiência brasileira. *In*: CAMPOS, Carmen Hein de (Org.). **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2018.

KARAM, M. L. Sistema penal e direitos da mulher. *In* **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, nº 9, 1995. p. 147 - 163

LARRAURI, E. **Criminología Crítica y Violencia de Género**. Barcelona: Editorial Trotta, 2007.

MENDES, S. R. **Criminologia Feminista: Novos Paradigmas**. São Paulo: Saraiva, 2014.

SANTOS, J. C. dos. **Direito Penal**: parte geral. 2. ed. Curitiba: ICPC Lumen Juris, 2007.

SHECAIRA, S. S. **Criminologia**. 6. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

ZAFFARRONI, E.; Raúl; PIERANGELI, J. H. **Manual de Direito Penal**: parte geral. 8. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Martins Silva, doutoranda e mestre pela UNICURITIBA, professora de graduação e pós graduação na Unicuritiba, orientadora de trabalhos de Conclusão de Curso, coordenadora do Grupo de Pesquisa: "Temas contemporâneos de direito de família e sucessão", pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Virada de Copérnico na UFPR. Contato: adriana.msilva@uol.com.br

Ana Caroline Oliveira Costa, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CCHE / Campus de Jacarezinho. Especialista em Educação Infantil pela UNINA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação – GEPE (UENP/CJ). Contato: anacaoliveira65@gmail.com

Angélica Rodrigues Alves, mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora no Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos (UNIFIO). Contato: angélica.alves@unifio.edu.br

Analigia Miranda da Silva, doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCT/UNESP, Presidente Prudente – SP; Professora Adjunta na UFMS – Campus do Pantanal, curso de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPE/UENP). Contato: analigia.miranda@ufms.br.

Ana Lúcia Pereira, doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Professora Adjunta no Departamento de Matemática e Estatística e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Educação Matemática na (UEPG). Contato: anabaccon@uepg.br

Antônio Carlos Barbosa da Silva, doutorado em Psicologia pela PUC-Campinas, Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia Social da Unesp, Campus de Assis. Contato: antonio.cb.silva@unesp.br

Arnaldo Martin Szlachta Junior, doutor em História pela UEM, professor Adjunto na Universidade Federal de Pernambuco, professor do PROFHISTÓRIA/UFPE e do PPGH/UFPE, coordenador do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História LAEH/UFPE. Contato: arnaldo.szlachta@ufpe.br

Bruna Bortolozzi Maia, Psicóloga (UNESP), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Integrante do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS-USP-CNPq) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Vincularidade (Lapsivi-UNESP-CNPq). Contato: bruna.b.maia@unesp.br

Carolina Martins Silva - Graduada em Direito pelo Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA; Pós-Graduada em Direito Penal e Criminologia pela Faculdade CERS (INTROCRIM). Contato: cpcarolms@gmail.com

Evaristo Emigdio Colmán Duarte Assistente Social, Mestre em Serviço Social (PUC-SP) e Doutor em História pela UNESP/Assis. Professor Associado C da Universidade Estadual de Londrina. Coordenador do Grupo de Pesquisa CNPq “Processos de Trabalho do Serviço Social”, Contato: colmanevvaristo4@gmail.com.

Fábio Antonio Gabriel: Pós doutor e Doutor em Educação (UEPG). Professor de Filosofia da Rede Estadual do Paraná e professor colaborador da UENP – Campus Jacarezinho. Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, curso de Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE). Contato: flavia.martinez@ufms.br

Hiran Lucas da Silva Souza, graduado em História e Especialista em Humanidades pela (UENP). Contato: hiranlucassilva@hotmail.com

Sérgio Roberto Posso, doutor em Ciências Biológicas - Zoologia pela Universidade de São Paulo (USP), é Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pesquisador e coordenador do LESCAN - Laboratório de Ecologia, Sistemática e Conservação de Aves Neotropicais do CPTL/UFMS. Contato: srposso@hotmail.com

Lorena Ferreira Portes, assistente Social, Mestre em Educação (UEPG) e Doutora em Serviço Social e Política Social (UEL). Docente Adjunta do Departamento de Serviço Social da UEL. Diretora do Sindiprol/Aduel. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação Profissional em Serviço Social (GEPFOR). Contato: lorenafportes@gmail.com

Lucinéia Maria Lazaretti, doutora em Educação (UFSCar). Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE/UEM-UNESPAR). Contato: lucylazaretti@gmail.com

Marcio Luiz Carreri, professor-Adjunto do Colegiado de História na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - Campus Jacarezinho). Graduado em História, Mestre em História pela UNESP-Assis, Doutor em História Social pela PUC-SP e Pós-

Doutor em História Social na Universidade de São Paulo. Líder do GP Literatura & História: Memória e Representação. Contato: carreri@uenp.edu.br

Mauricio Gonçalves Saliba, Graduado em História (UENP); mestre e doutor em Educação pela UNESP. Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UENP. Líder do grupo de pesquisa Globalização, violência e direito (UENP). Contato: mauricio.saliba@uenp.edu.br

Nájela Tavares Ujiie, doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO). Contato: najelaujiie@yahoo.com.br.

Pâmela Cardoso Rodrigues, pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva - com ênfase em salas de recursos multifuncionais pela Faculdade Dom Bosco (2019); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2018). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPE/UENP). Contato: pamelarodriguescardoso@hotmail.com

Taise Ferreira da Conceição Nishikawa, doutora em História (PUC). Mestre em História (UNESP). Professora Adjunta do curso de graduação em História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Membro do Centro de Estudos de História da América Latina (CEHAL) da PUC/SP e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência da UENP. Contato: taise@uenp.edu.br.

Vivemos, assim, num mundo “não-familiar” e essa “desfamiliarização” ocorre exatamente quando a realidade e seu conceito tornam-se incompatíveis, algo que ocorre com a mesma frequência com que nosso vertiginoso mundo se transforma. É deste profundo desconforto com o mundo atual - um mundo saturado de tecnologia e que nem sempre cabe no interior de nossos conceitos- de que trata este livro, organizado pelos professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná: ele é, assim, uma tentativa de “refamiliarização”, sem a qual, nossa existência, tanto individual como social, perde-se em desorientação no meio de uma floresta tecnológica! É, além do mais, um livro filiado a uma tradição interrogativa mais grega do que latina, quando se pergunta - de forma clara ou velada ao longo de seus 12 artigos- por que e como isto que estamos vivendo se tornou possível?

Dr. Flávio Brayner
Prof. Emérito UFPE

