

PENSAR CRITICAMENTE A FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Critically think of teacher education in the post-pandemic period

Pensar críticamente en la formación docente en el período pospandemia

Dalila Andrade Oliveira*

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.405-423>

Resumo

Este artigo discute algumas demandas que têm chegado ao campo da formação docente no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Tenta compreendê-las a partir das mudanças ocorridas na prática laboral docente e das expectativas depositadas na preparação e treinamento desses profissionais para a transição entre a escola anterior a pandemia e aquela imaginada para o período pós-pandêmico. As análises desenvolvidas serão apoiadas em dados de duas pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM). Além da análise dos dados empíricos, essas demandas serão interpretadas como discursos acerca de uma agenda global da educação, tendo como referência contribuições do pensamento crítico-social latino-americano.

Palavras-chave: Formação Docente; Trabalho Docente; Ensino Remoto Emergencial; Pandemia.

Abstract

This article aims to discuss some demands that come to the field of teacher training in the pandemic and post-pandemic context, trying to understand them from the changes that have taken place in the work practice of these professionals and the expectations placed on their preparation and training for the transition between school before the pandemic and that imagined for the post-pandemic period. The analyzes developed will be supported by data from two surveys carried out by the Study Group on Educational Policy and Teaching Work at the Federal University of Minas Gerais (GESTRADO/UFGM). In addition to the analysis of empirical data, the demands that

reach teacher training at this time will be interpreted through discourses about a global education agenda, having as reference contributions from Latin American critical-social thinking.

Keywords: Teacher Training; Teaching Work; Emergency Remote Teaching; Pandemic.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir algunas demandas que llegan al campo de la formación docente en el contexto de pandemia y pospandemia, tratando de comprenderlas a partir de los cambios que se han producido en la práctica laboral de estos profesionales y las expectativas puestas en su preparación y formación para la transición entre la escuela antes de la pandemia y la imaginada para el período pospandemia. Los análisis desarrollados se apoyarán en datos de dos encuestas realizadas por el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG). Además del análisis de datos empíricos, se interpretarán las demandas que alcanzan la formación docente en este momento a través de discursos sobre una agenda educativa global, teniendo como referencia los aportes del pensamiento crítico-social latinoamericano.

Palabras clave: Formación Docente; Trabajo Docente; Enseñanza Remota de Emergencia; Pandemia.

Introdução

O contexto pandêmico e as mudanças que ensejou na educação colocaram mais uma vez em foco a questão da formação docente. Mais uma vez, os discursos salvacionistas entorno da crise da educação colocam a formação docente no centro do debate. Na atualidade, ela aparece como o caminho para resolver o grande *gap* na aprendizagem dos estudantes resultante das dificuldades de acesso ao ensino na pandemia, bem como estratégia para adequar os docentes às novas rotinas de trabalho que se espera no futuro próximo. De fato, as mudanças vividas no trabalho docente durante a pandemia promoveram rupturas nas formas tradicionais do exercício pedagógico, novas práticas emergiram e novas culturas foram estabelecidas, reforçando certos aspectos da reestruturação da profissão que já vinham sendo experimentados. (OLIVEIRA, 2018). Contudo, esse debate precisa ser situado em termos geográficos e políticos. Nesse sentido, a teoria crítica pode auxiliar a desvelar os interesses por trás dos discursos de inovação e apelos ao ensino híbrido, por exemplo, e perceber os riscos contidos nas soluções fáceis que são apresentadas. Afinal, os desafios são muitos e

complexos, o que indica que não é possível tomar a formação separada das múltiplas relações que envolvem o trabalho docente.

Este artigo então pretende discutir algumas demandas que chegam ao campo da formação docente no contexto pandêmico e pós-pandêmico, tentando compreendê-las a partir das mudanças ocorridas na prática laboral desses profissionais e das expectativas depositadas na sua preparação e treinamento para a transição entre a escola anterior a pandemia e aquela imaginada para o período pós-pandêmico. As análises aqui desenvolvidas serão apoiadas em dados de duas pesquisas realizadas durante a pandemia pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG). A primeira, intitulada Trabalho docente em tempos de pandemia, contou com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Os dados foram coletados no período de 8 a 30 de junho de 2020. A pesquisa obteve uma amostra de 15.654 professores(as) das redes públicas da Educação Básica. A segunda pesquisa Docência na Educação Básica privada em tempos de pandemia foi realizada em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE). Os dados foram coletados no período de 20 de julho a 21 de agosto de 2020. A amostra da pesquisa foi constituída por 2.934 docentes de instituições privadas da Educação Básica. Em ambas as pesquisas a coleta de dados ocorreu por meio de questionário online auto aplicado, disponibilizado na plataforma *Google Forms*.

Além da análise dos dados empíricos sobre o contexto abordado, serão interpretadas, a partir de uma situação contextualizada, as demandas que chegam à formação docente neste momento por discursos acerca de uma agenda global da educação, tendo como referência contribuições do pensamento crítico-social latino-americano.

A formação docente no foco do debate educacional

A formação docente está sempre no foco dos debates entorno das crises em educação. São muitos os enfoques sobre a temática, embora se observe relativa

predominância na atualidade de concepções tecnicistas ou neotecnicistas presentes em discursos proferidos desde os organismos internacionais, ministérios e secretarias de educação e outros agentes que atuam no campo da formação.

No caso brasileiro especificamente, o debate sobre o futuro da formação inicial docente antecedeu a pandemia, com a publicação da Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 20 de dezembro de 2019, homologada por meio da Portaria nº 2.167, do Ministério da Educação (MEC), em 19 de dezembro de 2019. Essa Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Estabelece que: "Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes." Essa Resolução vincula diretamente os currículos dos cursos de licenciatura à BNCC, expressando uma concepção pragmática do exercício docente e visão estreita da formação profissional. Formação esta que deve se dar por meio do desenvolvimento de competências específicas, referindo-se a três dimensões fundamentais: "as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional".

Tais discursos tentam pautar a formação como uma questão técnica, apartada da política, apresentando soluções objetivas e conteudistas, que se colocam como “neutras” e universais. Este enfoque encontra grande acolhimento em governos conservadores e progressistas, e mesmo junto à opinião pública, porque se apóiam em uma visão que busca a eficiência na educação. Essa abordagem aposta na despolitização do debate educacional.

A defesa da adequação dos currículos de licenciatura para a necessária garantia do "desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação" reveste-se de uma urgência no sentido de preparar os docentes para enfrentar

o período pós-pandêmico. Os apelos são no sentido de que esses profissionais precisam dominar as linguagens digitais, saber lidar com ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e empregar cada vez mais tecnologias ao seu saber-fazer. Contudo, esse é um processo longo e complexo, que não se resolve da noite para o dia. Apesar das perspectivas que insistem na formação centrada no domínio de tecnologias, como se essa fosse a chave para a resolução de todos os problemas que a educação enfrenta hoje, as pesquisas demonstram que o letramento digital é muito mais amplo que o mero domínio de ferramentas e envolve uma compreensão ampla e profunda de relações sociais as quais a tecnologia incorpora e está a serviço. (MILLIET, 2022)

Portanto, essa é uma questão que não pode ceder à urgência de maneira irrefletida, pois trata-se de processos sociais complexos e, que por isso mesmo, deve ser tomada de forma crítica. Além disso, o debate feito de maneira apressada impede que determinados aspectos sejam visibilizados e que especificidades sejam consideradas, há uma tendência generalizante em ignorar as particularidades locais. Nesse sentido, é importante trazer ao debate certas inquietudes e estranhamentos que partem da pedagogia crítica.

Para Paulo Freire a educação é um ato político e como tal deve ser tomada e analisada, o que não deixa espaço para discursos supostamente neutros sobre o ensino (FREIRE, 1967). É deste ponto de vista que se deve tomar os desafios para a formação docente no contexto atual. Este texto é escrito no momento que a pandemia começa a esmaecer, permitindo os contatos pessoais, ainda que com muitos cuidados, o que já coloca para o futuro imediato o planejamento da volta às atividades presenciais nas escolas.

Durante os últimos dois anos o mundo viveu uma situação inesperada, o distanciamento social imposto pela necessidade de cuidado e preservação da vida, ante uma epidemia que desconheceu fronteiras geográficas e sociais, ainda que as regiões mais pobres e as populações vulneráveis tenham sido mais prejudicadas, alterou muitas relações sociais. As escolas tiveram suas atividades presenciais suspensas, os docentes e seus estudantes tiveram que se adaptar a outras formas de realização de ensino e de

aprendizagem. Esses profissionais passaram a lidar com ambientes virtuais, a improvisar formas de ensinar, utilizando tecnologias até então pouco conhecidas pela maioria dos que atuam em escolas públicas. Também foram feitos muitos arranjos para permitir que mesmo onde essas tecnologias não estavam acessíveis, alguma forma de educação se realizasse.

A suspensão emergencial das atividades presenciais nas instituições educacionais foi de certa forma generalizada. De acordo com o Banco Mundial, tão logo decretada a pandemia da Covid 19, em pouco mais de três semanas, cerca de 1,4 bilhão de estudantes ficaram fora da escola em mais de 156 países (WORLD BANK, 2021). O Relatório do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020) constatou que sete meses depois de declarada a pandemia, a educação de mais de 137 milhões de crianças e adolescentes na América Latina e no Caribe continuava em pausa.

O compromisso dos docentes com seu trabalho, com o desenvolvimento da aprendizagem e com o bem-estar de seus estudantes, foi o que garantiu a continuidade, ainda que de maneira bastante precária como se constata em muitas partes do país. Apesar da pandemia ser um fenômeno em escala global, alguns países e regiões sofreram mais com ela. No Brasil, seus efeitos certamente poderiam ter sido menores se houvesse tido maior coordenação por parte do Governo Federal. O descompromisso do Governo Federal com a população durante a pandemia não foi apenas no que se refere à educação, mas esteve escancarado na forma irresponsável com a qual o Presidente da República, bem como seus ministros e assessores trataram o tema da saúde pública, incluindo as medidas de propagação da doença, a compra das vacinas e a desinformação amplamente disseminada.

Durante a pandemia o trabalho em geral, mas em especial na educação, sofreu mudanças consideráveis. (OLIVEIRA & POCHMANN, 2020). A incorporação de novas tecnologias ao saber-fazer docente, processo que já vinha ocorrendo há algumas décadas, foi acelerada ante a situação de emergência. Por tal razão, a discussão sobre o trabalho e a formação docente ganha novos contornos. A prática docente tem incorporado novos *modus operandis*, utilizando diferentes recursos objetivos e

subjetivos. Os docentes se viram diante do desafio de procurarem outras formas de ensinar, valendo-se em muitos casos de ferramentas tecnológicas e ambientes virtuais, até então pouco conhecidos, mas também compreendendo outros arranjos menos sofisticados que permitiram que o conhecimento chegasse aos seus alunos. O que se observou nesse período foi um grande esforço desses profissionais para atrair a atenção dos seus estudantes à distância. Esse período pode ser interpretado como um tempo de grandes desafios, mas também de enorme resiliência.

Nas instituições particulares de ensino, o que constatamos nesse período foi que diante das diferentes tarefas realizadas para a educação remota, a percepção dos docentes em relação às mudanças na sua rotina de trabalho em comparação com as atividades desenvolvidas nas aulas presenciais, expressou-se em um aumento considerável das horas de trabalho. A percepção dos docentes de que houve significativo aumento das horas trabalhadas foi predominante em todas as etapas da Educação Básica. Mesmo na Educação Infantil, onde esse percentual ficou abaixo das demais, ele foi apontado por 82% dos docentes, enquanto, nas outras etapas, ficou acima dos 90%, tendo atingido o percentual de 93,7% no Ensino Médio.

Na pesquisa realizada junto às redes públicas, a percepção da maioria dos docentes é de que houve também um aumento expressivo nas horas de trabalho gastas na preparação das aulas não presenciais. Tal afirmação se apóia na resposta sobre a percepção dos docentes de todas as etapas/subetapas da Educação Básica. Cerca de 85% dos respondentes consideraram que houve um aumento dessas horas: na Educação Infantil a percepção foi de 74,8%; no Ensino Fundamental anos iniciais foi de 82,8%; no Ensino Fundamental anos finais, 85,5%; e no Ensino Médio foi de 85,2%.

Apesar da sobrecarga de trabalho assumida e do compromisso expresso por parte dos docentes, como foi possível atestar também em outras pesquisas realizadas (OLIVEIRA, PEREIRA JR, CLEMENTINO, 2021; MILLIET, 2022), a participação dos estudantes foi bastante prejudicada, de acordo com a percepção dos professores. Um grande contingente de estudantes não conseguiu seguir as atividades escolares, e um número considerável não foi capaz de permanecer com seus estudos, pelas

dificuldades de acesso à conexão com a internet e a equipamentos, ou por não contar com ambiente propício e acompanhamento adequado. Essa constatação por parte dos docentes é geradora de angústias e preocupações, ao mesmo tempo que os incita a desenvolverem atividades menos centradas em aulas expositivas, a buscarem maior variação do material didático e das formas de avaliação. São muitos os relatos de professores contando de suas tentativas, arranjos e improvisações para desenvolver mediações que privilegiem a participação mais colaborativa e cooperativa dos estudantes. Essas tentativas de acertos, ante tamanhas dificuldades, levaram certamente a esse aumento da carga de trabalho relatado nas pesquisas, sentido e medido na quantidade de horas gastas para o preparo das atividades de ensino remoto emergencial (ERE).

Diversos fatores contribuem para o incremento de tempo para desenvolver as atividades de ensino não presenciais, entre os quais se encontram as próprias habilidades dos professores para lidar com tecnologias digitais, a experiência anterior com os equipamentos e outras ferramentas virtuais, o uso que faz em sua vida pessoal da internet, como, por exemplo, a participação em redes sociais. A experiência com o uso dessas tecnologias fez muita diferença no momento de se adotar o ERE. Esse é um fator que apresenta razoável variação quando comparamos professores de escolas públicas com professores de escola particular. Nas pesquisas realizadas tanto em instituições privadas de ensino quanto em escolas públicas, constatou-se que os docentes em geral quase não tinham experiência anterior nesses ambientes, apesar de que aqueles de instituições privadas apresentavam maior experiência.

Quando analisada a questão tomando os docentes de escolas públicas, percebe-se que o nível de dificuldade para lidar com tecnologias digitais é muito grande. Somente 28,9% dos respondentes afirmam possuir facilidade para o seu uso. Essa situação é ainda mais agravada quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas. Entretanto, os dados dos docentes que atuam em escolas públicas denotam uma diferença significativa entre os que tiveram acesso à formação em relação à dependência administrativa a que estão vinculados. A proporção de docentes das

Redes Municipais de Ensino (53,6%) que não recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais é mais que o dobro que a dos que atuam em Redes Estaduais de Ensino (24,6%). Entre os docentes que relataram ter participado ou estar participando de atividades de formação para o uso de tecnologias digitais, a maior parte afirma que essas atividades são oferecidas pelas Secretarias de Educação. A segunda situação mais usual é aquela na qual o docente afirma ter acesso a tutorial on-line com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais. (GESTRADO, 2020)

Ao analisar os dados dos docentes de instituições privadas, observa-se também uma diferença significativa em relação aos respondentes que não receberam formação para utilização de novas tecnologias de acordo com a etapa da Educação Básica. Na Educação Infantil, o percentual é de 47% de docentes sem formação. O percentual vai diminuindo com o avanço das etapas, chegando a 25% no Ensino Médio. Entre os docentes que relataram ter participado ou estar participando de algum tipo de formação, a maior parte respondeu ter acesso somente a tutoriais on-line com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais, o que demonstra a precariedade da formação oferecida nesse contexto. (GESTRADO, 2020a)

A formação que os docentes têm ou tiveram para lidar com as tecnologias educativas ou com os AVA está diretamente relacionada com a sobrecarga de trabalho, conforme constatado nas duas pesquisas realizadas. Essa é uma questão de grande relevância, preocupante sob diversos aspectos, que tem sido debatida em diferentes espaços e sobre a qual é necessário estabelecer regras e limites no futuro imediato.

Apesar do muito que se discutiu nas últimas décadas sobre o emprego de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) em educação, sobre a necessidade de formar os professores de acordo com novas linguagens e ambientes mais adequados ao desenvolvimento tecnológico em curso, assim como a utilização cada vez mais extensiva desses recursos em nossas vidas cotidianas, muito pouco foi efetivamente realizado, seja nos cursos de formação inicial, seja nos programas de formação continuada.

Contudo, a formação (ou a falta dela) não é único fator que determina a sobrecarga de trabalho constatada nessas pesquisas. A condição docente não pode ser analisada sem se levar em consideração outros aspectos constitutivos de sua natureza, dentre estes, o recorte de gênero. Quando instalada a situação de *home office*, este aspecto ganha ainda mais relevância, pois as docentes passaram a acumular muitas outras tarefas dentro de casa, as vezes de forma simultânea com as atividades profissionais. Por isso, é necessário considerar a conjuntura doméstica dessas profissionais. A informação referente ao gênero pode ressaltar uma diferenciação em relação às tarefas realizadas dentro de casa, as quais incluem o trabalho doméstico, desde a limpeza e arrumação da casa e preparo da alimentação, até o cuidado com os filhos e outros entes da família. Tais tarefas são tradicionalmente assumidas pelas mulheres, herança de uma cultura patriarcal que naturaliza “a divisão sexual do trabalho”. Alguns desses aspectos também foram tratados nas referidas pesquisas desenvolvidas no contexto pandêmico e em outros estudos. (ARAÚJO & YANNOULAS, 2021)

De acordo com a publicação Conjuntura Laboral na América Latina e no Caribe, publicada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹, em 2019, entre as tendências mais importantes que o mercado de trabalho enfrenta na América Latina está o grande aumento da participação das mulheres em atividades remuneradas. Nos últimos 30 anos, a taxa média de participação de mulheres com 15 anos ou mais no mercado de trabalho latino-americano aumentou 11 pontos percentuais, um ritmo superior ao de outras regiões do mundo. No entanto, ainda existem grandes diferenças entre os países, tanto na taxa de crescimento quanto nos níveis alcançados de participação do trabalho feminino, e um atraso significativo em comparação aos países desenvolvidos. O estudo destaca que, apesar de redução recente, a diferença entre a taxa de participação de homens e mulheres no mercado de trabalho latino-americano era de 25,9 pontos percentuais em 2018. Não obstante, a remuneração das mulheres continua a ser mais baixa que a dos homens para as mesmas funções.

¹Ver: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/igualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho-e-crucial-para-crescimento-latino-americano-2/>. Acesso em: 05/04/2021.

Esse aspecto é crucial quando se discute a formação docente, um dos pilares da valorização docente, sendo fonte de preocupação refletida na Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal meta estabelece a necessidade de valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Por essas razões o aspecto de gênero não pode ser desconsiderado nessa análise, porque sendo uma profissão com alta predominância do sexo feminino, acaba sendo um trabalho menos valorizado do ponto de vista salarial, quando comparado com profissões marcadamente masculinas que exigem formação similar. Esse corte de gênero também deve iluminar as análises tanto sobre o ERE, quanto sobre a formação necessária para novos contextos.

Quando consideradas as condições de países latino-americanos nos quais a pobreza atinge a muitas professoras, compatibilizar as atividades profissionais com as tarefas domésticas pode ser um exercício hercúleo, ainda mais quando é necessário compatibilizar todas essas tarefas e responsabilidades com a formação em serviço. Esses são aspectos que precisam ser levados em consideração no momento de se pensar o retorno às atividades presenciais e o necessário preparo para atuar na dita nova normalidade. As propostas de formação devem estar focadas nas necessidades dos estudantes, mas elas precisam ser pensadas a partir das condições apresentadas pelos docentes. As atividades de formação não podem se somar ao emaranhado de ocupações que as docentes já se encontram, elas devem ocupar lugar próprio, o que demanda adaptações e adequações. As propostas de formação devem vir acompanhadas de um conjunto de condições que propiciem a efetiva participação com igualdade e equidade de todas e todos docentes.

No final de 2021, a Internacional da Educação (IE) aprovou um protocolo internacional sobre o "Uso de Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação", no qual considera que: 1. Os desenvolvimentos modernos nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) fornecem possibilidades interessantes para melhorar a

qualidade da educação. Desde *Softwares* educacionais interativos, bibliotecas digitais de acesso aberto, assim como tecnologia mais barata e intuitiva que podem facilitar novas formas de interação entre alunos, professores, funcionários da educação e comunidade, além de melhorar a qualidade da educação, tornando-a mais acessível.

Considera ainda que: 2. A educação pode ser enriquecida pela integração de tais tecnologias incorporando-as às atividades tradicionais na educação. No entanto, destaca que deve-se reconhecer que as TIC nunca poderão substituir o relacionamento entre professor e aluno, o que é crucial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, entende que: 3. As TIC têm a capacidade de melhorar o processo de aprendizagem e facilitar as comunicações dentro das instituições de ensino e entre educadores e alunos, mas devem ser usadas em instituições de ensino sob a supervisão de profissionais qualificados e bem treinados, com experiência em pedagogia e em educação, para garantir que seu impacto não prejudique, ou possa prejudicar, o processo de aprendizagem ou o desenvolvimento dos alunos.

Considera ainda que: 4. Os sindicatos de educação devem (i) apoiar o uso das TIC como parte integrante da oferta de educação de qualidade para todos. Eles devem defender o uso das TIC na educação como uma ajuda moderna fundamental ao ensino e à aprendizagem; (ii) advogar pelo acesso gratuito às TIC dedicadas de alta qualidade para todos os professores e alunos, profissionais de apoio e administradores em educação; (iii) insistir que as TIC na educação sejam adequadas aos requisitos de aprendizagem no currículo em cada disciplina, apoiar o trabalho de professores e alunos, e do pessoal administrativo e profissional da educação; (iv) insistir que os educadores sejam consultados sobre a introdução das TIC na educação, assim como sobre as instituições e os envolvidos na concepção e desenvolvimento de TIC apropriadas para fins educacionais; (v) monitorar a implementação de quaisquer acordos celebrados pelos governos, autoridades nacionais de educação ou escola para o fornecimento de TIC por empresas.

Para tanto, observa que: 5. Os governos e as autoridades nacionais de educação devem(i) desenvolver planos nacionais para o uso e promoção das TIC na educação em

consulta com sindicatos de educação e interesses da comunidade de educação e outros com experiência relevante; (ii) alocar os fundos necessários para desenvolver TIC apropriadas para escolas e instituições de ensino e garantir que o resultado desse trabalho de desenvolvimento esteja disponível gratuitamente para todos; (iii) alocar os fundos necessários para garantir que cada instituição de ensino tenha acesso a TIC de alta qualidade, tanto de *hardware* quanto de *software*, independentemente de onde está situada; (iv) alocar os fundos necessários para proporcionar desenvolvimento profissional contínuo no uso das TIC para professores e outros profissionais da educação; (v) garantir que o acesso à internet de alta qualidade esteja disponível para todas as escolas e instituições educativas.

Além de destacar que: 6. Onde empresas comerciais de TIC são contratadas por governos ou autoridades escolares para contribuir para o fornecimento de TIC na educação ou tornar-se voluntariamente envolvida em tal disposição, esse compromisso deve estar sujeito a acordos que devem: (i) reconhecer a integridade profissional e a independência das instituições educacionais e funcionários afetados; (ii) garantir que o objetivo principal do trabalho seja fornecer suporte para quem ensina e quem aprende; (iii) garantir que os processos consultivos com o pessoal de educação profissional sejam um elemento essencial no desenvolvimento de *software* e *hardware* fornecidos; (iv) incluir provisão para mecanismos de monitoramento para a implementação de quaisquer acordos que incluem pessoal de educação profissional².

Esse protocolo sintetiza as principais preocupações e cuidados a serem tomados nesse novo contexto que se anuncia. São muitos os riscos que estão colocados, assim como os interesses comerciais em jogo. A rotina escolar enfrenta importantes mudanças, mas isso não quer dizer que vamos transitar uma hora a outra de uma escola tradicional para uma escola *high-tech*, as distâncias são longas e precisam ser mensuradas, mas sobretudo, as disparidades e desigualdades são gritantes e pouco consideradas nos discursos que anunciam o futuro educacional pós-pandêmico, em

² Ver: www.ei.ie.org (tradução livre).

especial a retórica sobre o ensino híbrido, como a alternativa para uma nova escola no período pós-pandêmico.

Pensando formação a partir de uma pedagogia situada

A escola não será mais a mesma nem no sentido objeto, nem simbólico e subjetivo, seja pela incorporação de novas tecnologias e alterações nos procedimentos de realização do trabalho, acelerados pela pandemia, seja porque a sociedade também está mudando muito nesse contexto pandêmico. O período de distanciamento físico e social exigiu novas interações, novas configurações de jornada de trabalho e de organização da atividade que trazem mudanças substantivas para a cultura escolar e para as relações de trabalho na escola. (OLIVEIRA, 2022).

Por outro lado, a circulação de políticas educacionais em âmbito global tem insistido em acelerar a aprendizagem como forma de recuperar o tempo perdido e atingir o desempenho esperado, a qualidade da educação medida nos testes. Essas políticas têm contribuído para naturalizar uma concepção de educação e de qualidade do ensino que é parcial, porque não leva em consideração outras dimensões. Essa qualidade medida pelas avaliações em larga-escala está focada na aprendizagem de um conjunto restrito de disciplinas: língua materna, matemática e ciências, expressando uma determinada concepção de educação fundamentada pela Teoria do Capital Humano. (OLIVEIRA, 2020).

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) é seu instrumento maior, determinando o currículo e interferindo na forma de trabalho dos profissionais da educação. Por isso, a ênfase na reforma dos currículos dos cursos de licenciatura, na urgente adequação da formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse movimento de capacitação para a BNCC, que reúne diferentes atores do campo educacional, tem fomentado uma visão restrita e empobrecida da formação, perdendo a perspectiva crítica e construtiva do processo educativo e limitando a autonomia docente. No período pandêmico essa tendência se agravou pela relativa homogeneização dos recursos empregados para a realização do ERE.

Essas políticas se impõem de maneira hegemônica sobre as culturas locais, desconhecendo ou ignorando aspectos importantes das sociedades e suas escolas. O pensamento crítico-social latino-americano emerge da preocupação em analisar a realidade dos países dessa região à luz de uma teoria que permita pôr a descoberto as criações artificiais em torno de um processo civilizatório moderno que, em realidade, sempre esteve a serviço de interesses econômicos mais amplos. Esse pensamento tem pelo menos dois séculos de existência, mas as questões que o impulsionaram continuam vigentes.

Na passagem do século XIX para o XX, momento de grande efervescência desse pensamento, a interpretação crítica dos processos históricos pelos intelectuais latino-americanos esteve fortemente influenciada pelas teorias marxistas. Essas análises se expressavam como resistência à exploração econômica e denunciavam o lugar subordinado que os países latino-americanos ocupavam na divisão internacional do trabalho. No final do século passado e início deste, outras referências se juntaram a esse pensamento crítico, os estudos culturais e a matriz decolonial (MIGNOLO, 2005) passaram a exercer forte influência nas análises locais.

As últimas décadas do século XX foram dominadas por lutas de resistência ao neoliberalismo e aos regimes autoritários na região. Essas lutas trouxeram novas questões e perspectivas ao pensamento crítico latino-americano, tais como a colonialidade, a diversidade, o reconhecimento à diferença, a reafirmação da cultura local, mas também atenção às suas “diásporas” (HALL, 2003), quando se considera o grande número de latino-americanos que se espalham pelo mundo em busca de melhores condições de vida e passam a viver em uma condição de “entre-lugar” (BHABHA, 1998) ou no labirinto da solidão (PAZ, 1985). Essas análises e experiências trouxeram novas narrativas que colocaram cada vez mais em xeque o projeto civilizatório moderno que fora imposto à região (RIBEIRO, 1995).

De acordo com Quijano (2005) a identidade latino-americana constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial como a primeira id-entidade da modernidade resultante de dois processos históricos que convergiram

nessa direção: a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma suposta distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros, e a articulação de todas as formas históricas de controle de trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. A teoria social latino-americana (re)surge na atualidade da necessidade de se pensar essa sociedade a partir de si mesma, de suas próprias origens, história e cultura, ou seja, nasce da busca de indagar-se a si mesma, de buscar uma autorreferência.

Vale lembrar que os colonizados foram forçados a aprender a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material e tecnológica, seja no âmbito da subjetividade, incluindo a religião. Nesse processo os sistemas escolares nacionais cumprem papel de destaque. A modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Essa perspectiva de conhecimento impôs-se mundialmente e assim os europeus foram capazes de difundir e estabelecer uma perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder. A teoria crítico-social latino-americana emerge como reação a esse padrão.

Entretanto, essa discussão não pode ser tratada no âmbito intelectual e acadêmico, como algo histórico e situado sem qualquer relação com o presente e com os processos contínuos de incorporação de certas lógicas que tendem a reproduzir a condição desigual e subordinada dessa região. Sobretudo, ela deve ser lembrada e reafirmada no atual momento diante da fragilidade que a pandemia exacerbou na região. O PISA segue sendo um dispositivo de poder que impõe um modelo de educação hegemônico, vindo de fora e que, tomado como referência de qualidade, influencia a mudança no currículo escolar e na formação dos professores. Por isso, no debate sobre a educação do futuro imediato, que passa necessariamente pela formação dos docentes para esse novo contexto, é crucial e indispensável a politização do debate, colocar em questão esses padrões, interpelar esses modelos que são impostos de cima. São muitas ameaças e variados riscos que a educação pública está exposta neste contexto.

Porém, essas ameaças não estão presentes somente no campo educacional. Mouffe (2020) adverte sobre os riscos no plano político colocados pela pandemia. Alerta sobre a possibilidade de emergência nesse contexto de governos populistas que poderiam constituir uma força de resistência ao domínio pós-político do autoritarismo *high tech*, mas ao custo de impor um modelo nacionalista, autoritário, de natureza xenófoba e socialmente conservadora. Para a autora, a crise do coronavírus representa uma grande oportunidade para os gigantes digitais se estabelecerem como agentes de uma política de saúde totalmente informatizada e que a ambição de estender seu controle a outros domínios poderia ser legitimada pela promoção tão em voga do “solucionismo tecnológico”.³

O setor educacional se apresenta bastante fértil a essa tendência. Esse é um risco presente na atualidade, em especial no campo da formação docente que atrai interesses ambiciosos de importantes segmentos do mercado para desenvolver as condições objetivas de uso e incorporação de seus produtos. Somente a análise crítica e contextualizada no presente pode abrir olhos e mentes, estranhar e desnaturalizar o que vem sendo imposto como solução técnica e imediata. Pensar a formação, a partir das próprias experiências e dos ensinamentos obtidos ao atravessar a pandemia em condições tão adversas, parece ser o ponto de partida para mirar o futuro e recuperar minimamente as perdas do passado.

Referências

ARAÚJO, S. C. L. G. DE, & YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. *Retratos da Escola*, 14(30), 754–771, 2021.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017a. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017a. Seção 1, p. 41.

³ Analisado por Evgeny Morozov, como uma ideologia promovida pelo Vale do Silício, segundo a qual todos os problemas, até os políticos, têm solução tecnológica.

FREIRE, P. Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1967.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Educación em pausa: Uma generación de niños y niñas em América Latina y el Caribe está perdendo la escolarización debido al COVID-19*. UNICEF, 2020.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. (Relatório técnico/2020). Belo Horizonte, MG, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2020.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. *Trabalho Docente em instituições privadas de ensino*. (Relatório técnico/2020). Belo Horizonte, MG, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2020a.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

MILLIET, J. Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia da COVID 19. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2022.

MOUFFE, C. Não subestimem o populismo de esquerda. *Boletim Outras Palavras*. São Paulo: Boitempo, 2020.

OLIVEIRA, D. A. *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o PISA na educação brasileira*. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos?. *Retratos Da Escola*, 15(33), 713–732, 2022.

OLIVEIRA, D. A., PEREIRA JR, E. A. & CLEMENTINO, A. M. *Trabajo docente en tiempos de Pandemia*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

OLIVEIRA, D. A., POCHMANN, M.(Orgs.) *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. Brasília: Gráfica e Editora Positiva/CNTE, 2020

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Revista FAEBA - Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

PAZ, O. *O labirinto da solidão e post scriptum*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4. Ed., 1984

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber*. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WORLD BANK. Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?. World Bank Group, 2020.

Recebido em: 23 abr. 2022.
Aprovado em: 23 abr. 2022.

* **Dalila Andrade Oliveira** é Professora Titular de Políticas Públicas em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, e Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Educação (USP), e Pós-Doutora pela Universidade de Londres, pela Universidade de Montreal e pela UERJ. Pesquisadora PQ1A/CNPq e PPM XII/FAPEMIG.

E-mail: dalila@ufmg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4516-6883>
