

PRÁTICASTEORIAS PANDÊMICAS: REDES EDUCATIVAS, CURRÍCULOS E ADOECIMENTO SOCIAL

■ JOANA SANTOS

<https://orcid.org/0000-0003-2186-9613>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ MARCELO MACHADO

<https://orcid.org/0000-0001-7845-7340>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ MARIA MORAIS

<https://orcid.org/0000-0002-3170-0953>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O artigo apresenta um diálogo a respeito do momento pandêmico vivenciado pelo mundo que, em decorrência do novo coronavírus, evidenciou um novo *espaçotempo* em nossas redes educativas. Através da conversa com diversos autores como Alves, Santos, Silva, Lator e outros, expomos que o momento é de revermos nossas *prácticasteorias* para atendermos nossos estudantes da melhor forma possível. Nesse contexto, abordamos a urgência em dominarmos as novas tecnologias e a cibercultura embaladas em um senso de afeto e respeito às individualidades e a necessidade de revermos os currículos para o momento atual. Apontamos o adoecimento social – que atinge estudantes e professores –, como uma preocupante consequência desse momento de exigências e incertezas. E, sem dúvidas, afirmamos a importância de unir educação presencial e *on-line*, pois ambas têm muito a *aprenderensinar*.

Palavras-chave: Redes educativas. Cibercultura. Currículos. Pandemia.

ABSTRACT

PANDEMIC PRACTICESTEORIES: EDUCATIONAL NETWORKS, CURRICULUMS AND SOCIAL ILLNESS

This article present a dialogue about the pandemic moment experienced by the world that, due to the new coronavirus, has shown a

new *spacetime* in our educational networks. Through conversations with several authors such as Alves, Santos, Silva, Latour and others, we expose that the moment is to review our *practical theories* to serve our students in the best possible way. In this context, we address the urgency of mastering new technologies and cyberculture packed in a sense of affection and respect for individualities and the need to review the curriculum for the current moment. We point out social illness (which affects students and teachers), as a worrying consequence of this moment of demands and uncertainties. And without a doubt, we affirm the importance of combining face-to-face and online education, as both have much to *learn/teach*.

Keywords: Educational networks. Cyberculture. Curriculum. Pandemic.

RESUMEN

ANÁLISIS PRÁCTICOS PANDÉMICO: REDES EDUCATIVAS, CURRÍCULOS Y ADOECIÓN SOCIAL

Este artículo presenta un diálogo sobre el momento pandémico experimentado por el mundo que, debido al nuevo coronavirus, ha mostrado un nuevo *espaciotiempo* en nuestras redes educativas. A través de conversaciones con varios autores como Alves, Santos, Silva, Latour y otros, exponemos que el momento es de revisar nuestras *teorías prácticas* para servir a nuestros estudiantes de la mejor manera posible. En este contexto, abordamos la urgencia de dominar las nuevas tecnologías y la cibercultura en un sentido de afecto y respeto por las individualidades y la necesidad de revisar los planes de estudio para el momento actual. Señalamos la enfermedad social (que afecta a estudiantes y docentes) como consecuencia preocupante de este momento de demandas e incertidumbres. Y, sin lugar a dudas, afirmamos la importancia de unir la educación presencial y en línea, ya que ambos tienen mucho que *aprenderenseñar*.

Palabras clave: Redes educativas. Cibercultura. Curriculum. Pandemia.

Introdução: seria possível vivermos em um mundo pandêmico e escolar ao mesmo tempo?

“Senti que podemos ser quem quisermos, há lugar para todos no mundo.”
Anne with an e, 2018

Figura 1 - Tirinha do Armandinho - 2019



Fonte: <https://www.inesc.org.br/educacao-publica-numa-democracia-moribunda/>. Acessado em: 22 jun. 2020.

Abrimos o texto com a tirinha de Armandinho, personagem criado e produzido por Alexandre Beck desde 2009, para iniciarmos nossa conversa sobre a pluralidade que acreditamos existir nos cotidianos escolares. Como professores-pesquisadores cotidianistas, pensamos em uma escola multifacetada, criada e produzida por muitos pensamentos e atravessamentos, onde se imaginam e acontecem muitas coisas. Uma escola viva, que tece seu dia a dia nos encontros, nos afetos, nas trocas e, principalmente, nas relações humanas (co) existentes.

Desse modo, acreditamos em um currículo dinâmico, que vai além do dito e exigido pelos órgãos oficiais. Escolas públicas e privadas de todo o país estão assistidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013 e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017-2018, além de recomendações das suas secretarias e órgãos controladores, como no caso dos currículos mínimos vigentes nas escolas públicas estaduais e municipais da

cidade e do estado do Rio de Janeiro. No entanto, nós que estamos presentes nos *chãos das escolas* – e de outros *espaçotempos* formais de ensino – observamos que essas tentativas limitantes – pois, ao mesmo tempo que orientam, visam também o controle e a uniformização – são, muitas vezes, reconfiguradas pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), sendo coerente com o que aprendemos com Certeau de que os seres humanos nos cotidianos são “praticantes” e criam conhecimentos nesses *espaçotempos*. Por entendermos que não há separação entre as práticas e o pensar sobre/com elas que podemos chamá-los de *praticantespensantes*.

Alves (2016) nos apresenta a importância das ideias relacionadas às redes educativas que nos atravessam. Para a autora, nessas redes são formados “mundos culturais diversos” (ALVES, 2016, p. 236) que atuam fortemente nos processos formativos dos professores e estudantes. Ela ainda compreende que essas redes “são formadas pelos seres humanos em suas múltiplas e complexas relações e nas quais eles se formam com os outros” (ALVES, 2016, p. 235). Assim, a autora identifica e cita sete redes

existentes: a das *práticas-teorias*¹ da formação acadêmica; a das *práticas-teorias* pedagógicas cotidianas; a das *práticas-teorias* das políticas de governo; a das *práticas-teorias* coletivas dos movimentos sociais; a das *práticas-teorias* das pesquisas em educação; a das *práticas-teorias* de produção e “usos” de mídias; a das *práticas-teorias* de vivências nas cidades (no campo ou à beira das estradas) (ALVES, 2016).

Neste artigo, vamos levar em consideração e trazer para a conversa especialmente as redes formadas e entrelaçadas pelas *práticas-teorias* pedagógicas cotidianas, pelas *práticas-teorias* das pesquisas em educação e pelas *práticas-teorias* de produção e “usos” de mídias sobretudo para tentarmos compreender como as redes educativas que nos perpassam nos auxiliam em um momento tão adverso, como este atual mundo pandêmico. É possível a realização do ano letivo escolar remoto sem adaptação de um currículo? As *práticas-teorias* pedagógicas atuais são democráticas? Atingem a todos? Mesmo antes da pandemia de coronavírus, as *práticas-teorias* negociadas entre secretarias de educação e escolas e as tecidas nos cotidianos escolares eram todas inclusivas? Esses são alguns dos desdobramentos sobre os quais buscamos conversar ao longo do texto, não tanto para respondê-los, mas para pensar com eles.

Contudo, é importante reafirmarmos o nosso papel enquanto professores que acreditamos, como na Figura 1, que na escola se aprende muito mais que fórmula de básquet e a data do descobrimento do Brasil, em contra-

ponto às políticas vigentes de uma educação que acredita muito mais em transmitir conteúdos e aprovar estudantes, como em um sistema hierárquico de saberes e valores. Trazemos Soares e demais autores (2017, p. 43, grifos dos autores) para dialogarmos com o que entendemos enquanto currículo vigente em nossas ações pedagógicas ordinárias:

[...] são ‘*espaçostempos*’ de encontros entre diferenças, de reconhecimento e estranhamento, de escrituras sobrepostas, práticas negociadas, bricoladas e abertas à invenção, às contingências e às oportunidades. São atos coletivos, criados cotidianamente nas escolas, mesmo que em sua origem encontremos arbitrariedades políticas e teóricas e tentativas de controle. Currículos são declarações de intenções institucionais, produtos de políticas públicas e decisões administrativas. Mas são ainda derivações de corpos, mimeses de gestos, produção de desejos, inventividades e resistências daqueles que habitam os ‘*temposespaços*’ escolares, com suas presenças – físicas e virtuais –, ausências, temporalidades, astúcias, confrontos, enfim, com aquilo que não tem governo, nem nunca terá.

Desse modo, concordamos com os autores que clarificam que currículo vai muito além daquilo pré-determinado, vigiado e cobrado pelas chefias imediatas e das grandes secretarias de ensino. A tessitura é realizada em retalhos. Cria-se. Realiza-se. Transforma-se. *Aprendeensina*.

Em um momento nunca antes imaginado, somos colocados em separação das nossas escolas, aprendendo a trabalhar na ambiente virtual (SANTOS e WEBER, 2013), de forma a “não deixar a peteca cair”.

Porém, a que custos? E para quem? Essas, talvez, sejam indagações que não conseguiremos responder. Como muitas outras que não são possíveis e passíveis de respostas nesse momento (e, talvez, nem em outros!).

Nesse milênio, valemo-nos dos artefatos tecnológicos para, assim, mantermos contatos uns com os outros, em particular com

1 É prática comum entre os pesquisadores cotidianistas fazer o uso de neologismos quando as palavras em nossa língua não conseguem dar sentido ao que queremos expressar. Neste caso, por exemplo, unimos as ideias de prática e teoria pois, acreditamos que esta ação ocorre ao mesmo tempo, sem uma determinada hierarquização das ações. Também é comum unirmos palavras aparentemente dicotômicas, como: *fazersaber*, *espaçostempos* ou *políticaprática* etc. Por se tratar de neologismos, estas palavras serão grafadas em itálico.

nossos estudantes, mas também com familiares, amigos, prestadores de serviço etc. Nessa ambiência virtual, vemos surgir afetos, conversas, confortos e, por que não, confrontos, divergências, debates. Também nessa ambiência virtual, estamos recebendo o desafio de dar continuidade às atividades escolares interrompidas, muitas ainda atreladas a uma educação tradicional na qual ensinar fórmulas e conteúdos, muitos deles desligados das realidades vivenciadas pelos estudantes, parece ser o mais importante.

A pandemia do coronavírus, conhecida como COVID-19, surgiu no final do ano de 2019 em algumas regiões da China, e rapidamente se alastrou pelo mundo inteiro. Causando efeitos devastadores nas saúdes físicas e mentais de milhões de pessoas no mundo, essa pandemia aprofunda crises sociais e econômicas já vividas anteriormente e evidencia que alguns grupos estão muito mais vulneráveis que outros. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), por enquanto, o melhor tratamento para conter o avanço do vírus é o isolamento social, que consiste nos fechamentos de locais com grandes aglomerações humanas, como: *shoppings centers*, academias, cinemas e, principalmente, escolas, onde a relação entre os estudantes de diferentes famílias faria com que o vírus tivesse grande propagação.

A doença nos colocou em estado de alerta, pois todos nós nos tornamos agentes e agenciadores do vírus; uma minúscula partícula – invisível a olho nu – tem nos causado tantas sanções e incômodos. Percebemos que somos ínfimos diante da atual situação. O rápido poder de contágio, a letalidade inclusive em grupos não considerados de risco e o desconhecimento acerca de possíveis sequelas a médio e longo prazos paralisou superpotências no mundo inteiro: não há capital, poder bélico ou tecnologia de ponta que, até o momento, consigam frear o avanço do vírus.

No Brasil, o primeiro caso de coronavírus foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020², tratando-se de um homem que tinha voltado de viagem da Itália. Depois dessa confirmação, e devido a demora na entrega dos resultados, muitos outros casos são colocados sob suspeita. Sendo assim, a partir do dia 17 de março de 2020, o governador do estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, determinou medidas de isolamento social³ (quarentena). Ainda que parte dessas medidas não configurasse uma obrigatoriedade, mas apenas uma orientação, a ação do governo constitui o encerramento provisório de muitas atividades, havendo, inclusive, a proibição de praias e parques. E, afetando estudantes e professores diretamente, foi determinada a antecipação do recesso escolar de julho. Medidas necessárias à manutenção e preservação da vida humana.

Observamos as palavras de Latour (2020) sobre os impactos da pandemia na sociedade e no atual sistema econômico vigente, que não suportaria uma pausa em suas atividades devido ao “progresso” dos povos:

Em questões de semanas, suspender, em todo o mundo e ao mesmo tempo, um sistema econômico que até agora nos diziam ser impossível desacelerar ou redirecionar. A todos os argumentos apresentados pelos ecologistas sobre a necessidade de alterarmos nosso modo de vida, sempre se opunha o argumento da força irreversível da ‘locomotiva do progresso’, que era capaz de tirar dos trilhos, ‘em virtude’, dizia-se, ‘da globalização’. Ora, é justamente seu caráter globalizado que torna tão frágil o famoso desenvolvimento, o qual, bem ao contrário, pode sim ser desacelerado e finalmente parado [...]. (LATOUR, 2020, p. 3)

2 O site SanarMed fez uma linha do tempo. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 3 jul. 2020

3 O isolamento social foi deliberado pelo Ministério da Saúde, segundo a Portaria nº 356, de 11 de março de 2020, seguindo o protocolo emergencial contra o coronavírus, de demanda internacional. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 8 abr. 2020.

Diante desse cenário, firmamos nosso compromisso com a educação pública e de qualidade, acreditando em uma escola viva e de encontros de múltiplos cotidianos. Acreditamos na tessitura de um currículo polivalente e que dialogue com esses muitos brasis (co)existentes. No entanto, em tempos pandêmicos – frente às impossibilidades de aulas presenciais –, tecemos algumas críticas e reflexões acerca de como são as *práticas pedagógicas* adotadas na educação remota. E trazemos a questão: podemos *fazer pensar* educação remota vivenciada com tamanha desigualdade de acesso aos artefatos? E a que custo emocional, para professores e estudantes, estamos fazendo educação remota?

Nos sentimos, assim, atidos em relatar as *práticas pedagógicas* tecidas em nossas redes educativas para pensar com e acerca de nossas vivências nos tempos atuais (inclusive para transformá-las). Desse modo, ficamos instigados a escrever o artigo sob o mote do Dossiê *Narrativas, pandemia e adoecimento social* da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (RBPAB)*, procurando dialogar com essas questões e atravessamentos que nos rodeiam nesses últimos meses.

Diferenças entre ensino remoto, educação *on-line* e ensino a distância e a política educacional adotada pelo estado do Rio de Janeiro em tempos de pandemia e isolamento social

Antes de narrarmos nossas experiências como docentes da Educação Básica e Superior na esfera pública estadual – atuando como coordenador pedagógico, professora e mediadora –, nesse momento de isolamento social, pensamos ser importante apontar as diferenças entre modalidades conhecidas como: edu-

cação a distância, educação *on-line* e ensino remoto.

Em uma *live* – transmissão ao vivo focando imagem e som que tem sido bastante produzida, assistida e compartilhada durante a quarentena – promovida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no dia 15 de abril de 2020, Edméa Santos, pesquisadora sobre educação *on-line*, foi perguntada sobre o que caracterizaria cada uma dessas modalidades. Sobre a educação a distância, por exemplo, ela respondeu que:

[...] é toda forma de educação formal, pensada, curricular onde as pessoas estão geograficamente dispersas, por isso a noção de distância. Toda vez que práticas educacionais lançam mão de tecnologias para fazer acontecer ambientes formativos a gente está diante daquilo que, historicamente, a gente entende por educação a distância. (SANTOS, 2020, 12'13". Informação verbal)

Vale destacar que a educação a distância não está necessariamente ligada ao uso da internet. Muito mais antiga que a comunicação em rede virtual da internet, a educação a distância já foi realizada por correspondência, pela televisão, entre outras possibilidades, sendo uma das formas encontradas para ampliar o acesso à educação em um país onde as pessoas não tinham garantidas condições de entrada e permanência nas escolas e em outros ambientes de educação formal por diversos motivos. Não isenta de críticas, mas também reconhecida em muitos de seus pontos positivos, a educação a distância antecede a educação *on-line*.

Diversos autores que trabalham com a chamada cibercultura afirmam que antes do advento da internet, a educação a distância era realizada através das chamadas mídias massivas, como as citadas no parágrafo anterior, e que a internet inaugurou o que se conhece como pós-massivo ao liberar o polo de emis-

são e permitir que as pessoas se comunicassem de outras formas, reduzindo cada vez mais as distâncias.

Quanto à educação *on-line*, Santos nos diz que a considera uma evolução da educação a distância, pois é “qualquer situação de aprendizagem, qualquer ambiência formativa mediada por tecnologias digitais em rede” (SANTOS, 2020, 17’11”. Informação verbal). Mais uma vez, precisamos destacar que a educação *on-line* pode se dar de várias maneiras. Por exemplo, é possível fazer educação *on-line* de forma presencial, valendo-se de tecnologias digitais em rede para alguma atividade em sala de aula. Da mesma forma, é possível fazer educação *on-line* com pessoas geograficamente dispersas e essa parece ser, na atualidade, a busca daqueles que se dedicam a pensar a educação a distância.

Santos (2020) faz questão de ressaltar na *live* mencionada que aquilo que se realiza hoje nos diversos estados e prefeituras do Brasil como resposta às demandas educacionais no período de isolamento social não pode ser entendido como educação a distância. A autora caracteriza esse processo como ensino remoto e o define como

[...] uma solução mais rápida; muita gente não teve nem sequer uma semana para respirar e buscar uma solução rápida para atender aos seus exercícios institucionais. Então, o que a gente está chamando de educação remota é exatamente toda ação intencional, mas muito rápida e aligeirada, de fazer o encontro dos professores com seus alunos. (SANTOS, 2020, 19’17”. Informação verbal)

Neste texto, vamos trabalhar com a ideia de que as formas encontradas para atender às demandas educacionais durante a pandemia e promover a aproximação, via tecnologias digitais, entre professores e estudantes e desses com os conteúdos e temáticas a serem produzidos são ensino remoto. Assumimos esse

entendimento, não apenas pelo diálogo com autores como Santos (2020), mas, em especial, por uma postura política em relação ao que tem sido apresentado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e ao que temos vivido enquanto *praticantes-pensantes* mergulhados nesse processo.

Para que isso fique mais claro para você, leitora/leitor, vamos narrar algumas das medidas tomadas pela Seeduc-RJ ao longo desse período de quarentena, mais especificamente de meados de março até o momento da escrita desse texto (uma vez que é possível que esse período de isolamento se estenda para além da finalização deste artigo).

Como dito anteriormente, logo que se tomou ciência da gravidade do vírus, o governo do estado do Rio de Janeiro, assim como o de diversos outros estados e também municípios, optou por estimular as medidas de distanciamento social. Estas oscilaram entre restrições maiores e menores do comércio e do número de pessoas nos transportes públicos, proibições ou não acerca do funcionamento de restaurantes e bares para serviço interno, de regras e medidas de fiscalização acerca de distanciamento social, do uso obrigatório ou não de máscaras em ambientes públicos, entre outros.

Nesse contexto, há um entendimento, de certa forma majoritário – escrevemos assim pois não são poucos os governos que têm pressionado para a abertura, a nosso entender precoce, das escolas –, de que não é possível cumprir distanciamento social nas múltiplas unidades escolares. Isso ocorre pela própria natureza dos contatos que se dão entre as pessoas nesses *espaçostempos*, como pelo entendimento de que manter escolas abertas é ter um número muito grande de pessoas circulando nas ruas e em transportes públicos, desencadeando uma rápida contaminação e propagação da doença. Há, ainda, as diversas

questões de saúde que estudantes, professores e funcionários e suas famílias possuem e que podem caracterizar-se como agravantes em caso de contaminação pelo coronavírus.

Fora isso, gerir uma rede de educação estadual, principalmente em uma região com alto índice populacional, requer estar atento à diversidade de realidades dos municípios e às condições de atendimento na saúde pública que esses são capazes de oferecer à população. Vale sempre destacar que os estudantes das escolas públicas tendem a ser, em especial nas regiões periféricas dos estados e municípios, os mais vulneráveis, seja pela situação econômica, seja pela falta de acesso a atendimento básico de saúde e condições de cumprir as medidas sanitárias recomendadas. Daí, surgem diversas questões a serem pensadas e respondidas pela Seeduc-RJ – e outras secretarias de educação –, não apenas relacionadas ao ensino remoto e às dificuldades em sua realização, mas também que dizem respeito, por exemplo, à segurança alimentar dos estudantes.

Uma vez decretada a suspensão das aulas presenciais, os profissionais da educação tiveram antecipado o recesso de julho. Passado esse recesso, logo na primeira semana de abril, os professores, coordenação e direção foram orientados pela primeira vez institucionalmente a ingressar na plataforma Google Classroom, para ambientar-se e dar início a um curso de formação na própria plataforma. Na mesma semana, as turmas foram implantadas e, já na semana seguinte, iniciaram-se as atividades de ensino remoto.

A princípio, queremos destacar dois pontos: em primeiro lugar, chama a atenção a rapidez com que foi negociada essa parceria com uma plataforma digital e dado início às aulas remotas, sem nenhuma discussão com a comunidade escolar e formação prévia e consistente dos profissionais da educação. Além

disso, embora as direções tenham recebido a tarefa de contactar os estudantes e fazer um levantamento dos recursos tecnológicos que sua comunidade possuía, não parece ter sido levado em consideração que muitos estudantes afirmavam não terem computadores, pacote de dados de internet que possibilitasse acesso às plataformas ou, em alguns casos, *smartphones* para uso individual.

Chama-nos atenção, também, o fato do estado do Rio de Janeiro não ter recorrido à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), pertencente à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, que desenvolve há anos educação a distância em parceria com diversas universidades brasileiras no estado. Por que não investir no conhecimento produzido pela Fundação Cecierj, órgão do próprio governo do estado?

São muitas as questões que se colocam acerca da iniciativa de adoção da Plataforma Google Classroom como tecnologia digital para atender à rede estadual de educação. No entanto, as questões não se limitam à escolha da plataforma. É necessário discutirmos as medidas adotadas diante do reconhecimento da alta exclusão digital das famílias mais pobres do estado do Rio de Janeiro. Em um primeiro momento, a Seeduc-RJ divulgou que entregaria aos estudantes chips de dados de acesso à internet para que pudessem acessar à plataforma digital. Logo, diante da evidente impossibilidade dessa medida, a secretaria divulgou que materiais impressos seriam entregues nas casas dos estudantes. Esse material ainda está sendo entregue (julho 2020) e, em muitos casos, a própria unidade escolar é que tem feito esse papel de local de entrega, uma vez que os Correios não dão conta de acessar todas as famílias.

Em junho, tem início também a transmissão de aulas pela televisão, visando atingir os

estudantes que não têm acesso à plataforma. As aulas eram disponibilizadas, a princípio, por professores voluntários da própria rede e transmitidas pela TV Band. Importante ressaltar o caráter voluntário desse trabalho porque, nesse contexto, os professores abrem mão do direito autoral dessas aulas, bem como a remuneração digna de quem adquiriu conhecimento por anos e se preparou para realizar esse ofício. O contrato milionário com a Empresa Rádio e Televisão Bandeirantes do Rio de Janeiro S.A. – no valor de 1 milhão e 80 mil reais⁴ – foi alvo de muitas críticas por parte da comunidade escolar, sindicatos e mídia. Atualmente, as aulas são transmitidas pela TV Band e pela TV Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj).

Neste texto, daremos destaque à discussão acerca do uso da plataforma de conteúdos digitais para a realização do chamado ensino remoto. Vamos discutir essa escolha e alguns de seus “usos” (CERTEAU, 1994)⁵ a partir de nossas vivências enquanto *praticantespensantes* desses cotidianos escolares.

Como nos ensina Santos (2020), embora todos nós – estudantes, professores, responsáveis, jovens, crianças e adultos – estejamos todos inseridos, pela cultura, em uma vida *on-line*, uma vez que nos comunicamos pelas redes sociais da internet, fazemos compras *on-line*, consumimos e produzimos conhecimentos via internet etc., isso não significa que a educação *on-line* possa acontecer sem que outros aspectos sejam considerados. Ainda que os estudantes do estado do Rio de Janeiro tives-

sem, em sua maioria, acesso à internet – e vale lembrar que parte dos professores também não tem –, isso não seria garantia da realização de uma educação *on-line*. Pois, como coloca a autora, a educação *on-line* requer, além do acesso ao digital em rede e às ambiências virtuais de aprendizagem, formação adequada para lidar com elas.

Nesse ponto, precisamos nos permitir pensar também para além da pandemia e da necessidade urgente de aproximar professores e estudantes, agora geograficamente dispersos. Precisamos nos questionar seriamente acerca dos investimentos que os governos fizeram, ou deixaram de fazer, para enfrentar a exclusão digital em nosso país. Se os estudantes da cidade do Rio de Janeiro não têm acesso a pacotes de dados que possibilitem assistir a vídeos curtos postados em uma plataforma, qual será o acesso dos estudantes do interior do estado? Qual será a realidade de crianças e jovens das periferias de regiões fora do Sudeste? E a educação dos estudantes do campo?

Silva (2010) nos questiona sobre a necessidade da educação, dos educadores e dos gestores da educação pública pensarem sobre o que se deve ensinar – ou o que não se pode deixar de discutir – em uma sociedade que vive a cibercultura. Segundo o autor, a cibercultura, esse novo ambiente comunicacional, cria um novo contexto social no qual a vida não está mais centrada na produção fabril e na mídia de massa, mas na informação digitalizada em redes *on-line*.

O contexto atual talvez sirva, entre outras coisas, para nos provocar com mais intensidade sobre a necessidade de denunciar e combater a exclusão digital e de educar e nos formarmos na cibercultura. Isso não significa afirmar que professores sejam resistentes às tecnologias ou que não saibam – ou não queiram aprender – a lidar com elas. Mais uma vez, somos seres inseridos na cibercultura e, logo,

4 Ver o *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, do dia 4 de maio de 2020, p. 13. Disponível em: http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VWtWT1JVNTZhM2RPVkJZGMF-QwUkZORTE1TURCT2VrRXhURLjyTWs1NIVYUk5NRWsw-VFVWWmVFNUVaM3BOUIZWNA==&p=MTM=&tb=Y29u-dHJhdG8mlzAxMzs=. Acesso em: 20 abr. 2020.

5 A noção de “usos” de Certeau (1994) não se refere ao uso passivo dos artefatos existentes, mas nos remete à criação de algo novo a partir das muitas formas como os “praticantes” interagem com o que é produzido pelos *espaçostempos* de poder.

professores também vivem esse mundo digital em rede (alguns com maior facilidade que outros, claro). Isso significa dizer, sim, que precisamos aprender com essa experiência e toda a percepção dos impactos que a exclusão digital e econômica – que agrava a primeira – geram na vida de nossos estudantes. Precisamos aproveitar essa experiência para discutir o que é *aprenderensinar* na cibercultura.

Santos (2020) nos coloca uma questão urgente em sua fala. Ela afirma que, se queremos desenvolver educação *on-line*, temos que pensar os currículos *on-line*. Não sabemos se nosso objetivo será desenvolver cada vez mais uma educação *on-line* em nossos cotidianos escolares – ideia que nos parece bastante interessante –, mas sabemos que se faz urgente repensar os currículos nesse período outro que vivemos e, principalmente, no pós-pandemia.

A transposição didática para os currículos virtuais: não deveríamos rever esses currículos?

Trazemos o *meme* a seguir (Figura 2) para conversarmos sobre as atividades propostas pelos professores nas plataformas *on-line*. Acerca dessas imagens – chamadas ordinariamente de *memes* – sabemos que têm um incrível poder de circulação nas redes e muitas apropriações sociopolíticas e culturais. A respeito dessa ideia, podemos definir “como uma imagem/texto com intencionalidade de transmitir uma ideia” (ALMEIDA et al, 2019, p. 60).

A Universidade Federal Fluminense (UFF) iniciou um museu⁶ *on-line* com a história desses memes, que são descritos na página como: “um fenômeno típico da internet, e pode se apresentar como uma imagem ou analogia, uma frase de efeito, um comportamento difundido, um desafio. Memes são geralmente

⁶ Site do Museu: <https://www.museudememes.com.br/>.

efêmeros”. Além disso, o *site* na internet ainda discorre sobre o nome, que foi definido por Richard Dawkins e provavelmente é uma adaptação do biólogo para o termo “mimeme” (de raízes gregas).

Figura 2 - Meme acerca da educação remota

Professores normalmente: 2 trabalhos e 1 prova por bimestre.
Professores na quarentena: 64 trabalhos, 37 relatórios, 2 tamanduás e 1 jaguatirica na minha mesa virtual pra ontem.



Fonte: Redes virtuais da internet.

Os memes sofreram inúmeros processos, marcados por alterações e agenciamentos, até se encontrarem nesse modelo atual: transferir uma mensagem de uma cabeça para outra de modo rápido, fácil compreensão e alto poder de viralização na rede. Na maioria das vezes, não sabemos sua criação ou origem, mas nos apropriamos dos seus muitos sentidos – e criamos tantos outros – para tratar uma temática ou assunto, geralmente articulados com humor:

Os memes passaram a representar, de modo muito mais objetivo, elementos da cultura popular nos ambientes virtuais. Hoje, memes são um fenômeno típico da internet, e podem se apresentar como imagens legendadas, vídeos virais ou expressões difundidas pelas mídias sociais. Próprios do universo das comunidades virtuais, eles são geralmente compreendidos como conteúdos efêmeros, vulgarmente encarados como ‘besteira’ passageiro ou ‘cultura inútil’, fruto de sua utilização da linguagem do humor. (Site Museu do Meme, UFF, acessado em 21/04/20)

A Figura 2, assim, nos ajuda a pensar sobre as didáticas adotadas pelos professores em modos de educação remota. Porém, antes de tratarmos dessa questão, vale a pena destacar como compreendemos as imagens e com elas trabalhamos nas pesquisas com os cotidianos escolares.

Trabalhamos com as imagens porque com elas pensamos, sendo para nós “personagens conceituais” (DELEUZE e GUATARRI, 1992). Inspirados em Alves (2012), que nos indica como utiliza a ideia de “personagens conceituais” em nossas pesquisas e afirma:

[...] os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com que se ‘conversa’ e que permanece presente muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e a compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam. É nessa mesma direção que afirmamos que para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos praticantes docentes e de outros praticantes dos ‘*espaçotempos*’ cotidianos não podem ser entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de personagens conceituais. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como necessárias aos processos que realizamos.

Nesta pesquisa, então, partimos de uma afirmativa: ‘conversa-se muito nas escolas e nos múltiplos contextos de formação dos docentes’. Para alguns (muitos?) isto é entendido como ‘perda de tempo’. Mas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, entendemos que este é o verdadeiro ‘lôcus’ de pesquisa, pois nelas surgem imagens e narrativas que vão se transfor-

mar em nossos personagens conceituais. (ALVES, 2012, p. 12-13)

Ou seja, a partir de Deleuze e Guattari (1992), Alves (2012) reitera que “personagens conceituais” são dados significativos, elementos que possibilitam os processos de pesquisa, permitem formar teorias, pois são eles intercessores que fazem surgir questões e mobilizam nosso pensar sobre/com elas no desenvolvimento de nossas pesquisas.

Os “personagens conceituais” produzem agenciamentos em nós a partir das redes nas quais nos formamos e também ajudamos a tecer. Ou seja, eles mobilizam algo diferente em cada um de nós, de acordo com nossas experiências cotidianas e os *fazeressaberes* que nelas produzimos. Como atuantes nas redes públicas de ensino, uma de nós enquanto mediadora da Educação Superior a distância, outra enquanto professora da Educação Básica e outro enquanto coordenador pedagógico, podemos perceber, conversando com a imagem anterior, como alguns professores têm tido dificuldades em articular as adaptações das aulas presenciais para as aulas remotas. Os alunos nos procuram para relatar a quantidade de trabalhos e atividades (im)postas pelos professores o que dificulta continuar os estudos, por todos os atravessamentos existentes na educação popular.

Isso não significa que os docentes sejam cruéis ou que tenham por objetivo dificultar a vida dos estudantes. Para nós, esse acúmulo de atividades colocadas na plataforma de ensino remoto evidencia a falta de discussão acerca dos objetivos do ensino nesse momento e do que a grande maioria dos estudantes é capaz de apresentar como resposta nesse contexto. Não houve uma preparação para a implementação do ensino remoto. Os docentes foram orientados ao longo do processo a postar de uma a três atividades por dia de aula que teriam com cada turma na semana.

E, uma vez que não houve um pensar coletivo sobre esse processo e os “usos” possíveis desses *espaçotempos* virtuais, muitos docentes se perceberam solitários na tarefa de planejar e realizar suas “aulas” pela plataforma. Imaginando que nos encontros presenciais ao longo de uma semana era possível abordar conteúdos, promover a participação dos estudantes em atividades coletivas e realizar exercícios ou outras tarefas, parte dos docentes sentiu-se impelida a dar conta de repetir esse processo no ensino remoto.

É evidente que, nesse contexto, há uma tendência em vermos surgir na plataforma de ensino remoto reproduções/adaptações do que os docentes acreditam ser uma “aula” de qualidade no ensino presencial, buscando transpor para os *espaçotempos* virtuais o que acreditam ser boas *práticas pedagógicas* de ensino. Muitos professores tendem a postar textos, vídeos e outros materiais na tentativa de “dar conta” de expor satisfatoriamente os conteúdos a serem abordados; muitos trabalham em uma perspectiva dialógica, buscam estimular a participação dos estudantes e desenvolver atividades coletivas, entre outras. Da mesma forma, as atividades propostas aos estudantes também correspondem a uma adaptação daquilo que os docentes já apresentavam em suas salas de aula. E o resultado de todo esse esforço é a criação de novas maneiras de *aprenderensinar*.

Vale destacar que a dificuldade de grande parte dos estudantes em acessar a plataforma de ensino remoto adotada pela rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro gera um entrave na tentativa de realizar encontros síncronos entre esses e seus professores. Isso produz novo desafio: como abordar um conteúdo sem a possibilidade do encontro, da produção oral de conhecimentos por professores e estudantes, sem o debate? Tem sido uma tarefa nova para muitos docentes produzir um ma-

terial que “substitua” sua fala, sua presença e a presença dos próprios estudantes e suas colocações. Inclusive, podemos nos questionar se essa “substituição” é possível e desejável. Para muitos docentes, a experiência da autoria na produção de materiais escritos tem sido uma novidade. Essa sim nos parece ser uma experiência interessante sob muitos aspectos.

Em tempos tão complexos como o atual, não deveríamos pensar/produzir outros conhecimentos e ações pedagógicas, levando em consideração que as diversas *redes discentes-docentes* levam para as escolas um leque grande de *conhecimentossignificações* que são articulados nos múltiplos processos curriculares de que participam? Ao longo dos anos, a escola foi vista e pensada como um *lôcus* apenas de transmissão de conhecimentos. O que sabemos que de fato não é. A escola produz inúmeros sentimentos, afetos, relações, descobertas; no encontro com os outros, também nos encontramos em nossas múltiplas personas.

Temos a clareza de que os encontros presenciais permitem diversos caminhos, trocas e produção coletiva de saberes que se dão também na educação remota, porém de outras formas. E por esse motivo gostaríamos de salientar que se os meios e processos são outros, como manter as mesmas práticas no ambiente virtual? As adaptações – mais do que elas, a criação de algo novo – necessitam ocorrer para que haja uma ampla possibilidade de entendimento e realização das atividades. A escola não pode estar limitada apenas à transmissão de saberes.

Recorremos a Lopes e Macedo (2011) quando discutem a teoria da transposição didática e da recontextualização que concerne justamente em descrever como esse processo se desenvolve, no qual a escola não é um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas “participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes so-

ciais para fim de ensino” (p. 105). Assim, percebemos o quanto os currículos e a tessitura dos saberes são dinâmicos e estão, o tempo todo, em transformação para atender a essas novas demandas que surgem e circulam nos tantos *dentrofora* dos cotidianos das escolas. Nesse sentido, essas autoras dizem que este

[...] é um processo inerente à circulação de discursos e textos, pois quanto mais circulam mais se multiplicam diferentes leituras contextuais. Novas interpretações se fazem e com isso novos sentidos são produzidos, para atender a outras necessidades pedagógicas, sem que necessariamente essas novas finalidades possam ser consideradas negativas ou o conhecimento produzido possa ser considerado um erro ou uma deturpação. Assumir o discurso pedagógico como uma instância discursiva própria, ainda que compatibilizada às exigências sociais da sociedade mais ampla, abre espaços para compreendermos a pluralidade de saberes que circulam no contexto social. Mais que isso, permite conceber que a recontextualização pode se desenvolver pela produção de híbridos culturais. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 106)

As autoras tocam justamente no que concerne essa transposição dos saberes universitários para os *espaçostempos* escolares, ratificando que os currículos precisam ser adaptados com as realidades dos *saberesfazeres* nos cotidianos escolares. E clarificam que os contextos por quais passamos necessitam inferir nos currículos vigentes, fazendo-os passíveis de modificações e adaptações.

Um de nós, enquanto coordenador pedagógico, acompanha, orienta e presta suporte aos professores neste momento, mesmo que por via *on-line*, e destaca o empenho relevante da classe, que em condições precárias, consegue *mover a máquina* e realizar um trabalho com maestria. Apesar de todos os pesares, articulam “táticas” (CERTEAU, 1994) que permitem fazer um trabalho com decência e dignidade, mesmo sem cursos ou capacitações. Muitas reuniões são realizadas de modo *on-line* para

que possam estar sempre em contato em conversas uns com os outros.

As nossas trajetórias nos marcam e é através delas que tecemos nossas redes de *conhecimento* significações, estabelecendo conversas porque “a oralidade está em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios” (CERTEAU; GIARD, 2017, p. 337). As conversas, que muitas vezes se dão a partir de situações vividas, são para nós potentes intercessores, nossos “personagens conceituais” (DELEUZE E GUATARRI, 1992), assim como as imagens e os sons. São também importantes para Certeau e Giard (2017), que nos perguntam, diante das negações da ciência moderna: “como creditar inteligência e complexidade requintada às astúcias de uma prática tão comum?” (CERTEAU, GIARD, 2017, p. 338). Os autores nos apresentam a descrença que a ciência revela nas conversações, porém eles a entendem como potentes personagens conceituais que revelam informações importantes e nos fazem pensar sobre os cotidianos em que estamos inseridos.

Nessas conversas entre professores e entre esses e os estudantes, podemos identificar muitas dificuldades em nossas práticas nesse novo contexto. Um exemplo que trazemos para o texto é o uso de filmes longos, como artefatos pedagógicos, sem se dar conta das muitas implicações decorrentes dos diversos cotidianos, tais como: se todos possuem internet capaz de passar o filme, qual a longevidade da atividade – pois existem outras disciplinas também –, o tempo usado pelos alunos – muitos precisam trabalhar fora/dentro de casa – etc. Ou seja, variáveis que precisam ser consideradas e que podem tornar a escola remota um pesar para os estudantes.

Estimulados a pensar através dessas implicações, acreditamos ser necessário rever os currículos e adaptar as formas como iremos

praticá-los no modelo vigente. Se os meios com os quais lidamos mudaram, por motivos de força maior, precisamos também modificar as formas com as quais exercemos nossas ações pedagógicas, ou seja, *práticasteorias*

alinhadas às necessidades contextuais em que vivemos.

Os desafios (im)postos pelas desigualdades de acesso

Figura 3 e 4 - Charges acerca da pandemia e a desigualdade social



Fonte: <https://blogdojuca.uol.com.br/2020/04/charges-da-pandemia/>. Acessado em: 22 jun. 2020.

Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-educacao/>. Acessado em: 22 jun. 2020.

Trazemos essas charges para dialogarmos com as dificuldades descortinadas desse período de pandemia do coronavírus. A Figura 3 expõe uma família em situação de rua que não pode receber o benefício do governo federal, pois todo o trâmite para pagamento é necessário ser feito de modo tecnológico e *on-line*, revelando um país que sempre existiu e ao longo de décadas naturalizamos suas desigualdades.

Ainda temos mais um problema bastante relevante em períodos de escolas públicas fechadas: a merenda escolar. É notório que muitos estudantes precisam da comida ofertada nas escolas, muitos inclusive permanecem nas escolas após os horários das aulas, esperando o momento das refeições. E é justamente essa a realidade retratada na Figura 4: as impossibilidades trazidas pela desigualdade social no que se refere às refeições de crianças e adolescentes de muitos lares do país.

A realidade na educação pública se configura de modo muito complexo, pois a instituição escola é um *espaçotempo* que assume muitas significações para esses estudantes. É um lugar⁷ onde podem fazer suas refeições, estar em segurança – muitos relatos de agressões domésticas –, fugir de outros *espaçostempos* divididos/compartilhados e dominados pelo poder paralelo; é um lugar de acesso gratuito e onde podem ficar com certo conforto e segurança.

A rede estadual de educação (Seeduc-RJ) aderiu às aulas remotas ainda no final de março de 2020; no entanto, é perceptível que o uso feito pelos estudantes é muito baixo: cerca de 50% da escola que um de nós trabalha – dados informados pela MetroV⁸ –; e cerca de

7 “Lugar” neste caso refere-se ao conceito geográfico de “Lugar”, do livro *Geografia: conceitos e temas* (1995), que é um espaço vivido entrelaçado de sentimentos.

8 Significa Metropolitana V, que é uma divisão existente

12,5% em uma escola noturna da zona norte do Rio de Janeiro na qual outra de nós leciona (evidenciando os múltiplos mundos existentes dentro da rede estadual). Quando acessamos a plataforma, percebemos a grande evasão dos alunos, sendo os dados de acesso menores a cada semana. As justificativas dos estudantes são as mais variadas, como: falta de computadores e *notebooks*, não possuem internet em casa, não possuem dados para internet móvel, divisão de um aparelho telefônico para toda a família, afazeres domésticos, alguns precisam ir para a rua trabalhar – forma de ajudar pais desempregados –, engrossando, em sua maioria, a massa de trabalhadores sem carteira de trabalho assinada em um país onde mais de 41% da população ativa vive a realidade do trabalho informal⁹. Contudo, ainda percebemos que dentro da escola pública existem muitas escolas diferentes.

Nesse cenário, precisamos destacar ainda o Novo Ensino de Jovens e Adultos (NEJA), composto em sua maioria por jovens maiores de 18 anos e pessoas com mais idade – acima dos 50 anos – e que praticamente se extinguiu nesta escola usada como estudo de caso. Ressalvamos que existem turmas inteiras sem nenhum acesso de estudantes à plataforma. Estudantes do NEJA, em sua maioria, precisam trabalhar para o sustento do lar e muitos outros têm dificuldade em lidar com a tecnologia, além da falta dos artefatos tecnológicos necessários à utilização da plataforma.

Nas últimas semanas, como forma de adaptar as plataformas usadas, criamos grupos das turmas no WhatsApp e as aulas são ministradas por ali, onde temos conseguido maior par-

na Seeduc para organização das escolas, corresponde ao município de Duque de Caxias (RJ).

9 Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/02/informalidade-atinge-recorde-em-19-estados-e-no-df-diz-ibge.shtml#:~:text=S%C3%A3o%20considerados%20informais%20os%20trabalhadores,estabilidade%20com%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202018>. Acesso em: 22 jul. 2020.

ticipação dos estudantes. Ainda assim, sem as condições necessárias, há relatos de muita dificuldade por causa dos aparelhos telefônicos utilizados e os planos de uso de internet.

Figura 5 - Charges acerca do estudo remoto



Fonte: Redes virtuais da internet.

Observamos que para garantir o sucesso das atividades remotas precisamos transpor as dificuldades de acesso aos artefatos que permitam acessibilidade às aulas e às plataformas *on-lines*. Essa é uma dificuldade importante, mas não a única. Em muitas residências, mesmo a casa tendo acesso aos artefatos tecnológicos, nem sempre há um para cada membro da família. Os pais estão trabalhando em casa e cumprem o horário de seus empregos, o que não os deixa livres para mediar as aulas remotas com seus filhos e professores. E, ainda em um mundo que se encontra dependente das redes de conexão com a internet, muitas vezes esta falha e ninguém consegue uma conexão suficiente para suportar as necessidades de todos.

O momento de pandemia escancarou toda nossa desigualdade social tratada com banalidade, desde a formação do Brasil, por parte da sociedade. Coloca em patamares, níveis e processos totalmente distintos estudantes de escola públicas e privadas e aponta, inclusive, os muitos cotidianos vividos dentro de uma mesma escola pública. As camadas de pobreza

se configuram em camadas de exclusão: quanto mais pobre, mais excluído ainda dos processos formativos vigentes em tempos remotos, sendo a questão social, junto à violência e questões pedagógicas, um dos fatores que contribuiu para o aumento dos índices de evasão escolar.

Esse momento evidencia também os esforços físicos e psicológicos que recaem sobre os profissionais da educação, tanto os da rede pública quanto os da rede privada. Os profissionais da educação da rede estadual do Rio de Janeiro enfrentavam, antes da pandemia de COVID-19, a dura realidade da falta de reajuste salarial desde 2014, da cobrança em torno de resultados, da falta de condições de trabalho dignas em muitas escolas, das experiências de violência em algumas outras, do assédio moral por parte de algumas equipes de direção e do governo, das incertezas acerca da permanência em suas escolas diante do fechamento de turmas etc. Atualmente, soma-se a essa realidade a experiência do trabalho remoto não planejado e sem formação adequada, o surgimento de novas cobranças referentes ao domínio de tecnologias e produção de atividades, um aumento da carga horária efetiva de trabalho – uma vez que muitos profissionais têm sido solicitados fora de seu horário de trabalho –, as pressões para mostrar uma eficiência e produtividade em uma lógica de trabalho totalmente nova para a maioria.

É óbvio que essa não é uma experiência vivida apenas pelos profissionais de educação da rede estadual do Rio de Janeiro, estendendo-se aos profissionais de outros estados e municípios e aos da rede privada, que ainda precisam lidar com a ameaça do desemprego.

Nota-se com isso um acúmulo de atividades às quais os professores e estudantes precisam lidar, ajustando suas vidas pessoais e profissionais para sobreviver e produzir em um mundo pandêmico, adoecendo física e psicologicamente.

A pandemia, a urgência de respostas a esse contexto e o adoecimento social

Figura 6 - Meme acerca do trabalho dos professores na educação remota



Fonte: <http://grooeland.blogspot.com/2020/04/pandemia-e-educacao-distancia-faz-de.html>. Acessado em: 22 jun. 2020.

A Figura 6 evidencia as múltiplas tarefas de uma professora em tempos de trabalho remoto. Além da adequação à nova forma de trabalho, no que tange estudar, preparar aulas em novos formatos, dominar o uso das novas tecnologias, a profissional se vê enredada nos muitos afazeres domiciliares, como a questão essencial da alimentação. Nesse aspecto, vale ressaltar que a imagem é de uma mulher e nos mobiliza também a pensar como as mulheres são as que mais têm sofrido com a sobrecarga de trabalho nesse tempo de pandemia.

Acrescentamos que são as mulheres que se dedicam semanalmente, em média, 8 horas a mais que os homens às tarefas domésticas ainda que ambos trabalhem fora de casa. Em um contexto de pandemia e isolamento social, o tempo dedicado a essas tarefas tende a aumentar, ficando mais uma vez as mulheres à frente dos cuidados com a casa, a alimentação e o acompanhamento dos filhos, quando existem. São as mulheres que têm dado conta de

manter seus empregos realizando o serviço de suas casas, ao mesmo tempo em que acompanham as aulas remotas dos filhos e zelam pelas ações de cuidado com outros membros da família, principalmente os idosos.

A rotina diária da casa foi invadida por uma nova ordem mundial determinada pelo vírus. Não há mais como se valer de “táticas de praticantes” (OLIVEIRA, 2008) já estabelecidas. A ideia de “táticas” está associada à ideia de “estratégias”, em Certeau. Oliveira as destaca da seguinte forma:

[...] estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais [...]. As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 1994:102 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 59)

Todos esses fatores presentes nessas experiências vividas no período pandêmico geram transtornos à saúde física e psicológica. Estudantes e profissionais da educação sofrem com as incertezas acerca do futuro, com a ansiedade gerada pelas pressões sofridas e, que jamais podemos esquecer, com a possibilidade do contágio pelo vírus ou mesmo com a experiência da doença com alguém de suas famílias ou consigo mesmo.

Sobre esse contexto de adoecimento social, pensamos ser interessante acrescentar alguns dados. A desigualdade social e a questão econômica são fatores que aumentam os riscos de contaminação e morte por coronavírus. Logo, os pretos, pobres e de baixa escolaridade, gru-

pos nos quais se encaixam a maioria de nossos estudantes da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, são os mais vulneráveis¹⁰. São também os grupos mais pobres que têm maiores dificuldades em obter tratamento para problemas físicos, mas também psicológicos. Quanto aos profissionais de educação, por exemplo, os transtornos mentais corresponderam à metade dos motivos de afastamento do trabalho em 2018¹¹. Além disso, segundo pesquisa do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ), os professores estão em uma das profissões de maior risco de contágio pelo coronavírus, com índice de risco acima de 70%¹².

Figura 7 - Charge que demonstra as dificuldades enfrentadas em áreas geográficas distintas



Fonte: Redes virtuais da internet (WhatsApp).

10 Sobre essa questão, ver: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>. Acesso em: 22 jul. 2020.

11 Ver: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/25/metade-dos-professores-afastados-na-rede-estadual-do-rj-pedi-licenca-por-problemas-psiquiatricos.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2020.

12 Ver: <https://www.google.com/url?q=https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-04/coronavirus-pesquisadores-mostram-profissoes-com-risco-de-contagio&sa=D&ust=1595545687291000&usg=AFQjCNHkuNkPinR45R-BTONv5mBccwXoK9w>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Essa percepção das desigualdades sociais que marcam as muitas realidades das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro tem gerado intenso debate entre grupos de professores acerca da utilização ou não da plataforma e quais “usos” dela são mais coerentes com aquilo que buscamos defender ao longo de tanto tempo: uma educação pública de qualidade. Há quem argumente que, enquanto profissionais comprometidos com a educação das crianças, jovens e adultos das camadas mais vulneráveis da população, não devemos fazer uso da plataforma escolhida pelo governo estadual, de forma a não compactuar com um sistema que parte de nós considera excludente. No entanto, sabemos que a recusa em trabalhar através da plataforma gera questões administrativas e financeiras, uma vez que o trabalho em domicílio está sendo computado e fiscalizado pela “presença” dos professores na plataforma.

Muitos pontuam que não se trata de negar o uso da plataforma, mas usá-la denunciando seu caráter excludente e posicionando-se de forma a contestar que as atividades remotas sejam consideradas como forma de avaliação dos estudantes. Esses profissionais da educação defendem que a plataforma é uma ferramenta de interface entre os professores e os estudantes – ainda que muito poucos – e que, por isso, deve ser explorada, além de buscarmos outras formas de contato, como o Facebook, o telefone e o WhatsApp, citado anteriormente.

Acerca dessa questão, percebemos um conflito vivido por muitos docentes – e que é também uma das faces do adoecimento – entre a urgência de denunciar que o modelo de ensino remoto escolhido pela Seeduc-RJ é excludente e a necessidade de manter contato com os estudantes (ainda que não seja a maioria deles). Além disso, há as questões administrativas e todas as pressões sofridas pelos docentes

que são, muitas vezes, aqueles que garantem o sustento de suas famílias. Mais uma vez, o docente se vê com uma decisão difícil a tomar e assumindo para si parte da responsabilidade pela manutenção dos estudantes nas escolas. Se no ensino presencial cabe ao estudante ir à escola – ainda que criemos formas de incentivá-lo a não abandoná-la –, no ensino remoto, a “ida à escola” passa pelo contato com o professor. Nesse contexto, como lutar por uma educação de qualidade? Quais “usos” fazer dessa plataforma em meio à pandemia, levando em conta as dificuldades de acesso e a denúncia de práticas excludentes, mas também considerando a necessidade de ser, talvez, o elo que mantém parte desses estudantes em contato com os *espaçotempos* escolares, evitando que alguns evadam no retorno? Como “usar” esta plataforma para tecer novas discussões tão urgentes nesse período? Como tecer um novo currículo nessas novas redes?

A experiência de um curso de graduação a distância no período pandêmico

Uma de nós atua como mediadora no curso de licenciatura em Pedagogia oferecido pelo consórcio Cederj¹³ em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e nos apresenta, brevemente, que nessa forma de ensino também houve adaptações.

A primeira delas foi a suspensão dos encontros presenciais, uma vez que o curso é semipresencial. Na disciplina, prevíamos uma oficina com carga horária de 8 horas presenciais oferecidas em um único dia. Nela, o estudante participava de um encontro prático em que a troca de conhecimentos e afetos era vivenciada por todos e mediada pelo professor.

¹³ Consórcio de universidades do estado do Rio de Janeiro que oferece diversos cursos de graduação, na modalidade semipresencial.

Posteriormente, a disciplina seguia de modo *on-line*.

Considerando uma disciplina que implica em atividades práticas, a exclusão do encontro presencial foi uma grande perda, pois nessa experiência podíamos “*ver os olhinhos brilhantes dos estudantes*” a cada conexão sobre as *prácticasteorias*. Esse encontro foi substituído por um *chat* na plataforma utilizada pelo curso, no caso o Moodle¹⁴. E por que não utilizar plataformas com imagem como o Zoom ou o Meet? Pensamos que ao utilizar o ambiente virtual ao qual o estudante estava acostumado e possuía acesso gratuito, facilitaríamos a navegação da maior parte dos estudantes. Mas ainda assim, muitos não seriam contemplados, uma vez que os laboratórios de informática, disponibilizados nos polos de atendimento, estariam fechados. Importante ressaltar que o Cederj disponibilizou o aplicativo da plataforma para *smartphones* antes da pandemia, o que foi um facilitador nesse momento.

É muito importante, em um curso a distância, que ocupemos o ambiente virtual e utilizemos um desenho didático em que os *hiperlinks* funcionem para facilitar o acesso a vídeos, a imagens, a textos e, por consequência, estimulando a navegação por diferentes conteúdos disponibilizados na rede. Dessa forma, acessamos uma das redes que Alves (2016) nos ensina: a da *prácticateoria* de produção e “usos” das mídias.

Ao longo do semestre, estimulamos os estudantes a navegarem pela disciplina através de uma atividade que implica a interação através de um fórum da plataforma. Dessa forma, estudantes e mediadores mantêm um diálogo a respeito de suas descobertas e aprendizados, podendo compartilhar em grupos a elaboração dos trabalhos. A atividade previa a criação coletiva de um projeto com tema livre e, ao final, a elaboração de um relatório no qual os estudan-

tes fariam a narrativa de seus aprendizados e de como foi vivenciar esse processo.

Alguns deles não entregaram seus relatórios no prazo e foram procurados pelos mediadores através de *e-mails* e mensagens. Muitos colocaram a dificuldade em lidar com a pandemia, principalmente pela perda de parentes e empregos, sobrecarga de trabalho e outros motivos. Agradeceram a nova oportunidade de entrega do relatório, pois, haviam participado de praticamente todas as solicitações e interações e efetivamente havia aprendizados a narrar.

Ao término do curso, percebemos a necessidade de incentivar mais os estudantes a participarem da disciplina e desenvolvemos jogos para estimular essa navegação. Criamos vídeos explicativos expondo a tela da plataforma para, dessa maneira, minimizarmos dúvidas que poderiam ocorrer durante a navegação. Avaliamos acertada a decisão de manter um contato estreito com o estudante ao longo do curso e mesmo ao término dos prazos, pois foi graças a essa flexibilização que muitos não abandonaram a disciplina.

A experiência nos apresenta a importância do contato físico no processo de *aprendizagem* e de como ele fez falta nesses tempos pandêmicos. Contudo, na educação *on-line*, é possível estabelecermos contatos afetivos, desde que estejamos atentos às oportunidades oferecidas pelas ferramentas que nos são disponibilizadas. Como dissemos no início, a interação é essencial e pode ocorrer de diferentes formas, desde que tenhamos os artefatos tecnológicos corretos a nossa disposição.

À guisa de conclusão

É impossível negar as dificuldades (im)postas por todo um sistema, que envolve quase todos os inseridos no contexto educacional, em estágios estressantes de cobrança, esgotamento físico e intelectual, dúvidas, adoecimento so-

¹⁴ Plataforma de aprendizado *on-line*.

cial e impossibilidades do jugo financeiro existentes há muitos anos e que se agravam com a pandemia.

Contudo, vivenciamos relatos de colegas de profissão de que, apesar de tudo, estão reinventando suas práticas pedagógicas, criando processos de *aprendizagem ensino* em currículos adaptados ao contexto em que vivemos.

Da noite para o dia, parte de nós viu uma nova forma de educar adentrar os *espaços-tempos* escolares. Da noite para o dia, professores tornaram-se *youtubers*. Da noite para o dia, aprenderam a lidar com as tecnologias as quais não tinham muito domínio, principalmente aqueles que não nasceram na era digital. E o mais interessante de tudo: todos se ajudaram. Todos, virtualmente, se deram as mãos.

E essa nova fase veio para ficar, pois foi compreendido que é possível. Embora saibamos que muitos professores já atuavam com desenvoltura na cibercultura – não apenas utilizando artefatos tecnológicos em suas aulas, mas também produzindo-os, para a grande maioria, foi de modo repentino. Além disso, fica evidente, após esse processo, que o país necessita investir em tecnologia e ciência. Torna-se latente a discussão acerca da exclusão digital.

Podemos, a partir dessa experiência tão sofrida do distanciamento social e de um ensino remoto feito em atropelos, descobrir e encarar o desafio de reinventar uma educação presencial – pois não abrimos mão dessa modalidade – que seja pública, de qualidade, dialógica e, ao menos em parte, também *on-line*.

Esse processo faz parte do *aprender ensinar* na cibercultura e combater uma das desigualdades que assolam nosso país: a desigualdade de acesso à tecnologia e à internet e a exclusão social que essas geram. (Re)inventar uma educação presencial e *on-line* é tirar proveito de outras potencialidades e entender que uma

completa a outra e o que é mais importante: a produção de *fazeressaberes* em nossas redes educativas.

Alves, Andrade e Caldas (2019) nos apontam o que entendemos por nossos movimentos nesses novos tempos:

Como as redes educativas que criamos, traçamos possibilidades de caminhos que vão mudando e nos questionam, permanentemente. Não fincamos raízes – viver os cotidianos nos mostra isto: os movimentos aparecem nos encontros, nos entrelaçamentos, na busca permanentemente curiosa dos outros, em diferente ‘conversas’ em torno de múltiplas temáticas e interesses, de seus *fazeressaberes*, de suas criações. (ALVES, ANDRADE, CALDAS, 2019, p. 22, grifo das autoras)

Professores de todas as esferas aceitaram o desafio educacional desses novos tempos; dando seu melhor pela continuidade do trabalho, resistem e criam cotidianamente. Também é preciso lutar por uma nova realidade de trabalho e valorização do *fazersaber* docente. Retornar às escolas cientes da precarização das condições de exercício da profissão e da necessidade de combater o modelo neoliberal de escola e sua própria percepção do trabalho é urgente para combatermos esse contexto de adoecimento social ao qual está submetida boa parte dos profissionais da educação brasileira, com destaque para os docentes do estado do Rio de Janeiro citados neste texto.

Há de se ter coragem, há de se ter esperança, há de se ter engajamento em uma luta histórica e coletiva que, sem dúvida, vem ganhando novas cores e percepções ao longo dessa experiência de pandemia que, esperamos, sacuda algo em nós. *Apesar de você, amanhã há de ser outro dia...*

Referências

ALMEIDA, Wallace; OLIVEIRA, Rosimery & SANTOS, Edméa. A discursividade dos memes- mimitizan-

do-se nas redes educativas. **Revista Periferia - Educação, Cultura e Comunicação**, v. 11, n. 2, maio/ago, p. 57-89, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/39246>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ALVES, Nilda. A formação com as imagens. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. especial, p. 235-252, jun./out. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25509/18106>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ALVES, Nilda. **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema suas imagens e sons**. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017. 2012. (Projeto de Pesquisa).

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth; MANHÃES, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Criar currículo no cotidiano**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 1 - 22.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **História e Psicanálise entre ciência e ficção**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2ª edição. São Paulo: Ed. Autêntica. 2017.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 9ª Ed., 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 153-254.

LATOUR, Bruno. **Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise**. Tradução: Débora Dąnowski e Eduardo Viveiros de Castro. Disponível em: <https://n1edicoes.org/008-1>. Acesso em: 6 abr. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículos**. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 49-65.

SANTOS, Edméa. Edméa Santos: Participação na live “Educação a Distância: Universidade e Pandemia” [abr. 2020]. Mediadora: Geovana Lunardi. Canal no YouTube: **ANPEd** Nacional, 2020. 1 vídeo (58 min. 34 seg.). Live transmitida ao vivo pelo Facebook, em 15 abr. 2020, como parte do projeto “Lives ANPEd Presente na Quarentena”, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PWmuNdt7dAc&t=3035s>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, Edméa. & WEBER, Aline. **A criação de atos de currículo no contexto de espaços intersticiais**. *teccogs* n. 7, p. 42-60, jan.-jun, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/52849/34675>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para a docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 3, jan.-jul. 2010, p. 36-51. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOARES, Maria da Conceição Silva; PAIVA, Vanessa Maria B.; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Gênero e sexualidades praticados em currículos dissidentes nos/dos com os cotidianos escolares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 33-50, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30538>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Recebido em: 30/07/2020

Aprovado em: 03/02/2021

Joana Santos é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de História das redes públicas estadual e municipal do Rio de Janeiro – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) – e mediadora presencial do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) da UERJ. Membro do grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. *E-mail:* joribeiro87@gmail.com

Marcelo Machado é doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor de Geografia na rede privada do Rio de Janeiro e coordenador pedagógico na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ). Membro do grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. Bolsista FapeRJ. *E-mail:* mar_chado@hotmail.com

Maria Morais é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mediadora do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) da UERJ e pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) – grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. *E-mail:* mariamoraiss@yahoo.com.br