

O pleno direito à educação e os desafios docentes em tempos de pandemia no Brasil

The full right to education and the teaching challenges in times of pandemics in Brazil

DOI:10.34117/bjdv8n8-120

Recebimento dos originais: 21/06/2022

Aceitação para publicação: 29/07/2022

Alessandra Carvalho de Sousa

Doutora em Educação para o Desenvolvimento Sustentável
pela Universidad de Valencia, Espanha

Instituição: Universidade Federal da Paraíba, Brasil - Departamento de Educação Básica
Endereço: Rua Salvador Batista de Melo, 26, apto 902, Bairro dos Estados,
João Pessoa - PB, CEP: 58030-170
E-mail: alemelcarv@gmail.com

Cynthia Tribuzy Pereira de Melo

Especialista em Administração e Gestão Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira
Instituição: Universidade Federal da Paraíba, Brasil - Departamento de Educação Básica
Endereço: Av. Eutiquiano Barreto, 645, apto 801, Manaíra, João Pessoa - PB,
CEP: 58038-311
E-mail: cc_tribuzy@hotmail.com

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

PHD em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA
Instituição: Universidade Federal da Paraíba, Brasil - Departamento de Habilidades
Pedagógicas
Endereço: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Campus I, Conjunto
Humanístico, Bloco 3, Cidade Universitária, CEP: 58059-900, João Pessoa - PB, Brasil
E-mail: mepcarv@gmail.com

RESUMO

Este artigo reflete sobre o pleno direito à educação de crianças e adolescentes no Brasil no contexto da pandemia da COVID-19 e as implicações educacionais para o período pós-pandêmico, a partir de uma imersão analítica e crítica neste cenário de crise inédita no campo educacional a nível global. Ao apresentar e discutir os limites da virtualidade como modelo escolar e os paradoxos da educação do presente e do futuro, argumenta sobre a necessidade da continuidade educativa e o direito à alfabetização/letramento e à convivência social nos espaços escolares. Além disso, destaca a complexidade do ensino na busca por alternativas para assegurar a educação presencial como direito subjetivo. Conclui que os avanços necessários devem centrar-se na efetivação do conhecimento pedagógico crítico de que já dispomos e na implementação de um currículo que propicie uma visão holística das problemáticas socioambientais planetárias, tão decisiva para o futuro.

Palavras-chave: direito à educação, COVID-19, ensino remoto, currículo.

ABSTRACT

This paper reflects on the full right to education of children and adolescents in Brazil in the context of the COVID-19 pandemic, and the educational implications for the post-pandemic period, based on an analytical and critical immersion in this scenario of unprecedented crisis in the educational field at the global level. By examining the limits of online learning as a school model and the paradoxes of present and future education, it discusses the need for educational continuity, and the right to literacy and social interaction in the school terrain. In addition, it highlights the complexity of teaching in the search for alternatives to assure face-to-face education as a subjective right. It concludes that the necessary advances should focus on making the current critical pedagogical knowledge effective, and on implementing a curriculum that ensures a holistic view of the planetary social and environmental issues that are so crucial for the future.

Keywords: right to education, COVID-19, online teaching, curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Os processos educativos no Brasil e no mundo foram sensivelmente alterados a partir da pandemia da Covid-19, que paralisou de forma notável grande parte das atividades escolares cotidianas, desde a educação infantil à educação superior. O efeito tempestivo da suspensão das aulas fez com que educadores/as e profissionais da educação em todo território nacional tivessem que ajustar-se de forma abrupta e improvisada às novas formas de ensinar e aprender, mediadas ou não pelas tecnologias digitais, em momentos síncronos e assíncronos de aprendizagem (HODGES et al., 2020).

A Portaria N° 343, de 17 de março de 2020 do Ministério de Educação (BRASIL, 2020a), determinou a substituição imediata das aulas presenciais por aulas remotas e orientou aos sistemas e redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades sobre a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas em consonância com as ações preventivas para evitar a transmissão do vírus.

A partir daí, as instituições educacionais de ensino, em todo território brasileiro, tiveram que realizar uma adequação das ferramentas digitais à necessidade imediata das aulas remotas, através de diversas plataformas virtuais, a exemplo das vinculadas ao *G-Suite for Education*, da empresa Google (*Google Classroom*, *Google Meet* e *Google Forms*). É a revolução do *Blended Learning* (ensino híbrido), que está sendo aprendido e que vai transformar a forma de ver e pensar o ensino-aprendizagem na era das tecnologias digitais (BARTOLOMÉ et al., 2018; SALINAS IBÁÑEZ et al., 2018; GARCÍA-PEÑALVO et al., 2020).

Sob as orientações legais do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020b), docentes, equipe técnico-pedagógica e gestora desenvolveram, enviaram e supervisionaram a execução de diversos recursos didáticos, guias de orientações e almanaques para os alunos/as da educação infantil e ensino fundamental, embora em um contexto de improvisação e desconsideração às vulnerabilidades de milhões de estudantes da escola pública em todo país (SANTOS, 2020; SOUZA, 2020; SAVIANI & GALVÃO, 2021).

Foi precisamente neste cenário inusitado e abrupto que emergiu uma dupla problemática: o estado de conexão e acesso à internet das famílias dos alunos (as) e a incorporação incisiva e ambiciosa por parte da gestão escolar de como levar adiante práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem. Por esta razão, este artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre como se garantirá o pleno direito à educação de crianças e adolescentes no Brasil no contexto da pandemia da COVID-19 e as implicações educacionais para o período pós-pandêmico.

Trata-se, portanto, de uma imersão em um cenário de crise inédita no campo educacional a nível global e o desafio educacional coletivo de maior magnitude de nossa história contemporânea. Mesmo que crianças e adolescentes não sejam os mais suscetíveis a desenvolver quadros mais graves em decorrência do vírus, correm o risco de estarem entre as principais vítimas sociais, como indica o estudo recente das Nações Unidas (ONU, 2020a; 2020b).

Um estudo organizado pela Save The Children, UNICEF, INEE, PLAN, H&I e FCA (2020) destaca que a falta de atividade e de acesso a parques e praças ao ar livre, escassez de espaços internos abertos e maior tempo diante da tela de um aparelho móvel debilitarão de maneira geral o sistema imunológico de milhares de crianças em idade escolar. Em longo prazo, o percurso escolar de muitos estudantes será fragilizado devido ao confinamento, e o fechamento das escolas poderá fazer com que muitos não regressem, aumentando ainda mais os índices de evasão, sendo necessária uma programação de educação fundamentada nos riscos em favor da resiliência e proteção de crianças e adolescentes contra futuros desastres, como já indicava nota de orientação da UNICEF (2019) em seu plano estratégico para 2018-2021.

De acordo com Gianini e Grant (2020), a brecha de acesso à educação e aprendizagem será ainda maior, especialmente para os mais vulneráveis e marginalizados, ampliando as disparidades já existentes no sistema educacional. Além das oportunidades

perdas de aprendizagem, muitas crianças e jovens perdem o acesso a uma alimentação saudável e estão sujeitos ao estresse econômico e social.

As interrupções resultantes do fechamento das escolas pelo mundo¹ exacerbam as disparidades já existentes dentro do sistema educacional, mas também em outros aspectos das vidas das crianças e jovens, dentre os quais, além da nutrição deficiente, estão a descontinuidade das aprendizagens; desafios para validar o aprendizado; famílias despreparadas para o ensino remoto; desafios para criar, manter e melhorar o ensino remoto, principalmente nas escolas públicas; aumento das taxas de evasão e maior exposição à violência e exploração (CAMAYD & SPINOZA FREIRE, 2021; GOMES et al., 2021; MACEDO, 2021; RIEBLE-AUBOURG & VITERE, 2020).

A realidade educacional brasileira na pandemia é desoladora, tendo em vista que as escolas públicas de educação básica permaneceram fechadas de março de 2020, sem perspectiva de retorno presencial ou híbrido até julho de 2021, nem sequer protocolos de biossegurança definidos e realmente aplicáveis para cada realidade, dentro de nosso vasto território. Em 2020, o número de matrículas na educação básica brasileira teve uma redução de 1,2% em relação a 2019, o que representa cerca de 579 mil matrículas a menos². Ainda mais preocupante é saber que o gasto com educação básica em 2020 foi o menor da década³ e que 42% do orçamento do MEC para 2021 está condicionado a crédito extra.

Nesse sentido, a grande preocupação agora é com a fragilização dos serviços essenciais básicos, como é o acesso e permanência no território da escola, o pleno direito à educação, à alfabetização e ao letramento e à convivência social nos espaços escolares, como indicam Gentili (2020), Boaventura de Sousa Santos (2020) e Galindo (2020). Como garantir o retorno seguro de nossas crianças à escola? Como os Estados e municípios podem contribuir para uma logística adequada ao retorno presencial seguindo os protocolos de biossegurança definidos pela Organização Mundial da Saúde IASC (2020).

¹ Mapa de monitoramento global do fechamento das escolas causado pelo COVID-19. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>.

² Dados sobre o número de matrículas na educação básica em 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3CaQrVV>.

³ 6º Relatório Bimestral sobre Execução Orçamentária do Ministério de Educação do Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3xsg3Lr>.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A NECESSÁRIA CONTINUIDADE EDUCATIVA

A educação é um direito básico que deve garantir a igualdade de oportunidades e promover a coesão social. Em um país que está entre os dez mais desiguais do mundo, o ensino remoto não garante que estes objetivos sejam assegurados. Desta forma, o retorno às aulas presenciais não representa uma opção, mas uma obrigação política, já que, “o pleno direito à educação só pode ser garantido presencialmente [...]. É tão importante que é impossível deixá-lo de lado; é tão complexo que é difícil assumi-lo [...]” (DÍEZ-GUTIÉRREZ & TORREGO, 2020, p.1).

Essa citação remeteu às leituras de Gajardo-Espinoza e Díez-Gutiérrez (2021); Brenner (2020) e Colell (2020) e fez nascer um turbilhão de ideias, não pela citação em si, mas pelo contexto pandêmico que não tem data definida para terminar. E o direito da infância? Estarão as crianças confinadas até que a vacina chegue e que todos os grupos prioritários sejam vacinados? O que será feito para atender às necessidades educacionais de tantas crianças em vulnerabilidade social?

Estas questões têm sido postas frequentemente em diversos espaços nas mídias digitais desde março de 2020, quando as escolas públicas brasileiras fecharam suas portas. Há exatos 19 meses espera-se que o retorno presencial, ou pelo menos para que o retorno híbrido, seja uma realidade para milhares de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. A postura agora é defender que, acima de tudo, deve-se entender o interesse superior da infância e, por extensão, o da adolescência e a juventude. A escola é o território onde se trabalha a igualdade de oportunidades, se desenvolve a educação *omnilateral*, onde o processo de socialização acontece e onde se combate o fracasso escolar (TONUCCI, 2020; MELLO & FARIAS, 2010).

É claro e necessário que professores (as) devem formar-se e atualizar-se ao máximo com a tecnologia, não para substituir a presencialidade, mas para enriquecê-la, porque a modalidade on-line para crianças não é estritamente educação, mas mera instrução (ALASUUTARI, 2020; FERIOLI et al., 2021). É um recurso que caberia utilizar só em casos extremos, muito extremos e não deveria repetir-se o que sucedeu no Brasil, onde as escolas foram o primeiro serviço a fechar e o último a abrir; onde não se tomou medidas de adequação dos espaços para atender às infâncias em vulnerabilidade; onde não se investiu ou se executou um protocolo de biossegurança para uma volta segura aos espaços escolares.

O período de confinamento evidenciou ainda mais as desigualdades educacionais e a enorme brecha digital: falta de conexão à internet de milhares de famílias e carências telemáticas diversas; escasso apoio docente ou familiar na execução das atividades escolares enviadas no período remoto de ensino; péssimas condições de moradia e carências nutricionais alarmantes (UNICEF, 2020A; WORLD VISION, 2020). Por isso, é preciso organizar todo tipo de apoios e ajudas, dentro do horário escolar e extraescolar, reforços, apoio nutricional, apoio emocional, jogos e brincadeiras, para que os impactos negativos do longo período de distanciamento da escola sejam amenizados. É um desafio tão necessário quanto ambicioso: mobilizar amplos recursos para que a educação inclusiva, que atenda a todas as diversidades, seja possível.

E sobre o cuidado da saúde integral da infância? Com o avançar da pandemia, a ciência já sabe mais coisas sobre a COVID-19. Uma delas é sobre o baixo ou mínimo impacto na infância. Numerosos estudos de pediatras renomados avaliam que a incidência de contaminação e disseminação pelas crianças do vírus é baixa (DHOCHAK et al., 2020; Shekerdemian et al., 2020), o que não significa que se deve deixar de obedecer às medidas sanitárias preventivas e de controle, sempre que sejam imprescindíveis, porque convivem com pessoas adultas e as cadeias de transmissão são múltiplas; o risco zero não existe! No entanto, é imprescindível atender à saúde integral das infâncias.

Por isso, é necessário o acompanhamento emocional das crianças e adolescentes para tentar superar as feridas deixadas no período de confinamento. Não deve ser uma ação emergencial, mas um acompanhamento contínuo e cuidadoso, supervisionado por uma equipe multidisciplinar. É o que Julio Rogero chama de escola da cura mútua⁶ porque o bem-estar emocional é uma das tantas condições que favorece um processo educacional de qualidade, com relações humanas mais próximas, com grande empatia, colaboração e solidariedade (ANAYA & GARCÍA, 2020).

E na escola da cura mútua não falta o “viver a natureza”. Mais do que nunca a escola precisa de uma reconfiguração arquitetônica que permita a circulação do ar. A escola não pode dar as costas à natureza. A história da renovação pedagógica é magnânima em exemplos que põem em relação às novas correntes ecológicas com as oportunidades que um entorno natural oferece à criança, tanto para seu crescimento em liberdade quanto para a uma aprendizagem mais sólida e vivencial dos conhecimentos (FREINET, 1973).

O confinamento, de alguma forma, pôs sobre a mesa a importância da escola dos afetos, dos cuidados, da educação para a sustentabilidade apreendida pelo ODS 4

(Educação de qualidade) na meta 4.7; dessa escola que é muito mais que a transmissão de conteúdos. Mas como isso pode se materializar na direção de se garantir o pleno direito à educação e a continuidade educacional no contexto pandêmico? Aí entra o currículo, porque o currículo é, sobretudo, território em disputa (BONAFÉ, 2010; ARROYO, 2013). Nessa defesa, não cabe entrar na análise dos conteúdos de um currículo, excessivamente rígido e sobrecarregado, mas evidenciar conhecimentos culturais e socialmente relevantes: os que concernem à condição humana, aos bens comuns, à liberdade e à igualdade, aos direitos humanos, à consciência planetária (MORIN ET AL., 2003; GADOTTI, 2007; CORRÊA & BARBOSA, 2018).

E como se faz esse currículo? Faz-se tratando de converter a informação em conhecimento e pensamentos, formando mentes críticas com o domínio da palavra (Freire, 2017), ferramenta mais poderosa para adentrar o universo desses e de outros conteúdos relevantes para se tomar atitudes em um futuro complexo pós-pandemia da COVID-19, na direção de garantir o pleno direito à educação.

3 A COMPLEXIDADE DO ENSINO E ALTERNATIVAS PARA GARANTIR A CONTINUIDADE EDUCATIVA

A complexidade do ensino não provém somente das condições adversas impostas pela COVID-19, mas porque os nossos desafios aumentaram imensamente nesses últimos anos e as necessidades de aprendizagem são muito mais ambiciosas. Aprender, hoje, não consiste em apropriar-se da verdade, mas dialogar com as incertezas. Por isso, é necessário que a escola eduque para o tempo de incertezas, mas que o faça com certezas, com planejamento, com a cabeça bem feita (MORIN, 2010; 2014).

As situações de excepcionalidade são também oportunidades para introduzir medidas de qualidade. Uma delas, muito reivindicada, é a redução no número de alunos (a) por professor (a), com o fim de atender com qualidade a ampla diversidade do corpo discente, a personalização de sua aprendizagem e acompanhamento tutorial. Também a disponibilidade de novos espaços ou a transformação dos que já existem, começando pela sala de aula e terminando nas áreas de recreio e socialização para adequá-los às diversas tarefas: pesquisa e experimentação, oficinas e ambientes de aprendizagem colaborativa (DOTTA et al., 2021).

Não menos importante neste contexto pandêmico é urgente ampliação do quadro de funcionários nas escolas: profissionais de limpeza e enfermagem, porque as(os) professoras(es) não podem e nem devem assumir essa responsabilidade sanitária. Além

dos docentes, há outros profissionais que, tanto agora como no futuro, teriam que formar parte da equipe técnico-pedagógica da escola, pois são poucas que deles dispõem, seja de forma exclusiva ou compartilhada, a saber: orientadores educacionais, assistentes sociais, psicólogos e psicopedagogos. Não se pode esquecer também a necessidade de assistentes administrativos suficientes para liberar a gestão da sobrecarga das tarefas burocráticas.

Pois bem, a continuidade educacional a que tanto reclamamos necessita sistemas públicos de educação mais fortes. O vírus expôs as debilidades dos serviços públicos de saúde e de educação nas últimas décadas e suas graves consequências. Portanto, essa crise não deve, de forma alguma, significar outra oportunidade para cortar gastos destes setores. Ao contrário, as respostas a estas deficiências devem ir na direção de fortalecer e aumentar a inversão massiva em educação e garantir o pleno direito à educação (GENTILI, 2020; SOUZA, 2020).

No campo da educação, este é o momento de se cumprir a meta 20 do Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024, que pretende “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, esse é o momento para se repensar a educação e a escola que queremos para o pós-pandemia. Apesar dos enormes desafios e adversidades, as experiências desse período remoto de ensino são ensaios de propostas educacionais que devem superar as experiências educativas dos formatos tradicionais ainda imperantes em nossas escolas. Este é o momento de reencontro com pedagogias críticas que nos movam a lógicas ativas de educação. É o momento de reinventar a educação, abrindo os caminhos à metamorfose da humanidade; momento de fazer surgir oportunidades de educação e aprendizagem que, apesar do longo confinamento, mantenham o laço social dentro das comunidades, a cooperação e diálogo entre todos os sujeitos da educação (AGUIRRE, 2010; MORIN & DELGADO, 2014). Isso supõe examinar as promessas da virtualidade, como indicamos a seguir.

4 OS LIMITES DA VIRTUALIDADE COMO MODELO ESCOLAR

Para os defensores da virtualidade, o uso intensivo das novas tecnologias é a panaceia do futuro da educação. Fazem questão de enfatizarem todas as suas vantagens óbvias e indiscutíveis, inclusive enfocadas a um modelo de ensino renovador e transformador. Ao contrário do que creem, são ferramentas que não passam de meros

recursos e estratégias: em nenhum caso podem ser consideradas modelo de escola e tampouco modelo de educação. Isto se afirma não somente pelo fato da escola ser o território institucional que acolhe a infância e a juventude, mas pelo fato de que, desde a visão de mera aprendizagem instrucional, a virtualização contém carências importantes (DEMO, 2009; GARCÍA, 2020; BRENNER, 2020; SAVIANI & GALVÃO, 2021).

A escola é o lugar de encontro relacional e grupal, o território onde se socializa a experiência humana, onde se criam vínculos sociais e emocionais duradouros através da palavra e do corpo, do diálogo e todo tipo de manifestações orais e sensoriais, corroborando com o pensamento de Henri Wallon (1968). A escola é o lugar de encontro onde se cruzam, convivem e aprendem juntos (as) crianças, docentes e famílias em sua diversidade; onde se dá apoio mais eficaz aos que têm mais dificuldades e, por conseguinte, onde a inclusão e a equidade se realizam de formas mais direta e próxima Skliar (2015). É também um espaço onde se aprende coletivamente a experimentar, manipular objetos, pensar, raciocinar, debater, duvidar e trocar. É o entorno onde se pratica a conversa espontânea, com perguntas e respostas entrecortadas, acertadas ou não.

Paradoxalmente, durante a quarentena e período de flexibilização foram publicados e noticiados os dados de crianças e adolescentes que não tinham acesso à internet pela Unicef (2020c). É evidente que esta problemática representa outro fator que agrava o acesso à educação. Mas o que ocorrerá dentro de alguns anos quando todos tenham acesso à internet? A brecha digital poderá ter desaparecido, mas e as diferenças sociais e culturais?

Sobre isso, um fenômeno que pode acontecer em um futuro próximo é o que se passa em Estados Unidos, onde os filhos das elites do “Vale do Silício”, regiões da Califórnia fértil em inovações tecnológicas, começam a fugir, literalmente, do mundo digital, sob o lema de que a vida deve estar acima dos negócios, pensamento compartilhado também pelos que deixaram seus empregos em grandes corporações tecnológicas, como revela o documentário *The Social Dilemma* (O Dilema das Redes), documentário lançado em setembro de 2020.

O que os grandes empresários das tecnologias fazem é enviar suas crianças e adolescentes para escolas que seguem a Pedagogia de Waldorf⁴ em que a tecnologia está em último plano e é inexistente na educação infantil e pouco presente nos demais níveis.

⁴ A Pedagogia Waldorf foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha e consiste em desenvolver práticas educativas que desenvolvem o aluno de forma integral, ou seja, associando habilidades corporais, cognitivas e emocionais. Sobre origem e difusão da Pedagogia Waldorf.

O que buscam com isso? Buscam a interação humana, leitura de livros em papel e tudo que pertence à presencialidade, além do contato em extensivo com a natureza. É um futuro que regressa ao passado, que tenta resgatar a pedagogia de Freinet, Pestalozzi e Fröebel.

E a digitalização atual, a quem se dirige? Está direcionada às classes sociais mais baixas, aos novos “escravos digitais”. É o mundo futurista de 2038 da série *Black Mirror*. É um grande *Big Brother* controlado e supervisionado por telas e câmeras, microfones e sistemas tecnológicos sofisticados.

Mas é este um pensamento totalmente contrário à inclusão digital nas escolas? De certo que não. O interesse aqui é mostrar a importância do empoderamento digital por parte dos (as) professores(as), de modo que possam fazer um uso controlado e não submisso às tecnologias digitais, utilizando-as como excelentes ferramentas de aprendizagem, embora sem chegar a “colonizar” o ensino com a ilusão de que, apenas com elas, se pode constituir um novo modelo escolar.

Toda esta discussão é fruto da experiência educacional vivenciada na pandemia e das reflexões e leituras que a virtualização do ensino suscitou. O principal interesse consistiu em conhecer o que estava por trás da digitalização repentina do ensino e dos sistemas educacionais, numa conjuntura de improvisação, onde as vulnerabilidades sociais se tornaram mais evidentes, assim como a enorme brecha digital de nossas crianças e adolescentes (LIMA, et al., 2020).

Nos países mais pobres da América do Sul, de forma inesperada, escolas das periferias já conheceram o *Google Classroom* (da empresa Google). Dados pessoais dos alunos, famílias e profissionais das escolas foram transferidos a estas empresas, que detêm as mais sofisticadas técnicas de persuasão e influência social para modificar atitudes e comportamentos dos usuários. Ao contrário de muitos países desenvolvidos, que criaram suas próprias plataformas e investiram massivamente na criação e ampliação de softwares próprios de suas universidades e sistemas estatais de educação, países mais pobres do planeta se “renderam” ao monopólio da empresa Google (BRENNER, 2020).

Este é um exemplo prático da doutrina do choque, que bem explica Klein (2008), um fiel exemplo de como o sistema usa momentos de crise e excepcionalidade para aproveitar-se dos mais vulneráveis e para impor novas relações e estruturas de poder mais invisíveis. Através do controle de dados de nossas crianças e adolescentes, obtêm informações que poderão vender no futuro para empresas, países, políticos, ao melhor concorrente (PEIRANO, 2019; HARARI, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que o cenário educacional brasileiro é tão escuro? A resposta é simples: se o futuro é escuro, é porque o presente é opaco. A escuridão do futuro é a sombra que projeta um presente que não sabemos ler. Eis aí alguns paradoxos da educação do presente e do futuro. Educar é dar ferramentas para ler o próprio tempo e relacioná-lo com o que já foi e com o que está por vir. Mesmo que pareça uma frase clichê, embora não saibamos mudar o passado, o futuro não está escrito em nenhuma parte. Não se devem ignorar os desafios educacionais deste contexto pós-pandêmico; é um “delito” não se preparar para o futuro.

Nesse sentido, a escola pode se tornar um território ainda mais empobrecido ou enriquecer-se em função do que incide onde a educação acontece. A instituição escolar pode seguir ancorada no passado, instalada em suas inércias ou poderá viver intensamente o presente, aprendendo a conduzir as reservas e as incertezas do passado de forma sistêmica (MORIN, 2001). Pode manter a escuridão e a cor cinza de seus espaços ou encher as salas de aula e corredores com as produções artísticas de seus alunos, com pátios e espaços verdes convidativos ao encontro, aventuras e aprendizagens.

Pode configurar-se como um espaço fechado, quase confinado, isolado do exterior ou pode romper os “muros” das salas de aula para conhecer o entorno natural e social, deixando-se influenciar por tudo que ali ocorre, fazer valer a educação na cidade e além dos muros da cidade (BONAFÉ, 2010; CARBONELL & BONAFÉ, 2020). Pode ser um lugar onde se estabeleçam rígidas regras de distanciamento entre professores(as) e alunos(as) ou estabelecer relações próximas, respeitosas e de confiança, com um acompanhamento emocional e cultural em seus processos de crescimento. A escola pode ser um lugar de segregação de alunos(as), sem nenhum tipo de iniciativa para freá-la ou, pelo contrário, pode ser um lugar onde se tomam iniciativas para garantir atenção e inclusão à ampla diversidade cultural e social de seus alunos(as).

No retorno presencial ou híbrido no pós-pandemia da COVID-19, dar-se-á continuidade ao conteúdo trabalhado nas aulas remotas ou se dará oportunidade aos alunos (as) de expressarem o que aprenderam durante o confinamento? Este é o momento de se pensar em uma conversa regada de porquês (porque este processo o exige), em que diversos conteúdos estarão entrelaçados às emoções, valores e diálogos sobre injustiças e desigualdades sociais, bondade e maldade da condição humana e sobre esperança no futuro. Momentos de escutas, pausas e silêncios, reflexões e interrogações.

Vamos a mais paradoxos: como será a organização do currículo no pós-pandemia? Fragmentado em matérias desconexas entre elas ou propostas interdisciplinares e globalizadoras que favorecem uma integração do conhecimento para uma maior compreensão do fenômeno histórico, cultural e social que se estuda? O currículo dará importância aos conhecimentos mais intrínsecos à compreensão do mundo, como conhecimento do meio socioambiental, ou deixará de lado o tema da consciência ecológica e planetária tão importante para pensarmos o futuro no contexto pós-pandemia da COVID-19?

A educação no pós-pandemia demanda esforços para oferecer aprendizagens profundas, acompanhando itinerários formativos que conduzam à reflexão e à criticidade. Nesta nova escola se conjugam os verbos “compartilhar” saberes e emoções; “cooperar” e “colaborar” entre os (as) alunos (as) em sala de aula, escola, professores (as), famílias e demais membros da comunidade educativa. Uma escola que celebre os progressos e êxitos individuais e coletivos na construção de uma educação democrática (MEIRIEU, 2013) – nisto deve centrar-se a responsabilidade pedagógica e a opção de educar para se garantir o pleno direito à educação.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, N. **Educación alternativa y especial en tiempos de transformación.** Realidades y perspectivas. La Paz: Ministerio de Educación. 2010.

ALASUUTARI, H. Abordando la desigualdad en la educación durante y después del COVID-19. Los retos de la educación inclusiva. **Página web do Banco Mundial**, 20 de abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3l39FFx>. Acesso em 30 nov. 2021.

ANAYA, J. R.; GARCÍA, J. Construir una nueva escuela para una nueva realidad. **Aula de Innovación Educativa**, Espanha, n. 297, p. 32-36. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/556103>. Acesso em 15 out. 2021.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis: Vozes, 2013.

BARTOLOMÉ, A.; GARCÍA-RUIZ, R.; AGUADED, I. Blended learning: panorama y perspectivas. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, n. 21, v.1, p. 33-56, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>. Acesso em 13 jun. 2021.

BONAFÉ, J. M. La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum.** Madrid: Editora Morata, 2010. p. 527-546.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Seção 1, p. 1, Ed. Extra. 2014.

BRASIL. Portaria nº 343/2020. **Substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19.** MEC: Brasília. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3kdLCFd>. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE Nº 5/2020.** MEC: Brasília. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3kdLCFd>. Acesso em 14 abr. 2021.

BRENNER, M. A. Google Classroom, la cuarentena. El silencio como ausencia pedagógica. **Canal Educación Futura**, Buenos Aires. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3pboMjU>. Acesso em 28 mai. 2021.

CAMAYD, Y. R.; ESPINOZA FREIRE, E. Covid-19 um desafio para a educação básica. **Conrado**, Cuba, n. 17, v. 78, p. 145-152, jan./fev. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2VWJXd0>. Acesso em 13 dez. 2021.

CARBONELL, J. S.; BONAFÉ, J. M. **Otra educación con cine, literatura y canciones.** Octaedro Editorial, 2020.

COLELL, E. Las clases 'on line' por el coronavirus lastran a los más pobres. **El Periódico Sociedad Barcelona**. 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/Wyozb1U>. Acesso em 23 jan. 2021.

CORRÊA, T. H.; BARBOSA, N. A. Educação ambiental e consciência planetária: uma necessidade formativa. **REMEA- Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, v. 35, n 2, p. 125-136, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v35i2.7692>. Acesso em 23 set. 2021.

DEMO, P. **Educação Hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas. 2009.

DHOCHAK, N.; SINGHAL, T.; KABRA, S. K; LODHA, R. Pathophysiology of COVID-19: Why children fare better than adults? **The Indian Journal Pediatrics**, n. 87, p. 537-546. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03322-y>. Acesso em 23 mai. 2021.

DÍEZ, E.; TORREGO, L. La educación en Venta en tiempos de confinamiento: por una educación pública e inclusiva para el bien común. *Canal Youtube Editorial Octaedro*, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3yThq5Y>. Acesso em 22 fev. 2021.

DOTTA, S; et al. Oportunidades e Desafios no Cenário de Pós-Pandemia para Transformar a Educação Mediada por Tecnologias. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, Buenos Aires, n. 28, p. 157-167. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e19>. Acesso em 13 nov. 2021.

FERIOLI, G.; CORMEDI, M. A.; AGUILAR ORTIZ, G. **Alineación**: El camino hacia el aprendizaje. Conceptos claves. Editora LiberArs. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3tUUR0f>.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Editorial Estampa. 1973.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. Cortez. 2017.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**: o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária. Publisher Brasil. 2007.

GALINDO, M. Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. In: **Sopa de Wuhan**. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia. Asociación ASPO (p. 119-127). 2020. Disponível em: <https://www.medionegro.org/pdf-sopa-de-wuhan/>. Acesso em 23 jul. 2021.

GAJARDO ESPINOZA, K.; DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. **Estudios Pedagógicos**, n. 47, v. 2, p. 319-338. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200319>. Acesso em 22 set. 2021.

GARCÍA, E. S. Reflexiones sobre la educación telemática en tiempos de coronavirus. **Revista AOSMA**, n. extra 28, p. 13-19. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3zU5QbU>. Acesso em 21 set. 2021.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J.; CORELL, A.; ABELLA-GARCÍA, V.; GRANDE, M. La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. **Education in the Knowledge Society**, Salamanca, v. 21, p. 1- 17. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/eks.23086>. Acesso em 13 jun. 2021.

GENTILI, P. La Educación en América Latina en tiempos de pandemia. **Red Alerta educativa**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6uoDXaMPoH8>. Acesso em 02 nov. 2021.

GIANNINI, S.; GRANT, S. Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. **IIEP-UNESCO**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3g7yC16>. Acesso em 23 set. 2021.

GOMES, C. A.; SÁ, S. O, VÁZQUEZ- JUSTO, E; COSTA-LOBO, C. Education during and after the pandemics. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 574-594, julho-set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>. Acesso em 14 dez. 2021.

HAHARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras. 2018.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Georgia Southern University (EUA). 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3b0Nzx7>. Acesso em 15 jun. 2021.

IASC. **Guidance on COVID-19 Prevention and Control in Schools**. Unicef. 2020. Disponível em: <https://uni.cf/3yY074n>. Acesso em 14 abr. 2021.

KLEIN, N. **A Doutrina do Choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2008.

LIMA, L. C. V. et al. Confinar a experiência escolar num ecrã? **Educação & Sociedade [online]**, São Paulo, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240846>. Acesso em 13 abr. 2021.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos Rio de Janeiro**, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em 13 dez. 2021.

MEIRIEU, P. **La opción de educar y la responsabilidad pedagógica**. Ministerio de Educación de Argentina. 2013.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação. Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 35, n. 1, p. 53-67. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116990005>. Acesso em 23 jun. 2021.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3.ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MORIN, E. **Pensar la complejidad**: crisis y metamorfosis. Escritos seleccionados. Espanha: Universitat de València. 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2014.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Editora Cortez. 2003.

MORIN, E; DELGADO, R. **Reinventar la educación**. Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad. México: Multiversidad. 2014.

ONU. **Shared Responsibility, Global Solidarity**: Responding to the socio-economic impacts of COVID-19. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3kyARNZ>. Acesso em 14 fev. 2021.

ONU. Grupo Banco Mundial & Programa Alimentar Mundial. **Recomendações para a reabertura de escolas**. 2020b. Disponível em: <https://uni.cf/3CRBuJf>. Acesso em 14 fev. 2021.

PEIRANO, M. **El enemigo conoce el sistema**. Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención. Barcelona: Debate. 2019.

RIEBLE-AUBOURG, S.; VITERI, A. “COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?” **Nota CIMA**, N° 20. Banco Interamericano de Desarrollo. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3xTFt47>. Acesso em 15 set. 2021.

SALINAS IBÁÑEZ, J.; CROSETTI, B.; GARCIES, A. P.; CERVERA, M. G. Blended learning, más allá de la clase presencial. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 21, n.1, p. 195-213. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>. Acesso em 13 jan. 2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina. 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na Pandemia**: a falácia do ensino remoto. Brasília: Universidade e Sociedade. 2021.

SHEKERDEMIAN, L. S. et al. Characteristics and Outcomes of Children With Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Infection Admitted to US and Canadian Pediatric Intensive Care Units. **JAMA Pediatrics**, v.174, n. 9, p. 868-873. 2020. Disponível em: [10.1001/jamapediatrics.2020.1948](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1948). Acesso em 15 set. 2021.

SKLIAR, C. Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. **Revista Sophia**, Colômbia, v. 11, n. 1, p. 33-43. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3yMXOQZ>. Acesso em 23 set. 2021.

SOUZA, E. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Bahia, v. 17, n. 30, p. 110-118, julho-dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>. Acesso em 23 nov. 2021.

TONUCCI, F. ¿Puede un virus favorecer una escuela mejor? Los cinco puntos. **Aula de innovación educativa**, Barcelona, n. 297, p. 21-26. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3grxqWa>. Acesso em 25 nov. 2021.

UNICEF. **La programación de educación fundamentada en los riesgos en favor de la resiliencia**. Governo do reino dos Países Baixos, ago. 2019. Disponível em: https://ecdpeace.org/sites/default/files/files/risk-informed-education-programming-for-resilience_Spa.pdf. Acesso em 13 mar. 2022.

UNICEF. Save The Children, INEE, PLAN, H&I, FCA. 2020. **Learning must go on. Recommendations for keeping children safe and learning, during and after the COVID-19 crisis**. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3jl000Y>. Acesso em 23 nov. 2021.

UNICEF (2020b). **How many children and young people have internet access at home?** Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3tAkQtr>. Acesso em 14 dez. 2021.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70. 1968.

WORLD VISION. *COVID-19 Aftershocks: Secondary impacts threaten more children's lives than disease itself*. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3yP9hQe>. Acesso em 14 nov. 2021.