UM TEMPO – NEM TÃO NOVO TEMPO – ADVINDO DA COVID-19: desafios político- curriculares no eixo Brasil-Portugal

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Elizabeth Barroso Lima

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Resumo

O presente texto visa problematizar questões no debate político-curricular que vêm sendo mobilizadas, em função da necessidade do distanciamento social, provocada pela pandemia relacionada à doença COVID-19. As discussões, suscitadas no texto, pautam-se nas reflexões de pesquisadores do campo do currículo, e do campo da educação e da tecnologia, bem como nas entrevistas realizadas com pais/responsáveis e professores de escolas públicas e privadas no eixo Brasil-Portugal, especificamente nas cidades do Rio de Janeiro e Lisboa. Assim, à luz das perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais, detidamente em diálogo com o pensamento de Homi Bhabha, discute-se o movimento de uma crise político-educacional, sob a ótica dos dois países, que não foi ocasionada pela pandemia, mas que, em meio a muitas tensões, reacende negociações no processo político-curricular. Negociações que envolvem disputas de sentidos sobre formação continuada de professores, sobre avaliação e sobre o trabalho com a tecnologia, demarcado por discursos que vêm tentando padronizar o ensino através do uso de plataformas prontas, como se fosse possível emoldurar o processo político-curricular numa arte factível.

Palavras-chave: Pandemia, Política curricular, Negociação

Abstract

This text aims to throw into question issues in the political-curricular debate that have been mobilized, due to the need for social distance, caused by the pandemic related to the disease COVID-19. The discussions, raised in the text, are based on the reflections of researchers in the field of curriculum, and in the field of education and technology, as well as in interviews with parents/guardians and teachers from public and private schools in the Brazil-Portugal axis, specifically in the cities of Rio de Janeiro and Lisbon. Thus, in the light of post-structural and post-colonial perspectives, carefully in dialogue with the thought of Homi Bhabha, the movement of a political-educational crisis is discussed, from the perspective of both countries, which was not caused by the pandemic, but that, in the midst of many tensions, rekindles negotiations in the political-curricular process. Negotiations that involve disputes about meanings related to continuing teacher education, about evaluation and about working with technology, demarcated by speeches that have been trying to standardize teaching through the use of ready-made platforms, as if it were possible to frame the political-curricular process in a feasible art.

Keywords: Pandemic, Curriculum policy, negotiation

O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa

(Vieira, 1718 apud Nóvoa, 2009, p. 181).

A riqueza em qualquer debate político reside nas diferenças. Através delas, desdobra-se um leque de possíveis caminhos, oportunizando que o fluxo de sentidos sobre as questões que nos mobilizam nunca cesse. Assim, são as diferenças que nos deslocam de nossos lugares comuns e abrem espaços fronteiriços para a discussão sobre as políticas curriculares, em tempos de pandemia e recomendações para o distanciamento social, aproximando duas pesquisadoras num processo de investigação que também, pode-se dizer, é uma luta política. Paraíso (2013) observa que a pesquisa envolve instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua resignificação. A verdade torna-se, então, uma invenção. Não existe a “verdade”, mas sim movimentos discursivos, provisórios, emanados das forças de poder, das contendas entre atores políticos que, ao disputarem ideias, concepções, sentidos, contribuem, continuamente, para diversas leituras das políticas de currículo, produzindo debates que consideramos importantes para a investigação do campo político-educacional.

Nesse movimento de pesquisa no campo das políticas curriculares, nossas preocupações se voltaram para o processo discursivo que vem se deslocando, atravessado pelas questões relativas à pandemia da Covid-19. De um dia para outro, o mundo se viu devastado por um vírus que tomou conta das cidades e, aos poucos, tomou conta de países, anunciando sua presença em cada canto do mundo. Um vírus que provocou reações distintas nas pessoas, nas autoridades, nos cientistas, surpresos e preocupados, como assim ficamos todos nós. E em meio ao pânico, à expectativa e ao desconforto, o desconhecido invoca a necessidade de rápidas ações, não somente no campo da saúde, mas também na educação.

Nóvoa (2020) comenta que os tempos difíceis, provocados pela pandemia, impelem-nos à reinvenção e à criatividade da escola e à busca do lugar do educador e do gestor num momento em que as instituições de ensino parecem sofrer uma “metamorfose” (Nóvoa, 2020). Raul Seixas já profetizava, na música “Metamorfose Ambulante”, mudanças constantes que ocorrem na estrutura, na forma do corpo e até mesmo na forma da vida. Inspiradas pela metamorfose do músico e pelas considerações de Nóvoa, retomamos a concepção de currículo e, conseqüentemente, das políticas curriculares, que tem nos subsidiado ao longo de nossa trajetória de pesquisa no campo da educação, para refletir sobre as incertezas, nas quais estamos mergulhados e que fazem parte do dia a dia do processo de ensino-aprendizagem, mas que se sobrepõem com a pandemia.

Estamos vivenciando, de maneira bastante contundente, os deslocamentos das velhas opiniões formadas sobre tudo – parafraseando o músico Raul Seixas – e a necessária reinvenção, que nos instigam à problematização do movimento político-curricular como algo dinâmico, fluido, antagônico, ambivalente, que produz diferenças, sendo a própria

diferença constantemente negociada (Lopes; Macedo, 2011), ajudando-nos a refletir sobre o outro que contribui para os deslocamentos do processo político-educacional. Por conseguinte, decidimos mergulhar no jogo das diferenças, sobrelevado pelo distanciamento social, através de entrevistas que realizamos com pais/responsáveis e professores de escolas públicas e privadas do Brasil e de Portugal.

Ainda que não tomemos entrevistas como a única possibilidade de produção de sentidos políticos em qualquer processo de investigação, acreditamos que, em virtude do momento atual, essa interlocução ampliou as possibilidades de significação do outro. E, no nosso movimento de investigação, abertas às ressignificações, os entrevistados contribuíram para modificar o recorte da pesquisa. Nossa intenção inicial era investigar o cenário brasileiro, detidamente o Estado do Rio de Janeiro e, especificamente, o movimento das escolas públicas. Porém, fomos provocados por reflexões que vão além das questões socioeconômicas que diferenciam, por exemplo, escolas públicas e privadas em nosso país e, mais ainda, entre a educação pública e privada no Brasil e a educação pública e privada em Portugal.

As ansiedades e angústias que estão transitando neste processo e que envolvem, também, questões de saúde pública, provocadas pelo vírus, ampliaram o recorte e nos trouxeram pais e professores de escolas privadas, bem como brasileiros, imigrantes e residentes em Portugal, e portugueses nativos. O cenário em Portugal, detidamente em Lisboa, eclodiu neste processo de investigação, não somente pelas parcerias luso-portuguesas construídas, ao longo dos anos, em nossas trajetórias de pesquisa e discussões sobre políticas curriculares, mas, em função das possibilidades que muitos atribuíram a essa investigação como um canal possível para problematizarem a situação político-educacional dos dias atuais.

Assim, optamos por participar de mundos imaginados, com suas singularidades, em função das questões financeiras, localização histórica, linguística e política, mas que, de uma certa maneira, estão interligados e interpenetrados, através das inquietações, angústias, incertezas e múltiplas experiências que têm se deslocado no movimento de pais/responsáveis e professores de escolas públicas e privadas, tanto no Brasil, quanto em Portugal. Essa interpenetração, que envolve pessoas, mídias e tecnologias, proporcionou um debate importante, produzido nessas entrevistas, contribuindo para o destaque de algumas questões, a serem pontuadas neste texto, que dizem respeito às políticas públicas voltadas para a tecnologia e à formação continuada dos professores, também voltadas, prioritariamente, para a discussão da tecnologia em sala de aula.

Ressaltamos que, de modo algum, nossa intenção é destacar modelos para o nosso país ou para Portugal, tanto no que diz respeito à relação entre educação pública e educação privada, uma vez que refutamos a ideia de que são viáveis transferências de experiências de um local para o outro, quicá de um país para o outro, como muitas vezes são noticiadas comparações entre Brasil e Finlândia. No que diz respeito ao Brasil e Portugal, reconhecemos as especificidades dos dois países, tanto no campo educacional como cultural e demais aspectos e, portanto, defendemos que não há modelos a serem apresentados – e aplicados – como soluções milagrosas para as questões educacionais.

No nosso entendimento, políticas curriculares são produzidas continuamente, na tessitura de movimentos discursivos, sujeitos a uma infinidade de significados desconectados, um espaço de criação de significantes e significados, um caldeirão de possibilidades, linguagens, enunciações e disputas por significações (Lopes; Macedo, 2011). Sob esse prisma, não há salvífica para a educação. Ao contrário, estamos o tempo todo fadados ao fracasso, no dia a dia nas escolas, quer seja nas nossas salas de aula online ou presenciais, pois o processo é imprevisível e continuamente negociável. E no espaço liminar do fracasso, muitas questões são mobilizadas, como por exemplo, a intensa vivência com a tecnologia e os aparatos tecnológicos que, atualmente, são parte fundamental das nossas vidas, sendo extremamente importantes para o enfrentamento do dia a dia, quer seja para a comunicação com amigos e familiares, através das redes sociais, WhatsApp, Instagram, como também para o trabalho e para o lazer. Porém, depreendemos dessas entrevistas que há um processo para a educação que está em trânsito, transcorrendo e deslocando os sentidos sobre os usos da tecnologia que vai além da própria tecnologia, e diz respeito a políticas públicas e à importância do papel do professor neste momento. Há muitas contestações sendo publicizadas em relação à inexperiência do professor nos usos da tecnologia e que, em muito pouco tempo, esses profissionais se viram obrigados a lidar com uma série de recursos tecnológicos sem a devida preparação.

Carvalho e Frangella (2016) discutem a tecnologia sob a noção de estrangeiro, subsidiadas nas considerações tecidas por Bhabha (2013) que problematiza o movimento dos migrantes como elementos instáveis de ligação que participam das condições de “como o novo entra no mundo”. O autor discute questões culturais mobilizadas pelos migrantes indianos em solo inglês que, na condição de estrangeiros, contribuem para a abertura de um espaço de contestação discursiva que coloca a autoridade cultural local diante da possibilidades de um relativismo histórico e cultural (Bhabha, 2013). Sob esse aspecto, ao nos apropriarmos da noção de estrangeiro na discussão da tecnologia diante da pandemia, refletimos sobre a produção de sentidos intersticial que tem sido mobilizada através dos usos dos aparatos tecnológicos, numa dinâmica que vai além do mero uso da tecnologia, uma vez que os aparatos tecnológicos em si não são novidade para professores, pais e alunos que, em sua maioria, manuseiam celulares e outros aparelhos no dia a dia.

Nossos entrevistados nos deram a oportunidade de adentrarmos no espaço “entre” os sentidos sobre o trabalho com a tecnologia. O “entre”, subsidiado na perspectiva do híbrido, em diálogo com Bhabha (2013), não se caracteriza exclusivamente pelo surgimento de novas ideias. São sentidos partilhados, recombinações, com múltiplas concepções fluindo e saberes que estão constantemente se infiltrando, sem apagamento das ideias já em curso para que uma nova concepção se constitua (Bhabha, 2013).

Percebemos, em nossos diálogos com os docentes, tanto de escolas públicas quanto particulares – no caso do Rio de Janeiro, muitas vezes, o professor ministra aulas nas duas redes – que eles lidam com as redes digitais no dia a dia. Tal qual Pretto (2006) menciona, o professor, de uma maneira geral, usa com certa tranquilidade os aparatos tecnológicos. Porém, esse mesmo professor tem dificuldades em lidar com os mesmos aparatos tecnológicos no cotidiano de suas aulas, como parte do processo formativo dos alunos.

Segundo Pretto (2006), isso se deve a propostas de formatação do currículo, ordenadas pela grade curricular, e agora intensificadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹.

Ratificamos a ideia de Pretto (2006) sobre a força discursiva das propostas político-curriculares que nos atravessam ao longo dos anos, inclusive sobre a potência da BNCC, dinamizada, também, através da participação de empresas privadas em parceria com órgãos públicos. Porém, destacamos que há processos de negociação em curso nas escolas. Pulsam nessas entrevistas questões também acerca das disputas por autoridade entre todos os envolvidos quando, por exemplo, um professor que ministra aulas na rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro, no âmbito da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), menciona que decidiu não adotar a proposta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o desenvolvimento das aulas virtuais, por considerar que seus alunos não têm condições de lidar com as ferramentas propostas. Muitos entrevistados, entre pais e professores das escolas públicas do município do Rio de Janeiro, sinalizaram o uso do WhatsApp pelas escolas como forma de comunicação desde antes da pandemia e questionam o motivo pelo qual o próprio WhatsApp não está sendo utilizado para alguma forma de contato com os alunos neste momento.

Então, ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de reflexão sobre os processos de negociação em curso, mobilizados pelas relações de poder que envolvem temas para além do uso da tecnologia. E, mais ainda, sentidos para as políticas curriculares num cenário político com tantos conflitos, negociações de sentidos e disputas por significação sobre o que vem a ser o processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

As entrevistas

As entrevistas foram realizadas durante os meses de abril e maio de 2020. No Brasil, detidamente no estado do Rio de Janeiro – municípios de Duque de Caxias e Rio de Janeiro –, entrevistamos 13 (treze) pais/responsáveis, sendo 06 (seis) de escolas públicas e 07 (sete) de escolas privadas. Já em Portugal, foram entrevistados 07 (sete) pais/responsáveis de escolas públicas e 08 (oito) pais de escolas privadas, todos moradores da cidade de Lisboa. Em relação aos professores, no contexto brasileiro, no Rio de Janeiro, conversamos com um total de 11 (onze) professores, sendo 06 (seis) de escolas particulares e 05 (cinco) de escolas públicas. Em relação aos professores de Portugal, tivemos a oportunidade de conversar apenas com uma professora que ministra aulas em escola pública.

Neste movimento de pesquisa, estávamos preocupadas com o nosso papel diante das profundas alterações no cotidiano dos pais e responsáveis, assim como em relação ao trabalho dos professores, diretores e toda a comunidade escolar, tanto de escolas públicas como privadas. Sob esse prisma, consideramos importante ressaltar que lidamos com nossos interlocutores como partícipes de um processo de reflexão necessário, de acordo com as especificidades no processo político-curricular. Neste sentido, optamos por não utilizar ferramentas prontas, propostas por algumas plataformas para não engessar o processo e para que as pessoas se sentissem mais à vontade em responder, principalmente,

considerando as aflições ocasionadas pela pandemia. Buscamos, portanto, um contato mais caloroso, fraterno, amigável para que pudéssemos ouvir e ser ouvidas.

Desse modo, nossa comunicação com os pais/responsáveis, professores e professoras foi feita via WhatsApp e e-mail. Enviamos uma carta-convite de apresentação da pesquisa, esclarecendo que o nosso objetivo principal era problematizar questões relativas à educação em tempos de pandemia, com vistas à publicação de trabalhos em congressos e periódicos científicos. Nesta mesma carta, havia a ressalva de que o anonimato seria garantido aos participantes, inclusive nomes de escolas e bairros, em cumprimento aos procedimentos éticos reconhecidos pela comunidade acadêmica. Então, cumpre-nos ressaltar que os nomes citados ao longo do texto são fictícios. Aqueles que manifestaram desejo em participar, puderam responder ao questionário da melhor forma que lhes conviesse, via e-mail ou Whatsapp, utilizando os recursos de áudio, mensagens de texto e/ou chamadas de vídeo. Muitos entrevistados solicitaram retorno da publicação desse trabalho. Por conseguinte, firmamos, também, o compromisso de notificá-los sobre nossas produções científicas.

Com relação ao questionário encaminhado aos pais/responsáveis, as perguntas versavam sobre os seguintes assuntos: 1) Qual a idade de seu filho/filha?, 2) Que ano ele/ela está cursando?, 3) Qual foi a proposta da escola para as aulas durante o distanciamento?, 4) Houve reunião ou que tipo de contato com os pais/responsáveis por parte da escola para apresentar a proposta e/ou discutir outras possibilidades para o momento da pandemia?, 5) Quais as dificuldades vocês, pais/responsáveis estão enfrentando para atender à proposta da escola? 6) Seus filhos se adaptaram bem à proposta da escola? Sentem falta dos encontros presenciais? Que comentários são frequentes em relação a esse período de afastamento da escola? 7) Você considera ideal a forma adotada pela escola? Que sugestões daria para melhor aproveitamento nesse momento? 8) Observações adicionais.

Importante ressaltar que Brasil e Portugal estavam em momentos diferentes no que diz respeito ao calendário escolar. Nos meses de abril e maio de 2020, quando realizamos as entrevistas, as aulas estavam, praticamente, iniciando no Brasil, uma vez que o início do calendário escolar foi em fevereiro. No Brasil, as aulas são ininterruptas até meados de julho, quando há 15 (quinze) dias de recesso, retomando até dezembro. Já em Portugal, as aulas estavam em curso, pois começaram em setembro de 2019. O calendário é dividido em 03 (três) períodos não regulares: o primeiro período foi de setembro até meados de dezembro de 2019, quando as escolas entraram em recesso de Natal. Após o Natal, começou o segundo período com dois momentos de recesso: um no período do Carnaval e mais 20 (vinte) dias de férias para a Páscoa. O terceiro período compreende os meses de abril, após as férias da Páscoa, até início de junho. Ainda assim, em ambos os países, o distanciamento social ocorreu quase no mesmo momento. Então, em Portugal, as famílias e os professores também foram surpreendidos com a necessidade de revisão dos procedimentos.

Mais ainda, cabe-nos um esclarecimento sobre o funcionamento do sistema de ensino público e particular em Portugal. Segundo depoimento de Beatriz, uma das brasileiras entrevistadas, residindo atualmente na cidade de Lisboa, o sistema de ensino constitui-se

por apenas 5% de escolas particulares. Há escolas mistas e, pelo que a entrevistada observou, essas escolas são público-privadas com mensalidades que variam de acordo com o ganho salarial dos pais/responsáveis. No seu ponto de vista, as melhores escolas são públicas e se sobressaem aquelas em locais de melhor poder aquisitivo. Porém, a diferença em relação às outras não é gritante, uma vez que não há grandes discrepâncias sociais em termos financeiros. As crianças frequentam as escolas públicas onde os pais/responsáveis moram ou trabalham. São as chamadas “freguesias”: um conjunto de bairros administrado por um “prefeito”, intitulado Presidente da Câmara.

A divisão escolar em Portugal é a seguinte: creche, infantário, primeiro ciclo (1º ao 4º ano), segundo ciclo (5º. e 6º. anos), terceiro ciclo (7º ao 9º ano) e secundário (10º ao 12º ano). Todo o conteúdo comum é ministrado até o 9º. e quando as crianças escolhem as áreas que seguir, começam a estudar, no 10º. ano, as matérias que seriam básicas na universidade. Quanto às avaliações, o governo aplica provas de aferição de duas matérias aleatórias para verificar o nível das escolas e, assim, melhorar o nível daquelas que não atingem o patamar ideal. No 9º, 10º, 11º. e 12º. anos, as crianças fazem o exame nacional que é uma prova do governo das matérias de português e matemática comum a todos. Além disso, há avaliações das matérias específicas, escolhidas de acordo com o ano do aluno. Essas provas valem um terço da nota final do aluno. Se ele não obtiver resultados satisfatórios, pode fazer uma nova prova. São essas notas escolares que darão acesso à universidade (depoimento de Beatriz, uma das mães entrevistadas que mora em Lisboa).

Destacamos que, de um modo geral, houve adesão à nossa proposta de pesquisa, mas, principalmente, do público de Portugal. No Brasil, destacamos a adesão por parte dos pais/responsáveis de escolas privadas. Em relação aos pais de escolas públicas, chamou-nos atenção o receio em relação a uma possível identificação, ainda que, na nossa carta de apresentação, tivéssemos explicitado que nenhuma identidade, tampouco os nomes das escolas seriam revelados (os nomes de pais/responsáveis e professores que mencionaremos são fictícios). Ademais, nas comunidades no Rio de Janeiro, as questões relativas à pandemia estão imbricadas num processo de poder local que dita regras sobre o distanciamento social. Isso corrobora para uma ansiedade emocional sobre as dificuldades de conexão e acesso a aparelhos. Algumas famílias têm pedido auxílio dos vizinhos para emprestar aparelhos, mas ficam com receio de um contato mais amíúde para não sofrer represálias.

No ensejo desse distanciamento imposto pelo poder local, a condição financeira e a necessidade de sobrevivência são preocupações que assolam a vida de muitos pais/responsáveis, como observa José, cuja neta estuda em escola pública no Município do Rio de Janeiro:

Participo de um grupo de WhatsApp da Associação de Pais da escola do meu neto de 7 (sete) anos, e sei que tudo isso está sendo muito mais difícil para outros responsáveis que estão em condições mais precárias, sem poder trabalhar, sem receber, isolados em ambientes pequenos, sem recursos em poupança. Então atualmente, a questão fundamental para muitos pais é a da sobrevivência,

a de conseguir auxílio emergencial e cesta básica (José, responsável por um aluno de escola pública no Município do Rio de Janeiro, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).

Os aspectos financeiro e emocional têm influenciado emocionalmente essas famílias, assim como têm dificultado o desenvolvimento das atividades escolares em casa. Ademais, como o próprio José menciona: “a comunicação entre a escola e os pais está sendo problemática. Não há um meio de comunicação oficial da instituição, mas há grupos de WhatsApp, criados pelos próprios responsáveis para divulgar as informações que obtêm”. Outros pais/responsáveis, com crianças em escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro, também contestam a falta de comunicação com a escola e o fato de não emitirem suas opiniões e manterem um diálogo sobre a forma de se proceder no momento atual. Muitos consideram que o distanciamento aconteceu de maneira muito rápida, inviabilizando a discussão necessária; no entanto, observam que a escola também não vem propondo qualquer canal de diálogo. Lamentam a falta de providências, até o momento da entrevista, para dar corpo a uma proposta de ensino. Viviane, moradora do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, relatou o seguinte:

Tenho duas filhas, uma de sete anos e a outra de dezesseis anos. Elas estudam em escolas públicas diferentes. A direção, nem de uma nem de outra, informou nada. Na escola da minha filha mais nova, de sete anos, apenas informaram que iriam dar apostilas. Mas, até este momento, nada. Já na escola da minha filha mais velha, de dezesseis anos, informaram aos alunos da sala dela que haveria tarefas online para fazer e, caso algum deles tivesse dificuldades para ter acesso a essas tarefas, a direção poderia ajudar. Mas a minha filha dá um jeito para fazer as tarefas (Viviane, moradora de Duque de Caxias, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).

Janete, outra mãe, com dois filhos, um estudando em escola pública no Município do Rio de Janeiro, e o outro estudando em escola particular porque, segundo ela, a ex-patroa ajuda a pagar a escola, observou que o menino que estuda na escola pública está sem aula e não há qualquer contato da escola. Diferente da escola privada que enviou uma proposta por e-mail, avisando que as aulas seriam por videoaula. Rejane, também com uma filha em escola pública, ressaltou que a escola mantém o contato com os pais, já há algum tempo, através de um grupo de WhatsApp. Mas há muitas dificuldades que não são discutidas. Por exemplo, foi através desse canal que os pais/responsáveis receberam um link de acesso às aulas através do Facebook. A matéria é enviada através desse link no Facebook que a filha acessa, através do telefone celular Android. Porém, ela não tem acesso a computador e tudo depende de um aparelho telefônico que considera inadequado para estudo, não só por conta da tela para o acesso, que impede uma visualização mais ampla do que está sendo proposto, mas pela própria limitação em relação à capacidade de armazenamento dos conteúdos.

A escola passou um link do Facebook para aderir ao grupo de matérias. Depois que a criança acessa, deve enviar uma foto fazendo a matéria e acessar novamente o link para enviar as respostas que serão corrigidas. No meu caso, a dificuldade é muita para fazer isso. Não tenho acesso a computador. Tudo pelo telefone Android e a galeria fica cheia e vamos nos perdendo cada vez mais. Como mãe, estou passando muita dificuldade porque não tenho acesso à Internet na minha casa. Pelo celular, não é a mesma coisa (Rejane, mãe de aluna de escola pública no Rio de Janeiro, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).

Rejane observa, ainda, que não consegue dar a ajuda que considera necessária para a filha acompanhar o que está sendo proposto e não tem “instrução para ensinar igual aos professores ensinam”. Sugere que o processo seja mais simples, utilizando as ferramentas que já fazem parte da rotina de comunicação entre os pais e a escola.

A compreensão é muito mais difícil pelo celular e muita coisa não consigo compreender. Não consigo dar a ajuda que ela precisa. Não consigo acompanhar o ritmo das matérias que vem uma atrás da outra e não tenho instrução para ensinar igual os professores ensinam. Não acho legal a forma como a escola está promovendo o ensino online. Eu acho que deveriam pegar o contato dos alunos e, através de um grupo de WhatsApp, enviar a matéria para cada criança ter o acesso próprio. Porque a criança tem que procurar a matéria, tem que procurar site, acessar link, o que se torna muito mais difícil. A escola tem o contato direto dos alunos. Todos têm WhatsApp e o envio das matérias deveria ser pelo zap de cada um. Na minha opinião, o que está sendo feito não vai produzir rendimento algum (Rejane, mãe de aluna de escola pública no Rio de Janeiro, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).

Nas falas de pais/responsáveis, pontuamos aspectos relativos à ausência de um planejamento econômico por parte dos governantes para auxiliar as famílias – muitas à mercê de um poder local nas comunidades. Mais ainda, a impotência dos pais/responsáveis em relação ao domínio do conteúdo no processo de ensino-aprendizagem. Em geral, percebemos que os tempos de pandemia trouxeram responsabilidades para as famílias que se viram às cegas, sem saber como agir com as crianças em casa, muitas vezes, encapsulados em orientações e demandas que não dialogam com as necessidades locais a serem analisadas pelos governantes, a fim de viabilizar um trabalho voltado para o uso das tecnologias nas escolas e residências.

Portanto, um dos pontos que chamamos atenção diz respeito às políticas públicas, foco de discussão tecida por muitos pesquisadores no campo da tecnologia e educação sobre o desrespeito, por exemplo, à política de acesso à Internet. Segundo Grossman (2018), o direito universal à Internet, estabelecido através do Marco Civil da Internet, oficialmente chamado de Lei nº 12.965/2014, não é cumprido. O Marco Civil da Internet regula o uso da Internet no Brasil, por meio da previsão de princípios, garantias, direitos e deveres para quem usa a rede, bem como as diretrizes para a atuação do Estado (PRESIDÊNCIA DA

REPÚBLICA, 2014). Grossman (2018) comenta que limitar a franquia de dados na banda larga fixa é ilegal, pois a conexão à Internet é considerada um serviço essencial e que só pode ser interrompido por inadimplência.

Nesse sentido, as políticas públicas brasileiras, além de práticas de mercado, estão na contramão da inclusão digital e do direito universal ao acesso previsto no Marco Civil da Internet. O autor acrescenta, ainda, que em outros países, as prefeituras ou regiões administrativas deram créditos e acesso irrestrito à Internet para essa finalidade. Seriam possibilidades perfeitamente plausíveis, desde que os estados/municípios brasileiros fizessem parceria com operadoras para disponibilizar o acesso (Intervozes, 2018).

Assim, percebemos que a pandemia contribui para destacar as mazelas da sociedade brasileira, fazendo eclodir questões que há muito tempo vem se discutindo sobre a falta de vontade pública e a descontinuidade das políticas públicas educacionais como problemas com os quais sempre esbarramos. Pretto (2006) tem se debruçado nessas críticas, ao discutir a desarticulação e a concorrência entre si das políticas de inclusão digital adotadas desde a década de 1990, prejudicadas pelas mudanças político-partidárias nos governos, que acabam inviabilizando a execução e coordenação das políticas públicas brasileiras no campo da cultura digital e a consequente descontinuidade dos programas/projetos propostos. Segundo o autor, o Brasil não tem acompanhado as mudanças globais que favorecem as organizações em rede e, consequentemente, a democratização do acesso à Internet como peça-chave para a população organizar-se de modo horizontal (Pretto, 2006), minimizando o problema dos sem-acesso.

Esse é um ponto chave que nos remete à inoperância das políticas voltadas para a tecnologia, agravada, no momento atual, por diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), discutidas e votadas, no dia 28 de abril de 2020, que não aprofundam a questão da democratização do acesso, uma das questões importantes, em nossa opinião, para alavancar o diálogo com as famílias sobre as possibilidades na atual conjuntura. Em plenária virtual, com a participação de setores privados, através do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Fórum dos Conselhos Estaduais e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) (Estrella; Lima, 2020), o CNE aprovou o cômputo das horas do ensino remoto na educação básica como parte das horas letivas obrigatórias estipuladas, flexibilizando ainda os 200 (duzentos) dias obrigatórios no ano letivo, com a exigência, no entanto, das 800 (oitocentas) horas exigidas.

Há, ainda, a recomendação para que sejam criadas alternativas de modo a minimizar a falta das aulas presenciais. Algumas sugestões para as aulas não presenciais foram elencadas pelo Conselho, tais como: meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso, a ser entregue aos pais ou responsáveis. O objetivo dessas sugestões, segundo o CNE, é que as atividades sejam ofertadas, desde a educação infantil, para que as famílias e os estudantes não percam o contato com a escola e não tenham retrocesso no seu desenvolvimento.

A entrevista de José foi anterior à publicação dessas orientações e aponta as disputas de sentido para o momento:

Considero que o que está sendo oferecido por EAD deve ser considerado como um material complementar e não substitutivo do que deve ser dado quando houver volta às aulas. Primeiro por questão de equanimidade. Nem todo mundo pode dar a mesma atenção ao material que chega por EAD, principalmente quando o principal é buscar um modo de sobreviver. Além disso, muitos não têm PCs e impressoras em casa; segundo porque não somos professores e mesmo podendo ajudar crianças em estudo por EAD, podemos cometer erros que especialistas não cometeriam; terceiro porque as aulas presenciais propiciam as vivências compartilhadas entre as crianças e colocam-nas em presença de diversidades necessárias para um real aprendizado, para além de conteúdos. Finalmente, acho que não pode haver nenhum tipo de teste, nota, verificação de aprendizagem por EAD e que o período de tempo em que o EAD existir não deve ser contado como dias de aula, devendo, em minha opinião, as aulas presenciais, ao retornarem, começarem de onde pararam, com a contagem dos dias letivos sem considerar os dias em que houve EAD, mesmo que isso leve o ano letivo para após de dezembro de 2020 (José, avô de um aluno que estuda em escola pública no Município do Rio de Janeiro, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).

Em relação à avaliação, o Conselho Nacional de Educação propõe o seguinte:

Avaliação – Sugere-se que as avaliações nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino antes de realizar o estabelecimento dos novos cronogramas das avaliações em larga escala de alcance nacional ou estadual. É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional (Estrella; Lima, 2020).

Mais uma vez, o jogo nesse processo de significação traz à tona algumas questões importantes a serem consideradas, colocando-nos diante das observações de José sobre a necessidade de sobrevivência que muitos estão buscando e à impossibilidade de acesso aos recursos tecnológicos necessários para acompanhar uma proposta de ensino. Ademais, há uma observação na fala de José sobre a impossibilidade de qualquer tipo de avaliação, neste momento, que vai na contramão da proposta do CNE, quando é mencionada a necessidade de que os sistemas de ensino assegurem “as mesmas oportunidades para que todos participem das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional” (Estrella; Lima, 2020).

Neste ponto, ressaltamos a discussão proposta por Miller (2014), quando a autora já chamava atenção para a “cultura de testagem”, que se alastrava nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, e diz respeito a uma corrida para quantificar todos os aspectos, necessariamente enredados, do ensino, aprendizado e currículo, envolvendo testes de larga

escala e reformas educacionais que visem “conquistas” padronizadas. Temos observado que essa “cultura” é parte do movimento político-curricular também no Brasil e parece dar rumos a um processo em plena pandemia, apresentando-se sob o estigma da valorização de números na área da educação, com testes e avaliações, como se fosse possível estabelecer um horizonte para os resultados das políticas curriculares.

Em recente reportagem, Isabelle Barone entrevista o ex-Ministro de Educação e Ciência em Portugal, Nuno Crato, que durante a sua gestão – entre 2011 e 2015 – foi responsável, em grande parte, pela reestruturação do sistema educacional português. O objetivo era o alcance dos melhores índices educacionais e, conseqüentemente, das melhores posições nos rankings internacionais. Para tanto, o ex-Ministro comenta que “o currículo deve ser exigente... tem de estar centrado nas disciplinas essenciais” (Crato, 2020). Observa, portanto, que o foco central são as disciplinas essenciais, tais como português e matemática, ciências, história, geografia, e não educação cívica, disciplina de cidadania, estudo acompanhado, apoio de projetos.

Na continuidade da entrevista, o ex-Ministro encaminha a seguinte reflexão:

Adicionamos a avaliação frequente para os vários anos de escolaridade, avaliação externa e interna. A exigência é a oportunidade dos pobres. É sendo exigentes, querendo que todos progridam, que conseguiremos que todos atinjam níveis razoáveis. A psicologia cognitiva moderna descobriu que ser testado é a melhor maneira de se aprender algo. É um hábito que solidifica o conhecimento (Crato, 2020, pr. 20).

Nesse sentido, observamos a lógica que há alguns anos se espalha no Brasil, em Portugal e outras partes do mundo sobre a importância da avaliação. No bojo dessa discussão, temos problematizado o sentido que vem tentando se fixar para a tecnologia atrelada à avaliação comum a todos. Em seus estudos, Carvalho (2015) discute a adoção de uma plataforma – chamada Educopédia – pela Prefeitura do Rio de Janeiro, no ano de 2009, como ferramenta de ensino, visando ao alcance das metas numéricas projetadas para as escolas, em função do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)² e também de um outro índice – o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio) – que era específico do Município do Rio de Janeiro, à época.

Alertamos, portanto, para um movimento das políticas públicas que, de fato, não é recente e nem se deu por conta da pandemia, mas que, de acordo com nossas concepções epistemológicas, não se apagou. As perspectivas de avaliação e da uniformização do currículo também se fazem presentes – não é possível negá-las – e precisam ser discutidas quando estamos diante da proposta de adoção de uma única plataforma de ensino – a Google Classroom³ –, pertencente ao serviço da empresa Google, uma empresa multinacional norte-americana que representa o maior conglomerado de mídia do mundo. Essa plataforma é citada por diversos pais/responsáveis e professores como parte do trabalho em escolas particulares, espalhando-se para as escolas públicas no Brasil, bem como em escolas públicas e particulares em Portugal.

Uma das mães brasileiras, que mora em Lisboa cuja filha estuda em escola pública, comentou que a ferramenta utilizada é a Google Classroom, adotada pelo governo, ainda que a escola tenha divulgado um questionário a ser respondido pelos pais/ responsáveis. Mas a entrevistada observa que a maioria das decisões é do governo e, no seu ponto de vista, a escola costuma acatar. Outra mãe, Jane, também brasileira, residente em Lisboa, também cita a mesma plataforma, ressaltando que a escola chegou a contactar previamente as famílias, mas não para discutir qualquer proposição, ainda que os pais pareçam satisfeitos com os procedimentos adotados.

Por outro lado, as tentativas de formatação do ensino, através de uma única plataforma, concorrem com outros sentidos neste processo de distanciamento, como por exemplo, a falta que as crianças sentem do convívio escolar. Essa é uma observação que destacamos em todos os relatos dos pais/ responsáveis, tanto de escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro e também nos pais de escolas públicas e particulares em Lisboa. Rejane, mãe de alunos da escola pública do Rio de Janeiro, comenta que os filhos sentem falta da interação escolar e, em sua opinião, essa interação faz parte do aprendizado. Esses comentários corroboram com a nossa defesa sobre o sentido de escola a ser enaltecido para além dos números que se circunscrevem em avaliações interna e externa, para além de um currículo prescrito e da adoção da tecnologia como mera ferramenta de ensino. O processo de ensino-aprendizagem deve ser valorizado como algo que escapa a qualquer tentativa de previsibilidade, independente do ensino online ou presencial, pois é essa interação que deve ser instigada e que estimula a produção de diferenças. As diferenças inerentes ao processo de ensino-aprendizagem não podem aplacadas em detrimento de resultados comuns a serem alcançados, através da uniformização do ensino em plataformas engessadas em prol de objetivos numéricos.

Observamos que nossos questionamentos não dizem respeito à adoção de ferramentas como opções para o momento, mas ressaltamos o fluxo político que vem tentando produzir sentidos uniformes para a utilização dessas ferramentas, sem a devida reflexão sobre as condições de cada localidade, bem como as condições dos próprios professores. Almeida (2010), em suas pesquisas sobre currículo e tecnologia, considera que as propostas para a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem devem sempre se pautar nas interrogações: sobre o quê?, a serviço de quê?, para quê?. Portanto, em tempos de pandemia, julgamos importante que qualquer proposta política estimule a discussão sobre o sentido de currículo mediatizado pelas tecnologias – como se aprende e como se ensina com tecnologias –, e qual é a função da escola, o papel do professor, do aluno e das famílias neste momento crucial de nossas vidas.

No bojo dessa reflexão, destacamos as entrevistas realizadas com professores de escolas públicas e privadas no Brasil e em Portugal. As perguntas para os professores versaram sobre os seguintes itens: 1) Você trabalha em escola: particular, pública ou nas duas? 2) Como você foi orientado/a relativamente à nova forma de trabalho a partir da questão da pandemia do Covid-19? 3) Houve alguma reunião prévia, antes da tomada de decisão pela escola? 4) Você se sente preparado para o trabalho remoto? 5) Como se organizou para poder assumir essa tarefa? 6) A escola lhe deu/dá instrumentos para você

desempenhar seu trabalho remoto ou você precisou se adaptar por si próprio/a? 7) Que resultados, de forma geral, você tem recebido por parte dos alunos? e 8) Como você acredita que será o trabalho escolar pós-pandemia da Covid-19?

Entre os professores, no Brasil, entrevistamos um profissional que trabalha na rede estadual do Rio de Janeiro, ministrando aulas para alunos do ensino médio. Em seu relato, ele também menciona o uso da plataforma Google Classroom, sendo proposta do Governo estadual do Rio de Janeiro. Mas, nesse campo de forças que constitui a política, é possível perceber o empenho dos professores e da direção da escola para tentar trabalhar com outras ferramentas online no intuito de motivar a participação dos alunos. Porém, segundo o professor, a quantidade de estudantes que tem acessado os materiais online, disponibilizados pela escola, está abaixo do esperado.

Foi montada uma plataforma no Google Classroom e todos os professores foram inseridos nessa plataforma e todos os alunos também. Os professores colocam as atividades, não só de Educação Física, mas como das outras matérias, e colocam os conteúdos, acompanhados de links de vídeos, links do YouTube, reportagens, alguns podcasts. Estamos buscando aumentar o interesse e o conteúdo desses alunos. Porém, não há avaliações. Os alunos estão participando, mas não na sua totalidade... uma média de 20 a 30% de alunos, por turma. Eles têm login e senha para acessarem os conteúdos e visualizarem cada atividade proposta pelos professores. De cada matéria. O aluno clica na matéria e consegue visualizar os conteúdos e consegue estudar. Não são todos porque nem todo mundo tem equipamento, internet em casa... agora a direção da escola está tomando atitudes de ligar para o aluno e verificar o que está acontecendo. Mas isso em nível estadual, no ensino médio. Em linhas gerais, em relação aos professores, a gente participa de tutoriais, capacitações e toda semana a gente se reúne, através de uma outra plataforma para ver o que está acontecendo, o que pode melhorar. Mas nada está sendo feito com vistas à avaliação, cobranças... (depoimento do Professor Carlos que trabalha na rede estadual do Rio de Janeiro, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).

Uma outra professora da rede estadual do Rio de Janeiro, que também ministra aulas no Ensino Médio, mencionou que a escola lhe enviou links tutoriais para uso do Google Classroom e ela tem procurado se organizar para postar as atividades propostas. Porém, somente uma parte dos estudantes tem interagido. Alguns têm dificuldade de acesso. Outros nem fizeram contato.

Em relação aos professores que trabalham na rede municipal do Rio de Janeiro, a adoção de medidas ainda estava num estágio inicial na época da entrevista. Mas, é possível perceber o distanciamento das instâncias escolares e a falta de diálogo e apoio ao professor e um processo que caminha para a adoção de plataformas prontas para o desenvolvimento do trabalho. A fala de Lhays, abaixo em destaque, ajuda-nos a refletir sobre uma proposta conteudista, sendo encaminhada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que vincula o sentido da tecnologia como propagadora de conteúdos.

Em linhas gerais, o trabalho está sendo realizado através de estudo dirigido, todo em cima de conteúdo. Mas eu não fui orientada. Fui comunicada que, devido à emergência da situação, iria precisar entrar no trabalho remoto. Foram disponibilizados pela Prefeitura do Rio de Janeiro cursos online sobre plataformas para desenvolver esse trabalho remoto (Teams e Google sala de aula). Mas essas plataformas ainda não estão sendo utilizadas. E não houve reunião. Todos os comunicados para os professores estão sendo encaminhados via WhatsApp e rede social.

Em relação ao uso da tecnologia para o desenvolvimento das aulas, sinceramente, no momento, me sinto mais preparada, mas não capacitada como deveria. E, no início, fiquei muito ansiosa. Precisei fazer uma adaptação na minha residência. Não só do espaço como da rotina.

E a única coisa que a rede pública não me forneceu foram as capacitações online. E enquanto a gente estava em processo de capacitação por conta própria, a equipe da Prefeitura, que produz as apostilas trabalhadas na rede, foi disponibilizando atividades online onde, nós, professores encaminhávamos o link para os alunos acessarem. Mas poucos alunos têm acessado o sistema. Alguns não se mostram interessados, outros dizem que não conseguem entender esse estudo EaD. Considero que tenhamos um ano pouco produtivo. Conteúdos trabalhados de forma online não estão sendo assimilados pelos poucos que estão acessando (Lhays, professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).

Em Portugal, Zulema, professora nativa que também trabalha em escola pública, na cidade de Lisboa, comentou que no início, quando foi estabelecida a necessidade de distanciamento, a comunicação entre ela e a turma era muito limitada. Mas ela tem se dedicado ao aperfeiçoamento nos usos da tecnologia, refletindo sobre a utilização de plataformas digitais, estratégias de ensino, formas/critérios de avaliação. Está se sentindo mais bem preparada, mas ainda com muitas dúvidas acerca da eficiência desse tipo de abordagem. Ela observou que a parte laboratorial de sua disciplina – leciona Física e Química – está comprometida, uma vez que a abordagem remota, em sua opinião, dificulta um trabalho experimental.

Acrescentou, ainda, que a escola investiu na utilização da plataforma Google Classroom o que, na opinião da entrevistada, contribuiu para uma abordagem assertiva e uniforme. Complementou que há semanas de intenso trabalho, mas a troca com a comunidade escolar tem sido muito profícua, principalmente entre o corpo docente da escola. Contudo, observou que, no seu caso, talvez tenha sido mais fácil a adaptação ao momento porque ela já tinha um computador individual para o desempenho do trabalho, considerando que a escola não forneceu equipamentos para o trabalho remoto. Em relação aos alunos, a professora fez o seguinte comentário:

Neste momento, faço um balanço extremamente positivo do ensino a distância, embora haja obviamente diferenças entre as turmas. De um modo geral os

alunos têm sido assíduos e pontuais às aulas síncronas, participativos, respeitadores das regras da videoconferência e bastante colaborativos. Relativamente às tarefas propostas no plano semanal de trabalho autónomo, a maioria dos alunos tem sido responsável e cumpridor de prazos. Por enquanto, é notório o entusiasmo por parte dos alunos relativamente ao novo método de ensino, no entanto, receio que este agrado/interesse desvaneça ao longo das várias semanas do período (Zulema, professora portuguesa que trabalha em Lisboa, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).

Zulema aborda a questão das estratégias de ensino e das formas/ critérios de avaliação como preocupações nesse processo. Porém, contribui também para um movimento intersticial de produção de significados, do qual a tecnologia, professores, pais/responsáveis e alunos fazem parte, que vai abrindo fendas e hibridizando ideias sobre a necessidade de capacitação dos professores para o uso da tecnologia, bem como sobre a necessidade de políticas públicas que não visem exclusivamente a avaliações, mas que contribuam para o uso dos aparatos tecnológicos como propulsores de processos de significação.

Sob esse aspecto, também destacamos, nos depoimentos dos professores que trabalham em escolas particulares no Brasil – cidade do Rio de Janeiro – e em Portugal – cidade de Lisboa, a precariedade na formação docente. Os professores demonstraram suas angústias e receios em função da falta de preparação para o uso de aparatos tecnológicos. Por outro lado, há um sentimento por parte de todos que demonstra, ao mesmo tempo, a vontade de realizar um trabalho que possa ser produtivo, dadas as circunstâncias atuais, e o impacto na vida dos alunos, preocupação destacada por Zulema. Uma das professoras do Município do Rio de Janeiro comenta: “o trabalho remoto foi imposto e não houve nenhuma preparação. Foi muito difícil a adaptação e muitas questões foram surgindo ao longo do processo. Não me sinto preparada nem depois de um mês de trabalho” (Marília, professora de uma escola particular no Município do Rio de Janeiro).

Um outro professor comenta que jamais estudou alguma modalidade de Educação a Distância ou metodologias ligadas ao ensino remoto. Do mesmo modo, nunca pensou em termos de técnicas de audiovisual como luz, som, imagem e agora, para as suas aulas, precisa pensar em todos esses fatores. Mas, em sua opinião, tudo estava sendo realizado de modo ainda muito precário, sem os instrumentos adequados e muitos alunos também não dispunham de computador, tampouco de uma boa conexão o que estava ainda dificultando o desenvolvimento do trabalho.

As escolas particulares, por sua vez, também não tiveram tempo de se preparar e capacitar seus professores, como observam muitos entrevistados. Um deles fez o seguinte comentário:

As escolas fizeram isso em muito menos tempo do que imaginavam e previam. Algumas dessas características vieram para ficar. Não sei bem quais. Mas o que estamos vivenciando reforça a importância ainda insubstituível da escola física e do professor presencial nos debates educacionais no século XXI (Jorge,

professor de escola particular do Município do Rio de Janeiro, informação verbal, entrevista concedida no ano de 2020).

A pandemia, portanto, colabora para reflexões acerca da necessidade constante de revolução do conhecimento o que implica diretamente uma nova concepção de ensino e, por consequência, revisões na formação de profissionais da educação que precisam discutir habilidades e competências que deem conta de novas posturas e de “um novo que entra no mundo”, paráfrase à citação de Bhabha (2013, p. 357). O autor menciona que as migrações e os movimentos diaspóricos contribuem para a reinscrição das culturas locais, uma vez que perturbam o arcaico, aquilo que está supostamente enraizado em termos culturais (Bhabha, 2013). Assim, o “novo”, advindo desse distanciamento, é algo enunciativo que reinscreve o trabalho com a tecnologia, inclusive o trabalho presencial, mencionado pelo professor Jorge, e reacende a necessidade de revisão das políticas públicas, do processo de formação dos professores e do papel da comunidade escolar.

O tempo: instantes do presente nas perspectivas pós-crise

O trabalho escolar pós-pandemia será totalmente diferente do que tínhamos antes, mas também não exatamente ao que acontece hoje durante a pandemia. Acredito em uma mistura entre modelos, além de uma busca por equilíbrio levando em conta as diversas formas de aprendizado. No entanto, a mudança é latente tanto entre professores quanto entre alunos. Nós sempre falávamos sobre como dar mais autonomia ao aprendiz, criar um ambiente mais ativo e atuante por parte dos alunos, além de tornar professores em facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Agora, todos experimentamos esses papéis e é impossível não sofrer algum tipo de mudança (Beatriz, professora de uma escola particular do Município do Rio de Janeiro, informação verbal, entrevista concedida).

Perguntamo-nos, no percurso das nossas conversas com os pais/responsáveis e os professores, se teríamos como projetar um movimento pós-crise, enquanto “educadores pós-crise”, tal qual Nóvoa (2020) menciona. Revisitamos nossa epígrafe inicial do Padre Antônio Vieira para sublinhar que o horizonte do tempo deve ser percebido como a liminaridade entre o passado e futuro em que o presente se reinventa. Nos termos de Bhabha (2013) e Appadurai (2004), diríamos que o tempo deve ser percebido como um processo disjuntivo, ou seja, não linear, entendido como o ato de viver em fronteiras, numa transição espaço-temporal que não se limita a uma continuidade consensual, mas sim à configuração da reescrita das experiências que se movimentam em constante processo de diferimento.

O tempo que advém da pandemia tem alterado as formas como experienciamos questões importantes no debate político-curricular, dimensionando uma crise que não foi ocasionada pelo distanciamento social, mas que reacende um debate sobre políticas públicas curriculares, avaliação, tecnologia e formação de professores. Em suas

observações, como destacamos no trecho acima, Beatriz comenta sobre o legado da pandemia, destacando que a escola deve refletir sobre a autonomia do aprendiz para que eles mesmos criem ambientes mais ativos, além de considerar que o papel dos professores como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta as diversas formas de aprendizado. O papel dos professores é uma discussão abordada por Pretto (2006) ao suscitar a importância da atuação dos docentes como líderes intelectuais e políticos para que possam ser, junto com os alunos e famílias, os protagonistas das transformações.

Concordamos com Pretto (2006) sobre a importância do papel dos professores, mas ponderamos que o protagonismo docente não deve ser reduzido a tentativas de enformar o dia a dia da escola em práticas que se supõem emolduradas numa arte factível. A atitude do professor que ministra aulas para turmas de EJA, ao decidir não corroborar com a proposição da Prefeitura do Rio de Janeiro para o desenvolvimento das aulas de seus alunos, por considerar que eles – seus alunos – não teriam condições de acessar os conteúdos online, abre um espaço de contestação, que precisa ser discutido.

Assim, quando falamos em “transformações”, é preciso levar em conta o entendimento de educação que perpassa nesse processo. Em nossa opinião, a educação deve ser entendida como devida ao outro, como uma experiência do impossível, “uma experiência por vir” (Macedo, 2018, p. 167). Nesse processo devido ao outro, a educação deve ser percebida como algo necessário, mas anacrônico, sempre sujeito a desvios. Nesse sentido, há sempre uma abertura infinita e incalculável que escapa às ideias de currículos nacionais, plataformas prontas de ensino – que não são novidades no cenário político-educacional –, visando ao alcance de algo externo ao processo. Subsidiadas pelas concepções de Macedo (2018), entendemos que a educação deve ser pensada não como um horizonte a ser alcançado, uma ideia reguladora que, por meio do ato, atinge-se. “A educação é da ordem do irrealizável, seja agora, seja no futuro, permanecerá sempre por vir” (Macedo, 2018, p. 168).

A defesa dessa perspectiva não significa encarar o processo político-curricular como algo sem planejamento. Ao contrário, o planejamento é necessário, mas não pode ser um fim em si mesmo. Se pensarmos a educação como uma promessa infinita devida ao outro, o que vivenciamos, neste momento, é a necessidade de um compromisso ético-político que exponha as singularidades de cada família, de cada professor, com vistas à abertura de um debate amplo e profícuo. Essa questão também se estende a uma análise mais pontual sobre o que está sendo proposto pelo Conselho Nacional de Educação. Ao abrir um leque de possibilidades para que Estados e Municípios deem conta das aulas, o CNE se exime da responsabilidade de discutir políticas públicas para o momento em que possam alavancar, por exemplo, a questão do acesso à Internet. Mais ainda, mesmo considerando a autonomia de Estados e Municípios para definirem a adoção das melhores estratégias, aponta para as avaliações que não podem deixar de ser consideradas.

Posto isto, o tempo “entre” a pandemia nos coloca frente a frente com as nossas inquietudes e, no jogo das metáforas, podemos pensar naquela desenvolvida por Ernesto Laclau: “paremos de buscar o chão e comecemos a nadar” (Lopes; Borges, 2015, P. 504–

505). Essas entrevistas de pais/responsáveis e professores nos brindam com as vidas vividas e seus compromissos diários com o sentido pela educação. O ex-Ministro da Educação e Ciência de Portugal considera que “dúzias de coisinhas” são irrelevantes para um currículo que, em suas palavras, deve ser exigente, referindo-se a disciplinas que julga desnecessárias para o currículo. Na contramão da fala do ex-Ministro e refletindo sobre o currículo como um processo que não está enredado em disciplinas, são as “dúzias de coisinhas”, no contato diário com os alunos, que fazem as vidas serem vividas e não cabem nas caixas das suposições normativas e plataformas padronizadas. Aprendemos com os nossos interlocutores que, neste tempo de COVID-19, com as nossas salas de aula transformadas, qualquer detalhe é importante, os gestos, as palavras, nesse contato com o outro. Talvez o legado das vidas vividas, cerceadas pelo vírus, seja uma mudança de planos para o processo de ensino-aprendizagem e as “coisinhas” passem a ser o foco principal, pois são elas que nos mobilizam no dia a dia e nos fazem pensar nesse outro e nas suas diferenças.

Notas

1. A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).
2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), com o objetivo de “medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino... As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar seis pontos até 2022” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).
3. A Google Classroom é uma plataforma da empresa Google que tem funcionado, neste momento de pandemia, como sala de aula virtual. “Criado em 2014, é uma espécie de sala de aula virtual do Google. Por meio dele, professores podem organizar e compartilhar conteúdo a distância. Além de permitir anexar atividades e materiais em PDF, o Google Classroom possibilita a criação de perguntas que podem ser respondidas por múltipla escolha ou respostas curtas” (MORALES, 2020).

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Maria Elizabeth de Almeida fala sobre tecnologia na sala de aula: A tecnologia precisa estar na sala de aula. 1 jun. 2010. **Gestão Escolar**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/627/maria-elizabeth-de-almeida-fala-sobre-tecnologia-na-sala-de-aula>. Acesso em: 19 jun. 2020. (entrevista concedida, entrevistadora Elisângela Fernandes).
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Lisboa, Portugal: Teorema, 2004.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2013.
- CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. **A plataforma Educopédia e seus embaixadores: estrangeiros em cena nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: http://www.bdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9099.

- CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Estrangeiros em rede: embaixadores nas tessituras político-curriculares do Município do Rio de Janeiro. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 237–248, 17 set. 2016. DOI 10.15687/rec. v9i2.29825. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29825>. Acesso em: 2 fev. 2020.
- CRATO, Nuno. De “lanterninha” em educação a índices que superam os da Finlândia: qual o segredo de Portugal? **Gazeta do Povo**, seção. Educação/Vida-e-Cidadania, 12 jun. 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/de-lanterninha-em-educacao-a-indices-que-superam-os-da-finlandia-qual-o-segredo-de-portugal/>. Acesso em: 19 jun. 2020. (entrevista concedida, entrevistadora Isabelle Barone).
- ESTRELLA, Bianca; LIMA, Larissa. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. 28 abr. 2020. **Ministério da Educação (Brasil)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- GROSSMANN, Luís Osvaldo. Intervozes: Política pública não favorece a inclusão digital. 21 fev. 2018. **Convergência Digital**. Disponível em: <http://www.convergenciadigital.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=site%2Cmobile%252Csite&from%255Finfo%255Findex=161&inford=47319&sid=14>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- INTERVOZES. **Marco Civil da Internet**: violações ao direito de acesso universal previsto na lei. São Paulo, SP: Intervozes, fev. 2018. Disponível em: <http://intervozes.org.br/arquivos/interliv012mci2018.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486–507, set. 2015. DOI 10.1590/198053143065. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300486&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 fev. 2020.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo, SP: Cortez, 2018. p. 153–178.
- MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2043–2063, 24 dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21679>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2019. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Ideb: Apresentação. 26 ago. 2015. **Ministério da Educação (Brasil)**. Disponível em: https://web.archive.org/web/20150826070627/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336. Acesso em: 11 dez. 2019.
- MORALES, Juliana. Como funciona o Google Classroom, app que pode ajudar na quarentena. 24 mar. 2020. **Guia do Estudante**. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/como-funciona-o-google-classroom-app-que-pode-ajudar-na-quarentena/>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- NÓVOA, António. Educación 2021: para una historia del futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, p. 181–199, 1 jan. 2009. DOI 10.35362/rie490679. Disponível em: <http://rieoei.org/RIE/article/view/679>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- NÓVOA, António. Formação continuada: aula magna António Nóvoa. 15 abr. 2020. **YouTube: Educação Bahia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nieo>. Acesso em: 19 jun. 2020. (duração 1:18:50).

PARAÍSO, Marlucey Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2013.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (Brasil). Lei no 12.965, de 23 de abril de 2014: Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. 24 abr. 2014. **Presidência da República**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 19 jun. 2020.

PRETTO, Nelson. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**, v. 2, n. 1, 19 mar. 2006. DOI 10.18617/liinc.v2i1.201. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3097>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Correspondência

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho: Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é Coordenadora do Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: app_marques@yahoo.com.br.

Elizabeth Barroso Lima: Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Graduada em Letras (Português-Francês) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atua como Editora executiva da Revista Interagir (Depto. de Extensão) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 2009. Bolsista UAB e Cederj como tutora à distância na disciplina de português instrumental na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) desde 2010. Atualmente tem se dedicado a estudos voltados ao Ensino a Distância (EaD) participando de eventos e congressos específicos.

E-mail: bethbarroso@terra.com.br.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras