



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Katiane Ferreira

Educação colaborativa para democracia: experiências sociológicas no ensino remoto

Florianópolis

2022

Katiane Ferreira

Educação colaborativa para democracia: experiências sociológicas no ensino remoto

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Agência financiadora: CNPq

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ferreira, Katiane

Educação colaborativa para democracia: : experiências
sociológicas no ensino remoto , 2022.
208 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, , Programa de Pós-Graduação em , Florianópolis,
2022.

Inclui referências.

1. . 2. Educação democrática. 3. Metodologias
colaborativas. 4. Ensino remoto. 5. TIC. I. , . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em . III. Título.

Katiane Ferreira

Educação colaborativa para democracia: experiências sociológicas no ensino remoto

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 10 de Junho de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Lalita Kraus Dr.(a)

Instituição Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

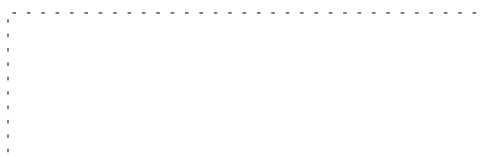
Prof.(a) Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, Dr.(a)

Instituição Colégio de Aplicação – UFSC

Prof.(a) Isabel Colucci, Dr.(a)

Instituição Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.(a) Andrea Brandão Lapa, Dr.(a)

Orientador(a)

Florianópolis, 2022.

Dedico este trabalho as educadoras e aos educadores que são guiados pelos paradigmas afetivos, criativos e emancipatórios.

AGRADECIMENTOS

Ao exercitar a lembrança de toda minha caminhada para realização deste trabalho, pude rever o óbvio: que minha artesanaria intelectual trazida aqui é devedora de inúmeras inspirações que por mim passaram, me afetaram e me mobilizaram para seguir.

Agradeço, então, todos intelectuais deste país que antes mesmo de eu nascer estavam em defesa da ciência brasileira, pela democracia, e pela educação pública de qualidade. Agradeço a quem veio antes de mim e a quem está comigo agora nessa luta.

Assim, sinalizo também que para ser possível dar vida nesta pesquisa, meus agradecimentos precisam ser voltados ao fato de eu estar inserida numa Universidade Pública de qualidade e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC). Também agradeço pela bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) desde abril de 2021. Demarco esses vínculos e meus agradecimentos, porque, mesmo com muitos desafios próprios ao nosso tempo histórico, estou conquistando minha tão sonhada continuidade de formação acadêmica e isso seria impossível sem a materialidade de uma Universidade Pública de qualidade, que me garantiu acesso a tantas experiências e amadurecimentos.

Agradeço com imenso carinho e admiração a todas as pessoas que compõem o PPGE-UFSC, especialmente aos docentes, à quem trabalha na secretaria e demais funcionários terceirizados, aos colegas com quem eu pude trocar minhas dúvidas, inspirações, e angústias.

Agradeço com destaque minha orientadora, Prof(a) Andrea Lapa, por ter me convidado inúmeras vezes a repensar, desformar e reconstruir com muito mais solidez, ao mesmo tempo que com mais fluidez, minhas elaborações. Agradeço também porque esteve disponível para escutar minhas incertezas, inseguranças e deslocamentos na caminhada. Agradeço, por amparar e orientar meus processos acadêmicos, respeitando minha criatividade e meu estilo de escrita.

Faço meus agradecimentos especiais ao grupo de pesquisa Mídia-Educação e Comunicação Educacional (COMUNIC) e todos que estiveram presentes no Projeto Escola Mundo: espaços inovadores para cidadania na cultura digital. Especialmente agradeço as minhas colegas do grupo de pesquisa que se tornaram minhas amigas, Sabrina e Florência, por todo apoio, construção e parceria nas jornadas acadêmicas.

Agradeço à professora de sociologia do Colégio Aplicação da UFSC que contribui neste trabalho, por ter aceito meu convite e por ter me ajudado de maneira tão generosa e colaborativa em meu artesanato intelectual.

Agradeço demais à minha banca de qualificação e defesa pelas brilhantes considerações ao refinamento e organização desse trabalho: Prof(as): Isabel, Lalita e Thereza.

Agradeço ao Norton, psicólogo que me acompanhou desde 2020 e me auxiliou nessa jornada, com atendimentos online. Tenho certeza que se não tivesse buscado ajuda na terapia, o desenrolar desse trabalho teria sido ainda mais desafiador.

Agradeço minhas amigas por terem me ajudado de maneiras únicas e especiais. Pelas escutas, por estarem comigo do jeito que podiam estar. Agradeço à Bianca, Fernanda, Daiane, Anastácia, Thais, Lara, Flávia, Gabriela, Brubs, Clarice e Elisa. Vocês são incríveis demais!

Agradeço a minha melhor amiga e minha irmã de sangue, Karina, por todo apoio nessa vida de inúmeras formas. Por me encorajar e me apoiar a continuar este trabalho, por nós e por nossa história de caminhada na educação.

Agradeço à minha mãe e meu pai. Pela vida, pelo apoio e pela criação de parte significativa de quem eu me tornei. Agradeço por me proporcionarem sempre tanto incentivo e por sempre afirmarem a importância imaterial que eu deveria atribuir aos meus passos de formação. Obrigada por me encorajar em minhas escolhas educacionais e também por sempre demonstrarem orgulho. Dou sempre graças. Com todo amor e gratidão.

Agradeço, por fim, a mim mesma, por ter escolhido elaborar este trabalho dentro de minhas capacidades de saúde integral, respeitando meus limites. Agradeço por manter a chama viva de minhas ambições coletivas. Eu admiro e sinto orgulho de minha caminhada na educação. Muito grata! Avante!

Tipo um girassol, meu olho busca o sol
Mano, crer que o ódio é solução
É ser sommelier de anzol
Barco a deriva sem farol
Nem sinal de aurora boreal
Minha voz corta a noite igual um rouxinol
no foco de pôr o amor no hall (...)
(...) Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, absolutamente tudo que nós tem é
Tudo que nós tem é isso: uns ao outro
Tudo o que nós tem é uns ao outro: tudo
(Emicida, 2019)

RESUMO

Esta dissertação busca responder para o campo de educação e comunicação: como promover uma educação democrática no ensino remoto de sociologia? Este problema de pesquisa foi elaborado mediante a situação histórica que atravessamos como sociedade, passando por uma pandemia do Covid-19, mas também por termos observado que desde 2013 o Brasil atravessa uma crise democrática, que afeta a sua educação pública de qualidade. Consideramos que a pandemia do Covid-19 desnudou e intensificou a emergência democrática brasileira, possibilitando que avistássemos a democracia em estado terminal com o descaso do Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) em relação à educação pública. Consideramos também problemático que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tenham sido incorporadas numa perspectiva de uso conservador e de racionalidade neoliberal na educação pública nesse período histórico de pandemia. Assim, destacamos que nossa investigação se vincula a um projeto de pesquisa maior que a antecede, sendo parte do contexto do Projeto Escola Mundo: espaços inovadores para a formação cidadã (PEM) (2018-2020). Esse projeto ao qual nos vinculamos, esteve ao longo de toda sua trajetória orientado principalmente pela perspectiva da educação *hacker*. A educação hacker é fundamentada na ética dos primeiros cientistas da computação, *os hackers*. Ademais, essa educação *hacker* se fundamenta no princípio da colaboração, tornando essa relação entre educação e colaboração inseparáveis. Partindo disso, analisamos em nosso estudo de caso, a experiência de uma professora de sociologia participante do PEM que atua no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC) e que privilegia em suas estratégias pedagógicas as metodologias colaborativas na perspectiva *hacker*. Buscamos analisar com base na experiência dessa professora, como as metodologias colaborativas no ensino remoto promoveram uma educação democrática nesse contexto emergencial de 2020. Nossa proposta teórica para metodologias colaborativas que promovam uma educação democrática, sustenta-se com referenciais da educação *hacker* (PRETTO, 2017; 2018); (MENEZES, 2018), saberes decoloniais (QUIJANO, 2015); (hooks, 2017); (WALSH, 2009) e educação democrática (DEWY, 1979; 1997); (FREIRE, 1996; 2013); (SOUSA SANTOS, 2001; 2002; 2016). Obtemos em nossas considerações de investigação, que as metodologias colaborativas podem promover uma educação democrática nesse contexto de ensino remoto, principalmente se respeitado as condições materiais e imateriais da construção da escola pública. Isto é, com condições de estrutura adequada, formações de qualidade para professores e professoras estudarem e poderem praticar aquilo que aprendem, especialmente construindo uma comunidade de prática. Ademais, uma construção de comunidade de prática de metodologias colaborativas promovidas dentro das escolas, são entendidas nessa pesquisa, como uma estratégia pedagógica com intencionalidade de promover uma educação democrática e o fortalecimento da qualidade da educação pública e consequentemente da democracia.

Palavras-chave: Educação democrática 1; Metodologias colaborativas 2; Ensino Remoto 3; TIC 4.

ABSTRACT

This dissertation seeks to answer for the field of education and communication: how to promote a democratic education in the remote teaching of sociology? This research problem was elaborated by means of the historical situation we are going through as a society, going through a Covid-19 pandemic, but also because we have observed that since 2013 Brazil has been going through a democratic crisis, which affects its quality public education. We consider that the Covid-19 pandemic has laid bare and intensified Brazil's democratic emergency, enabling us to spot democracy in a terminal state with the Jair Messias Bolsonaro Government's (2019-2022) neglect of public education. We also consider it problematic that Information and Communication Technologies (ICT) have been incorporated in a perspective of conservative use and neoliberal rationality in public education in this historical pandemic period. Thus, we highlight that our investigation links to a larger research project that precedes it, being part of the context of the Escola Mundo: Espaços inovadores para a formação cidadã (PEM) (2018-2020). This project, to which we are linked, has been guided throughout its trajectory mainly by the perspective of hacker education. Hacker education is based on the ethics of the first computer scientists, the hackers. This hacker education is especially oriented to the theory and practice of collaboration, making them inseparable. Based on this, we analyze in our case study the experience of a sociology teacher participating in the PEM who works at the Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC) and who privileges collaborative methodologies in her pedagogical strategies from the hacker perspective. We seek to analyze, based on the experience of this teacher, how collaborative methodologies in remote teaching have promoted a democratic education in this emergency context of 2020. Our theoretical proposal for collaborative methodologies that promote a democratic education is based on hacker education (PRETTO, 2017; 2018); (MENEZES, 2018), decolonial knowledge (QUIJANO, 2015); (hooks, 2017); (WALSH, 2009), and democratic education ((DEWY, 1979; 1997); (FREIRE, 1996; 2013); (SOUSA SANTOS, 2001; 2002; 2016). Our research shows that collaborative methodologies can promote a democratic education in this remote teaching context, especially if the material and immaterial conditions of the public school construction are respected. That is, with adequate structural conditions, quality trainings for teachers to study and practice what they learn, especially by building a community of practice. Moreover, the construction of a community of practice of collaborative methodologies promoted within schools is understood in this research as a pedagogical strategy with the intention of promoting a democratic education and strengthening the quality of public education and, consequently, democracy.

Keywords: Democratic education 1; Collaborative methodologies 2; Remote Learning 3; ICT 4.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As informações obtidas nas redes sociais influenciam seu voto?.....	57
Figura 2: Dispositivos utilizados para acesso à internet.....	77
Figura 3: Dispositivos utilizados para acompanhar as atividades remotas (por classe social). 77	
Figura 4: Acesso à internet por rede de ensino pública ou privada/2019.....	79
Figura 5: Motivos para a não utilização da internet por estudantes da rede pública.....	80
Figura 6: Aumento das atividades docentes em 2020 em % por atividade.....	87
Figura 7: Tempo de preparação de aulas e tempo em ministrar aulas com as TIC.....	88
Figura 8: Estratégias educacionais utilizadas por docentes em 2020.....	89
Figura 9: Sobre a gravação das aulas no ensino remoto no CA-UFSC em 2020/1.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro síntese dos atributos necessários para as metodologias colaborativas que promovam uma educação democrática.....	132
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 MINHA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO DE 2020.....	20
1.2 O LOCUS DA PESQUISA.....	26
2 COMO A CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA REPERCUTE EM NOSSA EDUCAÇÃO PÚBLICA?.....	33
2.1 PERCURSOS DE UMA CRISE DEMOCRÁTICA: POR QUE GRITAMOS GOLPE?..	33
2.2 APÓS O GOLPE: REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	40
2.3 A PERMANÊNCIA DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NESSE CONTEXTO DE ATAQUES CONTRA A DEMOCRACIA.....	51
2.4 PLEITO ELEITORAL DE 2018 E A EMERGÊNCIA DEMOCRÁTICA NO BRASIL..	55
2.5 A DEMOCRACIA BRASILEIRA EM RUÍNAS.....	62
3 A CHEGADA DA PANDEMIA COVID-19 NA DECLINANTE DEMOCRACIA BRASILEIRA: REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	65
3.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PANDEMIA DO COVID-19.....	69
3.2 A PANDEMIA E AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	75
3.3 AS SECRETARIAS ESTADUAIS E OS DOCENTES COM AS TIC: CONDIÇÕES DE TRABALHO E A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	84
4 EDUCAÇÃO COLABORATIVA PARA ADIAR O FIM DA DEMOCRACIA BRASILEIRA.....	100
4.1 A EXPERIÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	102
4.2 DECOLONIZAR AS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	108
4.3 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA COM AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	114
4.4 METODOLOGIAS COLABORATIVAS <i>HACKER</i> PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	120
4.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	126
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	134
5.1 OBJETIVOS.....	135
5.2 METODOLOGIA.....	135
5.3 A ESCOLA ESTUDADA.....	138
5.4 O CONTEXTO DE NOSSO CAMPO DE PESQUISA.....	141

5.5 A COLABORADORA DA PESQUISA: PROFESSORA S.....	145
6 EXPERIÊNCIAS SOCIOLÓGICAS NO ENSINO REMOTO COM AS METODOLOGIAS COLABORATIVAS.....	150
6.1 ABERTURA PARA PARTICIPAÇÃO.....	151
6.2 ERRÂNCIAS DE APRENDIZADO.....	159
6.3 INTERCÂMBIOS DE DIFERENTES SABERES.....	168
6.4 EXPERIÊNCIA DE COLABORAÇÃO.....	177
6.5 RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA.....	184
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	206

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar as linhas preliminares desta pesquisa, apresentaremos um breve recorte da trajetória acadêmica e política que origina esse trabalho, buscando com essa apresentação possibilitar à quem for acompanhá-lo, o conhecimento do nosso ponto de partida e porque decidimos por esse caminho de inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC), na linha de Educação e Comunicação (ECO).

Como início de tudo, demarcamos o ingresso da autora desta investigação na graduação em licenciatura de Ciências Sociais (2010-2013) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Campus de Naviraí/MS, especialmente porque essa oportunidade se deu a partir da instalação de um Campus de interior, construído pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O Reuni foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo promover condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais (MEC, 2007).

Eram outros tempos de investimento e promoção da universidade pública e, na verdade, tempos inéditos na história do Brasil acerca de promoção de políticas públicas que garantissem maior acesso e permanência nesses espaços de ensino, pesquisa e extensão federais pelas classes historicamente menos desfavorecidas do país.

Demarcamos essa relevância de investimentos federais em educação pública, pois somos fruto dessa política. O trabalho que apresentaremos aqui tem íntima relação com a história recente da democracia brasileira e com os seus desdobramentos, como iremos apresentar mais adiante neste trabalho.

Dito isso, o interesse por temáticas conectadas aos direitos humanos vai se tornando mais presente ao longo da formação em Ciências Sociais, com estudos e pesquisas relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade primeiramente. Como consequência desse envolvimento analítico na graduação, o Trabalho de Conclusão de Curso foi feito com base em uma pesquisa de campo com professoras e professores participantes de um projeto de

extensão da UFMS Campus de Naviraí/SC, que se direcionava a formá-los por meio de arcabouços teóricos e oficinas.

Por se tratar de uma pesquisa realizada com professoras e professores atuantes em escolas públicas, essa experiência irrigou as visões políticas sobre educação e a vontade em trabalhar dentro das escolas públicas como professora de ensino médio.

Ao adentrar na experiência como professora de sociologia em escolas públicas em 2014, a busca em aprimorar os recursos didáticos, metodológicos e práticos foi o horizonte de aperfeiçoamento buscado. Com a intenção de preservar uma mente aberta para as atualizações necessárias, estando disposta a aprender durante o processo com outros sujeitos que já teriam uma caminhada maior e também com os que estão começando agora a sua jornada nesta profissão.

Ao longo dos anos de dedicação na elaboração de planejamento de aulas, plano de ensino, adaptação de aulas, seleção de conteúdos, métodos de ensino e de aprendizagem diferenciadas, recebemos muitos incentivos e partilhas com outras pessoas em jornada na educação que foram marcantes. Tendo parcerias muitos enriquecedoras em projetos interdisciplinares, em que já despontavam os desafios e as riquezas em trabalhar conjuntamente com as diferentes áreas de conhecimento em busca de uma educação criativa, crítica e democrática.

A sustentação de uma postura humilde, respeitosa e atenta para as inovações possíveis de serem trazidas para as aulas, a fim de compartilhar essas ideias entre os pares, sempre foi uma motivação para fertilizar o nosso trabalho em educação. Em vista disso, consideramos o processo que é formar sujeitos como profissionais da educação como um processo inacabado, transitório e orgânico.

E cada vez mais vamos compreendendo que trabalhar com educação requer humildade para reconhecer-se como um aprendiz permanente, por sempre ter a sensação viva de que há ainda muito a aprender, especialmente com os diferentes personagens que dividem conosco essa experiência.

Em cada escola que conhecemos e a cada dilema que se apresenta dentro dessas escolas, somos instigados a pensar na necessidade de estudar mais, pesquisar e elaborar respostas aos problemas transversais que encontramos na educação. Embalados por essa

motivação, o pensamento de voltar para a academia foi se mostrando decisivo. Pensando ser o momento político, pessoal e profissional necessário para essa empreitada.

Tendo em vista principalmente o declínio democrático que a democracia brasileira vem atravessando desde 2013 até as eleições de 2018.

Destacamos que a pesquisa que realizamos aqui buscou considerar esse contexto recente político, compreendo que esse contexto é inseparáveis de uma proposta educacional que visa romper e subverter a lógica dominante.

Fomos instigados a retornar para a pesquisa, nos colocando dentro do campo da educação e comunicação, por estarmos politicamente e pessoalmente atingidos por esses períodos de inflexão democrática. (A apresentação desse cenário conturbado, distópico e preocupante será feita em maiores detalhes nos capítulos mais adiante).

Nesse momento de apresentação da pesquisadora, destacamos que, em 2018 nosso primeiro movimento de retorno aos espaços de pesquisa acadêmica foi estabelecido por meio do ingresso como aluna especial numa disciplina isolada oferecida pelo PPGE-UFSC na linha ECO, “Educação para direitos humanos na cultura digital” e ministrada pela professora Andrea Lapa, que também é a orientadora do trabalho materializado nesta dissertação.

Nessa ocasião compreendemos que estudar sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e os seus usos apropriados e críticos em contextos educacionais, tornaram-se urgentes para os rumos da educação democrática que pretendemos colaborar. Além disso, o debate em direitos humanos retornou para o nosso foco de pesquisa, mostrando-se novamente como possibilidade investigativa.

Após atravessar o turbulento e melancólico ano de 2018, em que tivemos uma campanha eleitoral marcada pelas *fake news*, pela propagação ao ódio e pela aberta narrativa de aniquilação do outro, a certeza de retornar para a pesquisa científica para contribuir de alguma maneira com o registro desse período histórico e emergente ganhou ainda mais consistência.

A extrema direita saiu vencedora deste pleito eleitoral em 2018 e avistamos que nosso declínio democrático se intensificava com as condições cívicas e civilizatórias rumando para um autoritarismo. Por isso, esse momento de escolha por retomar às pesquisas científicas dentro do campo estudo da educação foi consequência de uma trajetória nas escolas públicas desde 2014, aliado com as urgências políticas sentidas nesse tempo histórico.

Ao ingressar no PPGE-UFSC no segundo semestre de 2019 (primeiro ano do Governo de Jair Messias Bolsonaro), toda a experiência de retorno à academia foi sendo contaminada por essa sensação cada vez mais notória de emergência democrática, que pairava no ar e que ia se materializando em políticas abertamente destrutivas às instituições democráticas, como as investidas sistemáticas contra as universidades públicas.

Como comprovação disso, em 2019 tivemos uma greve deflagada pelo movimento de resistência estudantil e da comunidade acadêmica que se posicionava contrária aos cortes na educação e a apresentação do Projeto Future-se¹ do Governo Bolsonaro em julho de 2019. Este projeto previa o incentivo de captação de recursos privados nas Universidades e Institutos Federais.

Assim, a atenção para a pesquisa, a formulação da mesma e do seu recorte foram sendo desenhadas, costuradas, remendadas e, muitas vezes, repensadas desde o segundo semestre de 2019 até início de 2022.

Em 2020, os movimentos e os encontros que poderiam ser possíveis pessoalmente no ambiente acadêmico de pesquisa foram interditados, em decorrência da pandemia do Covid-19. Assim, muitas adversidades foram sendo acrescentadas ao cenário político brasileiro e às experiências de investigação científica no Brasil.

Por outro lado, essas adversidades também possibilitaram emergir conexões, conhecimentos e abastecimento de análises, problemáticas e urgências. Especialmente no campo da educação, com a emergência de se educar em ambientes virtuais, com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e os desafios e oportunidades que podemos obter com seus usos, que ganharam ainda mais relevância.

Na trilha dessa formação estivemos buscando por meio do conhecimento de pesquisas científicas qualificadas nos orientar e também encontrar pistas e sugestões de saída coletivas dentro de um cenário de muitas crises e emergências (sanitária, climática, humanitária, política e democrática).

Ao estarmos imersos em uma pesquisa no campo da educação e da comunicação, buscamos por meio desse conhecimento compreender e sugerir caminhos possíveis diante dessa realidade apavorante, distópica e absurda que (re)existimos.

¹Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/estudantes-aprovam-greve-na-ufsc-contrao-futurese1>. Acesso 10 de maio de 2022.

Para isso, consideramos que dar vida a essa pesquisa se constitui como um ato de esperança, mas que também se mantém aproximada com a bravura. Uma esperança que não é romântica, mas que se fortalece na medida em que vai conhecendo e se reconhecendo em outras epistemologias, em diálogo com as diversidades das experiências humanas, estreitando as possibilidades que podemos vislumbrar em meio ao caos e desordem ambiental, econômica, política e civilizatória que atravessamos agora.

Por outro lado, que é complementar, contém uma necessária inspiração na bravura indomável – herança ancestral de povos indígenas e africanos que sempre existiram resistindo em terras brasileiras – de contribuir com as transformações políticas educacionais que podemos realizar como sociedade em perspectiva da diversidade, por vias científicas e com diferentes epistemologias, a fim de podermos seguir contando novas e criativas histórias para adiar mais um fim da democracia brasileira e do mundo (KRENAK, 2019).

1.1 MINHA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO DE 2020

Compreendi ao longo da elaboração desta pesquisa, que também seria relevante registrar a minha própria experiência com o ensino remoto e a pandemia da Covid-19. Ao me propor comentar brevemente como foram os primeiros meses dessa realidade pandêmica em 2020 e da minha experiência de adaptação involuntária ao trabalho remoto com as aulas de sociologia, destaco o quanto esse estado de emergência democrática e sanitária foram significativos para eu redefinir meus rumos de investigação.

Dessa forma, me pareceu inevitável que eu também registrasse nesta abertura e introdução o meu relato de experiência nesse contexto excepcional, embora ele não tenha sido o meu campo de análise particularmente. Todavia, essa experiência também contribuiu para que minha pesquisa recebesse outras implicações.

Especialmente quando decidi analisar em minha investigação a experiência de uma outra professora de sociologia que trabalhou em 2020 dentro de um contexto institucional bem diferente do meu.

Assim sendo, julguei ser valioso apontar essa diferença, destacando alguns aspectos que me marcaram nesse período. Além disso, para demarcar o quanto essa experiência em 2020 me atravessou (ou atropelou) de forma pessoal, objetiva e política.

A pandemia no início de 2020, entre janeiro e fevereiro, me parecia algo meio impensável, embora houvesse em minha volta algumas pessoas que já estivessem atentas a essa possibilidade.

O ano letivo de 2020 começou normalmente em Florianópolis/SC, mesmo com os noticiários crescentes a respeito de um vírus letal que acometia vários países da Europa, tendo sido registrado pela primeira vez no continente asiático.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC) atento a esse fato e aos seus possíveis desdobramentos globais, passou a divulgar no início de Março de 2020 boletins informativos a respeito das medidas de proteção sanitárias nas escolas², informando também sobre a crescente dos casos.

Nas três unidades escolares em que eu trabalhava naquele ano, enquanto circulava entre os corredores das escolas, nas salas de professores e nas salas de aulas, era como se eu fosse inundada com uma porção de novos comentários, informações e atualizações acerca da gravidade dessa pandemia. E a cada intercambio de conversa e a cada pesquisa em jornais investigativos na internet, a iminência da mesma ia se confirmando.

Em 19 de março de 2020 com o decreto nº 587/2020, tivemos oficialmente o cancelamento das aulas presenciais.

Vale destacar que em todo esse processo, feito de forma atropelada, aligeirada e caótica, nos percebíamos atordoados com tantas informações, desinformações e notícias desencontradas que nos inquietavam sobre quais rumos iríamos tomar para mitigar os efeitos da pandemia na educação escolar.

Em vista disso, ficamos entre 19 de março de 2020 até o início de abril de 2020 aguardando com muita apreensão os encaminhamentos e as resoluções oficiais do Governo Federal, repassando para os Governos Estaduais.

Tivemos um recesso antecipado de 15 dias, sendo então modificado para o período entre 19 de março a 2 de abril de 2020 para que secretarias e a gestão do estado fizessem novos planejamentos para coordenar as escolas e atender estudantes. Ansiávamos por orientações de como proceder e também a respeito da possibilidade de realização de atividades não presenciais.

² Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/Noticia/10336/sinte-sc-diga-nao-ao-ead-%E2%80%93-o-faz-de-conta-na-educacao-que-a-sed-quer-implantar>. Acesso em 01 de dezembro de 2021.

Nos grupos de *WhatsApp* das três escolas em que eu lecionava, as mensagens borbulhavam com informações, com dúvidas e com relatos de colegas compartilhando suas aflições, desesperos e reflexões.

Em 1 de abril de 2020 a Medida Provisória (MP) nº 934³ foi publicada pelo Governo Federal, atribuindo com excepcionalidade as normas acerca da duração do ano letivo. Nessa MP fomos informados da dispensa do cumprimento dos 200 dias letivos, porém mantendo a carga horaria mínima de 800 horas.

Dessa forma, ficaria a cargo de cada estado e município refazer os calendários letivos. Esse fato também contribuía muito para uma insegurança coletiva, uma vez que não se apresentava uma medida ordenadora e estruturada do Governo Federal para a educação pública e básica.

Na ausência de um norteamento político do Governo Federal nesse sentido, os estados e os municípios definiram por conta própria seus protocolos e regimentos em meio ao caos instalado..

Mas, além disso, nós que trabalhamos com a educação básica, nos avistamos em uma equação desafiadora: como cumprir as 800 horas mínimas nesse contexto? Para a resolução dessa problemática, a opção encontrada foi o ensino remoto emergencial. Ademais, cabe destacar que essa decisão de rumar para um ensino remoto emergencial não foi conversada, problematizada e/ou consentida por todos os sujeitos envolvidos nesse processo: docentes, estudantes, famílias e toda a comunidade escolar.

Assim, com uma notável despreocupação com as diversidades e desigualdades que cada unidade escolar apresenta, essa medida de adoção ao ensino remoto foi estabelecida de maneira verticalizadora e sem abertura de um debate democrático com os ecossistemas escolares.

Fomos avisados que o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 05/2020⁴ com as diretrizes a fim de orientar a reorganização dos calendários escolares e o trabalho remoto de educadores. Nesse parecer havia duas opções cabíveis para o cumprimento

3 Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=934&ano=2020&ato=dffkXQ65EMZpWT225#:~:text=Ementa%3A,6%20de%20fevereiro%20de%202020>. Acesso dia 10 de maio de 2021.

4 Para obter mais informações acessar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051:cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia&catid=12 01 de dezembro de 2021.

das horas letivas: a adoção do ensino remoto e/ou a reposição de aulas presenciais aos sábados ou feriados ou em contraturnos ao fim do período de emergência do contágio.

Uma questão importante que preciso pontuar é que, com essa alternativa de reposição de aulas presenciais, poderia acarretar ampliação de carga horária de trabalhos aos docentes. Ademais, ao lembrar desse período inicial das medidas educacionais tomadas, parece ter havido uma distância inaudível entre os governos, secretarias de educação e os trabalhadores das escolas em um momento de consternação e calamidade pública.

Em Santa Catarina entre o fim de março e início de abril, apenas fomos informados que o Governo Estadual havia fechado uma parceria com o oligopólio *Google* para utilizar os recursos de ambiente de aprendizagem *online* da *Google For Education*⁵.

Essa proposta foi divulgada como um convênio expandido entre a *Google* e o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) com a Secretaria do Estado de Santa Catarina (SED). Com esse acordo firmado começaram os processos de ensalamento para a plataforma, sendo realizados cerca de 600 mil cadastros entre docentes e estudantes da rede⁶.

A respeito disso, se faz necessário frisar que não houve a oportunidade de diálogo a respeito dessa tomada de decisão, a fim de que tivéssemos autonomia e propuséssemos outras estratégias para lidar, atuar e atender estudantes e suas famílias. O nosso direito de dialogar com o ecossistema escolar foi interdito durante todas as etapas dessas negociações.

Nem mesmo a oportunidade de sugerir caminhos, fortalecer parcerias com as Universidades Públicas como Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) foram possibilitadas, tendo em vista que as mesmas realizam pesquisas e realizam projetos de extensão que poderiam contemplar as nossas demandas de formação do contexto, bem como quanto ao uso de *softwares* livres e gratuitos para realização das aulas em ambientes virtuais.

Mas, em contrapartida ao que esperávamos, essa medida nos pareceu autoritária, por não oportunizar ao menos dialogar sobre os riscos e perigos em sermos obrigados a aderir exclusivamente a essa plataforma privada, disponibilizando nossos dados para alimentar a inteligência artificial deste oligopólio chamado *Google*.

5 Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16985-google-for-education>. 11 de maio de 2022.

6 Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/coronavirus-em-sc-em-conferencia-com-deputados-estaduais-educacao-apresenta-balanco-de-aco-es-durante-pandemia>. Acesso 11 de maio de 2022.

Não pudemos nos organizar minimamente para pensarmos juntos e com calma. Fomos literalmente atropelados, recebendo encaminhamentos verticalizantes, que pareciam notoriamente desconsiderar os ricos que essa medida implicava.

No plano ideal, eu desejei que houvesse a oportunidade de que cada unidade escolar pudesse estabelecer diálogos, debater questões reflexivas acerca de nossa segurança de dados. Também que pudéssemos decidir democraticamente após essa conscientização, sobre quais plataformas gostaríamos de usar, sobre as possibilidades de plataformas que tínhamos disponíveis, privilegiando os *softwares* livres e gratuitos. Mas isso infelizmente estava distante da realidade que me foi apresentada.

Todo esse processo aligeirado, teve como resultado entre 2 de abril de 2020 a 17 de abril de 2020 uma formação a respeito do uso dos recursos digitais da plataforma *Google For Education*. Em seguida, em 23 de abril de 2020 foi publicada a Portaria nº 924 que orientava para o isolamento social e os protocolos para as secretarias estaduais seguirem durante o ensino remoto emergencial.

No que se refere a minha experiência de atuação no ensino remoto, destaco que encontrei inúmeros atravessamentos que me impediram de realizar um trabalho que eu poderia considerar de qualidade. Atravessamentos esses de ordem material, pessoal e política.

No quesito material, por não ter um espaço adequado, confortável e ergonômico para uma melhor qualidade de trabalho, assim como por não receber um salário condizente com a extensividade de trabalho trazida por esse formato remoto. Já no quesito pessoal e político, porque diariamente meu foco, disposição e criatividade para trabalhar eram impactados e implicados pela enxurrada de notícias de terror na coordenação do presidente Jair Bolsonaro e seus ministros na pandemia (como destacaremos em detalhes nos dois primeiros capítulos desta dissertação).

Infelizmente eu não fui a única a passar por esse mal-estar, pois trocando experiências com outros colegas docentes, os relatos eram bem parecidos. Além disso, observava nossa direção escolar, secretárias e demais colegas de trabalho com um esgotamento humano⁷, impossível de ser dissimulado, mesmo que naquele contexto estivéssemos nos reportando uns com os outros apenas em reuniões mediadas por telas.

⁷ Disponível em: <https://ufscaesquerda.com/debate-aberto-24h-em-sc-professores-do-ensino-basico-enfrentam-sobre carga-com-o-ensino-remoto/>. Acesso em 01 de dezembro de 2021.

Além das sobrecargas de trabalho ao que fomos submetidos durante o ensino remoto, as questões fundamentais para a integração e participação nas aulas, como o fornecimento de equipamentos adequados, de internet de qualidade, computadores e um ambiente adequada aos estudos, não foi ofertado nem aos estudantes e nem aos docentes. Todos esses elementos foram negligenciados. Nossos estudantes tiveram que assistir as aulas síncronas e/ou as gravações das aulas em telas minúsculas e travadas de seus celulares.

Nas reuniões docentes discutíamos muito a respeito de estudantes e suas famílias não terem condições mínimas para acompanhar as aulas remotas, sendo que poucos tinham computador ou acesso a *wifi* em casa. Assim, a maioria contava apenas com seus aparelhos de *smartphones* para acompanhar as aulas. Ademais, uma grande parcela de estudantes optou por buscar materiais impressos nas escolas e esse fato implicou que secretários e também os responsáveis em buscar os materiais impressos, sempre estivessem vulneráveis a contaminação.

Em uma das escolas que trabalhava, localizada em um bairro periférico de Florianópolis, a preocupação também foi sobre as necessidades básicas de estudantes e suas famílias: muitos eram de famílias carentes e durante a pandemia precisaram do suporte de cestas básicas oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Todavia, foi preciso fazer uma arrecadação paralela entre nós docentes para obtermos uma ajuda extra, ofertando mais alimentos às famílias, visto que as cestas básicas que eram repassadas para a escola não estavam sendo suficientes para atender a demanda de famílias de estudantes que estavam em vulnerabilidade e insegurança alimentar.

Vale registrar que, embora eu estivesse buscando pesquisar justamente as potencialidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela necessidade de alfabetização e apropriação das mesmas na educação pública, eu era também consciente da minha própria lacuna de formação a respeito desse tema.

O início do meu trabalho remoto ocorreu com muitos momentos de insegurança enfrentados sozinho ou acompanhada de colegas que estavam passando pelas mesmas aflições que eu. Todavia, enfrentei a problemática das câmeras sempre desligadas em aula remoto, tendo boa parte das contribuições de estudantes, muitas vezes, apenas a partir de comentários do *chat*. Assim, enquanto a pandemia se desenrolava e se agravava, eu me perguntava como poderíamos realizar uma outra forma de educação com as TIC? Como seria possível

fortalecermos esses espaços de ensino remoto tornando as trocas e os processos educativos tendo como horizonte comum a educação democrática, criativa e de construção coletiva?

Essas foram algumas perguntas que me mobilizaram, que me afetaram e que me fizeram escolher me direcionar a realizar essa pesquisa analisando um outro contexto de ensino, com uma colega de profissão e de formação sociológica.

Por toda essa trajetória que eu narrei e recortei neste tópico, justifico a minha decisão de imergir numa pesquisa que estivesse voltada a analisar a experiência nesse contexto de uma outra professora que também trabalha com a sociologia e que realiza estratégias com metodologias colaborativas, por desconfiar e apostar que essas metodologias colaborativas possam ser preciosas para uma promoção de experiências diferenciadas e democráticas.

Ao longo do desenrolar do confinamento, fui percebendo que eu precisava investigar esse fenômeno, assim como refletir e falar com meus pares a respeito, contribuindo de alguma maneira com registros e dados desse processo.

Além disso, por compreender a emergência democrática no Brasil, busco apontar possibilidades e alternativas na educação para transformarmos a realidade, acreditando ser esse um dos caminhos mais frutíferos e prósperos que temos.

A pandemia significou um período global, político e pessoal de repensar profundamente sobre minha atuação na educação e na educadora em formação que sou. Ademais, pude em meio a toda essa adversidade também revitalizar e atualizar as minhas capacidades de regeneração com os elos sociais, que só se comprovaram tudo que eu tenho. Bem da maneira que diz a música do *rapper* Emicida, “Tudo que nós tem é nós”. E em busca de apontar esses elos e a sua força, que me inspirei e me fundamentei para executar essa investigação.

1.2 O LOCUS DA PESQUISA

O cenário político e contemporâneo do Brasil apresenta muitos desafios. Alguns possivelmente mais conhecidos, mas existem outros que exigem desvendá-los em suas artimanhas. Ao buscar problematizar **como promover uma educação democrática no ensino remoto de sociologia?** Optamos por apresentar o cenário de emergência democrática

do Brasil e sua repercussão no campo de educação pública brasileira durante o período da crise sanitária do Covid-19 em 2020.

Ao imergir no campo da educação e comunicação, estivemos envolvidos no contexto do Projeto Conexão Escola Mundo: espaços inovadores de formação cidadã (PEM)⁸ entre o período de 2018 a 2020, realizado no Colégio Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC). Este projeto buscou realizar uma intervenção (no sentido artístico dessa palavra) tendo como perspectiva adotada para as pesquisas, ações e práticas realizadas no projeto a educação *hacker* (PRETTO; LAPA; ESPÍNDOLA, 2021).

A educação *hacker* realizada no PEM em parceria com o CA-UFSC, esteve fundamentada na ética dos *hackers*, sendo essa ética influenciada pelo movimento dos primeiros programadores de computadores. A ética *hacker* foi elaborado por meio de um conjunto de princípios que pautam os saberes, as criações e as ações dos sujeitos que a seguem (PRETTO, 2017).

Para educadores e pesquisadores em educação *hacker* como Nelson Pretto (2017), falar dessa ética *hacker* implica falarmos que, diferente do que é veiculado nas grandes mídias de informação e comunicação, *hackers* não são criminosos da internet e não compatibilizam com a apropriação de saberes e informações para benefício próprio. Ao contrário desse senso comum difundido, na verdade, os *hackers* sustentam suas ações e seus saberes em princípios de abertura, colaboração e valor social, por exemplo.

Tendo isso em vista, salientamos com base na ética *hacker*, que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e todas as formas de produção de conhecimento são vistas como recursos a serem apropriados para tornar a vida das pessoas (coletivamente) melhor e, por isso, as ações que prejudiquem a sociedade ferem diretamente essa ética dos *hackers*.

Para demarcar essa distinção, o termo *cracker* é defendido pelo movimento para nomear essas ações criminosas erroneamente associadas aos *hackers* (PRETTO, 2017).

Com essa necessária explicação entre a diferença dos *hackers* em relação às práticas dos *crackers*, focalizamos ilustrar de maneira adequada o que é uma educação na perspectiva *hacker*, por ser ela sustentada em uma ética de valor social em sua origem, destacando ainda que a noção de metodologias colaborativas estudada e defendida nesta pesquisa advém desta

⁸ Optamos por simplificar a sigla do projeto assim, pois a professora que colabora com esta pesquisa se referia frequentemente nas entrevistas ao projeto como Escola Mundo. Assim, decidimos por eleger PEM. Para conferir mais detalhes a respeito do projeto, acesse também o site oficial: <https://escolamundo.ufsc.br/>. Acesso 11 de maio de 2022.

educação *hacker*, uma vez que para a educação *hacker* a colaboração é inseparável de seu processo.

Ao apontarmos esses elementos contextuais da pesquisa, elucidamos que essa investigamos se deu especificamente observando e analisando o ano letivo de 2020, com a adoção do ensino remoto emergencial. Elucidamos também, que nossa pesquisa é um pequeno recorte de um processo investigativo maior e anterior a ela. Por ser também um dos frutos de um processo investigativo vinculado ao PEM, entre 2018 até 2020, esta pesquisa que apresentamos aqui traz um percurso específico situado em 2020, mas que está conectada a um espaço amplo e maior de investigação e de prática.

Assim, compreendemos que todo o processo do PEM foi colaborativo desde a sua idealização, passando pela sua elaboração, até chegar à sua execução. Contando com dezenas de colaboradores ao longo de sua existência, se constituiu como um projeto de cooperação nacional e internacional financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPES), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (PRETTO; LAPA; ESPÍNDOLA, 2021).

Ademais, agregaram ao PEM em sua perspectiva colaborativa, também as equipes do Laboratório de Mídias Interativas da Universidade Barcelona (Espanha) e do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH), assim como pesquisadores da Universidade de Joinville (UNIVILLE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Espírito Santo, do Instituto Federal de São Paulo (Campus Capivari) e da *Università degli Studi della Tuscia* (Itália) (PRETTO; LAPA; ESPÍNDOLA, 2021).

Demarcamos esses colaboradores institucionais ao PEM a fim de que possa ser notório a sua amplitude e o recorte específico de pesquisa que realizamos neste trabalho. Em vista disso, nossa análise se direcionou para uma experiência docente no ensino remoto em 2020, sendo essa uma investigação que registra um campo empírico único, com os desafios e as potencialidades encontradas com as metodologias colaborativas por uma professora de sociologia que participou ativamente do processo de intervenção do PEM no CA-UFSC em todo seu processo de realização.

Chamamos essa professora de colaboradora de pesquisa, e a denominamos com o pseudônimo de Professora S neste trabalho, sendo esta uma professora, pesquisadora e praticante das metodologias colaborativa ao longo de sua formação docente, demonstrando também ao longo de toda sua trajetória de vínculo ao PEM um interesse e uma preocupação em prestigiar as metodologias colaborativas em suas estratégias pedagógicas, especialmente para promover uma apropriação e integração adequada das TIC em contextos educativos.

A dissertação teve como objetivo geral: analisar se as metodologias colaborativas contribuem para promoção da educação democrática no ensino remoto. E dentre os objetivos específicos estiveram: analisar as experiências colaborativas da professora de sociologia; identificar os desafios e oportunidades da metodologia colaborativa na sua experiência em ensino remoto; verificar como as metodologias colaborativas são o diferencial para promoção de uma educação democrática nesse contexto.

A problemática que abordaremos neste trabalho é fruto de nossa experiência pandêmica em 2020 e de todas as inquietações e reconstruções feitas dentro dela. Essas inquietações nos levaram a revisitar alguns marcadores recentes da democracia brasileira.

Em vista disso argumentamos que o Brasil atravessa uma crise ou emergência democrática e, ao observar esse processo no país, destacamos que tivemos como ponto de inflexão desta crise ou emergência as manifestações em junho de 2013, ganhando contornos evidentes anos depois com a destituição do poder do Governo de Dilma Rousseff em 2016.

Ainda na apresentação desse cenário político ao qual esta pesquisa dialoga, destacamos como resultado desse declínio democrático o pleito eleitoral de 2018, em que saiu vencedor o projeto político da extrema direita, elegendo o Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Essas são algumas questões que nos lançam a aprofundar um cenário de crises multidimensionais que abala o mundo, chegando no país, na jovem democracia brasileira, de maneira vertiginosa. Ao agruparmos a retirada e desmonte de direitos que agravam as desigualdades, e mais recentemente, a própria gravidade da pandemia do Covid-19, buscamos evidenciar como fatores que conseguiram reunir um dos cenários mais colapsais de realidade política contemporânea.

Chegamos a esta dissertação, com o estudo que visa encontrar estas brechas de oportunidade na conjuntura atual, nos propondo a questionar **como a partir do lugar de**

professora de sociologia em uma escola pública, poderia ser promovida uma educação democrática, especialmente, em nosso contexto de crise sanitária com o ensino remoto?

No primeiro capítulo intitulado “Como a crise da democracia brasileira repercute em nossa educação pública?” começaremos por compreender o contexto da crise democrática em nosso país a partir de 2013 e verificaremos as repercussões disso no processo de investigação por supostas ilegalidades administrativas da então presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016. Observaremos os impactos na educação pública, com especial enfoque na educação básica. Com isso, traremos enfoque para a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, olhando com mais atenção à pretensão de suprimir as humanidades do currículo, como a disciplina Sociologia. Ademais, também falaremos sobre a aprovação da Emenda Constitucional 95, que legalizou o congelamento de investimentos em educação e saúde por 20 anos no Brasil. Por fim, analisaremos o pleito eleitoral de 2018 e o primeiro ano do mandato presidencial de Jair Bolsonaro, destacando sua repercussão para a democracia e educação pública brasileira.

No segundo capítulo que chamamos de “A chegada da pandemia Covid-19 na declinante democracia brasileira: repercussões na educação pública” daremos continuidade analisando os agravamentos da crise democrática brasileira, se tornando uma emergência democrática com a pandemia Covid19. Para tanto, demonstraremos os impactos para a educação básica, analisando a formulação de políticas públicas ordenadas pelo poder executivo federal do Brasil junto aos estados e municípios brasileiros. Assim, buscaremos analisar também como as escolas públicas estavam ou não preparadas para lidar com a excepcionalidade trazida pela pandemia Covid-19, em que tivemos que realizar protocolos de segurança que garantiam o isolamento social para que o contágio viral fosse controlado. Diante desse cenário inesperado, analisamos como nossa sociedade estava em indicadores de acesso à internet e às TIC. Em seguida, destacamos as políticas implementadas por Secretarias de Educação de nosso país, com a adoção do ensino remoto emergencial. Problematicamos ainda essas questões à luz da emergência democrática e das políticas públicas coordenadas pelo Ministério da Educação.

No terceiro capítulo nomeado de “Educação colaborativa para adiar o fim da democracia” vamos detalhar sobre o papel das tecnologias na educação, para entender como as escolas podem integrar as TIC em suas práticas ou como poderiam ter feito essa

apropriação durante a crise sanitária do Covid-19. Assim, primeiramente explicitaremos a nossa concepção de educação democrática, participativa, decolonial e colaborativa *hacker*. Para tanto, traremos o arcabouço teórico que sustenta nossa concepção defendida nesta dissertação. Ao fim, explicaremos nossas cinco categorias de análise usadas para nossa pesquisa, a saber: abertura para participação; errâncias de aprendizado; intercâmbios de diferentes saberes; experiência de colaboração; responsabilidade compartilhada.

No quarto capítulo, “Caminhos metodológicos da pesquisa”, apresentamos nossa metodologia de pesquisa, nossos objetivos e a tipificação de nosso caso estudado, com o contexto de pesquisa no Projeto Escola Mundo: espaços inovadores de formação para cidadania na cultura digital (PEM), localizando o Colégio Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC) e também com a apresentação mais detalhada da Professora S, nossa colaboradora de pesquisa.

No quinto capítulo apresentamos então as “Experiências sociológicas no ensino remoto com as metodologias colaborativas”, chegando em nosso lugar de prática: o ensino de sociologia. Porque entendemos que este é um lugar privilegiado para pautar com crianças e jovens nas escolas as questões da democracia, como conteúdo e como prática. A ideia é identificar na experiência com a disciplina de sociologia e nas práticas pedagógicas quais são os espaços de oportunidade para a formulação de metodologias colaborativas e como elas podem ser promotoras de uma educação democrática. Evidentemente temos um recorte importante aqui, o do uso de tecnologias, o que se tornou inevitável com a pandemia. Mas também buscamos orientações no debate do campo sobre princípios e práticas que poderiam promover, pela experiência, uma ambientação democrática que fosse um percurso formativo tão importante quanto os conteúdos tratados.

No último capítulo traremos nossas considerações finais, enfatizando que ao realizarmos essa pesquisa argumentamos que a educação *hacker* e a educação em direitos humanos são princípios orientadores para uma formação crítica para a cidadania e para uma educação e experiência democrática. Como resultado do nosso envolvimento no projeto de pesquisa “Conexão Escola Mundo: espaços inovadores de formação cidadã” (PEM), tivemos a oportunidade de acompanhar uma experiência que buscou colocar em prática estes princípios em ações educativas no Colégio de Aplicação da UFSC (CA-UFSC), inclusive no ensino de sociologia. Se destacou para nós uma experiência em especial, a do uso de

metodologias colaborativas no ensino de sociologia. Propomos, então, nessa dissertação, buscar responder ao campo **como promover uma educação democrática no ensino remoto de sociologia.**

2 COMO A CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA REPERCUTE EM NOSSA EDUCAÇÃO PÚBLICA?

2.1 PERCURSOS DE UMA CRISE DEMOCRÁTICA: POR QUE GRITAMOS GOLPE?

Para apresentar a primeira parte de problematizações deste trabalho, falaremos da conjuntura política brasileira a partir de 2013. Ao olharmos para esse contexto, pautaremos a nossa democracia com base em algumas das considerações feitas pela filósofa brasileira Marilena Chauí em 2016, em sua Aula Magna⁹ no auditório do centro de eventos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nessa ocasião, ela nos trouxe uma conceitualização da democracia e também uma análise sobre os caminhos de democracia brasileira em contexto histórico. Na sua apresentação acerca de “O que é democracia?” nos explicou que a democracia se reconhece para além de valores como a igualdade, pois ela significa também a maneira autêntica e eficaz de manutenção de um projeto social que reconheça os diferentes grupos sociais que dela fazem parte.

Nesse sentido apontado por Chauí (2016), há uma diferenciação entre poder, que é do povo, e governo, delegado por ele. Sendo assim, somente em uma sociedade democrática os governantes não podem se apropriar exclusivamente do poder. Por isso ela explica que a existência de diversidades de posicionamentos e ideais políticos organiza a sociedade numa direção em que possa legitimar as divergências ideológicas, para que possam e devam se expressar, porque é incompatível com uma sociedade democrática a unicidade de visões de mundo.

Diante dessa caracterização de democracia feita por Chauí (2016), vamos propor um retorno a alguns fatores históricos recentes da democracia brasileira que consideramos pertinentes para a apresentação de nossa problemática.

Pretendemos trazer neste tópico inicial uma breve discussão acerca das manifestações de junho de 2013 e os seus desdobramentos políticos em nossa democracia, ocasionando a destituição do poder da então presidente Dilma Rousseff em 2016. Elegemos

⁹ Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2016/08/marilena-chau-discute-democracia-em-aula-magna-na-ufsc>. Acesso em maio de 2021.

falar brevemente sobre o contexto político das manifestações de junho de 2013¹⁰ como nosso ponto de partida de problemáticas, tendo em vista o ineditismo desse evento, em que suas tensões e seus debates ocorreram tanto no espaço social da internet como também de maneira inédita tomando as ruas de diferentes municípios brasileiros¹¹.

Para o historiador brasileiro Daniel Pinha Silva (2017) é notório o destaque de dois tempos ambivalentes e paralelos desse período de manifestações que precisamos destacar.

No primeiro tempo tivemos as legítimas manifestações ocorridas em São Paulo/SP contra o aumento da tarifa do ônibus, organizadas pelo Movimento Passe Livre¹², reivindicando direito à cidade com transporte público de qualidade e acessibilidade. Todavia, as manifestações que se iniciaram na megalópole do Brasil, espalharam-se nas redes sociais com o desenrolar dos dias, se tornando difusas (SILVA, 2017).

Com a adesão de novos e diversificados participantes, ocorreu uma crescente também de diversidades de reivindicações. Em Junho de 2013, as manifestações foram se expandindo com temáticas generalizadas, desde reivindicação por mais investimento na educação, na segurança pública e na saúde, mas também despontando manifestantes indignados com a corrupção política (SILVA, 2017).

Assim, Silva (2017) nos aponta que, em outro tempo simultâneo das manifestações de junho de 2013, temos a veiculação das manifestações escolhida pela grande mídia para retratar esses eventos. Centralizando a divulgação das mesmas como sendo fruto de uma contestação maior contra a corrupção no governo da então presidenta Dilma Rousseff.

Na análise de Silva (2017) ocorreu com isso um esvaziamento e empobrecimento das pautas reivindicadas por reforma política, ampliação, seguridade e reconhecimento de direitos civis, políticos e sociais. Embora a própria resposta dada a essas manifestações na época pela liderança de Estado, Dilma Rousseff, tenha sido uma proposta de abertura de discussão para

10 Vide a entrevista concedida pelo historiador Alberto Àggio (2014) disponível em: [https://www.ippri.unesp.br/#!/noticia/224/democracia-brasileira-enfrenta-seus-desafios/-](https://www.ippri.unesp.br/#!/noticia/224/democracia-brasileira-enfrenta-seus-desafios/). Acesso em 11 de maio de 2022.

11 Vide: <https://epoca.oglobo.globo.com/tempo/noticia/2013/06/mais-de-um-milhao-de-pessoas-protestam-em-75-cidades-brasileiras-1.html>. Acesso 11 de maio de 2021.

12 Vide: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/26/mpl-ha-muito-rancor-ainda-sobre-2013>. Acesso em 11 de maio de 2022.

pautar uma reforma política no Brasil¹³, a fim de garantir transformações institucionais que possibilitassem resolver a questão da corrupção.

Silva (2017) ao analisar esses tempos ambivalentes das manifestações de junho de 2013, nos destaca esse período como um ponto de inflexão em nossa democracia, contribuindo para a abertura de uma crise do modelo democrático representativo em nosso país.

Esta percepção política de Silva (2017) se aproxima dos alertas sugeridos por Marilena Chauí em 2016, ao observar analiticamente as manifestações de junho de 2013.

Ao nos trazer alertas acerca dos limites da veiculação midiática no nosso país e dos possíveis consequências para as instituições democráticas. Para Chauí (2016), sem uma regulamentação adequada, a mídia poderia contribuir para enfraquecer ou desmobilizar a cultura democrática e a própria democracia¹⁴.

Para a especialista em ciências jurídicas Luciane Fernandes (2020), quando analisamos os sentidos produzidos pelas manifestações de junho de 2013, nos cabe lembrar que no início da década de 2010, o Brasil atravessava intensas especulações midiáticas com os processos de investigação como Mensalão¹⁵ e a Operação Lava Jato¹⁶.

Estas investigações ganharam uma cobertura maniqueísta da grande mídia em que se destacava de maneira seletiva o envolvimento de alguns partidos políticos mais do que outros, a fim de criminalizá-los¹⁷.

Nesse sentido, a sociedade brasileira em vez de estar sem informação, poderia estar mal-informada. Pois no Brasil, em algumas circunstâncias históricas, a mídia poderia criar um obstáculo para a divulgação da veracidade dos fatos e a sua comprovação para defender interesses privados e dominantes, representando um risco aos alicerces da democracia (CHAUÍ, 2016; FERNANDES, 2020).

13 Podemos verificar mais detalhes da declaração da ex-presidenta Dilma Rousseff nesta reportagem: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/06/24/dilma-propoe-constituente-para-reforma-politica>. Acesso 10 de maio de 2022.

14 Disponível em: <https://cotidiano.sites.ufsc.br/o-que-e-democracia-e-tema-de-aula-magna-com-marilena-chau/>. Acesso em 10 de maio de 2022.

15 Para um aprofundamento conferir: <https://www.politize.com.br/mensalao-o-que-aconteceu/>. Acesso dia 11 de maio de 2022.

16 Para uma explicação detalhada conferir: <http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato/entenda-o-caso>. Acesso dia 11 de maio de 2021.

17 Como exemplar a reportagem que analisa a abordagem da mídia dada aos políticos e partidos acusados no Mensalão: <https://www.conjur.com.br/2018-abr-10/lula-mensalao-mostrou-midia-criminalizar-pessoas>. Acesso dia 16 de maio de 2022.

O sociólogo espanhol Manuel Castells nos aponta que nesse cenário contemporâneo de uma intensificada proliferação das mídias digitais, “a comunicação de massa se modela mediante a auto-comunicação de massa através da internet e das plataformas wi-fi onipresentes em nossa prática.” (CASTELLS, 2018, p.22).

Dessa maneira, podem produzir com mais efetividade um sentimento de revolta coletiva dos representados contra os representantes, no contexto da democracia liberal. Na comunicação e auto-comunicação através da internet, podem surgir rupturas entre governados e governantes, pois nossas instituições democráticas vão sendo questionadas, instalando-se uma crise de legitimidade¹⁸, especialmente quando candidatos a pleitos eleitorais fazem uso das redes sociais para escalar suas campanhas políticas (CASTELLS, 2018).

Ao observarmos essa ideia de ruptura entre governados e governantes, produzindo uma crise de legitimidade das instituições democráticas, consideramos trazer aqui também que essa crise de legitimidade pode produzir efeitos capazes de nos fazer rumar (e/ou retornar) para um caminho já percorrido de nossa história ocidental. Isto é, para o caminho que promove condições para a ascensão de regimes antidemocráticos e de extrema direita ao poder com o uso das redes sociais e dos algoritmos (CASTELLS, 2018).

Para exemplificar isso, na investigação da educadora Isabel Colucci Coelho (2015), tendo como fonte de dados as trocas de mensagens via *Twitter* nas manifestações de 2013, um dado que nos chama atenção nesse contexto elucidado pela autora dá-se pela identificação expressiva de mensagens contendo narrativas de ódio e de aniquilação do outro, feitas por sujeitos que divergiam em suas visões políticas. Nessa pesquisa em questão, Colluci (2015) buscou analisar as potencialidades para a formação crítica de sujeitos na internet.

Mais adiante, ao realizar sua pesquisa de doutorado, desponta em sua análise o agravamento dessa situação no pleito eleitoral de 2018, em que os debates na internet estariam sendo ainda mais desfavorecidos pelos algoritmos, com o uso político das redes sociais para se fazer campanhas políticas¹⁹ (COLLUCI, 2019).

Pontuamos, então, que as manifestações sociais por causas coletivas são legítimas em uma sociedade democrática, propiciando espaços de enfrentamentos com o poder,

18 Ver também sobre crise de confiança e autoridade em: <https://revistarosa.com/1/a-crise-da-democracia-em-tres-rupturas-confianca-legitimidade-e-autoridade>. Acesso em 11 de maio de 2022.

19 Podemos obter exemplares dessa polarização nessa reportagem sobre as diferenças entre apoiadores do chamado *impeachment* e os contrários. Nós preferimos nos referir a esse processo histórico como golpe contra a então presidenta Dilma Rousseff. Vide: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/08/31/foi-impeachment-ou-golpe-veja-opiniao-de-que-foi-a-protestos-em-sp-e-no-rj.htm>. Acesso dia 11 de maio de 2022.

estabelecendo diálogos que possam repercutir para reorganização e revisão da qualidade de serviços públicos coletivos que respondam às demandas sociais, como nos explicou a filósofa Chauí (2016).

Mas, ao contrário disso, tivemos ao longo dos últimos anos no Brasil perigosas distorções e apropriações dessas lutas sociais no interior de nossa democracia, desqualificando nosso debate democrático nas mídias hegemônicas e também na internet. E esses eventos podem ter favorecido o processo de crise de legitimidade e de rupturas democráticas entre governados e governantes em nosso país (SILVA, 2017; COLUCCI, 2015; 2020; CASTELLS, 2018).

Diante disso, nos lançamos para o próximo marcador histórico de crise na democracia brasileira: o processo de destituição do poder da primeira mulher eleita para a presidência do país, Dilma Rousseff.

Nessa ocasião, estávamos atravessando um período ainda mais conturbado, dada a suposta investigação de ilegalidades administrativas pelas ditas pedaladas fiscais realizadas pelo Governo de Dilma Rousseff (2011-2016), sendo esse processo desenrolado apesar das sérias contestações e apontamentos sobre sua ilegalidade e ilegitimidade, sendo nomeado como um processo de golpe pelos seus detratores.

Para explicar com mais detalhes esse processo e como ele agrava e aprofunda nossa crise democrática, temos as contribuições da brasileira fundadora e editora da Boitempo Editorial, Ivana Jenkins (2016), em sua apresentação da obra “Por que gritamos golpe?”, organizada por ela e outros colaboradores:

O golpe propriamente dito remonta a 29 de outubro de 2015, quando foi lançado, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), copartícipe do governo e sigla do vice-presidente Michel Temer, o plano Uma ponte para o futuro; em 2 de dezembro o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (um dos chefes do ardil, atualmente afastado do cargo e em vias de ter seu mandato cassado por corrupção) abriu o processo de impeachment contra a presidente, alegando crime de responsabilidade com respeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa – as decantadas “pedaladas fiscais”; em 29 de março de 2016 o PMDB se retirou do governo; no dia 17 de abril o plenário da Câmara aprovou o relatório favorável ao impedimento da presidente, numa sessão em que parlamentares indiciados por corrupção e réus em processos diversos dedicaram seu voto a Deus e à família, numa espetacularização execrável da política; em 12 de maio, o Senado Federal também aprovou a abertura do processo que culminou no afastamento de Dilma Rousseff da presidência, até que seja concluído. (JENKINGS, 2016, p. 12-13)

Ao ler a citação de Jenkins (2016) somos provocados a pensar a conjuntura política e os agentes políticos desse contexto. Mas, não daremos conta de aprofundar neste trabalho e em nossa discussão todos os pormenores que ocorreram nesse período, pois o que nos interessa destacar neste tópico são os elementos gerais que caracterizam a ilegitimidade do processo e o aprofundamento da crise democrática brasileira.

Sendo assim, endossam nossas percepções sobre a crise democrática as declarações de ativistas, intelectuais, artistas nacionais e artistas estrangeiros que se posicionaram contrários a esse processo, preferindo pronunciá-lo como sendo um golpe de Estado²⁰.

O golpe de Estado ocorrido em 2016 contra nossa democracia nos permite traçar uma conexão direta/íntima com as manifestações de junho de 2013, pois uma crise de legitimidade instalou-se quando as pautas por acesso, ampliação e garantia de direitos constitucionais foram sendo substituídas por pautas genéricas na veiculação das grandes mídias e nos debates em redes sociais.

Assim, poderemos compreender que os desdobramentos concretos dessa crise de legitimidade teve seu ponto de inflexão situado em 2013 e consolidou-se com a destituição da presidenta Dilma Rousseff em 2016²¹.

Ao olharmos para o impacto do golpe de 2016 para nossa democracia brasileira, citamos os jornalistas políticos do *Diplomatique*²² que em 2021 – cinco anos após o golpe – comentam que naquele momento era possível prever, com lentes criteriosas e críticas, que tempos desafiadores para a democracia e direitos humanos nos alcançariam em breve.

Em perspectiva aproximada a essa, para o filósofo brasileiro Leonardo Boff em artigo publicado no *Boitempo Opinião*²³, o que vivenciamos em 2016 é similar à violência contra a democracia e a classe trabalhadora ocorrida em 1964²⁴. Ou seja, podemos desconfiar que o

20 Para maiores conferências acerca dessas declarações: <https://www.cut.org.br/noticias/intelectuais-e-artistas-divulgam-manifesto-contrao-golpe-no-brasil-7468>; <https://pt.org.br/mais-de-760-artistas-e-intelectuais-assinam-manifesto-contrao-golpe/>; <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1759881-ao-lado-de-lula-artistas-e-intelectuais-lancam-manifesto-contrao-golpe.shtml>. Acesso em 12 de maio de 2022.

21 Vide: <https://www.ippri.unesp.br/#!/noticia/224/democracia-brasileira-enfrenta-seus-desafios/>. Acesso em 02 de maio de 2021.

22 Disponível em: https://diplomatique.org.br/o-impacto-do-golpe-de-2016-e-futuro-da-democracia-brasileira/?fb_comment_id=5919781538092029_5922475437822639. Acesso em 11 de maio de 2022.

23 Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniaio/leonardo-boff/os-golpes-de-1964-e-2016-a-mesma-violencia-de-classe-1.1367373>. Acesso em 11 de maio de 2022.

24 A ditadura civil-militar entre 1964-1985.

golpe de 2016 tenha sido orquestrado por interesses políticos que não correspondem aos legítimos princípios democráticos.

Ainda na obra *Por que gritamos Golpe?* (2016) que reuniu inúmeros intelectuais para debater o contexto e conjuntura política daquele momento presente, temos a seguinte declaração de Boaventura de Sousa Santos (2016) em primeira página:

Estamos envolvidos em uma luta não só nacional, mas internacional, dada a importância do Brasil. É imperativo unir os esforços e ter alguma clarividência sobre o momento difícil que enfrentamos. Estou absolutamente convicto de que se trata de um golpe parlamentar e de que estamos diante de um governo ilegítimo. Um golpe diferente dos que ocorreram em Honduras e no Paraguai, mas que tem, no fundo, o mesmo objetivo, que é, sem qualquer alteração constitucional, sem qualquer ditadura militar, interromper o processo democrático. (SOUSA SANTOS, 2016, sem página)

Para pensarmos sobre as forças que nos trazem para esse momento delicado de nossa democracia e civilização, precisamos remontar a história de dominação da modernidade, que para Sousa Santos (2016) está dividida em três tipos macros de dominação: colonialismo, capitalismo e patriarcado.

Por isso, estarmos vigilantes sobre os processos históricos do Brasil pode nos possibilitar identificar/perceber que especialmente em países periféricos como este, o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo atuam juntos (SOUSA SANTOS, 2016).

Para corroborar com a tese de Sousa Santos (2016) acerca das tríplexes dominações (patriarcado, colonialismo e capitalismo) atuantes nos processos históricos do Brasil, temos a evidência de que a primeira mulher que assumiu a presidência do país eleita democraticamente, foi destituída de seu cargo com base em um processo que, além de ilegítimo, envolveu violências diversas contra ela enquanto uma mulher, por conta das confirmações de misoginia²⁵ que caracterizaram todo o processo.

Destacamos como confirmação da tese de golpe também a recente declaração do ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Luís Roberto Barroso, em que afirma que a retirada do poder de Dilma Rousseff teve mais relação com a falta de apoio político do que com a irresponsabilidade administrativa de seu governo, alegada pelas pedaladas fiscais²⁶.

25 Vide: <https://revistacult.uol.com.br/home/maquina-misogina-e-o-fator-dilma-rousseff-na-politica-brasileira/>; <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/17/5-anos-do-impeachment-entenda-o-papel-do-machismo-no-processo-contra-dilma-rousseff>. Acesso em 11 de maio de 2022.

26 Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/barroso-admite-que-dilma-foi-vitima-de-um-golpe-de-estado>; <https://www.cut.org.br/noticias/depois-de-seis-anos-ministro-do-stf-admite-dilma-foi-vitima-de-um-golpe-de-estad-116e>; <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/02/4982430-barroso-admite-que>

Adiante no tempo cronológico, mas nesse mesmo fio de argumentação sobre a crise democrática no Brasil, em 2019 temos o artigo publicado pelo jornal Brasil de Fato, da ex-presidenta Dilma Rouseff²⁷(2010-2016) declarando que o golpe que ela sofreu em 2016 foi a porta de entrada para o desastre que acometeria nosso país futuramente. Alertando ainda que o que aconteceu em 2016, ainda não terminou.

Ao apontarmos que uma crise de legitimidade instalou-se em nosso país enfraquecendo a confiança dos cidadãos sobre nossas instituições democráticas (CASTELLS, 2018), buscamos situar que os fatores que contribuíram para isso ocorrer foram o maniqueísmo na divulgação e cobertura dos fatos pela grande mídia em 2013, desdobrando-se cada vez mais para um esvaziamento e empobrecimento sistemático desses debates também nos espaços sociais da internet e nas redes sociais.

Assim, por meio dessas crises mobilizadas por interesses de classes dominantes, donos das mídias tradicionais e digitais na internet²⁸, podemos pensar o quanto essa influência das mídias e dos oligopólios das redes sociais teriam influenciado nos processos de golpes de Estado e crises democráticas, como o caso do golpe de 2016 em nosso país.

Em vista disso, ao observar a pronunciada ilegitimidade do processo que retirou do poder executivo federal a presidenta Dilma Rouseff (2010-2016), buscaremos explicar na sessão a seguir sobre a repercussão dessa crise democrática em nossa educação pública, focalizando mais precisamente as derrubadas democráticas realizadas no pós-golpe pelo Michel Temer (2016-2018): a Medida Provisória que reformaria o Ensino Médio com a Base Nacional Comum Curricular e o Projeto de Emenda Constitucional 95 que congelou por 20 anos os investimentos em saúde e educação.

2.2 APÓS O GOLPE: REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

No tópico anterior, explicitamos a crise da democracia brasileira, com os seus desdobramentos e o cenário que tornou o mandato presidencial de Michel Temer (2016-2018)

[impeachment-de-dilma-ocorreu-por-motivacoes-politicas.html](#). Acesso em 11 de maio de 2022.

²⁷ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff>. Acesso em 11 de maio de 2022.

²⁸ Vide essa reportagem de 05 de março de 2011 na *Revista Fórum*:

<https://revistaforum.com.br/blogs/convergencia-midiatica/2011/3/5/dupla-ligao-entre-monopolios-redes-sociais-27771.html>. Acesso em 12 de maio de 2022.

possível. Para prosseguirmos, destacaremos as ações executivas tomadas pelo Governo Temer, destacando especialmente as medidas voltadas à educação pública.

Ao assumir a presidência, após três semanas à frente do mandato presidencial, Michel Temer se direcionou ao processo da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 para fazer uma Reforma do Ensino Médio (EM). Em nota ao site do Ministério da Educação (MEC)²⁹ temos o seguinte registro do dia 23 de setembro de 2016 sobre a MP nº 746/2016:

Em edição extra, o Diário Oficial da União publicou nesta sexta-feira, 23, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que trata da criação do Novo Ensino Médio. Conforme anunciado pelo presidente da República, Michel Temer, e pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, durante cerimônia no Palácio do Planalto, na quinta-feira, 22, a medida considera prioritária a aprendizagem do aluno e a manutenção dos jovens na escola, a partir de uma proposta curricular que contemple as necessidades individuais dos estudantes e ofereça oportunidades equivalentes às ofertadas nos principais países.

Trata-se da maior mudança ocorrida na educação brasileira nos últimos anos, desde a Lei das Diretrizes e Bases da Educação [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. A Medida Provisória nº 746/2016, que promove as alterações no ensino médio, foi publicada no Diário Oficial da União, edição extra nº 184-A, nesta sexta-feira 23. (sem página, *grifo nosso*)

Pela rapidez dessa questão trazida à tona, podemos nos perguntar quais seriam as razões para tamanha urgência dessa medida tomada.

Ao procurar obter essa explicação, aproximamos o nosso foco para os interlocutores do governo que defenderam esta MP 746/201, encontrando a alegação de que o alto índice de evasão escolar nesse segmento justificaria a Reforma do Ensino Médio. Assim, para resolver essa problemática, seria necessário realizar modificações em seu currículo, a fim de torná-lo mais atrativo para a juventude. Ademais, oferecendo também uma abordagem profissional e técnica para possibilitar que essa juventude seja inserida no mercado de trabalho (SILVA, 2018).

Após 11 audiências públicas para apreciação parlamentar, realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, tivemos a consolidação da MP 746/2016 como Lei nº 13.415 em 2017. Situamos, assim, que esse processo foi realizado num formato apressado e disruptivo com as anteriores tomadas de decisões que envolveram a educação pública. Visto que, em

²⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39621-publicada-a-medida-provisoria-que-reformula-o-ensino-medio>. Acesso em 15 de maio de 2022.

momentos anteriores, houve um debate mais intensivo e uma inclusão maior de profissionais da educação com experiência de prática e pesquisa na área da educação.

Ao considerar a amplitude e magnitude de um projeto educacional que poderá modificar a vida de milhões de jovens do país, a realização de apenas 11 audiências públicas não foram suficientes para um debate público qualificado e abrangente sobre os impactos dessa Reforma do Ensino Médio e sua modulação (SILVA, 2018).

A Reforma do Ensino Médio passa a ser chamada de Novo Ensino Médio com a aprovação da MP nº 746/2016, se tornando a Lei nº 13.415/2017. Dessa forma, o currículo passa a ser dividido em duas partes com carga mínima anual de 3.000 horas: uma parte comum/universal de 1.800 horas tendo obrigatoriedade curricular apenas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês³⁰ e outra parte curricular de 1.200 horas que será composta por cinco itinerários formativos³¹ (BRASIL, 2017).

Para tanto, a lei do Novo Ensino Médio nº 13.415/2017 precisaria de um documento que justificasse a sua relevância, isto é, de um currículo elaborado para trazer ao EM uma correspondência com suas intencionalidades. Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada para orientar essa lei. Nesse sentido, a quarta e última versão do documento final da BNCC teve sua aprovação em dezembro de 2018³².

Ao obter essa aprovação, a BNCC provocou a modificação do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 nos seguintes termos, agregando os itinerários formativos:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 3)

30 Vide explicação no site do MEC: “anteriormente, a LDB não trazia a língua inglesa como estudo obrigatório. A Lei nº 13.415/2017 torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso dia 14 de maio de 2022.

31 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 14 de maio de 2022.

32 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/04/base-nacional-curricular-comum-e-aprovada-pelo-conselho-nacional-de-educacao.ghtml>. Acesso em 15 de maio de 2022.

Na publicidade do Novo Ensino Médio divulga-se que os estudantes poderão escolher os itinerários formativos que desejarem fazer, mas não consta na Lei 13.415/2017 a responsabilidade atribuída à União de estabelecer padrões de desempenho dos concluintes no EM, compondo referenciais dos processos nacionais de avaliação a partir da BNCC/2018.

Sendo assim, os itinerários formativos serão ofertados de acordo com a disponibilidade de cada sistema de ensino, o que não assegura a opção de escolha e empoderamento da juventude³³ (SILVA, 2018).

Após a divulgação da MP 746/2016 muitas mobilizações políticas, greves e ocupações de escola públicas³⁴ ocorreram como resposta, contestando essa ação executiva de Temer e a denunciando como antidemocráticas uma vez que a MP se caracteriza como norma em equivalência de uma lei, podendo ser instituídas pelo Presidente da República em casos de urgência e relevância³⁵.

Entretanto, reformar de maneira histórica um segmento de nossa educação básica, que envolve diretamente milhões de vidas, requereria abrir um debate abrangente e aprofundado com toda a sociedade civil, isto é, com todos os cidadãos diretamente envolvidos e afetados pela mudança, fato que não ocorreu.

No desenrolar do processo, que durou menos de um ano (de setembro de 2016 a fevereiro de 2017), ocupações em escolas públicas se intensificaram³⁶, muitas organizações de educadores e sindicatos³⁷ se manifestaram contrários à Reforma do Ensino Médio feita às pressas e dessa maneira³⁸.

Ao observarmos esse contexto, se evidencia uma quebra de comunicação entre sujeitos envolvidos no trabalho com a educação e a docência, especialmente entre os professores e o

33 Vide: <https://congressoemfoco.uol.com.br/blogs-e-opiniao/colunistas/vem-ai-o-novo-ensino-medio/>. Acesso 15 de maio de 2022.

34 Vide: <https://www.brasildefato.com.br/2018/08/16/ataques-a-educacao-estao-entre-as-denuncias-dos-grevistas>. Acesso 10 de maio de 2022.

35 Disponível: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em 15 de maio de 2022.

36 Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/nova-onda-de-ocupacoes-contr-a-reforma>. Acesso em 15 de maio de 2022.

37 Tivemos seis medidas tomadas por Temer que comprovariam um plano para falir a educação pública brasileira, divulgada pelo Sindicato de Professores do Estado de Goiás (SINPRO GOIS) Disponível em:

<https://sinprogoias.org.br/seis-aco-es-que-comprovam-plano-de-temer-para-falir-a-educacao/>. Acesso em 14 de maio de 2022.

38 Vide: <https://www.apesjf.org.br/apes-divulga-nota-de-repudio-ao-desmonte-do-ensino-medio>; <https://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/1900-entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-e-retirada-da-proposta-da-bncc>. Acesso dia 15 de maio de 2022.

Governo de Temer, não havendo um amplo debate democrático sobre essas medidas e seus impactos, sendo feita simplesmente ignorando as manifestações contrárias.

A especialista em Ensino Médio Mônica Silva (2018) nos aponta duas finalidades para essa reforma educacional e BNCC, segundo as narrativas oficiais do governo Temer: i) organização curricular do Ensino Médio, com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ii) o financiamento público-privado deste segmento da educação básica.

Para Silva (2018) a veiculação feita pela mídia hegemônica não pautou com tanta evidência esse de risco da gratuidade e do caráter público serem relativizados no Novo Ensino Médio. Esse fato prejudicou a conscientização mais abrangente para a opinião pública e popular dos agravantes dessa legislação e suas verdadeiras intencionalidades, que poderiam ter relação com uma tentativa de privatizar esse segmento de ensino público.

Posicionando-se contrária ao Novo Ensino Médio, a especialista Silva (2018) nos provoca com dois apontamentos sobre o conteúdo e discurso presentes em sua formulação. Primeiro, acerca do enfraquecimento do sentido dado ao EM como uma etapa de nossa educação básica a partir dessa Lei 13.415/2017, haja vista que, consagrado pela LDB 9.394/1996, havia um pressuposto que assegurava uma formação comum curricular para jovens. Segundo, sobre uma mercantilização aberta da educação básica em curso, que inclui uma preocupante possibilidade de as escolas públicas firmarem convênios com instituições privadas com ofertas de cursos que podem ser integrados à carga horária total, inclusive podendo ser feitos em caráter de Ensino à Distância (EAD).

Silva (2018) ainda destaca que estão latentes no discurso propagado como “novo” para as reformas estabelecidas nesse segmento escolar, um discurso na realidade que é um velho conhecido para quem trabalha na educação e que distorcem os sentidos em torno das finalidades da educação básica. Para ela, existe um componente limitador comportado pela BNCC, por ser excessivamente prescritiva e atrelada às avaliações nacionais, tais como, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Ao mirarmos para esse processo de criação do Novo Ensino Médio, também observamos uma centralidade endereçada a termos como competências e habilidades no documento da Lei nº 13.415, que resgata um discurso identificado nas políticas curriculares no final da década de 90.

Isto é, orientada pelo neoliberalismo, revestindo-se de atualizações e novidades, mas tendo uma abordagem limitadora pelo pragmatismo e pelos interesses dominantes envolvidos em que a formação de mão de obra trabalhadora despontava como central (FERRETI; SILVA, 2017).

Situamos que esse processo de vinculação entre educação e trabalho encontra-se presente desde a década de 1990 em nosso país, fazendo com que seu vínculo se consolide com a adoção das teorias neoliberais na formulação das políticas públicas, refletidas na elaboração e implementação da nova versão da LDB na Lei nº 9394/96.

Além disso, as políticas curriculares federais, expressas na BNCC/2018, apontam que a instituição educacional serve ao propósito econômico de organizar mão de obra e oferecer uma formação voltada especialmente para o mercado do trabalho (MINTO, 2018; SILVA, 2004).

No que se refere aos interesses envolvidos na Reforma do Ensino Médio e da organização da BNCC, segundo alguns especialistas em educação, divulgado no site da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)³⁹, existe um *lobby* privatista por trás desse processo e que corresponderia aos interesses de grupos privados envolvidos nessa disputa política, tais como, o Movimento Todos pela Educação, o Unibanco, Instituto Ayrton Sena, entre outros (FERRETI; SILVA, 2017).

Para o especialista em educação Ronaldo Araújo (2018), em relação a aprovada Lei 13.415/2017 e a BNCC/2018, podemos considerar um conjunto de motivos que nos alertam para a gravidade da chegada do neoliberalismo no interior das escolas públicas: 1) poderia contribuir para uma ampliação dos processos de exclusão dos jovens de origem trabalhadora; 2) o aprofundamento das desigualdades; 3) a redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais; 4) a desvalorização dos profissionais da educação e dos cursos de formação de professores com o agravante do notório saber⁴⁰.

Faz-se importante explicarmos brevemente o que seria entendido como o neoliberalismo citado por tantos especialistas e críticos dos rumos de nossa educação pública

39 Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>; <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2018/12/o-lobby-privatista-e-as-novas-diretrizes-para-o-ensino-medio/>. Acesso dia 14 de maio de 2022.

40 Essas problemáticas apontadas podem ser verificadas na realidade escolar: <https://ubes.org.br/2016/o-notorio-saber-colabora-gravemente-com-a-desvalorizacao-dos-professores-afirma-daniel-cara/>. Acesso dia 16 de maio de 2022.

e democracia brasileira. Para isso, vamos observar uma contribuição da especialista em ciências jurídicas Luciana Fernandes (2018) sobre esse contexto:

A composição política anterior a 2018, no Brasil, embora com diversas vicissitudes, apresentava alguns embargos a um projeto do mercado aberto e inteiramente hostil aos direitos sociais. A retirada de cena forçada de candidatos representantes dessa cena manifesta os interesses nas reformas que cortam orçamento de políticas públicas, dentre as quais se situa a educação, mas que demandam uma breve introdução quanto aos sentidos do neoliberalismo no presente. (FERNANDES, 2020, p. 20)

Na concepção de intelectuais franceses como Pierre Dardot e Christian Laval (2017), quando falamos de neoliberalismo não se trata somente de políticas econômicas monetárias ou das ditas políticas de austeridade, mercantilizando as relações sociais ou a ditadura dos mercados financeiros.

Mais do que isso, trata-se, fundamentalmente, de uma racionalidade política, que vai se tornando mundial desde 1970, consistindo em impor-se das mais distintas formas pelos governos, tornando-se um modelo globalizante de racionalidades, nas sociedades e no próprio Estado, com uma lógica do capital que se sustenta por converter-se em uma maneira dominante/generalizada de produção das subjetividades e de existências. Ademais, para entendermos as crises na democracia brasileira que destacamos até aqui e que afetam nossa educação pública, torna-se necessário também o entendimento sobre:

A caracterização do modo de governo que temos vigente fundamentalista neoliberal que se alimenta e se extrapola por meio de suas próprias crises, porque “o neoliberalismo só se sustenta e se reforça porque governa mediante a crise. Com efeito, desde os anos 1970, o neoliberalismo se nutre das crises econômicas e sociais que gera. Sua resposta é invariável: em vez de questionar a lógica que as provocou, é preciso levar ainda mais longe essa mesma lógica e procurar reforçá-la. (DARDOT; LAVAR, 2017, p.21)

Constatamos então que o neoliberalismo “se tornou hoje a racionalidade dominante, não deixando da democracia liberal nada além de um envelope vazio, condenada a sobreviver na forma degradada de uma retórica ora comemorativa, ora marcial.” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 384).

Desta forma, se faz importante lembrar que o autoritarismo e o liberalismo sempre conviveram de maneira relativamente amistosa em nossa história latino-americana. Ainda que não seja um total desconhecido para nós que fazemos parte dos países não centrais, esses

períodos de ataques e golpes contra a democracia em favor de uma racionalidade neoliberal podem trazer a impressão de que a crise na democracia que experienciamos tem atualmente suas próprias questões, tanto antigas como atualizadas (BALLESTRIN, 2018; SOUSA SANTOS, 2016).

Pensando nessa direção de revelar as próprias questões antigas e atualizadas da crise de nossa democracia, encontramos a provocação de reinvenção das esquerdas de Boaventura de Sousa Santos (2016). Segundo sua explicação, temos a infeliz convicção de que vivemos em sociedades politicamente democráticas e socialmente fascistas.

O neoliberalismo nos países centrais do capitalismo se desenvolve na direção de garantia de qualidade de vida democrática em seus territórios, mas promove isso a custo de reprimir e desautorizar políticas progressistas nos países periféricos (SOUSA SANTOS, 2016). O quanto, então, isso explicaria as relações geopolíticas na chamada globalização e o quanto elas repercutem no Brasil?

Como já mencionamos na primeira sessão, reforçamos que na modernidade a dominação apresenta-se de três maneiras: capitalismo, colonialismo e patriarcalismo. Isso poderia explicar o cenário atual de disputa geopolítica se organizando sempre para a manutenção dessas três formas de dominação nos países periféricos, sendo essas formas de dominação interdependentes.

Resgatando o que intelectuais brasileiros diziam a respeito do neoliberalismo quando o mesmo começou a ser identificado nas políticas educacionais dos anos 1990 no Brasil (como exemplos da LDB aprovada em 1996), encontramos Octávio Ianni (1998) para o qual neoliberalismo e nazifascismo andam de mãos juntas.

A respeito do nazifascismo, ele nos caracteriza que “tem sido simultaneamente: regime político, cultura política, técnica de conquista e manutenção do poder, modo de organização e mobilização de setores subalternos e mitos racistas de eugenia ou purificação racial.” (IANNI, 1998, p.114). Acrescenta ainda que:

Sob o neoliberalismo, recriam-se as condições e os ingredientes do nazifascismo. A despeito de se apresentarem como guardiães e arautos da democracia, afirmam e reafirmam o predomínio da economia, produtividade, competitividade, lucratividade e racionalidade instrumental. Identificam cartão de crédito e consumismo com cidadania, concentração do capital com progresso, multiplicação de corporações com cosmopolitismo, desterritorialização das forças produtivas com ocidentalização do mundo, disneylândia global com o fim da história. (IANNI, 1998, p.112)

Por meio destas explicações, podemos averiguar a existência de um ataque estratégico contra a educação pública⁴¹. Considerando a contribuição do sociólogo francês Christian Laval (2019), a partir da expansão do neoliberalismo como uma racionalidade, o interesse estratégico na escola e na universidade se consagra para formação de capital humano.

Ao considerar que o neoliberalismo é a produção de uma racionalidade, essa racionalidade volta-se para a formação subjetiva dos seres humanos desde cedo, para que suas subjetividades sejam produzidas com a finalidade de corresponder aos seus “valores”, tais como, eficiência, desempenho e rentabilidade, tornando desde cedo cada um empreendedor de si mesmo. Pois a estratégia prevista pela racionalidade neoliberal não é apenas de transformação social, mas humana (LAVAL, 2019).

Ao evidenciar essa caracterização do neoliberalismo sinalizamos que após o golpe de Estado, Michel Temer⁴² pautou uma reforma de educação básica que nos parece agravar enormemente as desigualdades sociais e reduzir drasticamente a qualidade de nossa educação pública. Esse agravante nos faz perceber que a análise sobre o neoliberalismo tem muita substância na realidade, já que a educação pública escolar foi o primeiro alvo de ataque deste governo.

Mas, além disso, cabe destacar que ele também pautou um novo regime fiscal para nosso país com o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241 chamada de PEC do Teto de Gastos Públicos. Essa PEC 241 após ser aprovada se tornou a Emenda Constitucional 95⁴³.

Tratando-se de uma alteração nos investimentos públicos assegurados pela nossa Constituição Federal de 1988, significou um recuo de seguridade e garantia de direitos à nossa população em serviços como saúde e educação públicas, com o congelamento de investimentos nesse setor por até 20 anos.

41 Em artigo divulgado pelo Blog Boitempo disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>. Acesso 16 de maio de 2022.

42 Assumindo em 12 de maio de 2016 com o afastamento de Rouseff, e oficializando-se em 31 de agosto de 2016 após o desfecho do golpe.

43 Para leitura na íntegra em detalhes conferir: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em 15 de maio de 2021.

Diante das incongruências no tocante a Constituição Federal de 1988 que compõem essa Emenda Constitucional 95, a mesma foi chamada pelos críticos e opositores como a PEC do fim do mundo e depois como a PEC da Morte⁴⁴.

Consideramos essas medidas executadas por Temer como representativas de um processo de declínio drástico de direitos e uma intensidade vertiginosa da racionalidade neoliberal sendo produzida por um projeto político na sociedade brasileira. Destacamos ainda que todas essas destruições de direitos promovidas por Temer foram intensivamente criticadas por movimentos sociais e também pela sociedade civil organizada⁴⁵ durante todo o seu processo. Ademais, essas reformas neoliberais foram consideradas antidemocrática desde sua tramitação pelo fato de estabelecer um teto de gastos, significando cortes brutais em investimentos públicos fundamentais para sociedade (saúde e educação), o que provavelmente impacta e limita as políticas públicas educacionais e, sobretudo, as que respondem às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024⁴⁶.

Podemos considerar que nossa educação pública, após a Emenda Constitucional 95, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC juntas podem confirmar uma produção social de racionalidade neoliberal capitalista (DARDOT; LAVAL, 2017).

Com a finalidade de produzir e formar sujeitos dentro dessa cartilha neoliberal por meio das reformas no currículo e na educação ofertada. Fazendo com que as relações de trabalho se tornem ainda mais desiguais e transmitam de maneiras veladas e/ou literais valores e comportamentos de uma suposta resiliência, perseverança e meritocracia.

Isto é, competências, habilidades e projetos de vida compatíveis com essa racionalidade neoliberal operante. Alguns conceitos-chave dessa racionalidade circulam pela sociedade brasileira e são amplamente difundidos no senso comum hoje em dia, revelando esse projeto político em curso.

Além disso, e por todos os fatores anteriormente aqui citados, essas modificações antidemocráticas promovidas pelo Governo de Michel Temer na educação básica,

44 Vide: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/12/organizacoes-lancam-campanha-pela-revogacao-da-pec-do-fim-do-mundo/>; <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/pec-da-morte-levou-ao-que-vemos-no-sistema-de-saude-agora-diz-conselho/>. Acesso dia 15 de maio de 2021.

45 Vide: <https://g1.globo.com/economia/noticia/manifestantes-fazem-protestos-no-pais-contr-a-pec-dos-gastos.ghtml>; <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-11/protesto-contr-a-pec-do-teto-reune-movimentos-sociais-e-estudantes-em-manaus>. Acesso dia 15 de maio de 2021.

46 Tendo um total de 20 metas a serem atingidas até 2024 que provavelmente serão afetadas. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso dia 10 de maio de 2022.

comprometem de forma preocupante o presente e o futuro da juventude brasileira. Pois, em consequência ainda do resgate da pedagogia das competências, poderia acarretar o crescimento exponencial dos processos de privatização da educação básica e a fragilização da formação técnica de nível médio (questões essas também relacionadas a orientação neoliberal da reforma) (SILVA; FERRETI, 2017).

Ao considerarmos o método, o conteúdo ou a concepção da reforma que preconiza um “novo” ensino médio, podemos averiguar que se trata de um processo antidemocrático, com um apelo de subserviência da educação pública ajustada aos interesses privatistas de mercado e da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2017).

A partir disso possivelmente produzirá e agravará as desigualdades, instrumentalizando a formação de estudantes, pois a LDB foi modificada por uma medida provisória realizada rapidamente, de maneira vertical, sem uma ampla reflexão e debate com a sociedade civil organizada e sendo levada às pressas com um período de tramitação inferior a um ano letivo escolar.

Ao trazermos esses apontamentos, buscamos registrar alguns dos marcos de destruição em nossa educação pública realizada pelo Governo Temer após o golpe e que afetam diretamente as escolas públicas.

Estamos pensando que a crise democrática que nos traz para esse tópico certamente tem relação com o diagnóstico proferido pelo antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro de que “a crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto⁴⁷”. Pois ao fim o Governo Temer (2016-2018) tivemos muitas perdas de direitos constitucionais, fazendo com que os desafios para nossa educação pública se agravassem⁴⁸.

Para nos encaminharmos ao próximo tópico de apresentação do contexto de nosso problema de pesquisa, nos indagamos sobre as possibilidades em educar para democracia dado esse contexto de destruição de nossa educação pública de qualidade em que são subtraídas as ciências humanas, especialmente a sociologia. Buscaremos explicar porque as humanidades passaram e passam por um período de ataques e tentativas de subtração com as reformas neoliberais.

47 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto/>. Acesso em 30 de março de 2022.

48 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/12/sob-temer-area-social-sofreu-com-teto-de-gastos-e-educacao-teve-reformas.shtml>. Acesso em 14 de maio de 2022.

2.3 A PERMANÊNCIA DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NESSE CONTEXTO DE ATAQUES CONTRA A DEMOCRACIA

Analizamos na sessão anterior as graves alterações nas políticas públicas educacionais promovidas pela Reforma do Ensino Médio expressa por meio da Lei 13.415/2017 e da BNCC/2018, além da Emenda Constitucional 95, que legalizou o congelamento de investimentos na educação por até 20 anos. Para darmos continuidade a nossa discussão, vamos pautar a subtração curricular das ciências humanas no ensino médio promovidas por essas reformas educacionais do Governo Temer, com destaque para a sociologia.

As estratégias políticas em torno da Lei nº 13.415/ 2017 e da formulação da BNCC/2018 compõem um quadro de reformas neoliberais na educação brasileira, que também intencionaram diluir as ciências humanas no Ensino Médio e, posteriormente, conseguiram reduzir a sua oferta com a divisão curricular entre matérias obrigatórias e os itinerários formativos, considerando matérias obrigatórias apenas a Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Ao observarmos essa redução da carga horária de inúmeras ciências, especialmente de ciências humanas como a sociologia pela BNCC, nos alerta para a possível retirada ou redução dos debates que contemplem áreas do conhecimento das humanidades.

Lembramos que o currículo é um recurso que promove a mediação entre a relação de professores e estudantes no processo educacional. Dessa forma, é direcionado à diversidade, sendo também um instrumento de suma importância para a educação, por efetivar nas relações sociais os saberes historicamente estabelecidos. Consequentemente, por ser um instrumento de organização do dia a dia da escola, as políticas curriculares federais em torno do tema se tornaram prioridade das agendas políticas neoliberais (FERRETI; SILVA, 2017).

A inserção da sociologia como uma disciplina obrigatória da grade curricular de ensino médio foi uma conquista através da Lei nº 11.684/2008, após muitas lutas políticas travadas no campo da educação pública. Essa conquista no currículo escolar público significou também o fortalecimento de um conhecimento crítico, gerador de questionamentos sobre pautas relevantes para uma sociedade mais democrática. Com essa obrigatoriedade, as

ditas Ciências Sociais, sendo elas, a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, passariam a ser estudadas e aprendidas por estudantes de Ensino Médio no Brasil.

As Ciências Sociais, localizadas na área das ciências humanas, são também responsáveis por trazer importantes documentações, dados, registros e análises de nossa sociedade, para que possamos qualitativamente compreender e valorizar as diversidades de produções culturais e os processos de poder que organizam diferentes agrupamentos humanos, por exemplo. Isso nos permite compreender melhor a relevância crítica e reflexiva da sociologia conquistar um lugar no currículo, por possibilitar uma formação política e cidadã nas escolas públicas (PAPIM; MENDONCA, 2021).

A cientista social brasileira Céli Regina Jardim Pinto (2020) falando das tentativas de esvaziamento crítico que estão em curso pelos sistemáticos ataques contra a nossa democracia e a educação pública, argumenta:

Isto posto, a perseguição às ciências sociais, juntamente com a filosofia, a história, as letras e as artes em geral, revela o medo - justificado, diga-se de passagem - do pensamento crítico, da vontade de saber, de explorar o novo, de quebrar paradigmas que fazem parte do ofício de todas estas áreas. As humanidades colocaram para debate as novas formas de trabalho que desregulamentaram direitos e reorganizaram os interesses do capital. Também, junto com os movimentos sociais, deram voz aos até então invisíveis, indesejados pela sociedade conservadora, tornando visíveis as condições das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos presidiários, dos desempregados, dos informais. As humanidades, através da história, mostraram o silenciamento do racismo no Brasil por séculos e a agência da população escravizada no sentido de sua libertação. As ciências sociais estudaram a ditadura cívico-militar, que dominou o país por mais de 20 anos a partir de 1964, trataram da censura, provaram a existência da tortura, de desaparecidos, a existência de um crescimento econômico que aprofundou a desigualdade social. (PINTO, 2020, p.3)

Acrescentando ao que a Céli Pinto (2020) nos traz, reafirmamos que essas estratégias políticas neoliberais que estão em cena mais visivelmente desde 2016, objetivam fazer com que as contribuições sociológicas para as escolas públicas brasileiras sejam ameaçadas.

Além disso, vamos entendendo que a nossa situação de educação pública, no aspecto de qualidade, vai se tornando ainda mais fragilizada. Ademais, quando falamos de ensino médio, temos que pontuar a nova disciplina trazida pelas ditas reformas, intitulada como “Projeto de vida”, que ocupa mais tempo que as disciplinas científicas como Sociologia, Geografia, História e de conhecimentos basilares para formulação científica como a Filosofia.

Faz-se também necessário acenarmos para o caráter preocupante que pode ser desenrolado por essa nova disciplina chamada Projeto de Vida, podendo ser abordada de maneira a individualizar questões de ordem histórico-social sem o devido respaldo e rigor científico que é caro às ciências humanas (SILVA, 2018).

No documento da BNCC nos chama a atenção a maneira simplista em que atribuições como competências e habilidades são tratadas. A saber, nesse documento consta que a “competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8).

As políticas curriculares, aproximadas de uma perspectiva neoliberal, fazem com que a demanda educacional seja subordinada aos processos que preconizam a chamada formação de competências e habilidades. Essas habilidades e competências podem estar introduzidas na BNCC com a finalidade de corresponder as exigências do mercado de trabalho em detrimento de uma formação democrática, voltada a uma educação científica, baseada em criticidade, reflexão e conhecimentos específicos para uma formação ampla e humanizante (SILVA, 2015; BRASIL, 2018).

Observamos que a Sociologia possui arcabouços teóricos, analíticos e bibliográficos amplos para dar conta de estimular os estudantes de acordo com o que está descrito como competências e habilidades.

A Sociologia é uma ciência social que conquistou sua presença no currículo do Ensino Médio tendo como um dos seus principais objetivos a produção de conhecimento entre sujeitos que permita a desnaturalização da realidade social (BRASIL, 2014). A fim de que sejam estimulados a exercitar a criticidade, a reflexão e a compreensão da complexidade envolvida nos fenômenos de ordem social, a partir das teorias sociológicas. Ademais, o estímulo ao estranhamento, como outro recurso necessário para se expandir as percepções do mundo é estimulado, possibilitando que estudantes compreendam que tudo que conhecemos e julgamos ser “normal” e “banal”, na verdade, constituem-se como produtos socioculturais, políticos, que podem ser localizados historicamente (HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA, 2015).

Uma educação na perspectiva sociológica pode viabilizar uma formação crítica, quando exercitadas as dimensões de desnaturalização e estranhamento, pois elas geram muitas reflexões e permitem que os sujeitos se eduquem para duvidar, questionar, relativizar e contextualizar os fenômenos sociais. Sobretudo, pautando uma educação para direitos humanos, trazendo para o debate temáticas consideradas polêmicas e que fazem com muitos tabus de nossa sociedade sejam problematizados cientificamente.

Tivemos então, como resposta aos processos de imaginação sociológica promovidos nas escolas públicas muitas críticas e levantes contrários as propostas da disciplina sociologia. Como exemplares disso temos os holofotes gerados pela campanha intitulada Escola Sem Partido⁴⁹, sendo essa organização fundada em 2004. Mas, que ganhou destaque nesse cenário de políticas neoliberais na educação, sendo considerada por alguns especialistas como um movimento contrário a concepção de educação democrática. Isso devido as denúncias de censura ao trabalho de docentes dentro das escolas, alegando que os mesmos promovem campanhas políticas e doutrinação de estudantes. Assim, traz à tona a reflexão de que uma escola sem a sociologia seria uma educação de Escola Sem Partido na prática⁵⁰.

Ao abordar temáticas de direitos humanos a sociologia é alvo de ataques, embora não seja raro constar a importância dessa temática em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas públicas. Destacamos que a sociologia estabelece diálogos que podem apontar a direção de uma educação mais democrática e humanizante, pois promotora de articulações com diferentes saberes, epistemologias, conhecimentos.

Em virtude disso, permite que os fenômenos sociais que circulam no âmbito do no senso comum como acidentais ou simplistas, ganhem explicações mais fundamentadas pelas Ciências Sociais, possibilitando que sejam repensados e reformulados por uma ótica crítica e emancipatória.

Contextualmente e historicamente, a Reforma de Ensino Médio é fruto de interesses privatistas, que incidem sobre o currículo, reduzindo o entendimento de conhecimentos gerais e comum. Além disso, promove a inclusão de novas disciplinas como Projeto de Vida e itinerários formativos, que esvaziam o embasamento científico e o aprofundamento particular e específico de cada ciência. Ao diminuir a carga horária de disciplinas como Sociologia

49 Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>; <https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-o-escola-sem-partido-vai-contrario-o-papel-da-escola/>. Acesso em 15 de maio de 2022.

50 Vide: <https://jornalistaslivres.org/alex-galeno-o-fim-da-sociologia-e-da-filosofia-e-a-escola-sem-partido-na-pratica/>. Acesso 22 de maio de 2022.

aponta uma tentativa de contrarreformas e desdemocratização de nossa educação. Nesse sentido, chamamos atenção para o que Céli Pinto (2020) nos explica:

Tudo isto foi feito com metodologia científica, com pesquisa empírica, com análise de dados, com horas de entrevistas, de busca em arquivos, de análise de documentos. Quando cientistas sociais analisam o atual momento pelo qual passa o Brasil e identificam uma grave ameaça às instituições democráticas, reconhecem uma crise nas políticas públicas (...) Não é achismo, não é picuinha, é análise com base em conhecimento acumulado. (PINTO, 2020, p.3)

Diante disso, afirmamos a relevância da conquista curricular de integração de disciplinas como Sociologia e Filosofia pela Lei nº 11.684/2008. Destacamos que essas disciplinas científicas e outras necessitam estar garantidas como campos de conhecimento a ser apreendido dentro das escolas públicas brasileiras por meio de um currículo obrigatório, uma base comum. Tratando-se da sociologia, afirmamos que a mesma possibilita a construção de um espaço privilegiado para abordar estrategicamente temas urgentes, pertinentes e substanciais para uma sociedade democrática.

A conjuntura política possibilitada com o golpe de 2016, nos traz motivos substanciais para pensarmos os sistemáticos ataques que nossa democracia e educação pública sofreram até aqui por meio das políticas neoliberais implantadas.

Na sequência disso, contextualizaremos as destruições e derrubadas em investimentos, manutenção e garantia de direitos que foram praticadas cotidianamente no projeto da extrema direita que se consolidou após o pleito eleitoral ocorrido em 2018. Para tanto, na próxima sessão, abordaremos o ano de 2019, que marca o início do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) e traz agravantes aos ataques contra a educação pública, nos levando a pensar no possível fim de nossa democracia.

2.4 PLEITO ELEITORAL DE 2018 E A EMERGÊNCIA DEMOCRÁTICA NO BRASIL

O pleito eleitoral de 2018 se destacou pela característica notória de uma polarização política, possivelmente se constituindo como mais um marco de inflexão democrática brasileira. Ademais, se destaca nesse processo eleitoral também a marcante presença de

narrativas de ódio e tentativas de aniquilação de pensamentos divergentes e que fogem à lógica dominante (SOLANO, 2018).

Para a cientista política Ester Solano (2018), o ódio seria uma estratégia adotada pelos políticos da extrema direita para se reinventarem, usando as redes sociais para disseminação de suas narrativas.

Assim, ao observarmos o contexto de campanha eleitoral de 2018, notamos que as mídias e as redes sociais foram utilizadas como estratégia política para chamar atenção de eleitores⁵¹. É o que nos aponta a reportagem noticiada na Folha de São Paulo em outubro de 2019⁵², constatando que houve envios ilegais e massivos de mensagens pelo aplicativo do *Whatsapp*, por meio de um financiamento privado de campanha eleitoral de Jair Bolsonaro – fato esse que teria dado uma grande vantagem em sua candidatura, ocasionando a sua vitória. Com equivalência de gravidade está o fato de que, muitos conteúdos veiculados nessas mensagens continham pseudoinformativos, com falsos dados da realidade, que tornaram o processo eleitoral conturbado, desonesto e agravante para a legitimidade de nossas instituições democráticas (CASTELLS, 2018).

Em pesquisa divulgada em novembro de 2019 pelo Instituto de Pesquisa Data Senado⁵³, sobre “Redes sociais, notícias falsas e privacidade na internet” consta que: 83% das pessoas entrevistadas acreditam que as opiniões públicas são influenciadas pelas redes sociais. Segundo essa pesquisa, quanto maior a escolaridade de entrevistados, maior a crença nessa influência. Abaixo temos o seguinte gráfico da pesquisa:

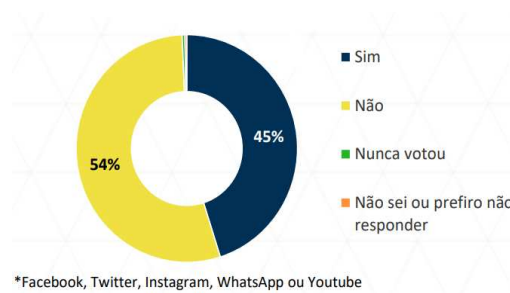
51 Nessa reportagem de setembro de 2018:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/21/opinion/1537557693_143615.html. Acesso 11 de maio de 2022.

52 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/10/whatsapp-admite-envio-massivo-ilegal-de-mensagens-nas-eleicoes-de-2018.shtml>. Acesso em 17 de maio de 2022.

53 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/06/19/pesquisa-mostra-que-brasileiro-e-favoravel-a-lei-com-regras-para-as-redes-sociais>. Acesso 17 de maio de 2022.

Figura 1: As informações obtidas nas redes sociais influenciam seu voto?



Fonte: Data Senado (2019).

Temos que 45% das pessoas consultadas nesse levantamento afirmaram levar em consideração as informações que visualizaram nas redes sociais listadas, sendo essas redes sociais as seguintes: *Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp e Youtube*.

A pesquisa ouviu pessoas das diferentes regiões do país, Norte (7%); Nordeste (22%); Sudeste (47%); Sul (15%); Centro-oeste (8%). E em sua maioria jovens entre 16 a 29 anos com porcentagem de (35%). Notamos uma maioria de população consultada do Sudeste (47%) no levantamento, dado importante, visto a diversidade das regiões de nosso país.

Temos como contribuição destes dados uma contextualização pertinente para pensar a eleição de Jair Bolsonaro, visto que o supracitado político soube utilizar muito bem as redes sociais e as mídias como o *Twitter* em sua campanha eleitoral, seguindo os passos de Donald Trump, ex presidente dos Estados Unidos (2016-2020). Assim, fez deste seu palanque eleitoral.⁵⁴ e local para a propagar suas desinformações. A despeito de não ter comparecido em nenhum debate presidencial, se eximindo de uma divulgação elaborada de seu plano de governo e das suas propostas políticas em benefício da população brasileira em seu mandato.

A especialista em ciência política Luciana M. de Aragão Ballestrin (2017) comenta que o neoliberalismo que acimenta o projeto político de crises permanentes em nossa democracia, possibilitou a emergência de políticos de extrema direita como Jair Bolsonaro.

Numa concepção aproximada a de Ballestrin (2017), o cientista político Leonardo

⁵⁴ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/bolsonaro-faz-do-twitter-seu-palanque-virtual-23572419>. Acesso em 17 de maio de 2022

Avritzer (2019) nos explica que a democracia no Brasil é constituída por movimentos pendulares que, de tempos em tempos, atuam institucionalmente ora na organização de estruturas democráticas e ora na organização de estruturas antidemocráticas no país.

O argumento central de Avritzer (2019) situa-se em conceber a institucionalidade brasileira como possuidora de amplas vias não eleitorais ou contrárias a processos eleitorais democráticos que são utilizados de tempos em tempos de maneiras pendulares impactando no acesso ao poder, na democracia e na soberania popular:

Denomino esse elemento de pêndulo da democracia e o defino como a oscilação política pela qual passa a política brasileira entre certos períodos históricos nos quais elites e massas partilham um forte entusiasmo democrático e outros momentos em que a classe média adota uma visão antidemocrática, alinhada com as elites, e muitos setores populares aderem à rejeição da política ou à antipolítica (...). A partir dessa chave, analisarei a conjuntura 2013-2018 como um momento turbulento de degradação institucional contínua e de movimentação da elite e da classe média contra a soberania popular e a ordem democrática. (AVRITZER, 2019, pp. 16-17)

A partir dessa contribuição de Avritzer (2019), podemos considerar que o pêndulo de nossa democrática desde 2013 se voltou para a adoção de uma visão antidemocrática, aproximada das elites, mas que conquistou adesão de uma parcela significativa da população produzindo uma rejeição à política ou produzindo a antipolítica. Especialmente após os eventos catalisadores de nossa crise e inflexão democrática, do período que vai de 2013 até a campanha eleitoral de 2018 (AVRITZER, 2019).

Em 2019, no primeiro ano de mandato presidencial de Jair Bolsonaro, tivemos um bombardeio inacreditável na educação e no meio ambiente. Fazendo com que muitos especialistas apontassem que se trata de uma intensificação e atualização das agendas neoliberais do mercado mundial.

Como podemos observar por meio de uma linha do tempo feita pelo Observatório do Conhecimento e divulgada em junho de 2019, os seis primeiros meses do mandato presidencial foram de muitos ataques contra a educação pública⁵⁵.

55 Disponível em: <https://observatoriodoconhecimento.org.br/cortes-mentiras-e-ameacas-os-primeiros-6-meses-de-guerra-do-governo-bolsonaro-contr-a-educacao-publica-brasileira/>. Acesso 11 de maio de 2022.

O Jornal *El País*, em 19 de maio de 2019 veiculou que um plano de governo para “desesquerdizar”⁵⁶ a educação, anunciaria uma cartilha contra as ideologias de esquerda na educação e uma declaração aberta em favor da Escola Sem Partido.

Segundo outra reportagem veiculada pelo jornal Gazeta do Povo⁵⁷ de 22 de dezembro de 2019, Bolsonaro teria um plano de governo para esvaziar os debates de esquerda da educação. Tendo também uma aberta campanha contra Paulo Freire, patrono da educação brasileira.

Simultaneamente, ocorreram ataques contra as Universidades Públicas com a apresentação de mais um projeto neoliberal intitulado Future-se⁵⁸, que previa cortes galopantes nos investimentos deste setor que é responsável por 90% das pesquisas científicas realizadas em território nacional.

No decorrer do conturbado ano de 2019, especialmente quando as Universidades e Institutos Federais entraram em greve na tentativa de combater mais esse ataque à educação pública, o então Ministro da Educação do governo Bolsonaro, Abraham Weintraub, fez pronunciamentos oficiais à imprensa com ofensas e apontamentos de balbúrdia de estudantes, professores e servidores que estavam em greve. Para a cientista social Céli Pinto comentando sobre esse ocorrido:

Nas últimas décadas, houve um coordenado esforço de expansão da educação de nível superior no país, o que pode ser aferido tanto quantitativamente, com significativo aumento de vagas com a criação de novas universidades e programas de financiamento em universidades privadas, como qualitativamente, com incentivo e avaliação da Capes e CNPq. O discurso governamental ignora completamente que os PPGs (Programas de Pós-Graduação) são rigorosamente avaliados, que os docentes das universidades públicas, ao contrário de um senso comum repetido ad nauseam, não progridem na carreira por tempo de serviço, mas por avaliação rigorosa de seus pares, que uma parte significativa dos docentes são também bolsistas de produtividade do CNPq avaliados também por este Conselho. (PINTO, 2020, p. 2)

56 Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html. Acesso 10 de maio de 2022

57 Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/>, acesso em 11 de maio de 2021.

58 Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-future-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1>. Acesso em 17 de maio de 2022.

Nossa democracia encontra-se em declínio⁵⁹ e na explicação de Levitsky e Ziblatt, “democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de líderes eleitos – presidentes ou primeiros-ministros que subvertem o próprio processo que os levou ao poder.” (LEVITSKY, ZIBLATT, 2018, p. 171). Sendo assim, contemporaneamente podemos pensar nos processos intrigantes que fazem com que Jair Bolsonaro (sem partido) saia vencedor do pleito eleitoral em 2018, após profundas turbulências e ebulições políticas em nosso país.

Considerando que nossa atual autoridade máxima de país faz declarações tais como “meu partido é o povo”, além das suas taxativas declarações acerca de ser um político que combaterá a corrupção, sendo chamado inclusive por parte de seu eleitorado de “messias”. Ao clamar por um ódio contra alguns políticos e vociferar em suas coletivas de imprensa contra seu antagonista político, o ex presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), parece articular, com isso, uma estratégia para alimentar uma cólera social e aversão direcionada.

Jair Bolsonaro também parece estar numa “campanha eleitoral permanente” (CIOCCARI, PERSICHETTI, 2019) e embora agora esteja sem filiação partidária desde novembro de 2019, durante sua trajetória política realizou várias migrações partidárias integrando entre 1988 e 2019 nove partidos políticos⁶⁰.

Levando em conta que os partidos políticos seriam os guardiões da democracia para autores como Levitsky e Ziblatt (2018), podemos pensar sobre o fato dos partidos políticos terem uma importância significativa para salvaguardar a democracia, sendo assim, quando suas legitimidades são colocadas em debate ou corrompidas, abre-se brechas disruptivas para que as democracias sejam atacadas desde dentro.

Para o antropólogo brasileiro Ronaldo de Almeida (2019) existe uma articulação política entre líderes evangélicos e conservadores para a efetivação desse governo vigente, sendo assim, consequencial, para uma parcela significativa da crise política que atravessamos. Analisando o apelo discursivo conservador, em que faz também apologia ao porte legal de

59 Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/11/22/democracia-esta-em-declinio-no-brasil-aponta-relatorio-internacional.ghtml>. Acesso em 11 de maio de 2022.

60 Podemos obter exemplar disso na trajetória de Jair Bolsonaro: De 1988 a 1993: PDC; 1993 a 1995: PPR; 1995 a 2003: PPB; 2003 a 2005: PTB; 2005: PFL; 2005 a 2016: PP; 2016: PSC; 2017: firmou compromisso com o Patriotas (PEN); 2018 a 2019: PSL. A atualidade e necessidade do tema de fidelidade partidária é trazida na dissertação de Leonardo Freire Pereira (2009) “Fidelidade partidária no desenvolvimento do modelo de democracia pelos partidos” discutindo os dados de um alto índice de migração partidária em nossa democracia brasileira que encontra-se em processo de amadurecimento.

armas “ao cidadão de bem”; defendendo a militarização e, sem nenhum constrangimento, declarando abertamente ser saudosista da Ditadura Militar (1964-1985).

Assim, com um projeto fundamentalista neoliberal no nosso país em que se reaviva uma interpretação já antiga de Otávio Ianni: “desenvolvem-se fundamentalismos religiosos, políticos e culturais, por meio dos quais manifestam-se o europeísmo, o americanismo, o cristianismo e o ocidentalismo, apresentados como diferentes e superiores às formas socioculturais asiáticas, africanas e latino-americanas.” (IANNI, 1998, p.118).

Neste tópico buscamos brevemente pontuar alguns fatores relevantes no agravamento dos ataques contra a educação pública, articulados pelo governo de extrema direita de Jair Bolsonaro (2019-2022). Nos parece que este governo representa interesses escancarados de destruição de nossas instituições democráticas e com ataques sistemáticos à nossa educação pública.

Mas, também nos parece, que sua orquestração política recebe apoio de um contingente populacional de nossa sociedade, composta por amplos setores conservadores. Desde empresários, passando pela classe média, com uma escolaridade superior, mas também por uma camada popular que foi historicamente desassistida e que encontrou no fundamentalismo evangélico sua construção de sentidos e ordenamentos ideológicos (FERNANDES, 2020).

Consideramos que as mídias e as redes sociais foram usadas para promoção de campanhas eleitorais como a de 2018 no Brasil, fazendo com que isso se constitua como um fator de risco à nossa democracia, uma vez que as redes sociais são organizadas por algoritmos alimentados por nossos dados. Apontamos também que o uso das redes sociais pode ter sido definidor do pleito eleitoral em que Jair Bolsonaro foi eleito.

Os ataques, destruições e desmontes de nossas instituições democráticas se agravaram de forma vertiginosa com esse governo. Observamos especialmente o dito “contingenciamento” de gastos com a educação pública nas Universidades e Institutos Federais, o que ocasiona a precariedade e impossibilidade, em muitos casos, de realização de pesquisas, ensino e extensão (propósito basilar e democrático da Universidade Pública).

Seria possível que nossa democracia esteja sendo destruída desde dentro e que esses eventos estejam anunciando o seu fim? Para sintetizarmos esse primeiro conjunto de problematizações, nos encaminharemos para o último tópico deste capítulo.

2.5 A DEMOCRACIA BRASILEIRA EM RUÍNAS

Em relatório divulgado pelo Instituto Variações da Democracia (V-Dem), ligado à Universidade de Gotemburgo na Suécia, alcançamos o *ranking* de 4º país que mais se afastou da democracia em 2020⁶¹. Ao observarmos os marcos de inflexão democrática aqui neste primeiro capítulo, buscamos destacar que após sucessivas destruições de nossos direitos historicamente conquistados, estamos em verdadeiro estado de emergência democrática no país.

O fim do mundo pode estar sendo contado através da destruição da democracia ou o fim de nossa democracia seria o prenúncio do fim do mundo? Como podemos remediar esses efeitos, sintomas e causas que abatem a democracia brasileira?

Destacamos ainda que a educação pública e de qualidade constitui-se como o principal alicerce de uma sociedade democrática, garantindo a soberania popular. Isto significa que os caminhos de “reformas” e “contingenciamentos” desse direito social são sinalizações muito contundentes de um declínio democrático.

Alguns acontecimentos apresentados até aqui nos fizeram questionar os limites da democracia representativa, liberal e ocidental. Assim como nos trouxeram evidências de que necessitamos estar alertas e vigilantes sobre as condições dadas para as emergências de discursos autoritários e maniqueístas nas redes sociais e mídias. Pois essas mídias e redes sociais evoluíram sob o signo do capitalismo e não foram regulamentadas em países como o Brasil. Ademais, possibilitam a escalada de governanças autoritárias da extrema direita, mas também, podem ajudar a destituir de maneira ilegítima governanças democraticamente eleitas, estando a serviço da dominação e da racionalidade neoliberal.

Ao nos direcionarmos numa problematização dos eventos recentes que podem ter contribuído para uma crise de legitimidade na democracia brasileira (CASTELLS, 2017), falamos que seu ponto de inflexão se encontra em junho de 2013 (SILVA, 2017), e que as rupturas causadas por esse evento permitiram que as nossas instituições democráticas passassem a ser contestadas, impulsionando o processo de golpe contra a presidenta Dilma Rousseff (2010-2016) em 2016.

⁶¹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56724695>. Acesso dia 11 de maio de 2022.

Nosso interesse investigativo voltou-se para os desdobramentos desses eventos na educação pública de nosso país, verificando que as legislações e investimentos nessa área foram estrategicamente desmontados com a Lei 13.415/2017 que instituiu o chamado Novo Ensino Médio; a efetivação da BNCC em 2018 e a Emenda Constitucional 95, popularmente chamada de PEC do fim do mundo. Conceituamos que essa agenda política representada por Michel Temer (2016-2018) corresponde a uma agenda neoliberal (DARODT; LAVAR, 2017).

Analizamos a partir disso que as modificações promovidas pela BNCC/2018 põem sob incerteza a permanência de áreas científicas como as humanidades, dando destaque em nossa argumentação para a sociologia.

Apontamos que a tentativa da retirada da sociologia do currículo tem ligação com o projeto político neoliberal vigente, que preconiza um esvaziamento da possibilidade de crítica, de profundidade, de contestação das áreas científicas nas escolas. Apontamos, em vista disso, que a sociologia nos parece ser um espaço privilegiado para formação de sujeitos para a cidadania, democracia e participação política.

Destacamos ainda nessa discussão, que com o Novo Ensino Médio, as ditas habilidades e competências a serem atingidas nesse segmento e a nova disciplina chamada de projeto de vida são evidências de uma educação precarizada de rigor científico e transversalidade de saberes. Ademais, voltada a produzir sujeitos acríticos, empreendedores de si mesmo e trabalhadores precarizados, dentro da lógica da racionalidade neoliberal. Por se tratar de um projeto de continuidade da tríplice dominação (colonialismo, capitalismo e patriarcalismo) que se volta a perpetuar as desigualdades sociais e destinar a formação da juventude em escolas públicas para servirem de mão de obra acrítica para o mercado global.

Por fim, problematizamos as repercussões de todos esses eventos para o pleito eleitoral de 2018, em que ascendeu à presidência do Brasil um político de carreira, com histórico de mais de 30 anos em cargos políticos, e que chegou ao poder pelo uso político das redes sociais e mídias, contendo fortes narrativas de ódio, aniquilação do outro e de desinformação.

Avaliamos que Jair Bolsonaro (2018-2022) aprofundou nosso declínio democrático, avançou nas táticas destrutivas da democracia aplicadas por Temer (2016-2028), dando continuidade aos ataques e destruições às nossas instituições democráticas, com especial destaque para a educação pública, mais uma vez. Sobretudo, seu plano de governo também

ordenou-se para desmontar as Universidades e Institutos Federais, como podemos observar por meio do Future-se, que seria mais uma implementação da racionalidade neoliberal nas agendas políticas do país.

Todos estes ataques foram orquestrados por uma agenda neoliberal que estrategicamente intenciona controlar a formação crítica de cidadãos nas escolas, tanto por restrições orçamentárias como a Emenda Constitucional 95, como por políticas públicas para o controle do currículo, como as que foram feitas pela Reforma do Ensino Médio e a BNCC/2018. Esta conjuntura de cerceamento democrático na educação traz desafios enormes à formação para a cidadania em uma escola que se pretenda emancipadora e libertadora.

O famoso jargão “ninguém solta a mão de ninguém” que viralizou nas redes sociais após a vitória do atual governo em 2018, possivelmente é representativo de um ânimo seminal para nossa problematização. Estamos voltados a pensar sobre a destruição de nossa democracia por acreditarmos serem legítimas nossas apostas em construir e cultivar coletivamente uma colaboração em direção a nosso reencontro com a nossa democracia e o caráter público, gratuito e de qualidade de nossas conquistas coletivas.

A fim de problematizar a possibilidade de existência de uma educação assim, pública, de qualidade e gratuita que seja atualizada para os desafios e oportunidades contemporâneas, necessitamos pensar a questão da cultura também digital a qual pertencemos. Especialmente, precisamos nos munir de conhecimentos acerca da integração e apropriação dos recursos midiáticos, das redes e do potencial educativo que podemos explorar.

Com a intenção de abordar essa questão, daremos continuidade ao nosso próximo capítulo considerando os impactos gerados em 2020 pela pandemia Covid-19 na emergência democrática brasileira.

Para tanto, pretendemos refletir no próximo capítulo sobre como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) foram ou não foram incorporadas no ensino remoto emergencial na pandemia do Covid-19. Trataremos também acerca das decisões políticas do Governo de Jair Bolsonaro para mitigar os efeitos dessa pandemia na educação pública.

3 A CHEGADA DA PANDEMIA COVID-19 NA DECLINANTE DEMOCRACIA BRASILEIRA: REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A palavra pandemia etimologicamente significa “todo o povo” e Covid-19, por sua vez, recebe esse nome pela junção de letras que se referem a *(co)rona (vi)rus (d)isease*, que na tradução para o português seria “doença do coronavírus”. O numeral (19) tem relação à data em que foi primeiramente identificado, em dezembro de 2019⁶², em Wuhan na China. Ao registrarmos essa explicação de nomenclatura, destacamos também que essa pandemia histórica, embora se refira etimologicamente a “todo o povo”, alcançou de maneira diversa e desigual os diferentes conjuntos populacionais de nosso planeta Terra.

Ao nos direcionarmos para o Brasil, em março de 2020, nossa sociedade encontrava-se atordoada com tantas e tantas informações que chegavam a respeito do Covid-19 e seus possíveis sintomas, impactos e formas de contaminações. Vivenciávamos com maior intensidade o que a Organização Mundial da Saúde (OMS) conceituou como infodemia:

um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual. Nessa situação, surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. Na era da informação, esse fenômeno é amplificado pelas redes sociais e se alastra mais rapidamente, como um vírus. (GARCIA; DUARTE, 2020, p.1)⁶³

Segundo as especialistas em políticas sociais Leila Posenato Garcia e Elisete Duarte (2020), durante todo processo iminente de contaminação global do Covid-19, as informações embasadas com dados sustentados por evidências de pesquisa e investigação, foram sendo ocultadas/desconsideradas por uma enxurrada de desinformações. Tornando as veiculações de informações a respeito do contágio viral, algumas vezes, nebulosas e desencontradas.

62 Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19#:~:text=Atualizado%20em%2007%2F06%2F2021,primeiros%20casos%20foram%20publicamente%20divulgados>. Acesso 19 de maio de 2022.

63 Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Organização Mundial da Saúde (OMS). Repositório Institucional para Troca de Informações (Iris). Fichas Informativas COVID-19: entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19 [Internet]. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde; 2020 [citado 2020 ago 3]. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52054?locale-attribute=pt>. Acesso 11 de maio de 2021.

Como ponto de partida para esse debate, é importante acenarmos para o fato de que muitas dessas desinformações acerca da pandemia do coronavírus foram inclusive endossadas pelo nosso poder executivo federal no início do contágio viral, como veremos a seguir.

Em seus primeiros pronunciamentos oficiais a respeito da pandemia, Jair Bolsonaro escolheu negar a gravidade do fenômeno, declarando que o Covid-19 seria “apenas uma gripezinha”⁶⁴. Embora naquele mesmo período já estivéssemos acompanhando o estado de alerta em muitos países com o agravamento da crise sanitária.

Apesar da intensificação de casos de contágio do Covid-19 no país, a autoridade máxima do Brasil continuou seguindo uma conduta que endossava a desinformação da população por alguns meses. Assim, alegou em mais uma de suas declarações que mesmo pertencendo ao grupo considerado de risco por sua idade e geração, não encontraria maiores problemas porque teria um “histórico de atleta”. Sendo assim, se posicionara desfavorável ao isolamento social. Mais adiante ainda respondeu que, se o vírus está circulando, isso não deveria nos impedir de sair, pois “todos nós vamos morrer um dia”⁶⁵.

Jair Bolsonaro ao escolher ter essa abordagem de comunicação pública, foi pelo caminho oposto às recomendações de especialistas em saúde coletiva para mitigação do contágio viral. A partir dessa escolha política, agravou uma crise interna em seu governo, pois em 16 de abril de 2020 tivemos notícias de que o então Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta teria sido retirado do Ministério por discordar com a condução da crise sanitária pretendida pelo governo.

Isto é, Mandetta, por ser um técnico de saúde coletiva, era favorável que o país seguisse os protocolos de saúde reconhecidos internacionalmente. A recomendação desses protocolos dizia sobre o uso de máscaras e o isolamento social, no mínimo. Além disso, Mandetta também se posicionou contrário ao uso indiscriminado de medicamentos como cloroquina. Deixando o cargo após essas discordâncias com o Governo Bolsonaro.

Após isso Nelson Teich assumiu a frente do Ministério da Saúde entre 16 de abril 2020 a 15 de maio de 2020, deixando também o cargo de ministro após cerca de 30 dias.

64 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em 12 de maio de 2021.

65 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml>. Acesso 11 de maio de 2022.

Teich também era favorável ao isolamento social e também recusou-se a abranger indiscriminadamente o uso do medicamento cloroquina para tratamento da Covid-19⁶⁶.

Em seguida, assumiu Eduardo Pazuello (16 de maio de 2020 até 21 de março de 2021), um general militar que acentuou as polêmicas internas do governo, tanto pelo fato de não ser especialista em saúde coletiva, assumindo a pasta em um dos períodos em que mais se agravava a crise sanitária, mas também por ter sido acusado de prevaricação e improbidade administrativa em decorrência do apagão contendo dados da Covid-19 no site do Ministério da Saúde.

Além disso, diferentemente dos dois primeiros ministros citados, o general Pazuello concordou com a divulgação de um protocolo com a recomendação de uso da cloroquina para combater a Covid-19, sendo também acusado de postergar a negociação de vacinas com laboratórios⁶⁷.

Destacamos ainda que após essas ocorrências agravantes, as controvérsias e polêmicas envolvendo o Ministério da Saúde não cessaram. Com o sucessor de Pazuello, o médico de formação Marcelo Queiroga, sua atuação a frente do Ministério da Saúde foi considerada pela Associação Médica Brasileira (AMB) como desvinculada de normas e preceitos éticos, segundo o Jornal Poder 360⁶⁸.

Tivemos em junho de 2021 a abertura da Comissão Parlamentar para Investigação (CPI) da Pandemia em que muitos episódios que narramos anteriormente foram debatidos no Senado, a fim de investigar as possíveis improbidades do Governo e do Ministério da Saúde. Além disso, outros indícios de irresponsabilidade e crimes foram averiguados, como a postergação em compras de vacinas, as possíveis propinas envolvendo essa negociação e também a estratégia de imunidade de rebanho, que supostamente foi executada em Manaus, cidade capital de Amazonas.

Podemos considerar que durante a pandemia, o governo federal brasileiro operacionalizou uma infodemia própria no país, pois assistimos notícias volumosas que nos reportavam diariamente sobre escândalos, pronunciamentos polêmicos e má gestão perante a crise sanitária. Além das já citadas recomendações de remédios como cloroquina para tratar o

66 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/nelson-teich-pede-demissao-do-ministerio-da-saude/>. Acesso 11 de maio de 2022.

67 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/quem-e-eduardo-pazuello-que-sera-efetivado-como-ministro-da-saude/>. Acesso dia 11 de maio de 2022.

68 Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/comite-de-monitoramento-da-covid-critica-conduta-de-queiroga/>. 11 de maio de 2022.

vírus e também sobre a contrariedade ao isolamento social, dificultado uma comunicação mais assertiva de saúde pública e coletiva.

Frequentemente éramos informados de que a condução do governo para mitigar os efeitos da pandemia haviam sido criticadas por especialistas, fossem esses especialistas de saúde pública, da economia, da ciência política ou da educação. Com todos esses agravantes de irresponsabilidade, alcançamos o número brutal de 500 mil vidas perdidas em decorrência da má administração e arbitrariedade nas decisões tomadas pelo presidente, pois tivemos provas de que a compra de vacinas foram negligenciadas pelo Governo Bolsonaro.⁶⁹

Em 19 de maio de 2022 chegamos a cerca de 665 mil óbitos, passados um pouco mais de dois anos do início do contágio viral. Estamos compreendendo que muitas dessas vidas possivelmente teriam sido preservadas se tivéssemos tido uma administração efetiva, ética, responsável e que estivesse preocupada em garantir qualidade e seguridade da vida para a população e/ou que tivesse feito o mínimo: orquestrado um protocolo nacional embasado em evidências científicas e comprado as vacinas na primeira oportunidade ofertada.

Na contramão disso, como buscamos explicar no capítulo I deste trabalho, o Brasil já vinha de uma trajetória tortuosa em que profundas e recorrentes crises políticas externas e internas feriram e declinaram a democracia do país. Isto significa que os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 foram sistematicamente atacados.

A partir da apresentação deste cenário vertiginoso da crise sanitária global da Covid-19 no Brasil, buscaremos adiante debater a respeito de como a pandemia impactou e repercutiu em nosso setor da educação pública. Observaremos com atenção a educação básica.

Ao dar continuidade às nossas reflexões da caracterização de problema de pesquisa, nos lançamos a este segundo capítulo para debater sobre como a pandemia chega nas escolas públicas após o retrocesso de direitos e investimentos, dada a Emenda Constitucional 95 que legalizou em 2016 o congelamento de investimento em saúde e educação por 20 anos.

Para abarcar nossas problematizações deste capítulo, falaremos sobre episódios marcantes na área da educação, apontando alguns eventos que envolvem o Ministério da Educação e as medidas tomadas pelo Governo Federal nesta área. Em seguida, situaremos

⁶⁹ Temos aqui uma cronologia que explica em detalhes todo o processo de negligência das vacinas em nosso país: <https://exame.com/brasil/entenda-a-cronologia-da-negociacao-da-compra-da-vacina-covaxin/>. Acesso dia 11 de maio de 2022.

como estava nosso país em relação à democratização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) quando a pandemia se instalou em nosso país. Ademais, falaremos sobre a adaptação compulsória da educação com ensino remoto emergencial.

Assim, a seguir, problematizaremos o trabalho e a formação de docentes durante a pandemia lançando luz sobre o uso das TIC. Olharemos como foram realizadas as tentativas de atender um número expressivo de crianças e jovens em instituições de ensino públicas por meio do ensino não presencial e também abordaremos subjetivamente, em primeira pessoa, a experiência no ensino remoto da pesquisadora e realizadora desta pesquisa a fim de demonstrarmos a implicação de nosso objeto de investigação com seu percurso profissional e pessoal.

Ao fim realizaremos uma intencionalidade de síntese e organização dos principais aspectos problematizados, nos perguntando o que será de nossa democracia e educação pública se a gente deixar de resistir e desocupar essa luta?

3.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PANDEMIA DO COVID-19

Como demonstramos em nossa abertura deste segundo capítulo, o Governo Federal se encontrava em uma crise de política interna, causada pelas discordâncias de decisões para ordenar os protocolos de saúde pública durante a pandemia Covid-19. A partir desse cenário apresentado, iremos agora nos direcionar a problematizar quais foram as medidas e direcionamentos realizados pelo Ministério da Educação (MEC) para mitigação desta crise sanitária nas políticas públicas educacionais e para que esses impactos pudessem ser reduzidos.

Para iniciarmos nossas problematizações, olharemos para o MEC, que tinha como dirigente no início da pandemia o ministro Abraham Weintraub. Destacamos o então ministro foi considerado como um dirigente pouco efetivo em sua gestão, visto que após 14 meses a frente do cargo deixou um histórico marcado por muitas declarações polêmicas e pouca efetividade de gestão para nossa educação pública, segundo notícia veiculada na CNN Brasil em 18 de junho de 2020⁷⁰. Ademais, foi retirado do cargo após fazer alegações sugerindo a prisão de representantes do Supremo Tribunal Federal (STF).

70 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/abraham-weintraub-ministro-da-educacao-acumulou-polemicas-em-14-meses-no-cargo/>. Acesso 11 de maio de 2022.

Destacamos ainda que ele permaneceu no MEC por um ano e dois meses (entre abril de 2019 até junho de 2020) e esse período todo foi marcado por polêmicas, controvérsias e críticas à sua condução da pasta. Assim, a respeito de seu trabalho nos primeiros meses da pandemia, foi considerado deficitário de um planejamento ordenado e também por não efetivar políticas públicas direcionadas à educação básica nesse contexto, como podemos conferir por meio de reportagens que analisaram seu período a frente do MEC, a exemplo do Jornal Extra da G1 publicado em 18 de junho de 2020⁷¹.

Ainda consultando mais uma reportagem, identificamos um artigo da Gazeta do Povo de 04 de abril de 2021⁷², em que se destaca a pasta do MEC no Governo Bolsonaro como protagonista de momentos considerados ruidosos, por constar muitas alegações dos seus dirigentes envolvidos em embates ideológicos, com especial destaque na gestão de Abraham Weintraub. Todavia, o seu sucessor Milton Ribeiro, chegou ao cargo de maneira a gerar menos holofotes e envolvimento em declarações polêmicas.

As contestações contra o governo federal diante da pandemia foram duras, destacando as demandas de projetos de qualidade para a educação pública, levando em conta as etapas da educação básica e o ensino superior. As críticas apontaram ainda que as prioridades do governo Bolsonaro pareciam estar concentradas em propagação do *homeschooling*⁷³ (educação domiciliar) e escolas cívico-militares⁷⁴, negligenciando as urgências do contexto excepcional.

Esse contexto excepcional exigia tomadas de decisões coesas e coerentes por parte das autoridades políticas, uma vez que com os protocolos de segurança acerca do isolamento social, a adoção de um ensino não presencial precisou ser ofertada. Dessa forma, um investimento massivo em condições estruturais, técnicas e de formação de docentes para atuarem no que chamamos de ensino remoto emergencial foi uma demanda de todos os estados e municípios brasileiros.

71 Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/relembre-trajetoria-de-weintraub-no-ministerio-da-educacao-em-20-polemicas-24481034.html>. Acesso 11 de maio de 2022.

72 Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/de-weintraub-a-ribeiro-o-que-o-mec-esta-fazendo-pela-educacao/>. Acesso 11 de maio de 2022.

73 Sobre essa proposta do MEC, conferir: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-domiciliar>. Acesso 11 de maio de 2022.

74A respeito deste projeto conferir: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-civico-militares>. Acesso 11 de maio de 2022.

Mas, a despeito do deficit de urgência para mitigar esses desafios educacionais, em 19 de março de 2021, o site Folha de São Paulo noticiou⁷⁵ que Jair Bolsonaro vetara integralmente um Projeto de Lei (PL) nº 3.477/2020 que previa repasse de aproximadamente R\$ 3,5 bilhões da União para que estados e o Distrito Federal pudessem expandir e melhorar a qualidade de internet em suas redes públicas de ensino básico (fundamental e médio).

Em nota técnica divulgado pela Rede Brasileira de Mulheres na Ciência (RBMC)⁷⁶ em maio de 2021, realizando uma avaliação em retrospectiva do governo federal diante da pandemia do Covid-19 na área da educação, podemos compreender que:

As funções redistributiva e supletiva do Governo Federal na educação são estabelecidas pela Constituição de 1988. O objetivo é garantir a equalização de oportunidades educacionais entre as unidades da federação. As ações do governo demonstram o descumprimento desse dever constitucional. Um dos exemplos da omissão é o veto total do presidente Jair Bolsonaro ao PL 3.477/2020, que previa recursos para garantir acesso à internet para estudantes e professores da educação básica pública. As justificativas para o veto foram inadequações orçamentárias, mas os arranjos para garantir recursos para emendas de parlamentares alinhados à base governista demonstram que a educação pública não é prioridade do governo. Em setembro de 2020, quando o Brasil enfrentava a pandemia há seis meses sem qualquer coordenação nacional federativa para a crise educacional, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, declarou que garantir o retorno seguro às aulas e o acesso dos estudantes à internet não era de sua responsabilidade. (RBMC, 2021, p.1)

Podemos averiguar por meio desta nota técnica divulgada pelas cientistas que o Governo Federal representado pelo MEC, foi mais uma vez irresponsável em sua condução para mitigar os efeitos pandêmicos no setor da educação pública.

Além disso, alegou abertamente não ser de sua responsabilidade garantir acesso e gratuidade de internet à milhões de estudantes brasileiros que não tinham condições econômicas de arcar com essa necessidade. Quem teria essa responsabilidade, então? Lembrando que, em tempos de pandemia e ensino remoto emergencial, o acesso à internet e aos recursos tecnológicos digitais constituem-se como essenciais para a participação no processo de ensino e aprendizagem.

75 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/bolsonaro-veta-projeto-que-previa-repasses-para-melhorar-conectividade-do-ensino-publico.shtml>. Acesso 11 de maio de 2022.

76 Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/nota_tecnica_n.5_-_educacao_na_pandemia_vf.pdf. Acesso 20 de maio de 2021.

Segundo reportagem divulgada no site Todos Pela Educação⁷⁷, analisando os dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020, tivemos conhecimento de que cerca de 16,6% das crianças e adolescentes em famílias cuja renda é de até meio salário-mínimo por pessoa, não tiveram acesso à educação. Enquanto em famílias com renda per capita de quatro ou mais salários-mínimos, o percentual era de 3,9%. Até o início da pandemia o Brasil tinha 6 milhões de crianças e adolescentes que nunca tiveram acesso à banda larga, desses, 4,2 milhões de crianças do ensino fundamental.

Em 19 de agosto de 2020 a Agência Senado divulgou um informativo⁷⁸ sobre a Lei nº 14.040/2020⁷⁹, responsável pela flexibilização do calendário escolar e as normativas para o cumprimento do ano letivo de 2020 na educação básica e superior, devido à pandemia Covid-19. Com esta legislação aprovada, foi estabelecida a autorização para que os calendários escolares da educação básica fossem refeitos, possibilitando atingir um número de dias letivos inferior a 200, com a prerrogativa de que fossem garantidos o cumprimento mínimo de carga horária de 800 horas em atividades escolares. Para a educação superior também a legislação determinou ser possível o mesmo total de cumprimento de 200 dias letivos.

A definição das diretrizes nacionais a respeito das atividades pedagógicas não-presenciais a serem realizadas e seu cálculo para a integralização dessa carga horária prevista – respeitadas as normas locais e a autonomia das escolas – ficou então a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE). Com isso, também se estabeleceu que o cumprimento da carga horária e a finalização dos currículos prejudicados pela paralisação das atividades de ensino poderia ocorrer dentro do período de dois anos entre 2020 e 2021, prevendo também que o conteúdo curricular de 2020 poderia ser aplicado em 2021, condensando as duas séries. Ademais, foi autorizado que estudantes concluintes do ensino médio pudessem realizar novamente uma parte ou também todo o último ano como forma de poderem recuperar os possíveis prejuízos acarretados para sua formação neste segmento escolar.

Cabe acenarmos que essa Lei nº 14.040/2020 recebeu importantes vetos presidenciais de Jair Bolsonaro, visto que neste mesmo noticiário divulgado pelo Agência Senado (2020),

77 Disponível em: Reportagem disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/governo-brasileiro-fracassa-na-resposta-a-emergencia-educacional/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Instituto.de%204%20ou%20mais%20sal%C3%A1rios>. Acesso 11 de maio de 2022.

78 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/19/bolsonaro-veta-maior-repasse-de-verbos-para-o-ano-letivo-de-2020>. Acesso dia 11 de maio de 2021.

79 Confia aqui o texto integral da legislação com os vetos realizados pelo poder executivo: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso 11 de maio de 2021.

também fomos informados que o presidente realizou vetos em seis artigos dessa supracitada lei, e que parte desses vetos estavam relacionados aos repasses de verbas e também acerca de auxílios técnicos que ajudariam estados e municípios do país a terem maiores suportes educacionais nesse contexto (DATASENADO, 2020).

Em 20 de agosto de 2020 o site Uol⁸⁰ reportou que Jair Bolsonaro ao ser questionado sobre esses vetos, não concedeu argumentos substanciais que justificariam essa recusa, sendo assim avaliado por muitos secretários municipais de educação de nosso país como omissos e inconstitucional, por não abrir diálogos e impossibilitar uma ampla ação conjunta a fim de coordenar a adaptação emergencial das instituições de ensino nesse contexto pandêmico.

A pandemia acentuou o déficit educacional, segundo levantamento feito pela Agência Senado divulgado em 16 de julho de 2021⁸¹. Em vista disso, o relatório ainda apontou que, dado a gravidade da situação, o cenário exigiria tomadas de decisões assertivas pelo poder público para que essa problemática fosse revertida. O levantamento da reportagem contemplou análise do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que buscou realizar uma coleta de dados em toda nossa rede básica de ensino brasileiro.

Observando esses dados, podemos obter que de 9 a cada 10 escolas não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020, chegando a uma porcentagem de (90,1%). Ainda neste análise de pesquisas da Agência Senado, soubemos que em nosso território brasileiro registramos uma média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020, que poderiam acarretar consequências preocupantes.

Para ilustrar mais essa situação, trazemos outra pesquisa intitulada “Perda de Aprendizagem na Pandemia”, realizada por meio de uma parceria entre o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) e o Instituto Unibanco, que estimou durante o ensino remoto, que os estudantes aprenderam em média 17% do conteúdo de matemática e 38% do de língua portuguesa, comparando essa aprendizagem em relação ao que ocorreria em aulas presenciais (AGENCIA SENADO, 2021).

Ao realizar uma estimativa do número de jovens que já pensaram em desistir de estudar durante a pandemia do Covid-19, a Agência Senado em 2021, também nos aponta que

80 Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/20/vetos-bolsonaro-ministerio-da-educacao-volta-as-aulas-pandemia-coronavirus.htm>. Acesso em 12 de maio de 2021.

81 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoas-do-poder-publico>. Acesso 11 de maio de 2022.

esse número cresceu em 28% no ano letivo de 2020, aumentando para 43% em 2021, estimando um comparativo com o primeiro semestre de 2021. Foram elencados como fatores que ocasionaram esses números alarmantes: i) 21% pelo fato do aprofundamento das dificuldades financeiras desses jovens e suas famílias e ii) 14% pelo fator da dificuldade em organizar e conciliar o ensino remoto com o trabalho.

Temos então que durante um ano, nosso percentual de jovens brasileiros que estão afastados dos estudos aumentou de 26% (em 2020) para 36% em (2021). Podendo ser observado também que aproximadamente 56% dos estudantes que estão sem estudar e que trancaram sua matrícula, fizeram isso após março de 2020, período em que iniciamos os protocolos de segurança para pandemia (AGENCIA SENADO, 2021).

Para falar a respeito desses dados preocupantes, precisamos considerar também que o representante do poder executivo federal do país, foi considerado em sua atuação como um agravante a mais à nossa situação de emergência. Visto que além de não atuar de maneira orquestrada e estratégica para mitigar os efeitos da pandemia em nossa educação pública, se posicionou contrário a legislações e projetos de lei que poderiam beneficiar o segmento educacional público de nosso país (Como o caso da PL 3.477/2020⁸², que previa a concessão de internet para estudantes).

Temos como exemplares disso os vetos aos recursos para garantir internet aos estados brasileiros e também seis vetos em artigos cruciais a respeito de repasses de verbas para educação com a Lei. nº 14.404/2020 que já explicamos anteriormente em detalhes. Ou seja, afirmamos mais uma vez diante desses fatos que não tivemos uma coordenação efetiva diante da excepcionalidade de problemas apresentados pela pandemia Covid-19 por parte do Governo Federal.

Ao darmos continuidade em nossos apontamentos a respeito da erosão de nossa democracia com o Governo Bolsonaro, nos direcionaremos a debater como os desmontes de nossas políticas públicas historicamente conquistadas em educação contribuíram para as desigualdades ao acesso à internet, inclusão digital e as tecnologias apropriadas para o acompanhamento do ensino remoto em contexto pandêmico. Além disso, e possivelmente mais importante que isso em se tratando da discussão de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), debateremos como o uso desses recursos necessita ser integrado de

82 Vide: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-BOLSONARO-VETA-AJUDA-FINANCEIRA-PARA-INTERNET-DE-ALUNOS-E-PROFESSORES-DAS-ESCOLAS-PUBLICAS>. Acesso 2 de abril de 2022.

maneira a serem pensadas para fortalecer a nossa educação democrática, com uma educação crítica e participativa.

Olharemos a seguir em nosso próximo tópico para a questão das TIC em nosso país, a fim de avaliarmos como se encontram os níveis de acesso e a igualdade de acesso em nosso território nacional desses recursos, a fim de demonstrarmos os desafios enfrentados para a educação pública com a adoção do ensino remoto durante a pandemia. Mediante a isso, falaremos também a respeito da cultura (também) digital que existimos atualmente e como nosso país vem se posicionando em relação a isso antes e durante a pandemia Covid-19.

3.2 A PANDEMIA E AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Durante a pandemia tivemos as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) ganhando centralidade como forma de mitigar os efeitos da pandemia e do isolamento social. A partir dessa aceleração vertiginosa do uso das TIC, alcançamos um número significativo de pessoas conectadas online, seja trabalhando de forma remoto em *home office* e/ou na modalidade de ensino remoto em nosso país.

A partir daí, atividades como assistir *lives*, realizar videochamadas, participar de transmissões ao vivo para reuniões de trabalho, entre outros, se tornaram atividades irremediáveis no cotidiano de confinamento pandêmico para sujeitos que possuíam esses acessos e recursos.

No entanto, lançaremos luz neste tópico acerca de como a população brasileira, especialmente, a população em idade escolar básica e os docentes vinculados às escolas públicas, conseguiram acompanhar as atividades remotas e atender às demandas de sua formação e trabalho.

Em pesquisa divulgada pela Agência Senado⁸³, a respeito do número geral de quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, estimou-se que cerca de 35% (que corresponde a 19,5 milhões de estudantes) tiveram suas aulas suspensas em decorrência da pandemia de covid-19. Ao passo que 58% (32,4 milhões de estudantes)

83 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso 02 de maio de 2022.

tiveram aulas remotas. No que diz respeito especificamente à rede pública, foi estimado também que cerca de 26% desses estudantes que tiveram aulas oferecidas em caráter remoto, não possuíam acesso à internet.

Ao sintetizar a argumentação acerca destes dados, tivemos o seguinte destaque: “A pandemia tem mostrado a face da desigualdade no Brasil e esse dado mostra que no acesso à educação isso não tem sido diferente. Nossa responsabilidade deve ser garantir que todos tenham as mesmas oportunidades. Só assim poderemos avançar como país.” (AGENCIA SENADO, 2021).

Ao observarmos também um levantamento de dados feitos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) divulgado em 2021, temos elementos que corroboram com esse cenário apresentado na pesquisa anterior. Visto que, fomos informados que 81,9% dos alunos da educação básica brasileira deixaram de frequentar as instituições de ensino. Contabilizando cerca de 39 milhões de estudantes (UNESCO, 2021).

No Brasil em período correspondente a junho e setembro de 2020, segundo dados coletados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC)⁸⁴, podemos verificar que no início da medida de isolamento social para contenção de contágio, registramos um volume inédito de uso da internet no país.

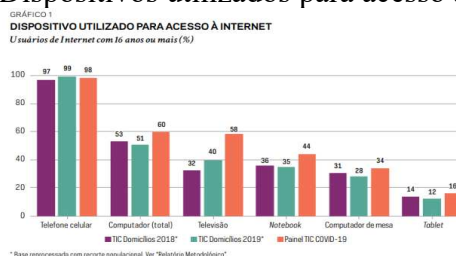
Por outro lado, as desigualdades regionais e socioeconômicas que formam nossa sociedade também foram reproduzidas no ambiente *online*, tendo menor intensidade de uso da internet em áreas rurais, com indivíduos com menor renda e escolaridade, e também entre indivíduos mais velhos.

Além das diferenças de acesso à infraestrutura, as diferenças na alfabetização para o uso das mídias também ficaram evidentes, pois 18% da classe DE disseram não saber baixar o aplicativo da Caixa no celular para obter o auxílio emergencial. Em classes sociais como a AB apenas 6% alegaram não conseguir usar o aplicativo (CETIC, 2020).

Um ponto importante a se destacar nesta pesquisa também se refere ao tipo de dispositivos que são utilizados para acessar as redes, pois os dados sugerem que, para a maioria das pessoas em nosso país, o único dispositivo que as conecta a rede são os celulares *smartphones*, como poderemos analisar no gráfico abaixo (CETIC, 2020):

⁸⁴ “Painel TIC: pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus”: “uma pesquisa experimental com usuários de Internet, realizada por meio de um painel *web* complementado por entrevistas telefônicas.” (CETIC, 2020, p.18).

Figura 2: Dispositivos utilizados para acesso à internet



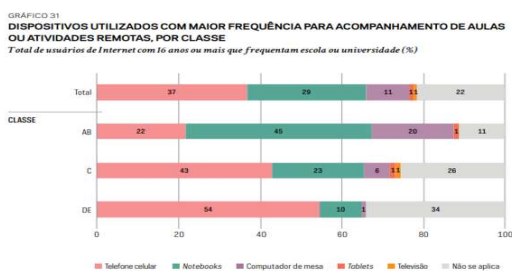
Fonte: CETIC (2020).

Podemos perceber por esses dados que, ainda temos muitas disparidades no acesso aos dispositivos adequados à internet, que podem nos indicar um aproveitamento diferente de oportunidades oferecidas por essas tecnologias de informação e comunicação para os diferentes segmentos sociais.

Na mesma pesquisa observou-se que metade dos usuários de internet com 16 anos ou mais realizaram as atividades escolares *online*. Contudo, 36% tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa conexão à internet. Assim, os materiais impressos entregues pela escola foram o segundo recurso de ensino mais citado em domicílios com alunos de 6 a 15 anos da rede pública em 2020.

Podemos ver abaixo o gráfico que representa mais detalhes das desigualdades sobre essa situação:

Figura 3: Dispositivos utilizados para acompanhar as atividades remotas (por classe social)



Fonte: CETIC (2020).

A respeito do ensino remoto – modalidade de ensino adotada pela maioria dos estados e municípios para continuidade das atividades escolares – os dados coletados entre jovens de 16 anos ou mais que frequentavam a escola ou universidade, percebemos que a maioria de estudantes de classes DE (54%) estavam acompanhando pelo celular.

Por outro lado o uso de computador (*notebook*, computador de mesa e *tablet*) era maior nas classes AB (66%). Vale destacar que a maior parte destes que declaram possuírem acesso pelo celular tem restrição de banda, considerando apenas o acesso ilimitado gratuito pelas operadoras de telefonia aos dados utilizados nos aplicativos de redes sociais, como *Whatsapp*, *Facebook* e *Twitter*.

Também se faz importante destacar os principais motivos pelos quais os usuários de internet não acompanharam as aulas ou atividades ofertadas pela escola ou universidade durante o período da pandemia da pesquisa em 2020: por precisar buscar emprego (56%) e por precisar cuidar da casa, dos irmãos, filhos ou de outros parentes (48%) (CETIC, 2020).

Além disso, obtemos o conhecimento de outro informativo também do CETIC: “TIC Domicílios” realizado em 2019, período anterior à pandemia, em que consta que o uso da internet em nosso país por meio de dados, contava com 127 milhões de usuários da rede, cerca de 74% da população brasileira (CETIC, 2019).

Ao fim do primeiro trimestre de 2021, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou dados de um levantamento realizado em 2019 acerca do acesso à internet no nosso país⁸⁵ que acrescentam aos dados já comentados até aqui:

⁸⁵ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>. Acesso em 10 de maio de 2022.

Figura 4: Acesso à internet por rede de ensino pública ou privada/2019



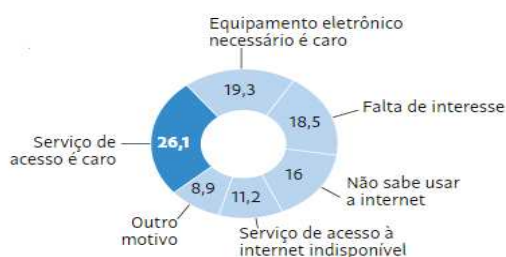
Fonte: IBGE (2021).

Nesses dados divulgados pelo IBGE/2021 percebemos o mapeamento de uma certa proximidade entre o acesso de internet e o ensino público e privado no país. Sendo que a maior distância foi identificada na região norte com 68% do ensino público e 96,4% do privado.

Todavia, quando observamos com atenção os equipamentos utilizados por estudantes de redes públicas e privadas para ter acesso a esta internet, as assimetrias ficam mais destoantes. Identificando que o uso do telefone celular móvel é quase equiparado entre os dois (público e privado), mas a respeito de outros equipamentos como os microcomputadores, por exemplo, a rede pública conta com 43,0% e a rede privada 81,8% (IBGE, 2021).

Também sobre a televisão e *tablets* os números se distanciam entre a rede pública e a privada. Tornando perceptível que o acesso à internet é realizado por estudantes de rede pública de nosso país majoritariamente através de aparelhos de celular móvel. Ao questionar sobre os possíveis motivos que levam estudantes da rede pública a não utilizar a internet, o IBGE nos trouxe a resolução que pode ser observada no gráfico abaixo:

Figura 5: Motivos para a não utilização da internet por estudantes da rede pública



Fonte: IBGE (2021).

Percebemos então que desponta entre os itens listados que 26,1% de estudantes da rede pública não usam internet em suas residências em decorrência de os serviços de acesso serem caros. Esse dado é importante para que relembremos que durante a pandemia de Covid-19, foi criado o Projeto de Lei (PL) 3. 477/2020 que previa repasse de aproximadamente R\$ 3, 5 bilhões da União para que estados e o Distrito Federal pudessem expandir e melhorar a qualidade de internet em suas redes públicas de ensino básico (fundamental e médio). Mas esta PL foi negada e vetada por Jair Bolsonaro, como destacamos no tópico anterior deste segundo capítulo.

Ainda sinalizamos que a Agência Senado em 2020⁸⁶ realizou uma pesquisa de opinião pública sobre a gratuidade da internet e obteve que a maioria dos respondentes eram favoráveis a essa legislação, que garantiria um acesso à internet mais igualitário. Entretanto, pontuamos que não houve nenhum PL ou política pública emergencial para garantir aparelhos tecnológicos para estudantes ou minimamente auxiliá-los financeiramente nesse sentido, visto que se tornara igualmente um recurso obrigatório pedagógico para acompanhar as aulas remotas emergenciais.

⁸⁶ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=gratuidade-de-internet-para-ensino-a-distancia-de-alunos-de-escolas-publicas-tem-apoio-de-internautas>. Acesso 02 de maio de 2022.

A migração forçada para o ensino remoto escancarou desigualdades socioeconômicas. De acordo com a Unicef⁸⁷, 80% dos alunos entre 6 e 17 anos, embora matriculados, não conseguiram ter acesso ao ensino a distância ou a aulas presenciais durante o último ano. O impacto foi maior entre negros, indígenas e em famílias de baixa renda. Também nesse levantamento, ficamos sabendo que em nosso país há um cenário de exclusão escolar agravado pela Covid-19, sendo assim, nosso país despontou com o maior número de crianças sem acesso à orientação educacional após um ano de pandemia, com 44,3 milhões de crianças nessa situação (UNICEF, 2021).

Relembramos também a pesquisa do IBGE comentada no tópico anterior, em que apareceu que em novembro de 2020, cerca de 16,6% das crianças e adolescentes residentes em domicílios com renda per capita de até meio salário-mínimo não tiveram acesso à educação. Ademais, em domicílios com renda domiciliar per capita de quatro ou mais salários, o percentual era de apenas 3,9%. Também nos chama a atenção neste levantamento que 46,7% das crianças e adolescentes que não tiveram acesso à educação no ano passado viviam nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, que corresponde a taxas maiores de vulnerabilidade econômica em nosso país (IBGE, 2022).

Concordamos com a especialista em desigualdades sociais Natália de Sousa Duarte (2013) quando nos diz que trajetórias escolares de estudantes em situação de pobreza precisam ser reconhecidas de maneira diferente do ponto de vista das políticas públicas sociais. Assim, ela nos destaca que historicamente em nosso país, o acesso à educação básica da população em situação de pobreza, não veio acompanhado como um direito à permanência e sucesso escolar.

Em vista disso, se fizermos o recorte étnico/racial temos um cenário ainda mais preocupante de uma população desassistida. Duarte (2013) nos traz importantes considerações para compreender que a presença massiva de estudantes pobres nas escolas públicas de nosso país pode ser identificado por um percurso escolar de fracasso e evasão, pelo fato da escassez de políticas públicas educacionais que apresentem projetos interventivos destinados a essa população, e as suas questões particulares e específicas de necessidades.

Em síntese, a partir das considerações feitas pela especialista em educação com as TIC Raquel Goulart Barreto (2008) explicitamos que:

87 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em 10 de maio de 2021.

Sem negar o acesso aos diferentes produtos do trabalho humano, **as TIC obviamente incluídas, como condição necessária a qualquer proposta democrática, é preciso reconhecer que o acesso em si não é suficiente.** A apropriação, como horizonte, requer o reconhecimento de fronteira mais complexa, colocando de um lado os que podem até mesmo modificar as aplicações da tecnologia e, de outro, os consumidores de pacotes, limitados a operações tão simples quanto previsíveis. Em se tratando da recontextualização educacional das TIC, este reconhecimento remete à superação de condições restritivas, unidirecionais, como o lugar de usuário que recebe, em ‘pacotes tecnológicos’, informações pré-selecionadas a serem apreendidas, retidas e (com)provadas. (BARRETO, 2008, p. 931, *grifo nosso*)

Destacamos ainda com base nos dados aqui discutidos e também com base nas falas das especialistas que, todas essas pesquisas de levantamentos debatidos aqui são relevadoras da desigualdade digital que temos em nosso país, consequência das demais desigualdades sociais de classe, raça, etnia, geração e gênero.

A pandemia não atingiu igualmente todas as sociedades e nem todas as regiões de um mesmo país, como o caso do Brasil. Mostramos dados que apontam que as populações mais pobre foram as mais afetadas e que dentro do Brasil houve diversidades e desigualdades nos impactos da pandemia.

Consideramos os apontamentos de Miguel Arroyo (2010) para o qual, os coletivos desiguais têm classe, etnia, raça, lugar e gênero. Diante disso, é preciso nomeá-los, descrevê-los, visto que ao abordar os grupos desiguais de maneira genérica e abstrata podemos prejudicar a formulação de políticas públicas, que necessitam ser realizadas com um viés cuidadoso para melhor delinear essas desigualdades e diferenças, a fim de atender de forma qualificada a sociedade.

Ademais, se não considerarmos essas desigualdades e diferenças, poderemos empobrecer nossas análises, impossibilitando que estas pesquisas e dados oriundos delas sejam incapazes de apontar as tensões e disputas de poder do Estado no tocante às suas políticas públicas (ARROYO, 2010).

Argumentamos ainda que em decorrência dos ataques recorrentes que a educação pública vem sofrendo, estando sujeita a implementação da agenda política neoliberal, mediante a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e também a interrupção de investimentos em educação por até 20 anos com a Emenda Constitucional 95, temos um cenário desolador no que diz respeito a essas políticas públicas sociais e específicas que necessitam ser

implementadas a fim de atender estudantes pobres, negros, indígenas, LGBTQ+, e tantas outras especificidades que se somam.

No contexto analisado neste tópico, ainda sinalizamos que a inexistência de amparo público e políticas que garantam a integração das TIC nas escolas públicas foi um agravante dessas desigualdades durante a pandemia, impossibilitando maneiras de estabelecer experiências educativas mediadas pelas TIC. Ademais, o acesso amplo às TIC com internet e recursos pedagógicos digitais, precisa ser feito com base numa regulamentação que privilegie a lógica gratuita, livre e que oportunize uma educação crítica, criativa e democrática. Como bem sinalizou a especialista Raquel Goulart Barreto (2008), apenas permitir o acesso a internet não basta para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao falarmos sobre as TIC neste tópico e as desigualdades no acesso a elas, intencionamos destacar as desigualdades e diversidades existentes no território brasileiro. Todavia, mais que isso, buscamos acenar para o fato de que a sociedade brasileira sofre com profundas desigualdades de diversos tipos.

Em vista disso, precisamos reverter essas desigualdades sociais com base em políticas públicas que se destinem a reparar e combater essas desigualdades, que vão desde aspectos econômicos, raciais, de gênero, étnicos e regionais (ARROYO, 2010).

Após sabermos que o Governo Federal e o MEC não realizaram uma coordenação efetiva e bem orquestrada durante a pandemia Covid-19 dos rumos da educação pública nesse contexto, vamos observar como alguns estados do país reagiram a crise sanitária para atender estudantes e docentes no trabalho remoto emergencial. Assim, para darmos sequência a apresentação desse cenário problemático da pandemia em se tratando da educação pública, trataremos a respeito da formação e trabalho de docentes no Brasil.

Ainda destacaremos algumas formações realizadas, falando acerca de seu conteúdo instrumental e acrítico do uso e integração das TIC, focando na intensificação da iniciativa privada dentro das escolas públicas, e também acenando para o fato de que isso se constitui como um agravamento para o caráter público e gratuito da educação, garantida na Constituição Federal de 1988.

3.3 AS SECRETARIAS ESTADUAIS E OS DOCENTES COM AS TIC: CONDIÇÕES DE TRABALHO E A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Em nossa elaboração até chegarmos nesse tópico, comentamos sobre o contexto desigual das TIC em nosso território, apontando inúmeras pesquisas e levantamentos feitos no território brasileiro sobre o contexto da pandemia Covid-19 em 2020 e que ilustraram as desigualdades agravadas com a crise sanitária.

Iremos nos direcionar agora para a incipiência na apropriação das TIC em contextos educacionais com a adoção do ensino remoto pelas escolas públicas, especialmente, diante dessa inédita situação da maioria de nossa população estudantil e docente estar isolada em todo o mundo, realizando suas tarefas pedagógicas e de formações em casa.

Ao falarmos anteriormente a respeito das inúmeras desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira e que se refletem no uso desigual das TIC, buscamos também resgatar a análise acerca dos limites ao acesso à internet no país e nas redes de educação básica. Por isso, evidenciaremos agora que essa excepcionalidade de situação exigia das governanças brasileiras ações coordenadas para atender todo um conjunto de pessoas envolvidas com a educação básica. Desde docentes, secretarias, estudantes e suas famílias.

Nossa intencionalidade ao evidenciar esse fato é estratégico para que cheguemos na discussão deste tópico, em que buscaremos olhar e problematizar como ocorreram as formações para o ensino remoto emergencial em 2020, podendo ser possível averiguar como foram as condições de trabalho de docentes.

Pautaremos essa questão para que avancemos mais em nossa compreensão da condição em que foram conduzidas as políticas públicas do MEC e o diálogo com os demais dirigentes de cada um dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal.

Para o especialista em educação Eucídio Pimenta Arruda (2020), as recomendações oficiais que tivemos conhecimento no Brasil, simbolizam uma fragilidade de liderança do MEC. A respeito disso, comenta sobre a providência de manter a carga horária mínima nos diferentes segmentos básicos da educação, além da dispensa dos 200 dias letivos previstos no calendário letivo para 2020. Arruda ressalta essa decisão como uma problemática que ficou para que cada governo estadual decidissem por si.

Isto é, as lideranças estaduais ficaram à deriva para decidir o modelo que adotariam para o funcionamento da educação básica, em decorrência dessa fragilidade e inexistência de uma política com diretrizes bem estabelecidas pelo MEC. Ainda sobre as medidas tomadas por boa parte dos estados, Arruda sinaliza que essas consistiram então na realização de aulas remotas como alternativas para aulas presenciais, nos explicando que “a educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial.” (ARRUDA, 2020, p. 265).

Mas podemos notar adiante como foi feita essa realização, tomando como exemplo alguns debates feitos por mais especialistas da área.

Segundo as especialistas em educação, Letícia Vieira e Maike Ricci, através de um editorial publicado em abril de 2020 no Observatório da do Ensino Médio de Santa Catarina (OEMESC):

Esta paralisação compulsória trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais. É importante frisar, logo nesse primeiro momento, que a disponibilização de ferramentas online para a realização de atividades não presenciais distancia-se do conceito de Educação a Distância (EAD). Contudo, diante da situação emergencial, Governos Estaduais e Municipais, prescindindo da estrutura necessária para a prática de EAD, depararam-se com a necessidade de concentrar esforços na preparação dos professores para o desenvolvimento de situações de aprendizagem remota, que, em geral, estão sendo mediadas pelo uso das tecnologias. Diante disso, foi demandada, por parte dos docentes, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, fazendo o melhor uso possível dessas ferramentas, cujo uso, para muitos, era até então desconhecido. (OEMESC, 2020, p. 1)

Destacamos nessa fala das especialistas que apesar da questão da integração de tecnologias à educação já ser um tema de debate e pesquisa na área da Educação, as TIC eram desconhecidas para uma maioria significativa de docentes em nosso país, pois vínhamos de um percurso de lutas para que as TIC fossem integradas na educação básica. Em Santa Catarina registramos uma síntese do que foi elaborado durante o ano de 2020 pela Secretaria Estadual da Educação presente no mesmo documento do OEMESC:

Em Santa Catarina, Estado que é foco deste observatório, a aposta se concentrou num processo emergencial voltado à formação de professores, com um cronograma que atribuiu maior enfoque à utilização de ferramentas que integram ao Google for

Education, fornecendo, também, elementos didático-metodológicos⁴. Passados quinze dias de formação por meio remoto, o foco se encontra atualmente no compartilhamento de experiências dos profissionais da Rede, dos diversos componentes curriculares e diferentes etapas e modalidades da educação básica. Todavia, sabe-se que um processo desta envergadura não se conclui de forma rápida. Trata-se de um grande desafio às redes e aos professores e de um processo lento de aceitação até que se colham os resultados, afinal, trata-se de uma vasta rede de ensino. Por conta disso, outra ação impetrada pela Secretaria da Educação de Santa Catarina, com o intuito de reduzir a desigualdade no atendimento aos estudantes, é a disponibilização de atividades impressas, pelas escolas, a serem buscadas pelos pais e desenvolvidas pelos estudantes que não possuem acesso à internet, fato este bastante evidente nas regiões interioranas e em alguns casos, até em regiões litorâneas. Outro mecanismo disponibilizado aos pais e estudantes foi um canal de atendimento 0800, a partir do qual é possível dirimir dúvidas acerca do regime especial de atividades durante o período da pandemia. (OEMESC, 2020, p.2-3)

Em divulgação do Relatório Brasil (2020), intitulado Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais⁸⁸, fomos apresentados a dados relevantes que nos auxiliarão a mostrar esse cenário. Tendo uma abrangência de 3.978 redes municipais que responderam à pesquisa contabilizando 71% do total. Assim, a respeito do número de matrículas obtemos que “a pesquisa representa 14,4 milhões de alunos (70% do total de matrículas das redes municipais do Brasil).” (RELATÓRIO BRASIL, 2020, p. 6).

Assim, observamos neste Relatório Brasil que “das 1.578 redes municipais que não têm planos para atividades remotas, 90% são de municípios pequenos, o que sinaliza para desigualdades técnicas, pedagógicas e financeiras entre os municípios. Assim, é importante destacar 66 municípios de maior porte que também não se estruturaram.” (RELATÓRIO BRASIL, 2020, p. 25).

Ainda temos o “Relatório Sentimento” realizado pelo Instituto Península (2020) que conta com uma pesquisa sobre a percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios da pandemia no Brasil. Em relação ao estágio intermediário desse contexto – correspondente a maio de 2020 – os docentes relataram que se sentiram ansiosos (67%), entediados (36%), cansados (38%), estressados (34%), sobrecarregados (35%), frustrados (27%).

⁸⁸ Observamos que essa pesquisa foi realizada partir dos vínculos entre: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e apoio do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Fundação Itaú de Educação e Cultura, entre outros.

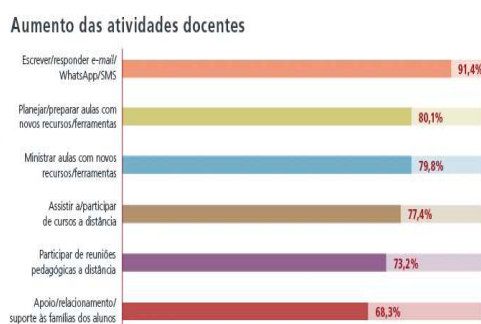
Esses números podem nos indicar as complexidades que incidiram sobre a classe docente de nosso país, por terem sido submetidos, em muitos casos, a uma carga intensiva de trabalhos que pode ter ocasionado em mais precarização de suas condições de trabalho:

[...] na pesquisa inicial, 75% dos professores já indicavam ter mudado muito ou totalmente seus hábitos. Já na 2ª pesquisa, esse percentual subiu para 79%. Os professores indicam que estão dedicando menos tempo ao lazer e mais tempo aos estudos. Atualmente, 3 em cada 4 professores acreditam que o papel do professor é interagir remotamente com os alunos. No início da paralisação, essa relação era de 2 para cada 5 professores. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020)

A pesquisa sobre “Educação escolar em tempos de pandemia” realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC) focalizando a “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”⁸⁹ ouviu 14. 285 docentes do Brasil entre 30 de abril de 2020 a 10 de maio de 2020.

Foram coletados dados em todas as 27 unidades da Federação, sendo que 74% dos participantes pertencem ao Sudeste. Avaliaremos a seguir os gráficos que ilustram a carga de trabalho docente que podem nos levar a entender em mais detalhes os dados citados anteriormente:

Figura 6: Aumento das atividades docentes em 2020 em % por atividade



Fonte: FCC (2020).

⁸⁹ Pesquisa realizada com aproximadamente 14 mil docentes de todo o país que, responderam ao questionário on-line (disponibilizado entre 31 de abril a 10 de maio) e contaram como estavam desenvolvendo suas atividades nas primeiras semanas de isolamento social, conciliando o trabalho com a vida privada, além de indicarem suas expectativas para o período pós-pandemia. Trazer um retrato da educação no período de isolamento é essencial para construirmos os novos caminhos, necessários em tempos de pandemia, para garantir o direito a educação a todos os alunos e alunas (FCC, 2020).

Figura 7: Tempo de preparação de aulas e tempo em ministrar aulas com as TIC



Fonte: FCC (2020).

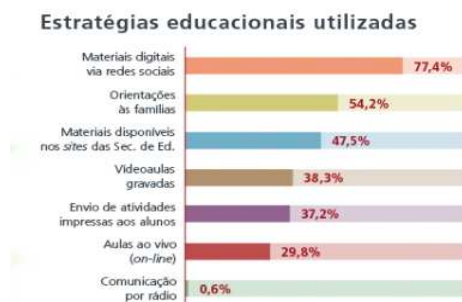
Podemos notar diante desses gráficos que, para mais de 65% de docentes o trabalho aumentou ou mudou, destacando-se as atividades que envolvem interface e/ou interatividade digital. Ainda identificamos que 49,3% de docentes entrevistados acreditam que apenas uma parte de estudantes conseguem fazer as atividades, o que faz com que a expectativa de aprendizagem diminua (FCC, 2020)

Ao avistarmos esses números preocupantes acerca da sobrecarga de trabalho remoto para docentes em nosso país em 2020, é possível estabelecermos aproximações entre eles e os dados que apontavam sentimentos de frustração, ansiedade, sobrecargas físicas e mentais de docentes (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Como dissemos inicialmente neste tópico de problemáticas, o contágio do coronavírus apenas acentuou ainda mais as crises que já afetavam significativamente setores primordiais para nossa democracia, como o setor da educação pública, e essas consequências foram sentidas especialmente por docentes, sendo eles a principal força de trabalho.

No gráfico abaixo analisaremos quais foram as estratégias pedagógicas que docentes lançaram mão para elaborar e realizar suas aulas remotas:

Figura 8: Estratégias educacionais utilizadas por docentes em 2020



Fonte: FCC (2020).

Notamos que para a maioria de docentes entrevistados nesta apuração, desponta como principal estratégia pedagógica o uso de materiais digitais e redes sociais em (77,4%).

Nos chama a atenção neste gráfico que apenas (37,2%) de docentes tenham trabalhado com materiais impressos, em virtude do fato que em outros levantamentos tivemos conhecimentos que poucas redes de ensino pública em nosso país puderam ofertar amplamente ensino remoto para estudantes, pelo fato de esses estudantes, muitas vezes, não terem acesso à internet.

Consideramos que esse levantamento teve essa contabilização um pouco destoante de outras, por ter tido uma maioria (74%) de docentes entrevistados localizados e trabalhando no Sudeste de nosso país, fato que pode nos ajudar a compreender essa diferença.

É notório também destacarmos que além dessa sobrecarga de trabalho, muitos docentes relatam desafio para realização das aulas no ensino remoto, por conta de invariavelmente muitos estudantes optarem em deixar suas câmeras desligadas durante a aula.

Isso contribuiu para acentuar uma sensação desconfortável sentida por docentes que gostariam de ter mais próximo esse contato mediado pelas TIC, a fim de ao menos visualizar em telas os estudantes presentes nesses momentos.

Resgatando nosso debate acerca da formação recebida por docentes e como as secretarias de educação tiveram que trabalhar e direcionar sua gestão para o ensino remoto emergencial de maneira descentralizada do Governo Federal, temos o registro desse debate no editorial da revista *Sobre Tudo* (2020) da UFSC, abordando esse contexto no Estado de Santa Catarina, especialmente em Florianópolis:

Deixar que cada sistema de ensino – público ou privado, municipal, estadual ou federal - resolvesse como lidar com a pandemia poderia parecer libertador, mas na verdade implicou desobrigar o governo federal de elaborar e financiar um plano nacional de enfrentamento dos reflexos da crise na educação, eximindo-se de investimento em formação docente, equipamentos e amplo acesso a internet aos profissionais da educação e aos estudantes. Em Santa Catarina e na cidade de Florianópolis o governo estadual e municipal, a exemplo do que ocorreu na rede pública de inúmeros outros estados brasileiros, firmaram acordos milionários com plataformas como o Google classroom a fim de instituir rapidamente o ensino remoto. Da noite para o dia, os professores e estudantes precisaram se adaptar à nova realidade, contando apenas com cursos de formação docente que não excederam uma ou duas semanas de aulas remotas, sem que a inclusão digital fosse assegurada a todos os envolvidos. (COMISSÃO EDITORIAL, 2020, p.21)

Identificamos o trabalho realizado em uma das secretarias estaduais de educação de nosso país, a Secretaria da Educação e Esportes de Pernambuco, localizada no nordeste de nosso território nacional. Segundo relato no portal da própria secretaria:

As aulas em Pernambuco estão suspensas desde o dia 18 de março por causa da pandemia provocada pelo novo Coronavírus. Nesse período, a Secretaria de Educação e Esportes do Estado criou mecanismos para que os estudantes da Rede Estadual não ficassem sem os conteúdos educacionais. Para ter acesso às aulas, os alunos tiveram a oportunidade de acessar gratuitamente a plataforma Educa-PE, lançada em 6 de abril, que disponibiliza materiais e transmite aulas ao vivo pela internet (YouTube e Facebook) e pela TV aberta, por meio de quatro emissoras parceiras (TV Pernambuco (TVPE), TV Alepe, TV Nova, TV Universitária), alcançando cerca de 80% dos alunos. Na internet, o conteúdo fica disponível para ser acessado a qualquer hora para revisão. (PERNAMBUCO, 2020, n. p.)

Observamos que, embora tenha havido ausência de uma política nacional de enfrentamento por parte do Governo Federal, os 26 estados e o Distrito Federal de organizaram por si de forma diversa. Em São Paulo, nosso maior estado do país, identificamos que também optou pela oferta de educação não presencial, com suporte via canal televisivo TV Educação, em parceria com o centro de Mídias Estadual. Neste sentido, é possível perceber que foram preparadas aulas, oferecidas neste canal televisivo e virtual em

horários alternados, com conteúdos curriculares oferecidos de acordo com a série e a etapa da educação básica (SÃO PAULO, 2020).

Destacamos ainda um debate importante acerca de formações e uso de TIC nesse contexto emergencial de educação. No Brasil, em consequência dos movimentos empresariais que se infiltraram nos debates de nossa educação pública nos últimos anos, a exemplo do que abordamos neste trabalho no primeiro capítulo sobre a Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, tomamos conhecimento de que o movimento Todos pela Educação tem realizado ações vinculadas ao empresariado junto a educação pública no contexto da pandemia. Em suas características de abordagens, podemos observar que pautam junto das TIC uma ênfase centralizada em sua gestão (FREITAS, 2012).

Problematizando essa questão, o especialista Luiz Carlos de Freitas (2012) tem sinalizado que: a atualização da luta pela bandeira da escola pública deve ser a sua defesa voltada para o lema “escola pública com gestão pública.” (FREITAS, 2012, p. 386). Em resposta à maneira vigente que temos hoje em que o Estado vem inserindo os setores privados no pagamento pela sua gestão.

Temos, em (des)virtude disso, uma maneira contemporaneamente usual de compreender a educação como demarcada pela lógica da Pedagogia Tecnicista, que nos foi apontada pelo educador brasileiro Dermeval Saviani na década de 1980, que teria como “pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, (...) advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” (SAVIANE, 1986, p.15-16 apud FREITAS, 2012, p. 383).

Para especialistas em educação como Romilson Martins Siqueira e Luiz Fernandes Dourado observando essa questão:

O contexto da crise pandêmica foi pano de fundo para a implementação da BNCC. Essa ação encontrou, no campo privado, a defesa de um projeto formativo centrado na “epistemologia da prática” e na “pedagogia das competências”. Em meio à crise sanitária, pacotes educativos, softwares, plataformas, apostilas, cursos aligeirados, equipamentos, webinars, assessorias e consultorias de empresas, dentre outros, foram contratados/comprados sem considerar o acúmulo e a experiência das universidades e órgãos públicos. (SIQUEIRA; DOURADO, 2020, p.884)

No documento vinculado ao Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX), temos registrado que nos primórdios da pandemia, o Banco Mundial

apressou-se em afirmar que a pausa em calendários escolares levaria a perdas inestimáveis para a educação. Como solução a isso, defendem que as aulas remotas sejam oportunizadas para que a aprendizagem no período de isolamento social seja garantida.

Assim, incentivam um modelo de escola e educação ainda mais contaminado pelo mercado e o capital financeiro, isto é, norteado por uma agenda empresarial que se baseia na pedagogia das competências (COLEMARX, 2020).

Problematizando mais a fundo a questão, debatem:

Que sejam revistos os marcos regulatórios do ensino a distância, de forma que os pacotes de ensino remoto de entidades empresariais sejam reconhecidos como uma alternativa à instrução presencial na contagem dos dias letivos. Tanto o Banco Mundial quanto a UNESCO, disponibilizam lista de dezenas de produtos e serviços fornecidos por fundações e grupos empresariais, concedendo destaques a alguns. Recebem destaque os serviços da Khan Academy, cujos financiadores são a Fundação Bill e Melinda Gates, Fundação Lemann, Fundação Valhalla, Bank of America, Google, a empresa de telefonia AT&T e a indústria farmacêutica Novartis. (COLEMARX, 2020, p. 9).

Além desses elementos agravantes, Daniela Erani Monteiro Will, Marina Bazzo de Espíndola e Roseli Zen Cerny (2021) nos ajudam a sinalizar o fato de que essas formações ofertadas pela maioria dos estados e distrito federal de nosso país, voltam-se a pensar as TIC como instrumentos, como ferramentas para transmitir conteúdos, favorecendo uma percepção desses recursos como “neutros”.

Essa concepção de que os recursos tecnológicos digitais são neutros é problemática, haja vista que pode nos levar a uma compreensão de determinismo tecnológico. Para o especialista em filosofia da tecnologia Andrew Feenberg (2007) as TIC são difundidas pelo prisma de determinismo tecnológico nas sociedades, para que sejam explicadas como produtoras de mudança social, independente de como e por quem elas sejam usadas e apropriadas. Estamos de acordo com o filósofo de que as tecnologias precisam ser compreendidas em termos políticos e de maneira crítica (FEENBERG, 2007):

A teoria crítica reconhece as consequências catastróficas do desenvolvimento tecnológico ressaltadas pelo substantivismo, mas ainda vê uma promessa de maior liberdade na tecnologia. O problema não está na tecnologia como tal, senão em nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela. Poderíamos domar a tecnologia submetendo-a a um processo mais democrático de projeto [design] e desenvolvimento. (FEENBERG, 2002, p. 9)

Feenberg (2007) contesta essa propagação das TIC como neutras e nos chama atenção para o fato de que as TIC não são boas ou ruins em si mesmas, mas tem potencialidades de serem boas ou ruins para a sociedade na medida em que nos apropriamos delas. Isto é, as TIC podem ser usadas tanto para manutenção dos poderes quanto para a transformação dessas estruturas de poder, a depender de como a sociedade é educada, alfabetizada e formada para fazer um uso crítico, criativo e emancipatório das mesmas.

Nesse sentido, podemos pensar que se é possível algum tipo de controle humano da tecnologia, ele não é instrumental. As tecnologias não são ferramentas, mas estruturas para estilos de vida. As escolhas disponíveis determinam quais valores devem ser incorporados na estrutura técnica de nossas vidas.

Assim, “pensar em tais escolhas e submetê-las a controles democráticos é a proposta da Teoria Crítica – intervenção democrática na tecnologia. Esperança problemática, mas não um absurdo.” (FEENBERG, 2002, p. 10-11).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) evoluíram com o signo do capitalismo⁹⁰, fato que não deve ser perdido de vista quando pautamos a questão da instrumentalidade de seu uso corrente em sociedade, e também quando falamos a respeito da necessidade de formações apropriadas para superarmos esse uso conservador das TIC ao qual estamos sujeitos. Dito de outra maneira, a educação voltada para a racionalidade neoliberal anseia sustentar esse uso instrumental e a visão neutra das TIC por meio de uma inserção acrítica, simplória e superficial a respeito delas.

Em virtude disso, compreendemos porque durante a pandemia avistamos um deficit preocupante em matéria de realização de formações adequadas aos docentes de escolas públicas. Mais que isso, a oferta de ambientes virtuais de aprendizagem feita por meio de parcerias com oligopólios como o *Google For Education*⁹¹ nos ajuda a potencializar esse argumento.

Consideramos que para o ecossistema escolar público brasileiro deveria ter sido ofertado formações continuadas aos docentes, privilegiando os *softwares* gratuitos e livres para atuar no ensino remoto. Por meio de um investimento público e federal, uma política

90 Conferir esse artigo de Rafael Evangelista em que se debate essa questão em mais profundidade: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/internet-territorio-perdido/>. Acesso em 12 de julho de 2022.

91 Para saber mais a respeito da relação entre as escolas públicas e esses oligopólios, conferir: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/escolas-na-mira-das-corporacoes-da-internet/>. Acesso em 10 de novembro de 2022.

pública, voltada tanto para a execução das atividades remotas, quanto na realização de aulas e na disponibilidade digital de materiais aos estudantes.

Todavia, a condução de políticas públicas ordenadas e embasadas em estudos de nossa área de Educação e Comunicação não foi uma realidade no Governo Bolsonaro, assim como também não foi realidade nas reformas políticas neoliberais e agenciamentos implementados desde 2016. E isso possivelmente favoreceu que o uso das TIC se limitasse a um uso instrumental durante a pandemia Covid-19.

Tivemos conhecimento também da sobrecarga de docentes e de suas declarações de se sentirem ansiosos (67%), entediados (36%), cansados (38%), estressados (34%), sobrecarregados (35%), frustrados diante dos desafios impostos ao trabalho em formato remoto (27%) (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020)

Todos esses dados nos ajudam a evidenciar a precariedade de condições de trabalho e de suporte emocional e pessoal que docentes atravessaram trabalhando no ensino remoto. Além do fato de não terem recebido auxílio financeiro para aquisição de melhores equipamentos para trabalharem, para que cuidassem de sua ergonomia e conforto na intensiva rotina de trabalho em que foram expostos. Uma vez que suas casas foram invadidas por demandas profissionais de forma avassaladora e possivelmente inédita.

Diante disso, pudemos notar os desdobramentos perceptíveis dos movimentos já consolidados com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, que foram explicitados e problematizados no primeiro capítulo deste trabalho. Com a precarização de trabalho, o déficit de formações apropriadas para responder de maneira qualificada a esses desafios educacionais, mas, principalmente, a ausência de investimentos públicos e políticas públicas coordenadas para atender esse setor público fundamental. Ademais, com o agravante de iniciativas empresariais infiltrando-se com mais efetividade durante esse período pandêmico.

3.4 A DEMOCRACIA É INSEPARÁVEL DE UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE

Ao problematizar neste segundo capítulo como as escolas públicas atravessaram a pandemia, levando em conta os processos e desdobramentos da democracia brasileira, podemos perguntar: quais as possíveis rotas para que conquistemos uma educação

democrática? Como estabelecer políticas públicas em direção a uma educação de qualidade em consonância com os valores democráticos de participação, diversidade e igualdade de direitos? Afinal, o que pudemos aprender no campo da educação com a adoção do ensino remoto emergencial durante a pandemia?

A rápida contaminação do coronavírus espalhou-se pelo mundo em 2020, nos possibilitando enxergar que essa pandemia acabou repercutindo de maneira drástica na democracia brasileira.

Na trajetória conturbada de emergência democrática no Brasil marcada pela campanha eleitoral de ódio da última eleição em 2018, comentamos neste segundo capítulo a respeito das medidas tomadas pelas lideranças em cargos nos Ministérios e pelo próprio Governo de Jair Bolsonaro, dando destaque para os Ministérios da Saúde e da Educação em nossa análise.

Destacamos as sucessivas trocas no Ministério da Saúde e do Ministério da Educação em decorrência de divergências nos protocolos públicos para contenção do vírus e também em polêmicas ocasionadas por isso. Sendo assim, percebemos que essa notória crise sanitária do Covid-19 tornou proeminente as demais crises anteriormente já incididas sobre o Brasil.

Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) a partir de dados de instituições brasileiras⁹² divulgados em 2022, durante a pandemia o Brasil atingiu uma alarmante erosão no ensino de milhões de crianças e jovens, fazendo com esse impacto seja considerado severo. Nesses dados observamos que, estudantes de estados como São Paulo, atingiram em média 28% de aprendizagem em comparação com a aprendizagem realizada presencialmente.

Além disso, o risco de evasão e desistência dobrou mais do que três vezes durante a pandemia. Segundo exames realizados em 2021 no estado de São Paulo, estudantes em todos os níveis apresentaram perdas em seu processo de aprendizado, com perdas mais acentuadas entre os mais jovens⁹³ (UNICEF, 2022).

A respeito disso, não tínhamos um número tão baixo de estudantes realizando o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) desde 2007. O número de negros, pardos e ou indígenas também diminuiu em relação ao número total de inscrições. Outro dado importante

92Análise levantamentos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Secretaria Escolar Digital de São Paulo (Seduc-SP), Fundação Lemann, o Instituto Natura e o Datafolha. (UNICEF, 2021).

93 Confira resumo nesta reportagem do site Uol:

<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/01/23/unicef-covid-gerou-erosao-do-ensino-no-brasil-e-retrocesso-de-uma-decada.htm>. Acesso dia 11 de maio de 2022.

a destacar é a crescente epidemia de depressão e transtornos de ansiedade entre crianças e jovens com estimativas desde a pandemia.

Estima-se que cerca de 370 milhões de crianças e jovens pelo mundo perderam uma das refeições mais importantes de seu dia com o fechamento das escolas durante a pandemia do Covid-19, visto que era na escola que tinham acesso a sua melhor e mais completa refeição (UNICEF, 2022).

A respeito da gravidade no aspecto de saúde e proteção de vida de trabalhadores e trabalhadoras de diversos segmentos considerados essenciais durante a pandemia, nos aparece nesta divulgação do dia 18 de maio de 2021 pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) que a educação está entre as atividades econômicas que tiveram um número de crescimento em desligamentos por morte, chegando a 106% no primeiro trimestre de 2021 (DIEESE, 2021).

Nesse mesmo dia 18 de maio de 2021 chegamos ao número de 439 mil de vidas interrompidas tanto pela crise sanitária, quanto pela irresponsabilidade administrativas da liderança máxima do país. Nesse sentido, para a filósofa Alyne Costa (2020), a pandemia Covid-19 nos provoca a repensar nossa relação com a vida e a natureza, visto que nos parece que o vírus tem se mostrado cada vez mais um agente político de nosso tempo, que nos força a rever nossos valores, nosso modo de existência e coexistência no planeta Terra. E possivelmente nos permite refletir que muitos dos atuais chefes de Estado:

Valeram-se de um duplo cinismo. Por um lado, julgando inútil dissimular o horizonte comum do progresso, lançaram-se às desregulamentações que provocaram o aumento da desigualdade; por outro, iniciaram uma campanha bilionária de negação do colapso climático que, sabiam, estava em curso. Por conta dessa resolução, a “janela de oportunidade” para sair da crise se fechou: já adentramos um mundo desconhecido, que precisamos, mais do que nunca, aprender a habitar. (COSTA, 2019, p. 129)

Temos diante disso, as contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2020) que nos fala que atravessamos uma crise programada, que serve para justificar e obscurecer a causa fundante de todas essas crises que se entrecruzam de maneira indissociável. Isto é, essa crise programada estaria a serviço das políticas de austeridade, representadas pelos cortes e desmontes de investimento em setores como educação, saúde e previdência social, que se justificam por decisões arbitrárias de governanças políticas, tomadas com alegações falaciosas

de tutelar e restabelecer a economia com essas medidas de destruição de direitos humanos.

Essas políticas falaciosas são as mesmas que tratamos a partir do conceito de racionalidade neoliberal em nossa primeira parte de problematizações (DARDOT; LAVAL, 2017).

Torna-se substancial compreendermos que a crise da pandemia não é uma contraposição a suposta “normalidade” que existia anteriormente a sua chegada. Sousa Santos (2020) nos alerta que, por tratar-se de uma normalidade da exceção, essa realidade de crises programadas pelo capitalismo começa a vicejar aproximadamente desde os anos 1980, na medida em que governos se sujeitam à lógica do mercado financeiro. Portanto, crises globais, nacionais e locais que se interconectam complexamente vão se multiplicando em nosso planeta (SOUSA SANTOS, 2020).

Em vista disso, nossa análise sobre fenômenos contemporâneos precisa contemplar o fato de que elas não são produzidas para serem solucionadas, mas para corresponder às lógicas de dominação global capitalista que necessita delas para se atualizar, regular e se perpetuar. Assim sendo, essas crises permanentes e programadas se caracterizam com uma específica periculosidade, porque simultaneamente criam uma normalidade de exceção cada vez mais severa (SOUSA SANTOS, 2020).

A respeito da normalidade de exceção “resultam da combinação entre capitalismo, colonialismo e patriarcado como modos de dominação que vêm se estabelecendo, de forma combinada, desde o século XVII.” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 128). Podemos neste trabalho compreender e comprovar que a situação da pandemia ocasionou o aprofundamento das desigualdades que já estavam presentes em nossa sociedade de maneira histórica.

Ao mesmo tempo, nos resta um vislumbre e uma oportunidade valiosa a ser considerada: é o momento substancial que temos para nos organizarmos consistentemente como resistência, como comunidade, como coletivos que se articulam para restaurar democracias e nos reencontramos com nosso elo comum.

Embora as alternativas ao modo de produção capitalista tenham sido sistematicamente suprimidas dos sistemas políticos democráticos nas últimas décadas, em contexto de pandemia, podem surgir uma elasticidade social exigindo mudanças drásticas, fazendo com que as alternativas que foram sendo sistematicamente retiradas em visibilidade e legitimidade irrompam pela porta dos fundos das crises pandêmicas, ecológicas e econômicas. A ideia

conservadora de “fim da história” e das impossíveis alternativas ao capitalismo podem assim serem contestadas, possibilitando que sejam criadas e compartilhadas formas subversivas de (re)organizar nossa convivência comunitária (SOUSA SANTOS, 2020).

A etimologia da palavra pandemia, como explicamos na abertura deste capítulo, designa “todo o povo” e estivemos demonstrando que, os efeitos dessa pandemia não acometeram de maneira simétrica todas as sociedades do planeta.

A letalidade das epidemias pode ser abrandada com medidas cientificamente eficazes, em territórios democráticos que podem responder melhor a esses eventos quando existe uma livre circulação de informações com adequadas regulamentações. Além disso e para isso, com uma formação de sujeitos com uma leitura crítica, com participação nas decisões políticas e na valorização em investimentos de políticas sociais como educação, saúde e medidas emergenciais de renda social (SOUSA SANTOS, 2020).

Não obstante, ao contrário desse quadro que ideal para abrandar os efeitos da pandemia, observamos que a sociedade brasileira se encontra cada vez mais suscetível aos atravessamentos das desinformações e da infodemia, com as TIC que são usadas de maneira instrumental e como se fossem neutras.

Por isso, se torna crucial para nosso tempo histórico apontarmos projetos educacionais que considerem uma formação democrática educacional que valorize uma apropriação das TIC de maneira crítica, criativa e emancipatória. Isto é, que apostem em um uso cidadão e democrático das TIC para que esteja em diálogo com os desafios que temos pela frente como humanidade e sociedade. Mais que isso, para que também saibamos evidenciar as possíveis oportunidades para revertermos/repararmos a nossa situação de destruição democrática.

Ao compreendermos que com nossa organização social atual capitalista e de racionalidade neoliberal, estamos potencializando a concentração de riqueza, poder e território nas mãos de uma minoria, tendo como consequência disso em sermos uma das sociedades mais desiguais do mundo.

Pensando a partir da sugestão de Sousa Santos (2020), focalizaremos nas oportunidades que podemos potencializar para contribuir com o movimento de intercambiar diferentes experiências, conhecimentos, narrativas e cosmovisões a fim de que possamos construir outros projetos que tornem possível superarmos a linha abissal que nos encontramos.

As escolas convencionais são organizadas por um desenho, currículo, metodologias e epistemologia única, em que se desconsidera as diferentes epistemologias, oralidades, comunicações e cosmovisões existentes.

Considerando que existimos atualmente em uma cultura (também) digital, o projeto de educação vigente desconsidera que lidamos frequentemente com a interatividade, ubiquidade e convergências das mídias geradoras de outro ritmo de aprendizagem e construção de conhecimentos em nossas vidas. As TIC são compreendidas como potenciais para uma apropriação crítica e criativa, isto é, como um recurso pedagógico que podem propiciar estratégias e intencionalidade pedagógicas mais consonantes com a cultura digital que vivemos hoje em dia. Ademais, como tudo isso pode ser potencializado e fortalecido por políticas públicas que levem em conta que existimos numa cultura (também) digital?

Diante dessa evidencia, destacamos a necessidade de tratar as TIC em escolas públicas à luz de teorias críticas que nos possibilitem construir metodologias de educação pautadas na criticidade, reflexão, criatividade para fortalecer a democracia do país.

Após todo esse percurso de problematizações, daremos sequência nesta dissertação apontando como pensamos a construção de uma educação democrática na sociologia. Para tanto, apontaremos o referencial teórico que sustenta essa proposta, compreendendo o caminho de construção dessas elaborações até a criação de nossas categorias de análise de dados. Ao fim, crescentamos que estamos disposto a focalizar também o surgimento de fissuras, e de apostar que por entre essas fissuras talvez possamos intercambiar diferentes experiências, conhecimentos, narrativas e cosmovisões a fim de fortalecer outras educações possíveis (KRENAK, 2019).

4 EDUCAÇÃO COLABORATIVA PARA ADIAR O FIM DA DEMOCRACIA BRASILEIRA

Durante nosso percurso de elaboração, estivemos apresentando o cenário da democracia brasileira e a repercussão de suas tensões, disputas e crises para a educação pública, focalizando a educação básica. As crises permanentes estão entrelaçadas e sobrepostas (política, sanitária, econômica, social) e só se avolumam (SOUSA SANTOS, 2020).

Assim, em particular destaque estamos focalizando as destruições e retiradas de direitos no campo da educação pública promovidas pela agenda e racionalidade neoliberal, atuando de maneira perversa no território brasileiro desde 2016. Argumentamos também que esses entrelaçamentos de crises contemporâneas tem íntima ligação com a tríplice dominação que opera no mundo: colonialismo, capitalismo e patriarcalismo (SOUSA SANTOS, 2016).

É chegada a hora de destacarmos que todo esse processo de emergência democrática brasileira e a potencialização da racionalidade neoliberal penetrando as reformas educacionais e os currículos, tem a capacidade de nos distanciarmos do senso comunitário, do pensamento sistêmico e da sabedoria de que existimos dentro de um conjunto de vidas. Assim, os problemas que atingem uma enorme parcela populacional não podem ser tratados como problemas de ordem individual.

A racionalidade neoliberal também é responsável por diversas estratégias políticas que preconizam a destruição de territórios e consequentemente de democracias. Acentuando a noção de individualismo e potencializando ainda mais o ódio, a privatização de direitos e da vida como um todo. Essa racionalidade neoliberal interfere diretamente nas agendas políticas democráticas pelo mundo, e pudemos averiguar a sua perversa intervenção no Brasil.

Ao apresentarmos esse cenário caótico e distópico, pretendemos nos posicionar politicamente apostando em fomentar uma outra educação, ou até mesmo outras educações no plural, em que a democracia possa ser reparada e reativada entre as fissuras ocasionadas pelas crises (KRENAK, 2019; SOUSA SANTOS, 2020).

Para isso, estamos nos inspirando na concepção do indígena, pensador e artesão de ideias Ailton Krenak de histórias para adiar o fim do mundo, apostando que podemos adiar mais uma vez o fim de nossa democracia, nos fortalecendo em resistências políticas na e com a promoção de uma educação democrática emancipatória que se sustenta contando outras histórias, outros saberes, outras epistemologias.

Para tanto, apostamos que investindo em metodologias que possibilitem a participação conjunta de sujeitos, resgatando os “elos do nós” e contrariando o individualismo narcísico, irresponsável e apolítico neoliberal, podemos nos reencontramos com os valores democráticos pela via colaborativa.

Para isso, uma educação que possibilite a troca de saberes entre diferentes sujeitos, fomentando o reflorescimento da potência que existe na diversidade, pode ser uma via possível para que o sendo comum e colaborativo possa vicejar.

Ao considerarmos também que a existência política no mundo global é/está afetada pelas tecnologias e a sua evolução contínua, não podemos deixar de prestigiar a apropriação democrática das TIC como uma questão irremediável para retomarmos o debate público em direção aos direitos humanos e a democracia.

Sendo assim, o eixo central para conquistarmos e amadurecermos esse feito, é a aposta de que uma formação crítica de sujeitos necessariamente precisa ser articulada com a cultural digital. Isto é, para falarmos de uma educação democrática alinhada com as nossas urgências contemporâneas, uma formação crítica de sujeitos para as TIC na cultura digital é categórica nesta empreitada.

Ao nos darmos conta que estamos involuntariamente sendo (re)atualizados no digital e nessa cultura propagada pela sua operação contínua em sociedade, não podemos fechar os olhos para sua enorme importância e o quanto a mesma está (re)definindo os rumos da vida cotidiana das pessoas e suas arenas políticas, como nas campanhas políticas, afetando agendas democráticas e minando o campo de nossos direitos civis, políticos e sociais. Reencontrar o nosso rumo coletivo, para que nos organizemos em prol de nossos elos entre a sociedade e a sua inestimável democracia, nos parece ser o caminho para rompermos com essa distopia escancarada e antidemocrática no Brasil.

4.1 A EXPERIÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

As primeiras concepções oportunas de educação democrática que pretendemos dialogar nesse trabalho são as do educador John Dewey (1957; 1979; 1997) para as quais a educação democrática passa por “uma filosofia da educação baseada numa filosofia da experiência.” (DEWEY, 1997, p. 29). Nesse sentido de argumentação, o conceito de experiência e sua aplicabilidade são oportunos para amadurecermos nossa capacidade de estabelecer experiências democráticas em contextos educativos. Estamos de acordo que:

Seria possível achar-se qualquer razão (para fundamentar a democracia) que não fosse reduzir-se à crença de que o arranjo social democrático promove melhor qualidade da experiência humana – experiências mais largamente acessíveis e mais capazes de satisfazer amplos anseios humanos do que as formas não-democráticas e antidemocráticas de vida social? O princípio de respeito à liberdade individual e à decência e amabilidade nas relações humanas não resulta afinal da convicção de que tais coisas decorrem da qualidade mais alta da experiência e por parte do número maior de pessoas, qualidade que falta aos métodos de repressão, coerção ou força? A razão de nossa preferência não é a de acreditarmos que a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão tornam possível, em larga escala, melhor qualidade da experiência do que a que se pode obter por qualquer outro método? (DEWEY, 1979, p.25)

Dewey (1979) busca por meio dessas indagações nos propor uma superação da abstração e imaterialidade do que compreendemos por democracia, buscando nos apontar para uma educação que convide a uma experiência democrática concreta. Democracia seria, então, um modo de viver. E para que tenhamos essa experiência, é imprescindível fomentarmos uma cultura democrática especialmente na escola, por meio de uma educação para a liberdade. Segundo Dewey, para se assegurar e manter a vida democrática, é preciso que as pessoas tenham a oportunidade de descobrir o que ela significa, e como pode ser vivenciada na prática (DEWEY, 1979).

A experiência é um conceito importante dentro dessa perspectiva de educação democrática que buscamos elucidar, pois estamos de acordo que na atual conjuntura política que vivenciamos, é estratégico que retomemos nossa capacidade de compartilhar, escutar e criar experiências coletivas que sejam significativas para restabelecermos ambientes democráticos de diálogos. E nesse sentido, uma educação democrática necessitaria pautar e

considerar as diversas e multifacetadas experiências produzidas e/ou (contra)produzidas nas sociabilidades (JACQUES, 2012).

Considerando a experiência como um saber agregador nos processos educativos, temos as contribuições do especialista em filosofia da educação Jorge Larrosa Bondía (2002), que diz:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Para compreendermos a experiência nesses termos, ela precisa ser apreendida desde uma ordem do saber particular, do subjetivo e do contingencial de cada sujeito, proporcionando que esse saber circule e dialogue, pois:

Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (BONDÍA, 2002, p.28)

Assim, temos que a experiência como esse campo do desconhecido, é vasto e frutífero. Por possibilitar que vicejem novas oportunidades de saberes, aprendizados e atravessamentos que nos impelem a criar, imaginar e intercambiar nossas experiências, não com a meta de padronizar, homogeneizar ou criar fórmulas. Ao contrário disso, torna mais pulsante a compreensão de nossa multiplicidade de experiências humanamente possíveis.

Paula B. Jacques (2012) traz considerações pertinentes para pensarmos a experiência de alteridade, entendendo as cidades como um lócus de experiência. Ao debater com autores como Walter Benjamin e Deleuze, busca sugerir que o projeto de sociedade moderna tem

reincidentes falhas em suas tentativas para apagar ou padronizar as experiências urbanas dos sujeitos.

Para Jacques (2012) as insustentáveis tentativas de reduzir as diversidades e experiências urbanas representa-se também pelo conceito que dá nome a sua obra “Elogio aos errantes”, em que podemos perceber que existe um vínculo substancialmente forte entre experiência e errância.

Para pensarmos a escola pública, essa conceituação de experiência e errância nos parece interessante. Já que o erro convencionalmente é alvo de recriminações, baixas pontuações ou repetições em etapas escolares. Para além disso, o erro poderia promover oportunidades significativas de experiência, aprendizado e ressignificações em uma educação democrática que esteja comprometida a produzir sujeitos e a valorização de suas experiências.

Sobretudo porque “nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.” (FREIRE, 2000, p. 136). A fim de pensar a dimensão social e pedagógica da educação democrática pretendida, nos aproximamos das contribuições do educador brasileiro renomado mundialmente: Paulo Freire (2002; 2011).

Ao tratarmos sua crítica seminal no campo da educação, concebendo que só é possível preconizarmos uma educação democrática quando sustentada por uma prática para a liberdade dos sujeitos, sendo essa liberdade compreendida como emancipação e autonomia (FREIRE, 2002; 2011).

Assim, nossa pretensão seria a de que possamos contribuir com um horizonte de educação como prática de liberdade, “sendo o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.” (FREIRE, 2002, p. 15).

A educadora bell hooks⁹⁴ (2017) nos traz uma obra significativa para ilustrar esse projeto de educação democrática, que considere a experiência para a emancipação humana em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” em que corrobora com essas contribuições de Paulo Freire, também acrescentando ao debate que para uma efetiva

94 A respeito do nome da autora se empregar em letra minúscula, explicamos que essa prática surge pela postura em homenagem à sua avó, sendo também um posicionamento político que busca romper com convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque mais a substância de suas obras.

mudança estrutural, precisamos confrontar a colonialidade, a dominação e a negação das desigualdades raciais.

Nesse sentido, faz-se necessário uma educação que transgrida radicalmente a isso, abrindo oportunidades aos diálogos de experiências diversas, ao clamor pelo repensar dos modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, provocando o reconhecimento de epistemologias marginais e a exigência de uma transformação das salas de aula, no que diz respeito àquilo que é ensinado e principalmente como é ensinado (hooks, 2017).

A conceituação de Boaventura de Sousa Santos (2001) também contribui para pensarmos que uma educação democrática necessariamente precisa pautar a emancipação social:

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas. (SOUSA SANTOS, 2001, p. 269)

Por entendermos que essa concepção de Sousa Santos é fundamental para o crescimento de experiências democráticas na educação, com viés emancipatório, passamos a sugerir que a “democracia é qualquer processo cultural, político, econômico ou social através do qual as relações de poder desigual são transformadas em relações de autoridade partilhada.” (SOUSA SANTOS, 2001).

Mas para isso ocorrer precisamos subverter o projeto educacional vigente, tornando um espaço de conversação de saberes e narrativas que configuram as oralidades, literaturas e visualidades, com o objetivo de ampliar a troca de experiências e o fortalecimento de uma educação democrática.

Em nossa Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em outubro de 1988, temos a seguinte declaração: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2006, p. 62)

Em seguida sobre os princípios que norteiam nossa educação no Art 206 encontramos as seguintes declarações:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 2015, p. 32)

Diante dessa evidência, em nossa Carta Magna a educação é reconhecida como um direito social garantido à qualquer cidadão brasileiro e cidadã brasileira. Nosso documento oficial é pautado na concepção de direitos humanos e é abrangente em suas atribuições democráticas. Pois é fruto de mobilizações amplas de cunho civil, social e político travadas por diferentes movimentos sociais que lutaram (e ainda lutam) pela democratização do país⁹⁵.

No debate sobre os direitos humanos, podemos encontrar na especialista Flávia Piovesan (2010) apontamentos significativos sobre A Constituição de 1988 ter adotado uma orientação contemporânea de cidadania no que diz respeito ao tratamento dos direitos humanos como indivisíveis, ou seja, “os direitos sociais são direitos fundamentais, sendo, pois, inconcebível separar os valores liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais).” (PIOVESAN, 2010, p. 385).

Destacamos uma nova margem de construção de cidadania que se constitui como um “processo de especificação do sujeito de direito, em que o sujeito de direito deixa de ser visto em sua abstração e generalidade e passa a ser concebido em sua concretude, em suas especificidades e peculiaridades.” (PIOVESAN, 2010, p. 383-384).

Em contrapartida, avistamos que após trinta e quatro anos da promulgação de nossa constituição, a mesma segue sendo interrompida, violada e dilacerada pelas agendas políticas

95 Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45754119>; <https://oabdf.org.br/noticias/destaque/constituicao-brasileira-e-uma-das-mais-avancadas-do-ocidente-em-relacao-a-garantia-de-direitos-2> . Acesso em 12 de junho de 2021.

contemporâneas neoliberais. Atentando para esse fato, autoras como Lúcia Neves analisam que:

A Constituição de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes. (NEVES, 1999, p. 99)

Nessa crítica de Neves (1999) observamos ser importante associar ao que viemos abordando neste trabalho acerca das desigualdades históricas em níveis de classe, raça, gênero, etnia e região. Avistamos no país que as modificações em direção a uma igualdade de direitos e um respeito as diferenças caminham a passos lentos para serem reparados, principalmente tendo em vista que hoje estão/são ainda mais ameaçadas com o projeto político de país que temos vigente (2016-2022).

Outra perspectiva necessária a esse debate é sobre nossa multiculturalidade, já que somos um país continental e que abriga uma vasta e diversa cultura em seu território. Para falar disso, explicitamos as palavras da especialista brasileira em direitos humanos Vera Maria Ferrão Candau:

Na América Latina, e particularmente no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente está construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante, através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. (CANDAU, 2005, p. 13)

Portando, para ser possível falar de uma educação democrática, necessitamos abordar nossas multifacetadas experiências humanas. Assim, uma educação que preconize a decolonização, com o fortalecimento e o florescimento de outros saberes e epistemologias agregadoras de nosso anseio democrático precisam ser potencializadas e viabilizadas.

Isto é, faz-se necessário uma educação que transgrida radicalmente a lógica de histórica única e eurocêntrica, abrindo oportunidades aos diálogos de experiências diversas, ao clamor pelo repensar dos modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, provocando o reconhecimento de epistemologias marginais e a exigência de

uma transformação das salas de aula, no que diz respeito àquilo que é ensinado e principalmente como é ensinado, como nos educa a pensar bell hooks (2017).

Discutir a problemática de que o próprio corpo docente precisa desaprender o racismo e aprender sobre o pensamento decolonial para assim ensinar em sala de aula sobre colonização, descolonização e decolonialidade são basilares. A experiência colonial ainda está vigente estruturando a sociedade brasileira, haja vista que, nossa história de país foi/é estruturada pelo processo de escravização legal de seres humanos por cerca de 400 anos.

A sala de aula necessita ser um espaço que abrace, problematize e estimule o pensamento crítico de estudantes a fim de garantir a luta pela reparação histórica. Além do conhecimento e reconhecimento das diferentes experiências. Portanto, essa sala de aula ideal que estamos descrevendo, infelizmente, ainda vai de encontro à noção vigente nas escolas públicas brasileiras, que pretende universalizar e uniformizar as experiências e pensamentos de sujeitos.

Neste trabalho também estamos intencionando contribuir com uma educação que preconize a transgressão e o engajamento ao pensamento decolonial. Pois compreendemos que uma educação democrática, é fortemente embasada em saberes decoloniais, críticos à lógica vigente e que possibilitem a nossa emancipação. Ademais, que nos torne capazes de organizadamente confrontarmos a tríplice dominação que nos afugenta: colonialismo, patriarcado e o capitalismo. Sendo assim, precisamos conceituar o que estamos considerando por uma educação democrática fundamentada em saberes deconoloniais a seguir.

4.2 DECOLONIZAR AS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A sala de aula necessita ser um espaço que abrace, problematize e estimule o pensamento crítico de estudantes a fim de garantir a integração das diferentes experiências (hooks, 2017). Essa sala de aula ideal vai de encontro à noção universal de experiências e pensamentos que se mantêm em nossas escolas públicas brasileiras, como situamos anteriormente em nossa discussão.

A escola inicialmente, em seus primórdios de criação, foi constituída se restringindo a uma elite burguesa que, amparada no conceito de civilidade, logrou-se como uma instituição responsável pela formação pessoal e social ao mesmo tempo desse ideal moderno que

conhecemos hoje, sendo um lugar privilegiado para a formação das crianças a fim direcioná-la a uma racionalidade necessária para a transição para a modernidade (CAMBI, 1999).

Dito isso, acenamos para o fato de que a escola é uma instituição social fundada para perpetuar a lógica da tríplice dominação: colonialismo, capitalismo e patriarcado.

Para o pedagogo Franco Cambi (1999), a escola é uma instituição social criada para dar suporte a esse modelo de sociedade ocidental, capitalista, moderna, urbana e industrializada ao qual estamos familiarizados. Valendo destacar que, a escola foi (desde sua origem) uma instituição social muito significativa para formar a construção de subjetividades do sujeito moderno.

Ao ser originada de uma concepção de modernidade eurocêntrica, na medida em que ela passa a estender seu acesso às classes trabalhadoras, os sujeitos socializados nessa escola passam também a ser treinados como sujeitos para o trabalho de fábrica, para operar máquinas, bater ponto, ter disciplina e um corpo suficientemente submetido ao controle (CAMBI, 1999).

Contudo, essa escolarização em nosso país, introduzida e realizada com as adaptações necessárias de uma sociedade escravocrata, cristã e primordialmente desigual, teve suas primeiras escolas brasileiras construídas com base em abordagens religiosas e jesuíticas. Isto é, operando com uma verticalidade de saber em seu processo, a fim de civilizar, doutrinar e trazer o verdadeiro conhecimento: a razão ocidental (PAIVA; GUIMARÃES; DURÃO, 1998).

Em a “Revolução Educacional e Contradições da Massificação” os autores Paiva, Guimarães e Durão (1998) nos explicam que a escolarização no Brasil, portanto, é realizada numa perspectiva cristã, primeiramente, com o intuito de adestrar, civilizar e domesticar os considerados selvagens e mestiços daqui. No entanto, nas cidades em processo de industrialização, vão se estabelecendo alguns acessos à escola, sendo as primeiras escolas direcionadas para filhos de proprietários de terra e, posteriormente, com a finalidade de atender filhos de trabalhadores das fábricas emigrantes.

Assim, essa concepção de escola nascida através dos jesuítas vai se desenrolando em nosso território e somente nos anos 30 do século XX ela é constituída como política pública de Estado. Pois, no decorrer dos séculos da colonização escravocrata no Brasil, foram criadas leis como “ventre livre”, mas as crianças ainda eram submetidas a trabalho escravo até os 21

anos, com a argumentação de que estas estavam pagando ao seu dono os valores que o mesmo investiu em sua formação (FALEIROS, 2011).

Com a abolição da escravatura em 1988 poucos avanços foram constatados na realidade social e na diversidade de educações presentes nas escolas públicas, pois o racismo e a segregação racial no Brasil não deixaram de operar com a abolição legal dessa prática, fazendo com que tampouco a prática de trabalhos análogos à escravidão⁹⁶ fosse abolida com a lei.

Ao contrário disso, o racismo permaneceu estruturante das relações e atuante no decorrer dos tempos, inclusive como projeto educacional. Assim sendo, ainda é um dos fatores principais pela evasão escolar de estudantes e também impacta no desempenho de sujeitos racializados nas instituições de ensino (VEIGA, 2019).

A educadora Cynthia Greiv Veiga (2019) aponta que podemos observar efeitos problemáticos socioculturais desse modelo eurocêntrico na educação latino-americana quando reparamos a estigmatização e depreciação de sujeitos racializados: negros, indígenas, pobres e não ocidentais por meio de discursos científicos, literatura e projetos políticos que inferiorizam seus saberes, práticas culturais e identidades.

Ao sustentar um modelo de saber amparado na história única, eurocêntrica, a escola constitui-se como uma importante instituição social que perpetua a estrutura racial de nossa sociedade. De modo que, na população brasileira, prevalecem desigualdades colossais e injustiças que são históricas. Sendo ainda frequente a forma arbitrária e massificante em que crianças e adolescentes são inseridas em escolas, recebendo uma educação orientada por uma visão única de mundo, invariavelmente eurocêntrica.

A noção de diferença e a noção de diversidade enquanto sujeitos de direitos e seus processos idiossincráticos (únicos e diferentes) em sua formação humana são violentamente desconsiderados na escola tradicional, fazendo com que sejam reduzidas as possibilidades de serem abordados como legítimos, como conteúdo. Interditando uma reflexão crítica ao modelo que persiste (RUFINO, 2018).

96 Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/02/4984513-trabalho-analogo-a-escravidao-pode-ser-maior-do-que-mostram-os-numeros-de-2021.html>; <https://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2022/02/impunidade-brasil-trabalho-escravo>. Acesso em 05 de maio de 2022.

Na intenção de ilustrar nossa caminhada histórica, trazemos a consideração de Veiga (2019) em que ela nos explica um dado de 1920 (há exatos 102 anos) em que a taxa de analfabetismo no Brasil era certa de 76,5%. Nesse período tínhamos com base jurídica a constituição federal de 1891 que instituía distinções para qualificar o eleitorado. Assim sendo, a participação nos pleitos eleitorais eram validadas para homens alfabetizados, que possuíssem propriedade privada e para mulheres casadas.

O que nos leva a compreender que “na associação raça e trabalho é possível identificar as características básicas do processo de organização da sociedade de mercado, quais sejam: trabalho assalariado como privilégio de brancos; trabalho sujo e pesado para índios, negros e mestiços; brancos como fonte de subsistência das ‘raças inferiores’; entre outros”. (VEIGA, 2019, p.775).

A antropóloga Paula Sibilia (2012) nos explica sobre a especificidade da escola em territórios colonizados do “novo mundo” como o Brasil. Aqui o processo de escolarização foi terrivelmente excludente, se apresentando como uma instituição irresponsável com a noção de diversidade cultural e de saberes, pois o modelo escolar predominante fez com que crianças e adolescentes sejam inseridos nesses espaços educacionais amparados em currículos que prestigiam a formação para o mercado de trabalho, preconizando um modelo de escola desigual, arbitrário e anacrônico.

Dessa maneira, a escola foi se consolidando como uma instituição social educativa, se construindo no Brasil e existindo apartada de outros saberes não ocidentais, divorciando-se das diversidades culturais aqui existentes. Em consequência disso, a exclusão e a violência vão se legitimando por diversos fatores com o passar do século XX até agora nas escolas brasileiras, misturando-se as desigualdades de classe, raça, etnia, gênero e região (PAIVA; GUIMARÃES; DURÃO, 1998).

Diante dessa problemática, um intelectual que nos auxilia na análise da racionalização e das inviabilizações de outros saberes dentro da escola é o sociólogo Anibal Quijano (2005). Para o autor, essa questão se traduz pela conceituação de colonialidade de saber, pois os conteúdos de ordem técnica são valorizados ao passo que os conhecimentos que poderiam ser aliados a esses, isto é, os saberes locais e de outras epistemologias, ficam de fora do currículo e da seleção de conteúdos trazidos para dentro das salas de aula.

A colonialidade de saber ancora-se numa binaridade que elucida o que é conhecimento valioso e o que não é, fazendo com que sujeitos que representam esses “outros” saberes sejam marginalizados (QUIJANO, 2005).

A produção dessa e de tantas outras lógicas binárias que a colonialidade do saber produziu, é responsável pela separação e hierarquização dos conhecimentos, saberes e seres. Segundo Quijano (2005), criou-se um paradigma epistemológico ancorado em um abuso da razão e do logocentrismo que ordena o que é um conhecimento validado, reconhecido e relevante dos que não o são.

Tendo isso em vista, uma das considerações pertinentes dessa análise através do conceito de colonialidade de saber é que: os fenômenos sociais, por sua complexidade, necessitem ser trabalhados a luz de uma multiplicidade de ângulos e dimensões. Isto é, costurando perspectivas e saberes científicos diversos e, mais ainda, trazendo a possibilidade para que outras epistemologias que foram renegadas e marginalizadas possam ser exploradas. Como as epistemologias indígenas, africanas e todas as epistemologias consideradas não ocidentais.

Uma educação nesse sentido da decolonialidade de saber, trabalharia a luz de uma multiplicidade de ângulos e dimensões. Costurando perspectivas e saberes científicos, porque defende que a escola (também) é um espaço político privilegiado para oferecer uma experiência democrática de educação (QUIJANO, 2005).

Escapar desse formato tradicional que vigora através dos séculos em nossa sociedade e buscar criar uma rede de conexões com outros saberes, trazendo referenciais de outros sujeitos marginais que produzem conhecimentos, se aproxima muito de uma pedagogia decolonial.

Ao buscar elucidar e caracterizar o modelo escolar ocidental e a forma que somos produzidos socialmente para conceber o mundo dentro desse modelo educacional, sem adaptação do conhecimento das necessidades locais e sem considerar as diversidades culturais, sociais, e as leituras de mundo próprias de cada conjunto de seres humanos a depender de sua classe, raça, gênero e etnia, por exemplo. Com isso, buscamos enfatizar que necessitamos estabelecer outros caminhos, outras educações, outros formatos.

Com a perspectiva da decolonialidade do saber apostamos que os processos educativos ficarão mais condizentes com a nossa humanidade que é diversa, múltipla e fértil de epistemologias diferentes (WASH, 2017).

A educadora da decolonialidade Catherine Walsh, nos aponta que a política educacional fundada em colonialidade, não se restringe a raça, pois essa colonialidade de saber e poder também é a responsável pelo binarismo de gêneros (homens e mulheres), por exemplo. Nesse sentido, a autora conceitua a necessidade de uma interseccionalidade crítica, nos alertando que a dominação colonial necessita ser analisada inseparavelmente de gênero, classe, raça e sexo para que possamos denunciar a manutenção do poder feita por homens, bilionários, brancos e heterossexuais (WALSH, 2017).

Com isso, estamos buscando evidenciar que nossa sociedade brasileira é racista, patriarcal e vertiginosamente desigual em classe social (resultado histórico de mais de 400 anos de colonização). Para combatermos isso também precisamos nos organizar em torno de uma escola e um projeto educacional público que tenha como princípio basilar uma “pedagogia multirracial, em contraposição à ideologia do branqueamento na educação.” (SILVA, 2015, p.26).

Tendo em vista esse fato, tornou-se discrepante a incompatibilidade das subjetividades produzidas dentro dos espaços escolares que exigem habilidades e inteligências outras, de outro século. Dado que hoje existimos com as TIC, numa cultura digital e precisamos pautar a apropriação crítica, criativa e colaborativa dos processos educacionais integrando as evoluções tecnológicas digitais com o embasamento de saberes decoloniais e a interculturalidade crítica.

A obsolescência do modelo tradicional da escola em seu desenho, método e currículo de ensino amparado em unicidade de saber, volta-se a atender as necessidades de uma transmissão vertical de conhecimento a fim de civilizar e moralizar, tornando nítido o fracasso em educar e produzir seres humanos que sejam sujeitos críticos, alfabetizados em inúmeros letramentos: cognitivos, emocionais, digitais, multiculturais, democráticos e emancipatórios.

A lógica da modernidade que originou a escola produziu também seus próprios problemas, isto é, marginalidades e segregações nas dinâmicas desiguais em que opera, fazendo com que seja necessário haver a noção de “desigualdade” para que seu projeto político tenha eficácia. O empobrecimento de uma minoria política da sociedade é uma

consequência histórica atrelada ao processo histórico do colonialismo, do modo de produção capitalista e da estrutura patriarcal que ainda vigora nas sociedades, significando juntas uma violenta concentração de riqueza na mãos de uma minoria.

As investidas dessas engrenagens da modernidade contra existências diferentes sempre foi violenta e demonstra uma política em curso que ambiciona a extinção das biodiversidades. Já que esses “outros seres humanos” diferentes e alheios ao modelo modernizante não seguem os princípios lógicos, racionais e quantitativos do capital financeiro e não atingem as expectativas de corpos suficientemente desejanter de um desempenho ideal, dispostos e preparados para o mundo urbano que se acelera vertiginosamente.

Levando a decolonialidade em conta para construirmos outras educações, outros saberes e materialidades de projetos para educar, estando em consonância com as atribuições de nosso Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) que reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007).

Por isso, pensando em uma educação democrática no contexto de escolas públicas, torna-se imprescindível que façamos essa abordagem crítica e criativa decolonial (também) com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) a fim de amadurecermos nossas experiências nesse contexto integrativo (LAPA; VITAL; SILVA, 2018).

Torna-se insustentável e insalubre para nosso avanço e amadurecimento democrático educacional, que abordemos uma educação democrática apartada da interface com as TIC na cultura digital que vivenciamos. Diante dessa constatação, avançar no conhecimento e diagnóstico de quais os desafios e oportunidades que enfrentamos com as políticas públicas voltadas a essa questão se torna premente para compreender como as TIC podem ser integradas na escola pública e o que pesquisadores e pesquisadoras da área nos sugerem.

4.3 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA COM AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A cultura digital é considerada aqui como a convergência entre todas as mídias, tornando possível novos desafios e também novas oportunidades de uso desses recursos. Para pesquisadores da educação com as TIC como Nelson Pretto e Alexandra Assis (2008), cultura digital designa “uma reorganização da língua escrita e falada, as ideias, as crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim o exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela transversalidade com que se produz a cultura digital.” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78).

Ao pensar a respeito de nossos desafios para avançarmos com uma educação alinhada com as mudanças vertiginosas trazidas pelas tecnologias digitais, consideramos que a educação se constitui como um processo permanente e controverso de aprender, desaprender, e reconstruir aprendizados (PÉREZ GOMÉZ, 2014).

A respeito da cultura digital, a partir de análises no campo da educação, podemos identificar que os modelos de pensamento único passam a ser mais contestados, em vista de serem modelos que tendem a hierarquizar os saberes, as ciências e as visões de mundo. Lidando com uma cultura digital em que a convergência e as diferenças podem ser estabelecidas, esse modelo tradicional passa a ser cada vez mais identificado em suas ausências de sentido e eficácia para nossa contemporaneidade.

Ao levarmos em conta a hipertextualidade e interatividade das TIC e suas potencialidades pedagógicas, podemos avançar na direção de um conhecimento efervescente, que se agrega e se recria quando compartilhado e, principalmente, quando elaborado colaborativamente respeitando as diversas ciências, saberes e imaginários para explicar a nossa realidade social, política e humana (PÉREZ GOMES, 2015).

O educador Pérez Gómez (2014) apontando as deficiências da escola moderna e contemporânea, sugere que a obsessão por avaliações, uniformidade, passividade e a prioridade de quantidade de conteúdos no lugar da qualidade são fatores suficientemente concretos para compreendermos o quanto esse modelo de escola está fracassado.

O autor explica que esta escola produzida em contexto bem definido historicamente (pós revoluções industriais) e adaptada às suas exigências, é incapaz de responder adequadamente aos desafios da era digital, com as constantes transformações humanas e a intensificação das desigualdades sociais (PÉREZ GOMES, 2014).

Esses novos desafios nos exigem aprender de maneira mais potente e científica, mas também desvelam que para isso se tornar possível, precisamos questionar, desaprender e reconstruir os modelos convencionais de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, precisamos revitalizar e retomar nossas lutas por uma educação democrática que preconize a superação do colonialismo, patriarcalismo e capitalismo. E mais, que seja realizada levando em conta as TIC e a sua apropriação para formação crítica dos sujeitos. Para tanto, dialogar e conhecer os estudos elaborados por intelectuais que versam sobre o tema é imprescindível.

Além de dialogar com pesquisas recentes que abordam a escola pública em pesquisas de campo com objetivo de lutar, promover e/ou registrar experiências democráticas no interior das escolas públicas. É na escola que temos um ambiente privilegiado para oferecer uma experiência democrática de educação com a integração das TIC.

Na tese de doutorado de Rodolfo F. Esteves “Políticas públicas para implementação tecnológica na educação escolar” (2018) discute-se a questão das tecnologias no município de Araraquara em São Paulo, buscando evidenciar a necessária implementação de políticas públicas visando à capacitação e à formação de educadores para esses processos pedagógicos mediados pelas TIC. Na tese somos apresentados a discussões pertinentes do campo, em que o autor pauta que para uma formação adequada de docentes, precisamos investir numa formação que leve em conta o uso das TIC como um recurso pedagógico e não como mero instrumento.

O antropólogo espanhol Jesús Martín-Barbero (2014) se aproxima dessa concepção, debatendo que a educação e a comunicação são parte de um processo social e de um campo de batalha cultural ao mesmo tempo.

Ao adentrarmos no campo de debates sobre as TIC, constatamos que existem os que se localizam como entusiastas ou tecnófilos, elegendo as tecnologias como portadora de amplas possibilidades de integração, avanços e aperfeiçoamentos sociais por supostamente as tecnologias proporcionarem maior horizontalidade em expressão, conhecimento e saber. E, por outro lado, temos também os céticos ou tecnófobos que compreendem as tecnologias como portadoras de muitos problemas para a sociedade, pois ampliam as incongruências sociais e as desigualdades.

Assim, temos que: i) o poder da tecnologia para regenerar a vida cívica, cultural e política a fim de libertar as populações oprimidas e dar voz aos marginalizados, aos explorados e aos excluídos; ii) as novas tecnologias estão banalizando a cultura e a política, destruindo nossa humanidade básica e minando o próprio tecido da vida social.

Mas pontuamos que essa lógica binária é insuficiente e não traz respostas concretas para os problemas emergentes de nossa sociedade cada vez mais digital e dependente das TIC (MACHADO, 2007).

As binaridades e as polarizações não acrescentam ao nosso amadurecimento de debate, pois as tecnologias não são neutras e tornam-se portadoras de desafios e/ou de oportunidades a depender do uso que fazemos delas. Por isso, para sociólogos como Laymert dos Santos (2002) há a necessidade de debatermos a politização das tecnologias.

O determinismo tecnológico é problemático, pois nos leva a crer e validar um poder extraordinário à tecnologia, avistada como produtora de mudança social, independente de como e por quem ela é usada e apropriada. Estamos de acordo que as tecnologias precisam ser compreendidas em termos políticos e de maneira crítica (FEENBERG, 2007), como já mencionamos na discussão do segundo capítulo.

Por isso reside a necessidade de tratarmos as TIC em escolas públicas a luz de teorias críticas que nos possibilitem construir metodologias de educação pautadas na criticidade, reflexão, criatividade e desnaturalização desse fenômeno social, histórico e político:

Então, como a teoria crítica concebe o valor intrínseco da tecnologia de modo tal que o controle humano importe? De acordo com a teoria crítica, os valores incorporados na tecnologia são socialmente específicos e não são representados adequadamente por tais abstrações como a eficiência ou o controle. A tecnologia não molda só um modo de vida, mas muitos possíveis estilos diferentes de vida, cada um dos quais reflete escolhas diferentes de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica. (FEENBERG, 2002, p. 10)

Nesse sentido que a teoria crítica estabelece, podemos pensar que se algum tipo de controle humano da tecnologia é possível, ele não é instrumental. As tecnologias não são ferramentas, mas estruturas para estilos de vida. As escolhas disponíveis determinam quais valores devem ser incorporados na estrutura técnica de nossas vidas. Assim, “pensar em tais escolhas e submetê-las a controles democráticos é a proposta da Teoria Crítica – intervenção

democrática na tecnologia. Esperança problemática, mas não um absurdo.” (FEENBERG, 2002, p. 10-11).

A internet certamente é uma arena muito necessária em nossos dias para partilhar e realizar discussões sobre nosso bem viver comunitário e também onde podemos ser cidadãos e não meros consumidores. Mas não é na internet apenas que realizamos as transformações políticas necessárias para sairmos desse estado de coisas que se irrompe sobre nós.

Nos debates sobre educação e comunicação, cientistas como Martin-Barbero (2015) nos provoca a pensar sobre a incomunicação como uma herança cultural da colonização na América Latina. Temos em vista disso que potencializar o ato de se comunicar é uma poderosa munção para (com)partilhar nossa ação. Isto é, seria decisivo que a educação se tornasse o lugar em que o entrecruzamento da comunicação e da ação se façam presentes (MARTIN-BARBERO, 2015).

Para que um novo modelo de organização, de aprendizagem e de conhecimentos feitos em rede promovam mudanças nessas maneiras convencionais de educar, e, assim, essa mudança não subtraia ou substitua a experiência do livro didático, por exemplo, mas nos leve a repensar a sua centralidade ordenadora das etapas do saber, pois, como já debatemos anteriormente, nossa tradição ocidental e colonizadora desconsiderou a cultura oral e outras epistemologias (MARTIN-BARBERO, 2015).

Ao compreendermos teoricamente os debates que apontam os desafios e oportunidades para inserção das TIC na escola pública, somos levados a pensar sobre a problemática da cultura e letramento digital para alcançarmos a educação democrática desejada, porque há lacunas importantes para compreensão dessa questão que se encontram conectadas com a necessidade de promoção de letramento na cultura digital de toda comunidade escolar.

Nesse sentido:

O componente crítico da alfabetização midiática deve transformar a alfabetização em uma exploração do papel da linguagem e da comunicação para definir relações de poder e dominação, pois abaixo da superfície da água, naquele iceberg, vivem noções ideológicas profundamente embutidas, de supremacia branca, patriarcalismo capitalista, classismo, homofobia e outros mitos opressivos. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 701)

Chegamos então ao encaminhamento de que a alfabetização crítica da mídia é um imperativo para a democracia, pois as novas tecnologias de informação e comunicação,

associadas a uma cultura de mídia com base no mercado, fragmentaram, conectaram, convergiram, diversificaram, homogeneizaram, estabilizaram, ampliaram e remodelaram o mundo. Essas mudanças estão reconstruindo a maneira como as pessoas pensam e reestruturam as sociedades, nos níveis local e global (CASTELLS, 2004).

Para o especialista em mídia-educação, Pier Césare Rivoltella (2009), é bem comum que pesquisadores desse tema sejam educadores que busquem inovar em seus métodos para trabalhar a educação atrelada as mídias contemporâneas, A mídia-educação é um campo de estudo para se estudar as TIC em educação, assim, nas pesquisas de educação com mídias esse estudo leva em consideração o que o campo de pesquisas da educação já registrou, buscando promover uma educação mais participativa, um agir educativo.

Para esse autor os âmbitos que temos de análise com a mídia educação conceitualizam-se em três tipos: objetivo, intersubjetivo e subjetivo. Sendo que as pesquisas em mídia educação são as que levam em consideração esses três preceitos juntos. Assim, estudar as mídias corresponde também a compreender as competências que se espera atingir tanto de educadores quanto de estudantes. Essas competências ultrapassam a teorização e buscam articular o fazer com os processos de reflexão crítica necessários para a cultura digital (RIVOLTELLA, 2009).

Compreender os estudos de mídia-educação nos dá a orientação e o alerta para a necessidade de estimularmos em nossos espaços educativos uma formação que impulse o uso das tecnologias de maneira crítica, reflexiva e direcionada. Que ampare e organize o conhecimento para que ele seja usado de maneira colaborativa e construtiva. A concepção e princípios do letramento digital e da mídia-educação que tratam da perspectiva crítica da integração de TIC na educação nos trazem apontamentos de que:

A alfabetização crítica da mídia constitui uma crítica às tendências atuais de abordagem da alfabetização e um projeto político pela mudança social democrática. Isso envolve um questionamento crítico multiperspectivista da cultura popular e das indústrias populares, que trate questões de classe, raça, gênero, sexualidade e poder, além de promover a produção de mídia alternativa anti-hegemônica. (KELLNER, 2008, p. 702)

Compreendendo os debates acerca da necessária luta por um letramento digital em contexto de escola pública por meio de uma mídia-educação, podemos avançar nossa análise

para pensar como essa educação democrática, com mídia-educação poderia ser abordada e analisada em escolas públicas. Portanto, no próximo tópico explicaremos nossa proposta de educação *hacker* a fim de contemplar o que estamos pensando ser as metodologias colaborativas para a democracia.

4.4 METODOLOGIAS COLABORATIVAS *HACKER* PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Torna-se cada vez mais urgente retomarmos espaços, saberes e conexões comunitárias e colaborativas para construirmos nossa educação democrática. No estudo da educação democrática com as TIC pretendemos trazer a interface com as metodologias colaborativas.

As metodologias colaborativas seriam uma sugestão de como promover uma educação democrática na escola. Essas discussões em busca de metodologias colaborativas educacionais vislumbra brechas de possibilidades em um mundo distópico que parece desejar a aniquilação das diversidades. Assim, escolhemos politicamente um outro futuro possível, sendo afetados pelas “ideais para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019). As possibilidades que temos em vista disso para buscarmos rotas de reencontro com nosso senso colaborativo e participativo nos parecem férteis e inspiradoras.

Sérgio Amadeu da Silveira afirma que para uma outra educação que esteja em consonância com a sociedade e cultura digital a “mais importante e crucial habilidade é a capacidade de criar redes, descobrir novas lógicas envolventes e que atraiam indivíduos e coletivos em suas teias.” (SILVEIRA, 2011, p.53).

Aglutinar, remixar, compartilhar, fazer junto, criar coletivamente, em uma produção conjunta, com redes de apoio e redes de colaboração. Todas essas possibilidades e termos que encontramos em textos sobre esse cerne potente de coletividade que advém da colaboração.

Grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e que aprendem a fazê-lo melhor porque interagem regularmente, formam comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER; TRAYNOR, 2015). Para educadoras como Karina Menezes comentando sobre a comunidade de prática temos que:

O compartilhamento de conhecimento em hackerspaces nos aproxima dos estudos de Jean Lave e Etienne Wenger ao defenderem a natureza situada da aprendizagem,

visto que o desenvolvimento humano se dá em situação de interação social nas quais se lança mão de conhecimentos e instrumentos socialmente produzidos e estruturados pela linguagem e pela cultura, entrelaçando aspectos intersubjetivos (saberes, sentimentos, impressões...) e objetivos (materialidades, meios, ferramentas...). (MENEZES, 2019, p.114)

Especialistas em educação colaborativa como Imre Simon e Miguel Said Vieira (2008) caracterizam o que é um *rossio* e como essa categoria é usada para representar as interações e colaborações que ocorrem em rede por meio dos computadores na produção de *softwares* livres e sistemas operacionais. Nesses termos, o *rossio* seria uma tipo de território de uso comum de uma comunidade “terreno largo e bastante espaçoso; grande praça”; ou um “terreno roçado e usufruído em comum.” (SIMON; VIEIRA, 2008, p.198). O uso e a colaboração deste espaço para criação é de livre compartilhamento entre os integrantes. Assim, nos faz refletir sobre as potencialidades de criações em rede. As potencialidades de criarmos projetos sociais e políticos inovadores para fortalecer a ideia de aldeia, de comunidade global e colaborativa.

Karina Menezes (2019) em sua tese sobre *hackerspace* nos explica a organização social de clubes de criadores e desenvolvedores de *softwares* livres. Podemos compreender por meio do seu trabalho que um *hacker* é um sujeito que aprecia criar, aprecia compartilhar essas criações e também colaborar para que essa criação seja usada para tornar melhor a vida das pessoas. Temos exemplares desse tipo de projeto colaborativo *hacker* também com os projetos Mutirão bambiarra, metá:fora e metareciclagem.

Segundo Felipe Fonseca (2003) integrante de um projeto entre 2002 e 2003 que reuniu pessoas de diversas áreas para dialogar e construir colaborativamente ações com interações por meio de grupos de discussão na internet, explica que a ideia seria desenvolver um conhecimento livre como metodologia colaborativa.

Para nossa análise, interessa também destacar o uso dos *softwares* livres que foram centrais nesses projetos e estudos que citamos anteriormente, mas também a motivação marcante de que as pessoas possam compartilhar seus saberes e realizar criações colaborativas. Ao identificarmos isso, nos chama a atenção o uso de uma linguagem compreensível e acessível para todos os participantes. Inspirados nas próprias iniciativas de coletivos de nossa sociedade brasileira, como os mutirões e mesclando esses conhecimentos populares com os saberes que advém da cultura e ética dos *hackers* (FONSECA, 2003).

Passamos então a compreender que um novo projeto de educação precisa ser pautado e que o mesmo contemple a diversidade de saberes, que convide a participar e que integre as culturas. No aspecto da cultura digital que vivenciamos é urgente que tenhamos um projeto educacional que abarque as TIC e que produza condições de pensá-la, apropriá-la e compartilhá-la de maneira crítica, criativa e democrática. Por isso, necessitamos conhecer e reconhecer os potenciais para essa construção a partir da perspectiva da educação *hacker*.

A educação *hacker* tem como inspiração os movimentos de *software* livre que originaram a nossa internet. Nesse sentido, busca por meio de uma educação para a formação de sujeitos promover uma educação pautada em estimular o uso crítico e criativo das (TIC), debatendo também politicamente o uso das redes sociais a fim de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a história das tecnologias, como se deu seu processo de elaboração e porque temos atualmente os oligopólios tecnológicos (PRETTO, 2017; SILVEIRA, 2019).

Os princípios de valorização de autonomia, protagonismo, empoderamento, autoria e produção coletiva e colaborativa para um acesso livre e aberto do conhecimento sustentam a educação hacker (BONILLA; PRETO, 2015), que seriam:

Para o hacker, o acesso aos computadores e a qualquer coisa que possa ensinar algo sobre o funcionamento do mundo, bem como a própria informação, deve ser irrestrito e total. De outro lado, as criações dos hackers devem estar sempre disponíveis para serem aperfeiçoadas, sendo importante não confiar nos argumentos de autoridade e, ao mesmo tempo, promover sempre a descentralização das produções e decisões. Para os hackers, de fato, os sistemas descentralizados funcionam muito melhor do que os centralizados e burocratizados. Um hacker tem participação ativa no seu grupo social: produz conteúdos e o faz circular imediatamente para que possa ser testado e aperfeiçoado por todos. Eles reconhecem o esforço do outro e dão créditos aos desenvolvedores anteriores. Um hacker não deve ser julgado com base em qualificações, idade, raça ou posição, mas segundo a sua obra. Para o movimento hacker, é importante sempre inovar, buscando-se constantemente melhorar o que foi produzido. (PRETTO, 2017, p. 14)

Nelson Pretto (2017) contribui para pensarmos nessa perspectiva e pela formação de um sujeito *hacker*, que seria aquele reconhecido por buscar caminhos que valorizem o erro. Vendo no ato de fazer, arriscar, aventurar, criar, ir lá e fazer, uma forma de desenvolver habilidades que fortalecem a autoestima, autoapreciação, e reconhecimento de suas capacidades intelectuais, comportamentais e emocionais.

Assim, a ética hacker se pauta em compartilhar, colaborar, criar, ter liberdade e ter acesso ao conhecimento de maneira total e irrestrita. Por isso, o erro é valorizado e

reconhecido como manancial de possibilidades de aprendizagem. Esse convite a uma educação que considere o erro como potencial pedagógico para aprendizados significativos nos ajuda a contestar o modelo vigente pautado apenas em atingir excelência em provas determinadas. Porque nas sociedades modernas, como vimos anteriormente, somos cada vez mais incentivados a cultivar a crença de seres humanos infalíveis, meritocráticos e uniformizados.

Na educação convencional, sobretudo, percebemos que o erro é geralmente transformado em um problema sujeito a sanções. Seja de um erro de aprendizagem, comportamentos subversivos ou por defasagens de ensino e aprendizagem. Essa escola que anseia se sustentar por meio de conteúdos descolados do que os estudantes realmente anseiam estudar prevalece como tradicional, arcaico e anacrônico.

A ética *hacker* – para além dos programadores – nos inspira a elaborar novos desenhos, currículos e práticas escolares. Especialmente por estimular em seu processo de criação educativa uma prática de colaboração, com o acesso livre e remixado do conhecimento, sempre numa perspectiva de base tecnológica aberta e compartilhada (PRETTO, 2017).

Partindo disso, apresentamos como pressuposto nesta pesquisa, que este modelo de trabalho colaborativo inspirado na perspectiva da educação *hacker* favorece processos de ensino e aprendizado, especialmente por adotar uma ética de compartilhamento livre de conhecimentos e estimular a autoria, o ativismo e produção colaborativa e coletiva. Tendo isso em vista, compreendemos que o campo da educação pode avançar a madurecer significativamente ao considerar esse modelo de educação *hacker*. Por tratar-se de um movimento que pode tecer contribuições aos projetos educativos e que, segundo a visão aqui defendida, colocam a escola em consonâncias mais adequadas a respeito das formas de produção e troca de conhecimento no nosso século XXI.

As contribuições de estudos como os de Alexandre Aguado (2015; 2019) serviram como pistas relevantes para que essa cultura hacker fosse incorporada no contexto de atuação em escolas públicas. Assim, dez princípios foram norteadores: fazer com paixão; ter a liberdade como algo fundamental; respeitar e estimular a diversidade; ter cuidado com os outros; dar acesso total aos meios; abrir e compartilhar ações, informações e decisões; agir

frente à passividade; não punir e até incentivar o erro; estimular a criatividade; favorecer a curiosidade.

Dito isso, listamos a seguir mais algumas considerações pertinentes que o movimento por uma educação *hacker* preconiza:

1) O acesso a todo e qualquer meio de ensino deve ser total aos que querem aprender; 2) Desconfiar da autoridade significa pensar que professores, livros e qualquer fonte de informação deva ser lida com crítica, com uma profunda atenção, sempre se buscando comparar e encontrar outras possíveis fontes para ver os mesmos fatos a partir de outros ângulos; 3) Os processos de aprendizagem precisam estar centrados, da mesma maneira que deve ser defendido o livre acesso a todo tipo de informação, numa lógica baseada na criação e produção de culturas e conhecimentos e não no mero consumo de informação; 4) É necessário compreender a diversidade de saberes, culturas e conhecimentos trazidos para a escola por alunos, professores, mídias e materiais didáticos. Isso, se trabalhado na sua extensão, favorece a formação e a criação. Como as escolas não estão preparadas para lidar com a complexidade e a pluralidade de opiniões dos seus alunos, elas acabam destruindo, ao longo de sua escolarização, a criatividade, fazendo (e achando que conseguem!) com que todos os jovens pensem da mesma forma. Necessário se faz superar essa visão; 5) A cópia é parte do processo de aprendizagem e deve ser defendida, assim como o livre acesso a todo tipo de informação. O que vemos é que, apesar de nas séries iniciais o compartilhamento dos bens, como brinquedos e materiais escolares, ser estimulado pelos professores, conforme os anos vão avançando o aluno aprende que a troca de informações tem certos limites e que a cópia não é bem vista no ambiente acadêmico; 6) O erro não deve ser criminalizado e nem mesmo evitado, pois ele faz parte dos processos de aprendizagem que têm como foco a busca de formar cidadãos criadores de conhecimentos, saberes e cultura; 7) A arquitetura das escolas deve ser tal que possibilite que as atividades se deem de forma muito mais livre e coletiva, não deixando, obviamente, de haver espaço para uma aula, um quadro negro (ou branco), uma biblioteca com livros e coisas com que estamos já acostumados no ambiente escolar. Mas essa não pode ser a dominância espacial do projeto. (PRETTO, 2017, p. 14-15)

Buscamos com isso apresentar uma pesquisa alinhada com educação *hacker* que “busca articular o desafio de inserção do contexto comunicativo da cultura digital na escola a partir de uma perspectiva integrada à ideia de educação em direitos humanos e da participação da comunidade escolar nas reflexões sobre estas práticas.” (PRETTO, 2017, p. 15).

Diante do que pudemos expor até aqui, defendemos a necessidade de se buscar, ainda mais no cenário crítico da atualidade, espaços alternativos como esses da educação em direitos humanos na perspectiva da educação *hacker* para a promoção da democracia através de uma formação crítica para a cidadania nas aulas de sociologia do ensino remoto.

Observamos que a escola chegou à pandemia já marcada por várias crises e nesse contexto pandêmico, a democracia brasileira, ainda nova e imatura, encrudescou suas principais formas de dominação e opressão: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

Como Sousa Santos (2016) nos sugeriu, a democracia entendida como um processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada está em risco pelas forças antidemocráticas, que sequestraram a democracia e perverteram ou esvaziaram seu conteúdo popular, e também pelo fascismo social, que mantém a fachada da democracia representativa enquanto subverte seu sentido de justiça social.

Este problema central da nossa conjuntura atual é agravado pelo papel equivocado atribuído às TIC na sociedade, em especial na educação. Porque se elas já implicam e colocam condições às formas contemporâneas das pessoas se relacionarem, elas podem limitar e até determinar as oportunidades de formação crítica para a cidadania. O nosso problema atual é que carecemos de instituições sólidas para garantirem seu caráter democrático na integração com a sociedade (FEENBERG, 2007).

Por isso tratamos mais detalhadamente das (TIC) na educação. Verificamos que a integração das tecnologias nas escolas públicas antes da pandemia já era deficitário e que agora se intensificou após a pandemia, dado que não houve políticas públicas com a finalidade de mitigar os efeitos das crises e/ou promover condições necessárias para uma educação democrática. Ainda, nesse sentido, o letramento digital que poderia já ter avançado a partir dos estudos e pesquisas do campo da mídia-educação, foi, de fato, uma tarefa não cumprida em nossa área da educação, deixando-nos reféns neste momento de total dependência no ensino remoto.

Se a abordagem da questão das TIC na educação não foi, até então, priorizada, trouxemos da perspectiva crítica a referência para uma abordagem da apropriação crítica e criativa das tecnologias na educação (KELLNER; SHARE, 2008).

Portanto, compreendemos neste trabalho que para pautar uma educação democrática no ensino remoto em sociologia com uso apropriado das (TIC), precisamos pensar a partir da perspectiva da educação hacker, especialmente com base em sua metodologia colaborativa. Para isso, necessariamente, precisamos promover uma outra educação que produza e fortaleça

a valorização das diferentes experiências respeitando, estimulando e reconhecendo os direitos humanos (também) na cultura digital.

A partir desse referencial retornamos ao nosso lugar de origem, para perguntar a partir de um local de trabalho e ativismo como professora de sociologia de uma escola pública: **como poderia ser promovida uma educação democrática no ensino remoto durante a pandemia?**

As aulas de sociologia são um espaço privilegiado para tratar o tema da democracia, tanto como conteúdo, quanto como prática. Apontamos alguns debates importantes, tais como a sua introdução no currículo escolar preconizando os debates das ciências sociais com suas pautas políticas contra-hegemônicas, abrindo espaço para abordar conteúdos basilares para uma sociedade democrática, tais como direitos humanos, favorecendo as metodologias colaborativas e a promoção de uma educação democrática pautada na experiência em sala de aula sobre o currículo e também sobre a democracia.

Por fim, encontramos alguns princípios norteadores para o ensino de sociologia com (TIC) nos estudos sobre a educação em direitos humanos e sobre a educação hacker. Isto é, apontamos como matrizes para a nossa ação prática pedagógica noções de direitos humanos e educação para direitos humanos na cultura digital.

Ao pensarmos as aulas de sociologia no ensino remoto como um espaço de oportunidade para pautar a democracia, como conteúdo e como prática, na formação crítica para a cidadania encontramos também algumas referências. Entre elas destacamos as metodologias colaborativas da educação hacker, que tratam de possibilitar um compartilhamento livre de conhecimentos, abertura para experiências diferentes e proporciona um uso crítico e criativo das (TIC).

Chegamos, então, à nossa pergunta de investigação, que seria **se o uso de metodologias colaborativas da educação hacker podem promover uma educação democrática no ensino remoto de sociologia?** Investigamos esta possibilidade na proposta de pesquisa que vem a seguir.

4.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao longo das discussões trazidas por esse trabalho, buscamos discorrer sobre os conceitos de educação democrática e metodologias colaborativas a fim de explicar nossa intencionalidade de pesquisa, voltada a analisar o campo do ensino remoto em sociologia.

A partir dessas discussões levantadas no referencial teórico exposto até anteriormente neste capítulo para pensar a promoção de uma educação democrática no ensino de sociologia na educação básica, organizamos a seguir alguns princípios norteadores que devem ser considerados na docência para a promoção de uma educação democrática com as metodologias colaborativas:

Abertura para participação: compreendemos que a existência de participação depende de uma construção de envolvimento constante. A abertura para participação não é algo dado e simples, por isso exige um estado de mútua confiabilidade, como se fosse um pacto de confiança no processo que está a se desenrolar.

Como estamos focalizando neste trabalho a investigar as condições criadas pelas metodologias colaborativas para a promoção da democracia – sendo a democracia participativa a que nos referenciamos – tendo como inspiração o convite de intelectuais da educação como bell hooks e Paulo Freire, que nos falam acerca disso. Aqui cabe destacar que por participação estamos dizendo mais do que o consentimento informado.

Não basta que as pessoas sejam consultadas e aprovem, esta seria uma forma de simulacro de participação. Na democracia participativa tal qual defendemos neste terceiro capítulo, a participação efetiva se dá na possibilidade concreta de interferência, na presença a ação política possível nas arenas de decisão.

Para isso, os indivíduos devem estar presentes em estado ativo, para falarem e serem ouvidos para as decisões a serem tomadas. Nesse sentido, nos cabe destacar que estar aberto à participação para uma educação colaborativa é uma construção, uma maneira de se encarar os processos. Para haver a metodologia colaborativa, necessitamos de sujeitos que estejam disponíveis, dispostos, com uma abertura de participação.

Errâncias de aprendizado: pensando sobre a literatura que embasa este trabalho, na perspectiva *hacker* o erro é um fator imprescindível para a reformulação, debate e colaboração a fim de aperfeiçoar alguma criação de conhecimento. Encontramos também uma contribuição pertinente com a discussão feita por Jacques (2012) que aborda as trocas

experiências na modernidade, e os sujeitos que resistem criando, narrando e contando suas errâncias como um modelador de suas obras, como um potencial em se viver a margem e toda criação que se encontra ali, nessa resistência, nessas errâncias.

Como buscamos pontuar, a escola é um local que não valoriza e evita os processos do erro para se chegar ao acerto e a realização de um conteúdo, conhecimento, tarefa. Nos direcionamos nesta investigação a navegar ao contrário desta lógica dominante que desconsidera os processos de erro como construtores do conhecimento.

Por considerarmos a perspectiva *hacker*, temos em vista que tudo aquilo que passamos a conhecer e produzir de conhecimento é devedor de um processo complexo de erros, acertos, refinamentos, e certamente mais falhas que conquistas absolutas. Por isso a educação que almejamos precisa reconhecer os erros de maneira pedagógica, sua relevância imprescindível para uma efetiva estruturação de conhecimentos e saberes.

Na educação *hacker* o erro é uma validação para o percurso. O erro é estimulado, e com isso as pessoas que fazem parte desses grupos não se intimidam em arriscar, em fazer, em discutir seus feitos. Porque tudo que é pensando passa a ser discutido em grupo e nesses coletivos o erro não é um problema, mas é um acontecimento ordinário do processo para aprender e estabelecer criações.

Isso significa que o produto final não precisa estar pronto e acabado para vir a público. O *hacker*, tão logo começa a produção criativa, a coloca na mesa, inacabada, para que ao compartilhar com outros, estes possam contribuir e colaborar no processo de produção.

Quando falamos que a escola deve acolher o erro e torná-lo parte significativa da aprendizagem, quer dizer que rejeitamos as formas de aprendizagem que esperam que o indivíduo evite o erro e que consideram que o indivíduo terá sucesso quando apresentar o produto final da sua produção do conhecimento sem erros.

Podemos observar tal compreensão nos processos avaliativos da aprendizagem. Se ele está concentrado em avaliação de conhecimento adquirido, o que a maioria das provas é, fica evidente o foco no produto e não no processo. É esta mudança, tão difícil e rara nas escolas, que faz com que as pessoas escondam o erro, que evitem expor aquilo que ainda não foi compreendido e suas fraquezas, pois estas partes “atrapalham” a sua avaliação.

Esta postura imaculada afeta também aos professores, que não podem errar, principalmente na frente dos estudantes. Sua autoridade, nesses casos, está em saber mais e

melhor e não em ser um parceiro do estudante no processo de aprendizagem, ele também partindo de um lugar e desenvolvendo novas compreensões e aptidões.

Apesar do discurso comum na escola, baseado em Paulo Freire, de que o professor é aquele que ensina e aprende, é difícil encontrar na escola o professor que não se sente obrigado a estar pronto e acabado, a trazer o conhecimento como obra fechada para a sala. No caso das TIC, esta postura leva ao medo, bastante comum, de experimentar novas práticas mediadas por tecnologias por não terem formação, não dominarem a técnica e saberem que seus estudantes fazem uso – mais e muitas vezes melhor – destes recursos na vida cotidiana. É possivelmente amedrontador para o professor que tem que saber de tudo em sala de aula.

De modo que destacamos esta postura leve na aprendizagem, com foco no processo, para definir a categoria de errâncias de aprendizado. Esta categoria orienta para as práticas em que o erro é considerado como parte significativa da aprendizagem, dando ênfase ao processo e não ao produto.

Intercâmbios de diferentes saberes: para analisarmos como foram realizadas diferentes trocas de conhecimentos, entre diferentes olhares, experiências, compreensões de mundo, buscamos fundamentar teoricamente até aqui que, só podemos ter um ambiente educativo democrático quando a diversidade é reconhecida como um manancial de possibilidades construtivas para o conhecimento.

Essa noção vai no caminho oposto do que temos encontrado nas escolas convencionais de ensino, pois como debatemos neste trabalho nossa história no Brasil foi edificada tendo como base a história única, a visão dominante de conhecimentos e saberes. Uma colonialidade de saber pavimentou nossa percepção de mundo dominante. Nesse sentido, aos olharmos os debates sobre a relevância de rumarmos para uma interculturalidade crítica também embasou muito nossas reflexões juntamente com as contribuições oportunas ao debate do conceito de colonialidade de saber.

Por isso, para que façamos uma promoção de educação democrática, necessitamos de polifonia de conhecimentos que se intercambiam, se cruzam, se somam, se afetam, e com isso, se transformam.

Na perspectiva das Epistemologias do Sul, em que nos é conduzido a concepção da urgência de retomarmos conhecimentos decoloniais, que ultrapassem a linha abissal. Que possibilitem uma rede de contribuições de saberes da diáspora africana, povos indígenas,

povos tradicionais, povos do rio, povos da cidade. Para que as diferentes linguagens sejam trazidas, consideradas e validadas. A linguagem oral, as histórias, as narrativas marginais.

Para que consigamos sair do logocentrismo que tem como uma de suas consequências mais cruéis o epistemicídio. Por isso falar de intercâmbios de saberes distintos torna-se relevante, sobretudo para que consigamos realizar uma interlocução horizontal das epistemologias abundantes e criativas que resistem ainda a toda tentativa de invasão, apagamento e depreciação.

Na prática pedagógica, este intercâmbio está presente na prática pedagógica se há abertura e acolhimento da diversidade, de vozes e saberes. Se essa diversidade supera a invisibilidade e a ilustração para estar incluída nos processos de construção coletiva de conhecimentos.

Experiencia de colaboração: oriunda de nossos dois principais conceitos, a colaboração e a experiência democrática, buscamos aqui destacar que o processo educativo realizado desta forma orienta-se para oportunizar experiências em que a colaboração seja motivada.

Assim, concebemos que da mesma maneira defendida por John Dewey de que só podemos compreender e defender assiduamente a democracia quando a experienciamos em espaços formativos como a escola pública, por meio de uma cultura democrática que faça com que essa prática seja/esteja permanente e viva nos espaços educativos para ser debatida, refletida e praticada. Nesse mesmo sentido, também a colaboração exige esse movimento de teoria, reflexão e práticas constantes.

Por estarmos nos voltando a analisar se as metodologias colaborativas podem promover uma educação democrática, dentro dessa perspectiva, a disponibilidade para realizar o processo de aprender e ensinar colaborando pode ser reconstruída quando fazemos trabalhos coletivizantes em que todos podem contribuir e realizar tornando a experiência de colaboração marcante.

Só podemos ter sujeitos políticos voltados a colaboração se esses mesmos sujeitos tiverem oportunidade de experienciar igualmente essa atividade. Apostamos com essa categoria de análise que sujeitos que tenham uma trajetória de vida em que puderam exercer sua colaboração social em escolas, organizações sociais, coletivos, movimentos sociais, são

sujeitos mais disponíveis e dispostos a embarcar nessa empreitada da colaboração, por conta de uma experiência que os precede.

Mas, como todo caminho só se faz caminhando, é nas escolas públicas também que necessitamos aplicar as metodologias colaborativas para que educandos possam se compreender como sujeitos políticos que podem e precisam colaborar para reconstruir um mundo mais justo, igualitário, e que tenha o povo como soberano.

Buscando articular os conhecimentos e movimentos coletivos em prol de uma conquista maior para nossa sociedade, de avanços em pautas de reparação, demarcação e conquista de direitos. Portanto, por meio deste tópico buscaremos averiguar quais foram as experiências possibilitadas de colaboração nas aulas e quais possibilidades e desafios encontramos com o ensino de sociologia com tecnologias.

Essa é uma das categorias que faz uma junção muito significativa de nosso objeto de pesquisa, para o que estamos buscando desvelar e focalizar em nossa investigação. Aqui estamos referenciando as considerações que nos foram muito pertinentes para pensar a educação democrática.

Responsabilidade compartilhada: que engloba conceitos e caracterizações correspondentes com nosso percurso de aproximação e experiência com educação hacker, a responsabilidade compartilhada torna-se uma categoria de análise necessária. Porque o compartilhamento de conhecimentos, conteúdos, objetos e trânsitos de saberes precisa de um compromisso entre as pessoas envolvidas.

A ação política requer responsabilidade, requer que estejamos disponíveis e dispostos a nos responsabilizar pela elaboração e ação conjunta. Pensando e agindo como responsáveis pelo bem viver, bem comum, elos comuns. Um labor coletivo, comunitário, e que todos precisamos fazer conjuntamente. Para que tenhamos uma educação democrática para direitos humanos que contenha parâmetros concretos para garantia igualitária em dignidade, justiça social, soberania popular, respeito e valorização das diferenças.

Compartilhar a responsabilidade significa o compromisso que cada indivíduo assume com o coletivo, a preocupação social e o envolvimento de cada um nas dores dos outros. Significa que todos são responsáveis pelos processos e resultados, assim como significa o engajamento de cada um na construção do futuro. Isto exige uma postura implicada e ativa e não submissa ou reativa, que são mais características de espaços mais autoritários. Começa

por um relacionamento horizontal, mas continua com o engajamento de todos na busca por soluções e o compromisso em sua realização concreta, com a participação ativa de cada um.

Ao elucidar nossas cinco categorias de análise (abertura para participação; errâncias de aprendizado; intercâmbios de diferentes saberes; experiência de colaboração; responsabilidade compartilhada) buscamos explicitar que as formulamos por meio de nosso referencial teórico, mas também por meio das caracterizações analisadas e identificadas na narrativa da experiência da Professora S com as metodologias colaborativas.

Os conceitos de **experiência**, **errância**, **colonialidade de saber e interculturalidade crítica** são alguns dos que norteiam nossa discussão até aqui e nos inspiram junto a educação e **cultura hacker**. Tendo em vista que nosso intento com essa investigação é analisar se as metodologias colaborativas promovem uma educação democrática, organizamos de acordo com nosso referencial teórico e as discussões realizadas até o momento, uma sistematização do que é necessário existir para que tenhamos uma metodologia colaborativa que viabilize uma experiência democrática no contexto em que nos debruçamos: o ensino remoto de sociologia em 2020.

Tabela 1: Quadro síntese dos atributos necessários para as metodologias colaborativas que promovam uma educação democrática

Categorias de análise em síntese	
Abertura para participação	Diz-se a respeito das condições que favorecem e estimulam (educam) sujeitos a desejarem participar, a ter uma disposição para fazer junto e serem participantes críticos e criativos nos processos educativos.
Errâncias de aprendizado	Significa ter o erro como parte integrante e constitutiva do processo de aprendizado, sendo valorizado para elaboração do conhecimento. Por considerar que as nossas tentativas no aprendizado podem levar a erros, tendo o potencial pedagógico de reconstruir e aperfeiçoar os caminhos cognitivos de sujeitos. Os aprendizados reconhecidos como frutos de erros podem tornar o percurso educacional mais eficiente quando reconhecidos assim.
Intercâmbios	Considera-se o estímulo de trocas de conhecimento entre

de diferentes saberes	os diferentes conhecimentos em ambientes educativos, podendo contribuir qualitativamente para que sejam reconhecidos com a finalidade de uma educação decolonial, mais ampla, mais democrática, por ser orientada por uma interculturalidade crítica. Fazendo com que diversas epistemologias estejam em diálogo e que por meio dessa atividade passemos a valorizar cada vez mais as diferenças como fortalecedoras das relações sociais colaborativas e democráticas.
Experiência de colaboração	Engloba a formação (teoria) e experiência (prática) com base em metodologias colaborativas que estimulem os sujeitos a experienciar a colaboração para terem consciência de processos debatidos, organizados e executados em coletivo para uma sociedade democrática.
Responsabilidade compartilhada	A significação corresponde ao entendimento de que a responsabilidade precisa ser dividida entre os sujeitos que participam do processo. Isto é, que necessita haver uma contínua realização de reflexões, atividades e resoluções em grupo. Sendo assim, todos precisam estar cientes do valor imprescindível de sua contribuição e importância nessa elaboração, compreendendo-se como responsáveis mutuamente para concretização.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com essa sistematização dos atributos que caracterizam o que estamos pensando acerca de metodologias colaborativas que promovam uma educação democrática, seguimos adiante com a pesquisa, com o objetivo geral de analisar o ensino remoto em sociologia com metodologias colaborativas com TIC para averiguar a promoção de uma educação democrática.

A seguir detalharemos nossa trajetória metodológica, com o passo a passo que percorremos para dar vida a essa investigação. Apresentando nosso embasamento teórico para pensar a metodologia; apresentando o nosso campo de pesquisa com a tipificação de nosso caso; e também com a apresentação da professora de sociologia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC), que colabora com a materialização de nossa pesquisa.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O trajeto desta pesquisa foi sendo pensado e reformulado algumas vezes em decorrência do contexto de excepcionalidades pandêmicas ao qual estivemos atravessando. Como vamos pormenorizar adiante, nossa análise de dados se concentre no ano letivo de 2020 – primeiro ano da pandemia – embora o percurso analítico tenha sido elaborado pouco a pouco depois desse período transcorrido.

Foram necessárias as revisões, os descansos e também os retornos para melhor analisar, sistematizar e processar nossos dados. Assim, todo esse movimento entre reflexão, ação e pausa foram significativos.

Por estarmos em uma situação de excepcionalidade, lidando com um fenômeno inédito que estava se desdobrando enquanto o investigávamos, consideramos que o tempo para realização desta pesquisa foi qualitativamente proveitoso.

Apresentaremos a partir deste quarto capítulo o nosso percurso metodológico de trabalho. Para tanto, pontuaremos os nossos objetivos, geral e específicos, e a nossa maneira metodológica de realizar a pesquisa em si e também a nossa tipificação de caso.

Destacamos que nossa pesquisa está inserida no contexto do Projeto Conexão Escola Mundo: espaços inovadores de formação cidadã (PEM)⁹⁷ entre o período de 2018 a 2020, que teve suas ações, formações e pesquisas realizadas no Colégio Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC).

A pesquisa que apresentaremos aqui é fruto de um processo metodológico que nasce antes mesmo dela, sendo parte de algo maior e mais abrangente. O PEM ao qual nossa pesquisa faz parte, é em si mesmo um projeto de pesquisa e extensão colaborativa, e por isso, trazemos aqui um recorde de pesquisa que está vinculado a várias pesquisadoras e vários pesquisadores anteriores que alimentaram e alimentam esse ecossistema colaborativo.

Para os limites de nossa investigação, focalizaremos a experiência de uma professora de sociologia durante o período letivo específico de 2020. A escolha dessa professora e dessa

⁹⁷ Optamos por simplificar a sigla do projeto dessa maneira, pois a professora que colabora com esta pesquisa se referia frequentemente nas entrevistas ao projeto como Projeto Escola Mundo. Assim, decidimos por eleger as siglas PEM.

experiência docente em específico, se deu pela proximidade e o interesse que a mesma demonstrou durante sua colaboração no PEM com a temática de metodologias colaborativas e por ela mesma ter sempre evidenciado, ao longo de sua trajetória no projeto, um compromisso em aprender e praticar novas metodologias colaborativas com as TIC em suas aulas de sociologia.

Desta forma, nos orientamos pelo problema teórico da pesquisa sobre **como promover uma educação democrática no ensino remoto de sociologia?** Ao ter esse problema teórico em vista, apresentamos na sequência o percurso metodológico realizado em nossa investigação.

5.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Analisar se as metodologias colaborativas contribuem para promoção da educação democrática no ensino remoto.

Objetivos Específicos:

- a) Analisar as experiências colaborativas da professora de sociologia;
- b) Identificar os desafios e oportunidades da metodologia colaborativa na sua experiência em ensino remoto;
- c) Verificar como as metodologias colaborativas são o diferencial para promoção de uma educação democrática nesse contexto.

5.2 METODOLOGIA

A inserção de nossa pesquisa se dá no campo de Educação e Comunicação, dessa forma, estivemos interessados em contribuir com a qualificação de nossos debates sobre democracia, amadurecendo nossas práticas em direção a uma educação democrática e experiências democráticas por meio de metodologias colaborativas com as TIC. Por isso, fazendo uso das palavras do filósofo e educador brasileiro Antônio Joaquim Severino (2007), pensamos que:

Na verdade, estabelecer um estatuto de cientificidade para o conhecimento no campo educacional impõe a exigência de uma profunda reconceituação de ciência. E o motivo fundamental é o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionada. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. (SEVERINO, 2007, p.40)

Diante disso, para nosso percurso metodológico, também as contribuições de George Gaskell (2002) foram oportunas, pois nos ajudaram a evidenciar que a pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” (GASKELL, 2002, p. 65).

Gaskell (2002) contribuiu para que destaquemos que os dados qualitativos possuem significativa riqueza de detalhes e profundidade. Assim, temos como exemplares de dados qualitativos que podem ser analisados em pesquisas qualitativas os seguintes recursos: as descrições detalhadas de fenômenos; comportamentos; citações diretas de pessoas sobre suas experiências; gravações ou transcrições de entrevistas e discursos (GASKELL, 2002).

Sob esta perspectiva qualitativa de pesquisa supracitada, elegemos como ordenador/inspirador de nossa investigação o método de análise de conteúdo. Na definição de Laurence Bardin (2011), a análise de conteúdo caracteriza-se sendo:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

Considerando e adaptando as três etapas da metodologia de análise do conteúdo de Bardin (2011), nosso tratamento analítico foi guiado pelas seguintes etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) inferência e interpretação. Ressaltamos que esse esquema de três etapas de análise de conteúdo serviu para nossa organização e sistematização de dados, mas que fizemos algumas reformulações e adaptações no interior delas para melhor elaborar nossa investigação, como explicamos passo a passo abaixo:

a) Pré-análise: Estabelecemos nesta etapa nosso planejamento de trabalho de maneira ordenada, mas flexível. Aqui buscamos e elaboramos parte significativa de nosso arcabouço teórico. Realizamos leituras, debates e trouxemos fundamentações substanciais e norteadoras para nossa investigação. Após, decidimos/selecionamos os dados que iríamos analisar de forma a olhá-los com fluidez (dados abertos do PEM/2020) e organizamos aqui a documentação necessária para mais uma coleta de dados (solicitação ao Comitê de Ética, parecer final número 5.227.241, em Anexo I). Assim, após esse trâmite, realizamos a última coleta de dados (entrevista pesquisa/2022, roteiro em Anexo II) e transcrevemos as duas entrevistas;

b) Exploração do material: Após essa transcrição e exploração preliminar, estabelecemos as codificações para a nossa análise de conteúdo e formulamos as nossas categorias de análise para tratar nossos dados. Essa formulação de categorias de análise se deu por meio do arcabouço teórico elaborado no terceiro capítulo e também por meio dos aspectos mais relevantes que se destacaram nas duas entrevistas analisadas;

c) Inferência e interpretação: Na elaboração desta etapa foi preciso retornar algumas vezes com atenção aos marcadores teóricos que elegemos como pertinentes à investigação, visto que foram eles os responsáveis por trazer embasamento ao nosso olhar para os dados. Sendo assim, um casamento entre dados obtidos e a fundamentação teórica nos ofereceu sustentação à nossa interpretação. Assim, as nossas interpretações nos levaram às nossas inferências, que foram realizadas no sentido de encontrar o que poderia estar escondido na narrativa de nossa participante de pesquisa, bem como os elementos que tensionavam o seu discurso e os possíveis significados desses discursos.

Após essa explicação a respeito de nossa fundamentação metodológica e o passo a passo para tratamento dos dados de análise, detalharemos em seguida a nossa tipificação do caso e as características gerais da escola pública relacionada à nossa pesquisa. Assim, falaremos primeiro do nosso campo de pesquisa, o Projeto Conexão Escola Mundo: espaços inovadores de formação cidadã (PEM) e a sua intervenção artística-política no Colégio

Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC). Ao final deste capítulo metodológico, apresentaremos a nossa colaboradora de pesquisa: a professora de sociologia S.

5.3 A ESCOLA ESTUDADA

Segundo levantamento do Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB) em 2019⁹⁸, o Colégio Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC), conta com aproximadamente mil estudantes entre 6 e 18 anos de idade e com 54 estudantes de educação especial. O ingresso de estudantes se dá por meio de sorteio⁹⁹ público, de modo que há uma diversidade socioeconômica e um perfil de estudantes que não se restrinja aos bairros que fazem vizinhança.

O corpo docente da escola conta com 119 professores, que são servidores públicos federais concursados, muitos com formação em nível de doutorado. Além do quadro docente, a escola é campo de estágio para cursos da universidade, sejam de Licenciaturas ou Bacharelados. Isso propicia um vínculo fortalecido entre esse ambiente escolar e as pesquisas da graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, além de ser uma ponte entre esses dois universos formativos, que se retroalimentam para contribuírem juntos com o processo de educação formal.

Em 2020, especialmente no período compreendido entre maio a julho, o CA-UFSC passou por um período de intensos preparatórios e debates sobre o possível novo formato não presencial que seria adotado pela escola. Foram feitos levantamentos de informações sobre o acesso aos recursos das TIC e outras condições materiais, como as das famílias de estudantes e profissionais que integram a escola.

Durante esse período o caráter público do CA-UFSC foi amplamente defendido pela então gestão da escola para que uma construção democrática desse processo fosse realizado e para que as decisões fossem tomadas em conjunto:

98 Dados que podem ser conferidos aqui: <https://novo.qedu.org.br/escola/42000688-colegio-de-aplicacao-ufsc>. Acesso em 11 de junho de 2021.

99 Essa e outras informações acerca do acesso à vagas no CA-UFSC encontram-se em: <https://www.ca.ufsc.br/como-ingressar-no-ca/>. Acesso em 05 de maio de 2021.

Foram elaborados ofícios, normativas e diretrizes para o ensino não presencial e toda essa documentação é resultado de um amplo debate entre disciplinas, segmentos, reuniões gerais e Colegiado Delegado, além da participação de representantes das famílias e dos estudantes que compõe a diretoria do Grêmio do Colégio de Aplicação. (GECA) (VIANA, et al, 2020, p. 40)

Tendo isso em vista, a proposta de reorganização do calendário escolar de 2020 para o período de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) foi elaborada mediante a promoção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes. Sendo debatida e construída coletivamente para ser aprovada em instâncias colegiadas, apresentou como eixos norteadores os seguintes preceitos: o desenvolvimento integral da criança e do adolescente; a necessidade de um diálogo entre família e escola; a promoção de ações que evitem a evasão escolar e retrocessos na aprendizagem; um planejamento de estratégias pedagógicas que contemplem todas as crianças e adolescentes, buscando, quando possível, a interdisciplinaridade; a organização de propostas que levem em consideração as questões socioemocionais e as distintas realidades das crianças e adolescentes; a inclusão e acessibilidade de todos/as estudantes, o princípio da construção coletiva e o uso crítico das TIC.

Além disso, faz-se importante destacarmos que:

Pode-se considerar que há um baixo índice de evasão escolar neste momento de pandemia no CA/UFSC, em comparação com outras escolas públicas. Acreditamos que esse baixo índice é decorrente do trabalho intenso que a equipe pedagógica vem fazendo de mapeamento e contato com as famílias para atender as mais diversas demandas, que vão desde viabilidade de empréstimos e doações de equipamentos, pacotes de internet, apoio pedagógico, apoio psicológico e assistencial (entregas de cestas básicas organizadas pela Associação de Pais e Professores (APP)). Essas são atividades em que os profissionais da escola estão constantemente trabalhando desde que a pandemia se instalou. (VIANA, et al, 2020, p. 47)

Com essas diretrizes sendo consideradas em cada segmento escolar atendido pelo CA-UFSC, desde séries iniciais até o ensino médio, adaptações foram realizadas a fim de melhor atender estudantes no contexto de atividades pedagógicas não presenciais. Por exemplo, nas séries iniciais o uso de materiais impressos foi adotado ao passo que no ensino médio ocorreu mais o uso de plataformas virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*.

Destacamos ainda que o *Moodle* é um software livre e, na contramão de muitas secretarias estaduais e de escolas de ensino médio público do Brasil, o CA-UFSC defendeu o

uso desse programa para ofertar o ensino remoto aos seus estudantes, não aceitando a oferta de oligopólios como *Google For Education*.

Retomando a discussão de como o CA-UFSC organizou as suas atividades pedagógicas e o ensino remoto no ano de 2020, comentamos que pelo fato da professora de sociologia que colabora com a nossa pesquisa ministrar aulas para as turmas do nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, trazemos aqui algumas discussões focalizadas apenas no ensino médio que foram movimentadas durante esse contexto, a saber: o tempo de exposição dos estudantes aos recursos tecnológicos; a acessibilidade e o domínio da ferramenta *Moodle*; as condições de trabalho doméstico para estudantes e docentes.

Em vista desses fatores, o CA-UFSC elegeu um tempo menor de aula em frente às telas, mas manteve a proporcionalidade da carga horária do modelo presencial, ocorrendo então que as disciplinas tiveram a metade de suas cargas horárias originais de forma síncrona e a outra metade se deu por meio de atividades assíncronas.

Mesmo que na etapa do ensino médio muitos estudantes apresentem maior autonomia para o uso das tecnologias digitais, significando que o trabalho de mediação das famílias sejam muitas vezes dispensáveis em comparação com outras etapas de ensino, o domínio da plataforma *Moodle*, de *softwares* para edição de texto e apresentação de aulas, também apareceu como interesse de aprendizagem para muitos estudantes.

No final de julho de 2020, após uma primeira fase experimental das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) no CA-UFSC, foi realizada uma avaliação da primeira etapa da experiência da escola, envolvendo a avaliação do âmbito do trabalho realizado na escola com os estudantes, bem como também das formações oferecidas (para além da proposta do PEM¹⁰⁰).

Mediante a isso, foi organizado um levantamento através de questionários e reuniões por segmento para o debate coletivo sobre esse período experimental, em que foi possível perceber desafios que emergiram dessas práticas para então refletir acerca do quanto muitos deles eram novos, mas também o quanto alguns eram velhos conhecidos e que agora estavam ainda urgentes.

100 Destacamos que foi solicitado pela direção de ensino da escola que a equipe do PEM preparasse e oferecesse uma formação para professores e profissionais de educação do CA-UFSC para a integração crítica das TIC ao ensino não presencial.

A respeito desses aspectos identificados como desafios e também as oportunidades reconhecidas para realização de um ensino de qualidade no contexto pandêmico, traremos a seguir a apresentação de nosso campo de pesquisa, com a apresentação mais expandida do PEM e em seguida continuaremos com o detalhamento maior dessa avaliação e dos procedimentos decididos e executados no CA-UFSC durante o período de APNPs.

5.4 O CONTEXTO DE NOSSO CAMPO DE PESQUISA

A investigação desta dissertação tratou de um estudo de caso realizado dentro do contexto do Projeto Conexão Escola Mundo: espaços inovadores de formação cidadã (PEM)¹⁰¹.

Esse projeto se constitui por uma rede de pesquisadores e instituições que através de uma prática de trabalho colaborativo de ação e reflexão propõem a experimentação de um ecossistema educativo alternativo, construído na e com as escolas. Uma práxis inovadora de educação em direitos humanos, entendida como uma formação para a cidadania através da imersão na cultura digital em uma perspectiva ativista de empoderamento, autoria e produção colaborativa, que chamam de educação *hacker*¹⁰².

Dessa forma, o PEM por aproximadamente três anos elaborou e experimentou uma metodologia de intervenção político-artística em escolas públicas (Santa Catarina e Bahia), investigando temas como: escola *hacker*; educação *hacker*; educação para a cidadania e direitos humanos na cultura digital; formação de professores; políticas públicas em educação e institucionalização da educação *hacker* em Direitos Humanos; uso e desenvolvimento de ferramentas digitais da educação *hacker*.

Sobre a proposta de educação *hacker* do PEM, destacamos que esta foi inspirada na cultura *hacker* (que explicamos no terceiro capítulo). Tendo em vistas esses fundamentos, em 2018, no primeiro ano de intervenção na escola, o PEM teve a participação de seis professoras do CA-UFSC do 4o, 5o e 9o anos do Ensino Fundamental (EF) e 2o e 3o anos do Ensino Médio. No ano seguinte, integraram-se ao grupo mais três professores do 7o ano do EF.

101 Para mais informações do PEM: <https://escolamundo.ufsc.br/>. Acesso 08 de maio de 2022.

102 Projeto realizado com financiamento do CNPq, edital de Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas Sociais e Sociais Aplicadas – linha da educação básica. Trata de uma rede de pesquisa que associa diversas instituições nacionais e internacionais, com coordenação geral de Nelson Pretto/UFBA e coordenação na UFSC por Andrea Lapa.

Sobre a metodologia de ação, esta foi criada na parceria entre colégio-grupo de pesquisa Comunic¹⁰³ (colaborativamente) e experimentada nesses dois ciclos (2018-2019) no contexto presencial da escola, num total de 12 turmas e aproximadamente 350 estudantes participantes das atividades.

Para o ano de 2020 – terceiro e último ano do PEM no CA-UFSC – esperava-se que fosse realizado um tratamento de análise dos dados em ação conjunta e integrada entre pesquisadores do grupo Comunic e do CA, especialmente buscando a elaboração de referenciais sobre a metodologia da ação *hacker* na escola (meta do PEM).

Entretanto, com a deflagração da pandemia em março de 2020, o planejamento foi repensado em conjunto com os envolvidos no PEM, com maiores detalhes dessa explicação a seguir:

A partir do vínculo prévio entre escola e grupo de pesquisa Comunic e o compromisso já assumido com os professores e professoras participantes do projeto para uma parceria no enfrentamento desse desafio do planejamento de atividades não presenciais para as suas disciplinas, nos propusemos a ampliar a ideia e pensarmos juntos uma proposta formativa para toda a escola. Se, por um lado, esse era um desafio inesperado para o grupo de pesquisa, que teria que se reorganizar no trabalho remoto e também na proposta inédita de um curso a distância com a metodologia recém-criada, sem tempo ou estrutura pré-existente para a sua realização, por outro lado, havia o compromisso com a escola e seus profissionais na busca de alternativas para o desafio posto de maneira inevitável (e indesejada) para a educação básica não presencial. Era uma oportunidade única para promover a sustentabilidade do projeto, através de sua permanência e penetração na escola para além da presença do grupo de pesquisa. Nada mais hacker... Como não se envolver e arriscar? (VIANA, et al, 2020, p. 37-38)

Foi assim que em 2020 o curso Formação CA: Educação na Pandemia foi realizado, trazendo a mesma metodologia criada em 2018 no CA-UFSC para o contexto de pandemia, com base em um processo formativo a distância para todos os profissionais em educação do CA-UFSC¹⁰⁴.

Tendo como objetivo geral a criação coletiva e o desenvolvimento colaborativo de recursos digitais e de disciplinas no *Moodle*.

O primeiro ciclo formativo ocorreu entre 5 de junho a 12 de agosto de 2020, compreendendo as seguintes estruturas, em três etapas distintas:

103 Para mais detalhes da metodologia conferir: (LAPA, A.; VITAL, T.; SILVA, S., 2020.)

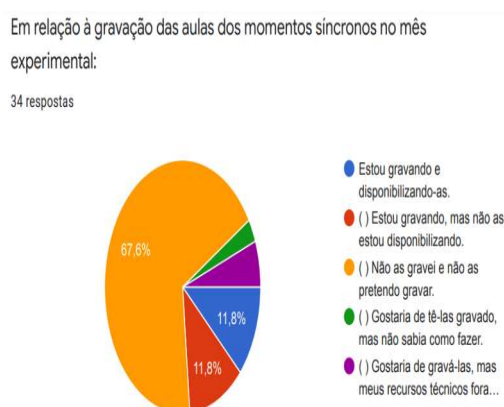
104 Esta formação foi realizada com a parceria dos laboratórios Lantec, coordenado pelo professor André Ary Leonel do CED/UFSC e RexLab coordenado pelo professor Juarez Bento da Silva da UFSC/Araranguá.

1. Identificação do problema pedagógico; 2. Criação Coletiva da Proposta; 3. Detalhamento e desenvolvimento de disciplinas. Como introdução à proposta e às temáticas advindas do contexto desafiador em que nos encontrávamos, buscamos trazer à tona reflexões que nos levariam à identificação do “problema pedagógico”. Nesse sentido, em junho, várias atividades foram realizadas como encontros síncronos por meio de lives com os seguintes temas: a) “Formação crítica na educação não presencial” (...) b) “Conteúdos e currículos em tempos de Pandemia”, (...) c) “Planejamento pedagógico no ensino não presencial”. (VIANA, et al, 2020, p. 39)

O curso de formação durante a pandemia discorreu sobre esses eixos, realizando encontros síncronos para debater os temas supracitados sempre com especialistas da área e tendo como responsáveis pelas mediações da formação algumas docentes do CA-UFSC que integram o grupo de pesquisa no PEM¹⁰⁵. No que tange à formação, o envolvimento dos docentes no curso Formação CA: Educação na Pandemia, nesse período anterior às aulas, manifestou-se no número expressivo de 130 inscritos – 89 professores (37 dos Anos Iniciais, 31 dos Anos Finais, 18 do Ensino Médio), 25 TAEs e 16 bolsistas.

Ao final desta 1ª etapa foi realizada uma avaliação com docentes do CA-UFSC a respeito de como estavam as primeiras experiências com as aulas síncronas e assíncronas no ensino remoto, chamadas de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). Selecionamos alguns dados que servem para ilustrar nosso campo e a tipificação de nosso caso:

Figura 9: Sobre a gravação das aulas no ensino remoto no CA-UFSC em 2020/1



¹⁰⁵ Contando ainda com a realização de uma live para apresentar e discutir possibilidades de acolhimento aos estudantes e famílias especialmente nesse início das atividades não presenciais.

Fonte: Relatório de Avaliação das APNPs do CA/UFSC (2021).

Percebemos que a gravação de aulas síncronas não foi feita e nem era pretendida pelos docentes que responderam a pesquisa totalizando 67,6% (de 34 docentes respondentes). Nesse levantamento feito no início do ensino remoto do CA-UFSC, obtivemos que 97,1% de professores estavam usando o *Moodle* como plataforma de suporte da disciplina, além de 97,1% terem feito formações em cursos relacionados às APNPs. Desses respondentes a pesquisa, 48,5% fizeram o curso o PEM em 2020.

Sobre a interatividade com estudantes em momentos síncronos, 47,1% dos docentes declaram nesse momento haver pouca interação, 35,5% disseram haver interação e 17,6% acreditam ter tido muita interação em suas aulas. Essas interações ocorreram em 61,8% dos casos por mensagens através da plataforma *Moodle*, ficando a frente do e-mail (55,9%) e do *WhatsApp* (47,1%).

Assim, após essa 1ª etapa de formação e algumas noções mapeadas sobre as demandas de docentes no CA-UFSC para atuarem no ensino remoto, a segunda etapa da formação foi realizada. Todavia, sofreu modificações em virtude da sobrecarga de trabalho e, em parte, à resistência de alguns integrantes do corpo docente em aderir à metodologia colaborativa proposta pelo PEM:

A 2ª etapa teve início na semana anterior ao começo das atividades não presenciais e foram organizadas sessões de Task Analysis [uma metodologia colaborativa] com o 2º, 4º e 5º ano dos Anos Iniciais. Ao longo do desenvolvimento dessa etapa de criação coletiva dos planejamentos com TIC, que começou junto às professoras e professores dos Anos Iniciais, foi possível perceber que as demandas e necessidades dos docentes, neste momento, eram diferentes da proposta de formação construída pela equipe. Ao observar o estranhamento e a resistência da proposta de planejamento colaborativo, fez-se necessário repensarmos como seguir com a formação em toda a escola, atendendo às demandas emergenciais que os profissionais nos apresentavam. (VIANA, et al, 2020, p. 39)

Visto que, se os princípios teóricos da formação para o ensino não presencial defendiam a necessidade de pensar a integração das TIC sempre a serviço de uma intencionalidade pedagógica previamente definida, essa realidade apresentada por meio das declarações de docentes fizeram com que a equipe da formação revisasse sua rota e traçasse

um caminho diferente. Porque a demanda de formação neste momento tratava ainda do domínio dos recursos e tecnologias digitais. Isto é, após esse domínio, professores se sentiriam confortáveis e capazes de criar possibilidades pedagógicas da integração dos recursos às práticas de ensino remoto.

Concomitantemente à reavaliação e adaptação da metodologia da formação docente através das práticas colaborativas de criação de propostas para a integração de tecnologias, foi intensificada a oferta de oficinas práticas (de *Moodle*, Webconferência, Recursos Digitais de Aprendizagem, Produção de Audiovisual), encontros de trocas de experiências sobre desafios apontados pelos professores, como a interação e participação, a avaliação e a colaboração *online*.

E foi criado um espaço de acompanhamento pedagógico aos profissionais interessados em montar suas disciplinas ou desenvolver atividades e materiais *online*. Vale destacar que também nesse período a busca por outros cursos de formação que fossem focados no uso da plataforma institucional *Moodle* foi feita por parte significativa de docentes do CA-UFSC.

Ainda destacamos que os professores escolheram livremente os cursos que fariam para a aquisição dessa formação, não sendo o PEM o único curso que puderam fazer.

Em nossa dissertação buscamos compreender como as metodologias colaborativas na perspectiva da educação *hacker* nas aulas de sociologia durante o ensino remoto em 2020 puderam promover uma educação democrática, tendo como a colaboradora para esta realização de análise uma das professoras de sociologia do CA-UFSC que apresentaremos na sequência.

5.5 A COLABORADORA DA PESQUISA: PROFESSORA S

Com uma longa experiência de docência, a Professora S¹⁰⁶ trabalha desde 2011 no CA-UFSC com a disciplina de sociologia. Assim, tivemos conhecimento de que sua trajetória na educação se inicia quando ainda era muito jovem, gostando sempre de integrar projetos educacionais, artísticos e políticos.

106 Optamos por criar um pseudônimo para a professora a fim de garantir seu anonimato, embora ela tenha nos declarado que não se importaria em ter seu verdadeiro nome divulgado. Ainda assim decidimos manter o sigilo de sua identidade, por pensarmos ser mais coerente com a ética de privacidade de nossa colaboradora deste trabalho.

Aos 56 anos de idade e tendo mais de trinta anos de atuação na educação, ela nos revela que:

A vida de professora ou o sonho de ser professora, ele começou desde a minha infância. A gente era em oito irmãos. Eu tenho quatro irmãs mais velhas, aí um irmão, eu, e aí um irmão mais novo. E desde pequenininha eu tinha sonhos de ser professora. A gente morava no interior e eu lembro como se fosse hoje que eu pegava uma tábua com carvão e ficava ensinando meus irmãos mais novos me fazendo de professora. Eu lembro até hoje que eu escrevia no quadro e explicava para eles as palavras como é que se escrevia as vogais como se fazia as contas. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Percebemos que a professora tem uma bagagem de conhecimento aprofundado no quesito de formação acadêmica e compromisso com a sua formação continuada, sendo ativa na participação em projetos transdisciplinares que ocorrem na escola e dos projetos de extensão. Além disso, destacamos a sua participação em movimentos sociais e coletivos, sendo integrante durante os anos 1990 de uma pastoral, realizando um trabalho educativo no Movimento de Mulheres Agricultoras vinculado ao Movimento Sem Terra (MST).

A participação da professora no PEM ocorreu desde o princípio, na criação colaborativa (CA-Comunic) de planos de ação *hacker* em temas transversais de direitos humanos no ensino presencial de sociologia, nos anos de 2018 e 2019.

A professora S chegou ao contexto da pandemia com alguma experiência na integração das TIC na perspectiva *hacker* e com a preocupação em promover a educação democrática na perspectiva da educação *hacker* em direitos humanos, tendo como princípios os seguintes elementos: colaboração, autonomia, protagonismo. Ademais, desejando tornar isso possível no contexto do ensino remoto.

Durante o período letivo de 2020, a professora trabalhou com duas turmas (uma do 9º ano do ensino fundamental e outra turma do 3º ano do ensino médio).

Ao observarmos o *Moodle* da professora, percebemos que havia um total de 78 estudantes na turma de terceiro ano do ensino médio e 108 estudantes na turma de nono ano do ensino fundamental. Assim, ela nos contou que seu plano de ensino está todo publicado na plataforma *Moodle* tendo sua sequência de conteúdos ministrados, as abordagens pretendidas e como foram realizadas as aulas, permitindo que estudantes acompanhassem seu planejamento por ali.

Ao observarmos o ambiente virtual de aulas da Professora S no *Moodle*, averiguamos que ela publicou em ordem temáticas os conteúdos, mas não encontramos um documento organizado de planejamento anual ou plano de aulas. Quando perguntamos a ela, nos explicou que o conteúdo postado seria seu plano de aulas, com a previsão dos conteúdos, a quantidade de aulas para dar conta de cada eixo temático que seria abordado e também sobre as avaliações que poderiam ser feitas.

Mais adiante, ela também nos revelou que opta por deixar um espaço aberto de conteúdos em seu planejamento, para que estudantes possam inserir conteúdos que são elegidos coletivamente como relevantes ao longo do processo:

eu sempre faço meu plano de ensino geral no início do ano com todos os tópicos que serão trabalhados. E aí eu levo para sala para discutir com eles antes de fechar e às vezes eles inserem conteúdos. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Sobre sua participação e experiência no PEM a professora comenta:

Eu sou muito empolgada. A gente no nono ano trabalha também com os projetos interdisciplinares de pesquisa com os alunos e acho que isso é muito, muito gratificante também você pensar na própria prática e discutir temáticas ligadas aos direitos humanos e pensar educação com os direitos humanos com a inclusão, com essas perspectivas todas juntas no cotidiano. Isso foi um grande desafio para mim, mas está sendo a coisa mais empolgante. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

O CA-UFSC, como explicamos, foi o colégio que abrigou as formações, ações e pesquisas do PEM (2018-2020).

A Professora S esteve presente em todas as edições, contribuindo e se envolvendo nas propostas pensadas, organizadas e executadas colaborativamente entre os pesquisadores e professores-pesquisadores. Nas reuniões e seminários de pesquisa realizados, sempre estiveram presentes em suas falas a busca por estratégias pedagógicas que contemplassem, estimulassem e proporcionassem a colaboração.

Inclusive em uma das reuniões após a 1ª etapa do ciclo de formação na pandemia, ela foi uma das principais participantes que trouxeram a demanda da colaboração no processo mediado pelas TIC em 2020 em suas aulas remotas.

Isto é, tendo chegado à pandemia já com uma experiência na educação *hacker* em direitos humanos com o PEM, a professora ficou inquieta já no 1º ciclo das APNPs frente aos desafios em promover atividades colaborativas com suas turmas.

Outro ponto a se mencionar é que não tivemos acesso às aulas *online*¹⁰⁷ realizadas em 2020 pela professora S, pois não foram gravadas e salvas. Como mostramos (gráfico 7), o corpo docente do CA-UFSC foi resistente às gravações de aula, mediante todo debate intenso e democrático sobre o uso das TIC e a seguridade de seus trabalhos, sua privacidade e liberdade no exercício da profissão neste contexto pandêmico.

Em virtude disso, nossa análise de dados não pôde contemplar as aulas síncronas gravadas da Professora S, fato que desconfiamos que traria mais expansão e acréscimo qualitativo à nossa análise, a fim de averiguarmos a condução das aulas e como as metodologias colaborativas foram executadas nesse ambiente no seu desenrolar das dinâmicas de aulas. Por isso, elegemos para nossa análise as entrevistas com o conteúdo narrativo da Professora S, privilegiando sua perspectiva de experiência.

Acreditamos que os dados que tivemos acesso forneceram análises oportunas e pertinentes para pensarmos as metodologias colaborativas aplicadas no ensino remoto e a sua possibilidade em promover uma educação democrática nas aulas de sociologia.

Portanto, escolhemos realizar esta pesquisa com a Professora S por ela demonstrar toda uma caminhada na educação em consonância com a formação para direitos humanos, educação democrática e cidadania. E, principalmente, por ela ter sido a professora que se destacou ao longo do percurso do PEM pelo interesse em estudar, pesquisar e praticar uma educação colaborativa em suas estratégias pedagógicas. Ademais, pela aplicação desses métodos e pelo aperfeiçoamento dos mesmos em suas práticas.

Com suas palavras trazemos a sua consideração própria a respeito da trajetória que ela percorreu como docente:

Eu me considero e eu tenho um lema ainda como profissional: “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Bom, então, assim, e dou a mesma aula do mesmo conteúdo todos os anos, só que nem um

¹⁰⁷ Destacamos que não gravar as aulas foi uma decisão de muitos professores para evitar a circulação não autorizada de imagens nas redes sociais, por exemplo. Um perigo, dado o movimento da escola sem partido em SC, e a exposição de estudantes menores. Isso, na nossa interpretação, limitou a potencialidade do recurso de ter as aulas gravadas para futuro estudo dos estudantes, por exemplo.

ano igual ao outro. E aí, por exemplo, agora eu tinha todo Moodle do ano passado preparado (...) É só transferir, mas eu não consigo, vou fazer tudo diferente.
(Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Escolhemos então a Professora S como principal e única colaboradora desta pesquisa, por pensarmos que ela seria a professora que nos traria elementos e considerações pertinentes sobre as metodologias colaborativas e a sua contribuição para a promoção de uma educação democrática. Dito isso, apresentaremos no próximo capítulo nossa análise de dados coletados com as duas entrevistas realizadas com a professora.

6 EXPERIÊNCIAS SOCIOLÓGICAS NO ENSINO REMOTO COM AS METODOLOGIAS COLABORATIVAS

Debatemos nesta dissertação acerca da importância de uma educação democrática em escolas públicas, levando em consideração que estamos atravessando uma emergência na democracia do Brasil. Pontuamos ainda que para a realização desta educação democrática, estamos pensando em uma imprescindível aproximação com os saberes decoloniais e que seja contextualizada e de acordo com a cultura (também) digital.

Para tanto, uma apropriação e integração das TIC é imprescindível nas escolas públicas, a fim de que possamos formar sujeitos críticos, criativos e que saibam usar as TIC com suas potencialidades, compreendendo que as mesmas não são neutras.

A partir disso, nos perguntamos: **como promover uma educação democrática no ensino remoto de sociologia?**

Acreditamos na importância de uma educação democrática para a formação de sujeitos e pretendemos analisar como poderia haver essa educação nas aulas de sociologia do ensino médio por meio das metodologias colaborativas.

O objetivo da pesquisa em estudar a potencialidade das metodologias colaborativas para a promoção desta educação que se quer democrática foi feito olhando para as categorias analíticas formuladas. Sendo elas: **abertura para participação; errâncias de aprendizado; intercâmbios de diferentes saberes; experiência de colaboração; responsabilidade compartilhada.**

Vamos a seguir apresentar nossa análise de conteúdo com cada uma dessas cinco categorias de análise, sendo elas analisadas por meio de nossos dados coletados, a saber, as duas entrevistas que nos foram concedidas pela Professora S. Nessas duas entrevistas fomos apresentados à percepção da professora sobre variadas temáticas, mas elegemos focalizar os momentos em que ela nos traz luz acerca das suas metodologias de colaboração na perspectiva da educação *hacker*; para uma possível averiguação analítica da promoção de uma educação democrática nas aulas de sociologia no ensino remoto em 2020.

6.1 ABERTURA PARA PARTICIPAÇÃO

“Tudo tudo tudo que nós tem, é nós” (Emicida, 2019). Com esse trecho da canção “principia” damos início à nossa discussão, por consideramos que possivelmente uma das reconstruções relevantes do nosso tempo histórico, em nossa sociedade, seja a formação de sujeitos para uma democracia participativa, em que sujeitos sejam educados a pensar, agir e colaborar para as transformações sociais necessárias. Estamos compreendendo que devido à nossa história recente de país em que governos autoritários ascenderam, como na ditadura cívico-militar (1964-1985), mas também recentemente após o golpe de 2016 e os desdobramentos com a vitória da extrema direita no pleito eleitoral de 2018, recuamos de maneira significativa em nosso amadurecimento democrático de participação social para o bem comum.

A abertura para a participação nas pautas políticas que beneficiam a democracia não ocorre de maneira espontânea e natural, por isso, a importância de criarmos maneiras de possibilitar essa abertura com metodologias colaborativas educacionais que convidem, provoquem e relembrem os sujeitos que: por sermos parte de uma sociedade, a nossa participação é indispensável para conquista de direitos sociais, civis e políticos. Somos sujeitos da nossa história de país.

No caso da educação, estamos nos referindo acerca de abertura de participação, pensando a respeito das condições que favorecem e estimulam (educam) sujeitos a desejarem participar, a ter uma disponibilidade e disposição para fazer/criar junto e serem participantes críticos e criativos nos processos educativos a fim de experienciarem uma democracia participativa.

A fim de que participando como sujeitos que se envolvem na/pela construção política de nossos interesses coletivos e comuns, amadureçamos a compreensão de que “tudo que nós tem, é nós”. Para que possamos assim criar as condições de, colaborativamente, atingir cada vez mais as conquistas sociais e democráticas debatidas neste trabalho.

Começaremos falando da experiência participativa da professora de sociologia no ensino remoto com estudantes. Aqui nos deparamos com seu primeiro desafio, no início da adaptação das aulas para o ambiente virtual.

Naquela ocasião, ela buscou ajuda após perceber a pouca participação de estudantes nas aulas *online* e para pensar nas modificações possíveis de suas estratégias pedagógicas, consultando colegas e o PEM sobre o uso da plataforma *Moodle*.

Mas, quando a professora abriu esse debate com estudantes, a fim de consultá-los sobre o porquê de não estarem interagindo nas aulas síncronas, a resposta que estudantes trouxeram foi uma reivindicação para obterem possibilidades de mais participação nas aulas, como demonstra em sua fala a seguir:

E eles começaram assim a abrir o verbo, tipo, falar: “professora, a gente quer participar”. Eles disseram com todas as letras, né. Nós queremos participar da aula, a gente quer também contribuir. Sabe, indiretamente até ali eles eram apenas uma foto lá nas aulas. Ai nesse dia eles falando “nós queremos falar, a gente quer falar e tal, nós queremos fazer debate”. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Em seguida ela nos explica como costuma conduzir suas aulas mediante intervenções como essa:

Todas as aulas eu falo isso, de que não importa a pergunta que o aluno tenha, não importa a dúvida e não importa a contribuição desde que a gente coloque isso em roda e vá aprofundando, vai esclarecendo à luz das teorias e daquilo que a gente tem como conhecimento já estruturado e também aquilo que está surgindo de novo. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Ela nos explica também que no CA-UFSC em parceria com a outra professora de sociologia, buscaram construir uma cultura de participação em suas aulas para que sejam realizadas pautadas nessa previsão de participação de estudantes:

Isso é interessante, você ouvir a opinião dos alunos sobre isso, porque a gente tem uma cultura no CA já há muito tempo, desde que a gente chegou [ela e a outra professora de sociologia] de promover o debate. De ter espaço na aula, em que o aluno seja protagonista e que ele esteja à frente da coordenação inclusive da aula. Em que ele possa ver que para você participar não é bagunça, tem critério e você tem que respeitar a fala do outro para a sua voz também ser respeitada. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Sobre os elementos que traz para endossar nossa análise, estão o fato de que ela indica buscar, em sala de aula, a construção de uma prática constante acerca da participação que começa com a comunicação.

A sua atenção pedagógica com a turma se volta para o respeito da palavra do outro, que é frisada, estimulando que sejam educados a participar do processo, mas compreendendo que deve haver respeito sobre o que o outro diz e quando o outro está dizendo.

Ela também demonstra que existe abertura durante o processo das aulas para estudantes participarem de seus planejamentos e reformulações de conteúdos:

Participação é importante porque, às vezes, por exemplo, eu quero discutir que nem agora a gente trabalha a questão da ciência política no Brasil, e eu tinha pensado de trabalhar questão mais teórica, mas eles [estudantes] querem saber sobre partidos, querem entender as eleições. Então a gente vai acrescentando esses conteúdos no decorrer do processo. (Professora S entrevista pesquisa, 2022)

Sobre a exemplificação de atividades que ela executou tendo em vista a participação e colaboração, ela nos narrou uma experiência significativa anterior ao ensino remoto na pandemia, com a criação de fanzines em que cada estudante criou seu próprio fanzine contando sobre si mesmo, mas reservando a última página do material para que os outros colegas escrevessem como o enxergavam, mediante a leitura de seu fanzine e da convivência em sala de aula.

A professora relatou essa atividade como representativa das suas propostas de participação e colaboração com estudantes, mais do que as atividades que conseguiu realizar dentro da plataforma *Moodle*.

Porém, percebemos que esse exemplo serve para termos noção de que a participação de estudantes e o envolvimento no processo das aulas no CA-UFSC precedeu o contexto de ensino remoto, o que nos possibilita entender a angústia da professora que estava mobilizada a ter mais participação da turma e também a angústia dos estudantes que reivindicaram ter mais debates em aulas.

Observamos em seu ambiente virtual de aprendizagem no *Moodle* que ela proporcionou o espaço colaborativo para estudantes inserirem conteúdos, vídeos e *slides*.

Também pudemos analisar alguns fóruns, em que estudantes contam um pouco sobre como estavam se sentindo na pandemia e compartilharam algumas angústias.

Porém, foi percebido uma ausência de mais exemplares dessas atividades no ensino remoto em 2020, com as adaptações ao contexto, usando as TIC. Como as aulas por webconferência não foram gravadas, não foi possível realizar a observação e análise das aulas síncronas da professora S.

Contudo, através do relato da professora, podemos verificar a existência de alguns trabalhos em grupo com atividades elaboradas no fórum do *Moodle*, em que estudantes participaram e elaboraram de maneira colaborativa.

Em sua caracterização como uma pesquisadora e professora que participou e se envolveu no PEM, temos a seguinte declaração:

Quando eu comecei a trabalhar com o Escola Mundo, na verdade, foi como um eco do que eu já fazia dentro de mim entende (...) Então eu penso que esse estar na Escola Mundo e o estar nesse processo de trabalho colaborativo enquanto o projeto de pesquisa, enquanto trabalho, enquanto ação plantada, planejada e executada... Para mim foi assim oh....[Pausa reflexiva] Olha, eu tô perto de me aposentar, e parece que foi uma forma de amarrar toda minha experiência na minha vida profissional. Eu gosto muito, eu sou isso, sabe. E mais... Sou muito autoritária também. Eu gosto de falar, né. Então eu tenho que sempre me policiar pra dar esse espaço para os alunos. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022, grifo nosso)

Ela oferece créditos a respeito do seu interesse em promover a participação de estudantes nas aulas, à uma experiência prévia, tanto sua trajetória de vida em participações políticas e também a projetos como o PEM.

O envolvimento e participação em boa parte das atividades realizadas ao longo de todo o processo de intervenção, construção e ação do PEM, nos anos anteriores à pandemia, foi destaque em suas falas. Ela nos trouxe também sua abertura de participação e experiência no projeto como fruto de seu histórico em participar em movimentos sociais e culturais, assim como, em outros projetos de educação.

Referindo-se a essa experiência como um eco do que ela já fazia dentro dela mesma, ela acredita que esta experiência prévia contribuiu com as tentativas de execução das metodologias colaborativas na perspectiva *hacker* em suas aulas de sociologia.

Além disso, é notório comentar sua percepção amadurecida das legítimas contradições humanas que a compõem. Pois, embora seja uma professora aberta e busque sempre participar, se envolver e colaborar em projetos ao longo da sua carreira na docência, ela também reconhece um traço de autoritarismo com estudantes algumas vezes.

Ao narrar isso ela evidencia que por estar consciente deste fato, sua busca e sua honestidade em realizar trabalhos com a participação de estudantes a ajuda cada vez mais nessa desaprendizagem do autoritarismo.

Ela procura meios e alternativas pedagógicas sempre buscando a participação e a colaboração de estudantes. No entanto, quando ela não percebe uma abertura da parte de estudantes para a participação ocorrer, ela argumenta que:

Tu tem que mostrar e tem que estar trabalhando. Isso envolve também a questão dos alunos, porque se não quiserem tu não vai fazer nada. Então você vai trabalhar isso junto, mostrando a importância. Eu tenho tido retorno por conta disso, eu sou muito sincera com eles, eu digo assim ó: “é isso, se vocês não querem, a gente volta para o tradicional”. (Professora S, entrevista pesquisa, 15/02/2022)

O tradicional aqui seria entendido como a aula em que só o professor fala, transmite e centraliza o conhecimento. Ela pensa que essa maneira está distante da educação que almeja realizar, pensando em relação a uma educação *hacker* que preconiza a colaboração para construção dos conhecimentos:

*A educação hacker para mim é você ir além das aparências. Na verdade eu conheci aqueles que trabalharam com internet desde a minha formação em Ciências Sociais, que era uma coisa pouco falada e eu me encantei. Nossa, como que vocês trabalham em um nível mundial em comunidade e vão tentando descobrir novas formas, novos meios com o próprio uso das tecnologias. **Então quando veio esse projeto com essa questão da educação hacker e eu comecei a participar, me empolguei e eu comecei a ver assim que ela tem muito a ver com aquela expectativa que eu tenho de educação.** (Professora S, entrevista PEM, 2020, grifo nosso)*

Assim, o PEM apareceu como uma oportunidade para lembrar e revitalizar o que já fazia. Mais adiante, ela acrescenta:

Essa questão dos espaços de participação e de ter sucesso para mim é muito essa questão da educação. Porque eu sempre lembro de minha experiência de professora

lá da infância escrevendo no quadro. Eram as minhas condições aquele momento. Então hoje quando eu penso educação hacker é justamente sobre quebrar esses padrões para que todos tenham acesso às tecnologias. (...) Os direitos humanos também são ações mínimas de igualdade de respeito e de oportunidades iguais para todo mundo. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

A igualdade de oportunidades como um direito precisa, muitas vezes, ser conquistada pela ação política das pessoas. Esta também é uma pauta para a escola, conforme a Professora S:

Participar da vida social, política e econômica sem ter medo de ser morto ou sem ser excluído em qualquer espaço, precisa ser aprendido e valorizado em sala de aula. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Estar com o outro e participar junto com o outro é elucidado pela professora como elemento pertinente e importante para se conquistar uma educação que consiga pautar direitos humanos. Porque a abertura para trabalhar com o outro e colaborar juntos, em sua forma de enxergar, é um elemento que proporciona modificações relevantes em nossas relações sociais e na nossa própria relação conosco:

Na minha prática no sentido de trabalhar a temática dos direitos humanos e essa temática ela ser um processo e não um tema transversal que está posto, mas algo que está junto inclusive com as estratégias que eu estou utilizando e que o foco da minha pesquisa é o tipo de estratégia didática que eu utilizo e ele pode ser mais ou menos inclusivo ou que vá permitir esse debate dos direitos humanos, da igualdade, da participação, respeito ao outro e do direito à diferença. (Professora S, Entrevista PEM, 2020).

Acrescentando a essa questão que a participação em projetos que trabalham com direitos humanos e educação hacker influenciam qualitativamente sua formação como professora e que acredita que é um diferencial importante para todos professores:

Eu tô falando da prática para colegas, para professores que tem o mesmo desejo de trabalhar com essa temática de direitos humanos e educação hacker. Eu sei que dizem que conselho a gente não dá, mas eu penso que algumas dicas são importantes para quem tem esse desejo, então para mim é só se arrisque, participe, porque isso vai fazer diferença na tua prática do cotidiano. Você nunca será a mesma pessoa, porque você vai se abrir para trabalhar com o outro e estar com outro é muito importante. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Isso nos possibilita compreender melhor que, por acreditar que participando de formações, projetos e construções colaborativas com outros sujeitos, que se faz uma educação mais coerente e mais humanizante em nosso tempo histórico de cultura (também) digital. Dessa forma, nos traz sua visão sobre democracia e educação democrática:

Porque você pode ter uma democracia representativa, ela não é tão participativa, mas eu entendo que a relação das metodologias colaborativas com a democracia e com a educação democrática está relacionada muito mais com a democracia participativa. A perspectiva da democracia participativa porque se você fala da colaboração entre as pessoas, você tem que ter espaço nas aulas. (...) É você deixar a palavra com o aluno também, o aluno tem que se sentir autor também da aula e poder dialogar, poder trazer suas ideias. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022, grifo nosso)

Como nosso objetivo é averiguar se as metodologias colaborativas promovem uma educação democrática, buscamos questionar a professora em nossa entrevista como ela relaciona essas duas temáticas. Para ela, existe uma correspondência entre democracia participativa que pode ser propiciada pelas metodologias colaborativas, pois o que faz a educação democrática acontecer com as metodologias colaborativas é o elemento da ação, da participação.

Assim, analisando a experiência da professora S sobre suas estratégias de abertura para participação percebemos que: i) as condições para uma abertura a participação no ensino remoto aconteceram para a professora, com exemplares de debates e coautoria de planejamentos dos conteúdos, pois no CA-UFSC uma cultura de participação é estimulada, especialmente em sociologia; ii) que para haver participação precisamos de uma prática democrática constante em sala de aula e na comunidade escolar; iii) as metodologias colaborativas podem ser potencializadoras de uma experiência democrática participativa.

Ao observar e analisar as experiências da professora de como constrói suas aulas com estudantes, pudemos ver pistas e reflexões pertinentes para praticarmos por meio das metodologias colaborativas uma educação democrática participativa. Esses relatos podem nos ilustrar o quanto é imprescindível que a participação seja constante nos processos educativos.

De maneira horizontalizada, igualitária e respeitosa. Que oportunize a confiança, o dinamismo e o exercício da cidadania para construção de uma experiência de democracia em sala de aula, na escola e na vida além da escola.

A professora comentou sobre como ela pensa com frequência a respeito da relevância de promover a participação em suas aulas. Segundo seus relatos, ela está buscando estratégias pedagógicas para criar oportunidades de estudantes conquistarem por eles mesmos, a partir da experiência nas aulas com abertura de espaço proporcionada pela professora, a consciência de participarem como sujeitos exercendo sua cidadania, podendo assim se educarem na direção de causas coletivas e bem viver, bem comum.

Pensando que uma abertura de participação nos espaços educativos necessitam ser criadas com estratégias colaborativas de construção de conhecimento, sendo exercitada juntamente a um convite de reflexão sobre sua relevância em sociedade, a fim de fomentarmos uma democracia participativa, por exemplo. Tendo em vista que, em nossa realidade atual podemos perceber que não há ainda uma ampla cultura de organização coletiva para reivindicar e participar propriamente das decisões políticas, na maneira que a democracia participativa convida e propõe.

Acreditamos, assim, que para nossa cidadania e participação frutificarem como uma cultura democrática, necessariamente, precisamos dessa estimulação pedagógica e exercício constante dentro das escolas com uma mediação – envolvedora e colaborativa – por parte de professores e professoras, especialmente. Mas também considerando que isso deve ser uma cultura sustentada e preservada nas comunidades escolares, como comunidades de prática. Envolvendo mães, pais, responsáveis, coordenadores, gestão pedagógica, estudantes e a comunidade a qual a escola está localizada. Trabalhando com esse exercício de cidadania e participação do local para o global.

Certamente não é uma tarefa simplista e/ou confortável de se realizar, haja vista que estamos acostumados e enviesados pela educação que obtivemos até aqui, isto é, desmotivados a ação e organização coletiva e a não nos compreender como sujeitos políticos que precisam se envolver nas disputas, tensões e pautas políticas para que seja um ganho coletivo e a longo prazo.

E esse (des)envolvimento e desinteresse em participar, provavelmente nos afasta muito daquela premissa que trouxemos no início dessa discussão acerca de que “tudo que nós tem, é nós”. A participação e a colaboração com/para nossa educação democrática pode ser um caminho frutífero para restabelecermos esse elo coletivo e retomar ao nós, refazendo laços sociais amplos, mesmo com as adversidades e principalmente com as diferenças.

E se pudermos junto a essa ampliação de laços entre o “nóis”, pudermos também analisarmos, refletirmos e ressignificarmos erros, equívocos e falhas de nosso processo educacional?

Seria possível que os erros quando reconhecidos, revisados e debatidos fortaleçam e tornem os processos educacionais mais colaborativos e democráticos? Analisaremos as errâncias de aprendizado na perspectiva da Professora S a seguir para buscar algumas contribuições a respeito disso com a nossa próxima categoria de análise, errâncias de aprendizado.

6.2 ERRÂNCIAS DE APRENDIZADO

Professor é aquele que erra e de repente aprende. Iniciamos esse tópico de análise e discussão parafraseando nosso patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que em sua original declaração nos diz que: professor é aquele que de repente aprende.

Estaremos aqui buscando, entre outras coisas, analisar com quantos erros educamos nossos acertos. Essa categoria foi pensada e criada para que possamos destacar um processo muito relevante nas metodologias colaborativas, especialmente na *hacker*, que considera a emergência de ressignificar os erros nos processos educativos/pedagógicos.

Quando falamos dessa categoria em nosso trabalho, estamos pensando com base no conteúdo trazido pela professora, sobre as possibilidades que favorecem o reconhecimento do erro como fator estimulante de construção de conhecimentos dentro da escola.

Para iniciar essa análise, trazemos um relato sobre a compreensão do trabalho que desempenhou nas primeiras aulas do ensino remoto em 2020:

Começamos assim com aquela coisa como se estivesse repetindo aula presencial. Eu fazia isso. Preparava o ambiente, preparava tudo, e chegava na aula e deixava as atividades. Fazia aula remota e síncrona. Aula síncrona com eu falando... Falando... E mostrando slides. Eles falando no chat às vezes alguma coisa. Eles não abriam o microfone, era uma coisa assim, não tinha muita participação. E aí eu comecei a ver quando terminou esse primeiro período, fui avaliar todo o processo. E aí eu vi que não tinha participação dos alunos, sabe. A participação era muito pequena dentro da plataforma. Eles participavam dos momentos síncronos e depois tchau. (Professora S, entrevista pesquisa, 2020)

Podemos dar destaque em como ela avalia sua condução das primeiras aulas que realizou no formato remoto, segundo ela, apenas mostrando *slides* e tendo um predomínio de fala com uma aula tradicionalmente expositiva.

Outro demonstrativo que ela nos traz para pensarmos a respeito disso, diz sobre seu intensivo investimento de dedicação para se preparar e executar seu trabalho docente da melhor maneira possível com esse novo formato de ensino mediado pelas TIC, destacando os contratempos e adversidades que ela encontrou em seu processo:

Eu me perdi total na organização do tempo. A minha casa ficou 24 horas por dia em volta com ensino remoto e eu acabei fazendo um escritório na sala, arrumando mesa e assim indo atrás de microfone que não funcionava. Pedi ajuda ao SeTIC¹⁰⁸, porque eu não conseguia abrir as câmeras e até resolver isso demorou um pouco. Então foram questões que atrapalharam bastante e essa questão de você ter que assistir à formação, tinha que encontrar com os colegas para planejar e tinha que planejar as aulas tudo diferente. Tinha que elaborar as coisas tudo online e pensar. Então era muito tempo de trabalho. Nossa, eu trabalhava 12 horas por dia e aí você tinha ainda essa notícia: “ah, os professores da UFSC estão sem trabalhar”. Nossa, e a gente se matando aqui, né. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Nessa passagem temos um relato especialmente importante, sobre as adaptações da estrutura física das casas – de maneira compulsória – para atender às demandas do trabalho remoto em 2020.

No caso da educação, com a adoção do ensino remoto, percebemos pela narrativa da Professora S, o quanto esse trabalho despendeu tempo, dedicação, e conseqüentemente, muito cansaço e desgaste para a professora, chegando a trabalhar cerca de 12 horas por dia em algum momento dessa jornada.

O trabalho e a casa se misturaram em uma coisa só, fazendo com que chegasse a uma exaustão de trabalho, com os efeitos do excesso de demandas extraordinárias que nos foram exigidas nesse período pandêmico do ano de 2020. Ademais, houve constantes necessidades de reformular todo o trabalho que já havia sido planejado e sistematizado anteriormente também.

No CA-UFSC a partir da formação realizada dentro do PEM, a professora narra uma situação particular ao contexto:

108 Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC/UFSC).

Claro que foi cansativo, foi chato, mas quando começamos a fazer os debates eu me senti parte do processo e aí eu me empolguei. Então essa avaliação que eu fiz no final me ajudou muito e teve retorno dos alunos. Às vezes a educação hacker ela é muito fácil de fazer, mas a gente precisa se abrir para ela. (Professora S, entrevista PEM, 2020, grifo nosso)

No excerto abaixo ela demonstra que:

A primeira coisa que o CA fez foi promover capacitação, então a gente recebeu capacitação dos recursos. Plataforma do Moodle, preparação de aulas online, como gravar, como não gravar. E aí até que fomos fazendo reunião em cima de reunião e capacitação. Eu fiz uns três cursos do uso do Moodle e das plataformas. E por aí vai assim... de como trabalhar com os alunos. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Esses relatos marcam o período inicial de trabalho no ensino remoto da professora S, em que ela recebeu uma primeira formação oferecida pelo CA-UFSC e, além dessa formação, ela também foi buscar de forma autônoma outros cursos para desempenhar sua docência nesse contexto.

Mas, mesmo com esses primeiros cursos preparatório ela passou a perceber que as suas estratégias pedagógicas de adaptação ao contexto remoto para o ensino de sociologia não estavam sendo satisfatórias da maneira que gostaria, visto que ela constatou a pouca participação e abertura de diálogos dos estudantes, como já analisamos na análise da categoria de abertura de participação.

Assim, ao se envolver também na formação oferecida pelo PEM que foi oferecida ao CA-UFSC mais adiante, obtemos a seguinte declaração:

Conversando com a equipe e com a (outra professora) de sociologia, o pessoal foi me mostrando que eu poderia fazer grupos dentro da plataforma. E que os grupos poderiam se encontrar. E aí eu fiz e parti para essas outras estratégias. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Vale recordar que ela parte para essas outras estratégias também após:

os alunos começaram com uma demanda, junto com a formação assim foi tudo junto, sabe. Os alunos pedindo “- professora, a gente quer fazer os debates que a gente fazia no presencial”. “Será que a gente não poderia fazer?” (Professora S, entrevista pesquisa, 2020)

Aqui temos o seu comentário sobre a formação com o PEM a respeito desse momento:

Estar dialogando com os meus colegas e no Escola Mundo, poder aplicar uma nova prática, pensar estratégias, mas também com os meus alunos, então você tem como se atualizar. Esse ano a experiência no projeto foi transformadora, porque dividíamos nossas dúvidas e angústias de como usar as tecnologias e fazer as aulas remotas. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Percebemos aqui em sua experiência a expressão de que as vezes em que ela conseguia dividir essas aflições com seus pares e notava que as suas angústias e sensações de insatisfação também estavam ecoando em seus colegas, para poderem rever juntos o que não estava tendo êxito e se atualizar, como ela mesma diz, ela conseguia redimensionar as suas possibilidades nutrida de indicações, compartilhamento de estratégias e expandindo seus conhecimentos, podemos executar outros domínios para o uso de plataformas como o *Moodle* em suas aulas.

Ao trocar experiências com seu grupo docente, ela demonstra em sua narrativa que considera esse um diferencial para sua revisão de práticas no ensino remoto.

A partir do momento em que começaram a falar do que estavam encontrando de dificuldades para buscarem alternativas e possíveis respostas juntos, o trabalho ganhou outro ritmo e motivação para ela. Em seguida, nos contando sobre os resultados que percebeu após essa mudança e acolhimento do pedido dos estudantes, obtemos que:

E aí as aulas mudaram de formato, porque aí eu abria a aula e dava às vezes 10 minutos assim da temática. E os alunos entravam e colocavam o conteúdo que tinham pesquisado. E eles pesquisaram mesmo, traziam muita coisa aprofundava a gente fazia reuniões antes dos debates com o grupo que iria apresentar, para eles afinar o discurso e ver o que mais poderiam aprofundar e levantar questões. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Assim, ela nos demonstra que operou as modificações que identificou necessárias, tanto por meio de sua própria demanda partilhada com seus pares docentes, quanto também após acatar a reivindicação de sua turma para participarem mais das aulas, podendo colaborar na elaboração do conteúdo e da construção do próprio processo laboral das aulas no ensino remoto.

Em sua fala sobre a formação promovida pelo PEM durante 2020, temos o seguinte relato:

E aí a gente começou uma formação com o Escola Mundo, o pessoal começou a trabalhar também de como usar as plataformas para essa colaboração para as pessoas estarem interagindo também no ambiente virtual. E aí eu acompanhei algumas lives e fui vendo quais os recursos eram melhores. E aí desde o início eu vi que o fórum é um espaço de debate, né, dentro da plataforma. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Ela nos destaca em especial a parte da troca de experiências e o apoio recebido do grupo de integrantes do projeto com a temática de colaboração.

As mudanças promovidas por ela trouxeram resultados rapidamente. O trabalho da professora tornou-se diferenciado. Ademais, faz-se importante comentar que sobre esse aprendizado citado pela professora com estudantes na aula de sociologia em que ela modificou sua metodologia de aula e repensou o que havia planejado, haja vista que, nós, professores e professoras, podemos experienciar situação semelhante quando selecionamos conteúdos, organizamos nossos objetivos, metodologias, nossas apostas didáticas e pedagógicas e, muitas vezes, quando vamos para a prática daquilo que planejamos, precisamos realizar adaptações ou modificações.

Pensando a respeito de um contexto tão único e diferenciado como o ano letivo de 2020, essa ocorrência de adaptações e modificações foi frequente. Mas, o diferencial citado pela professora nessa sua experiência em particular, é que ela teve a oportunidade de acessar muitos recursos que a permitiram revisar sua rota traçada e retomar com outro gás e inspiração o trabalho colaborativo com as TIC.

Tanto por ter tido o privilégio de ter uma troca fecunda entre seus colegas de trabalho, quanto pelas formações que recebeu. Mas, acrescentamos também que ela ousou praticar o que estava aprendendo. Assim, ela pode experienciar com os estudantes um diálogo aberto e franco para juntos pensarem sobre as modificações que poderiam ser realizadas para que as aulas de sociologia fossem mais envolventes usando as TIC.

Esse resultado trazido pela professora, de uma modificação feita com base na colaboração e no diálogo com seus estudantes após ter errado as suas primeiras estratégias pedagógicas para o contexto remoto, nos ilustra também o quanto a professora se dedicou

para a lapidação da sua atuação em 2020. Citando Paulo Freire ela nos demonstra que “professor é aquele de repente...aprende”.

Nesse excerto abaixo ela narra sua mudança de estratégia pedagógica para que estudantes estivessem mais envolvidos no processo de construção de suas aulas no ensino remoto. A retomada foi transformada com a colaboração dos estudantes, quando passaram a pesquisar em grupos e apresentar nas aulas, fazendo uso da plataforma para construir o conhecimento. Na narrativa da professora, ela adjetiva essa experiência como maravilhosa, porque houve maior adesão e colaboração após a mudança:

Hoje eu disse assim ó: que pena eu não ter gravado a aula. Que ela foi assim, que foi um divisor de águas mesmo. Foi a aula em que eu cheguei na sala, eu já tinha visto que os alunos não acessaram nada, não olhavam todo aquele meu investimento em preparar o Moodle com vídeo, com isso, com aquilo. Ninguém via nada e aí eu compartilhei com eles essa minha decepção (...).(Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Conseguimos perceber uma construção de escuta e de fala que nos parece honesta, corajosa e coerente da professora com os estudantes. Pela sua narrativa percebemos que ela buscou estar disponível para pensar junto com as turmas que lecionava, ouvindo as queixas e sugestões dos estudantes. Mostrando-se também interessada em saber como poderia tornar as suas aulas mais atrativas, mais construtivas e apontando como seria importante que as turmas falassem o que elas acham que poderia ser repensando, modificado ou inserido nas dinâmicas das aulas:

*E eu parei e disse pera aí tem que mudar a estratégia não dá para ser assim. E aí foi quando eu organizei o grupo de trabalho e esses grupos foram realizar suas pesquisas e apresentar, fazer o uso da fala da plataforma da sala virtual, projetar seus slides, vídeos e as suas produções. **E foi uma coisa maravilhosa porque eu fiz uma avaliação inclusive para os alunos discutirem o processo como um todo.** (Professora S, entrevista PEM, 2020, grifo nosso)*

Essa atitude foi destaque para a Professora S, pois nos pareceu pelas suas declarações que após essa revisão das estratégias pedagógicas, ela reformulou e conquistou uma maior interatividade com suas turmas. Nesse sentido, percebemos que ao apontar o que estava acontecendo, colocando o que foi feito em aberta avaliação para que as sugestões,

aprimoramentos e modificações fossem reelaboradas em conjunto, ela conseguiu redimensionar as mudanças necessárias.

Essa experiência dela se aproxima do que buscamos trazer em nossas reflexões e problematizações ao longo deste trabalho, ressaltando a importância do diálogo, de como os processos educacionais podem ser fortalecidos quando os problemas são honestamente enfrentados por todas as pessoas envolvidas, de maneira participativa e democrática.

Um aprendizado colaborativo fortaleceu que pudesse estabelecer trocas de experiências que consideravam ter tido êxito e as que ainda estava insegura sobre a sua efetividade. Como fruto disso, ela teve a chance de reconstruir e modificar suas aulas, abrindo mais espaço para os estudantes trazerem também as suas percepções.

Enxergando, assim, os desafios e os avanços que foram alcançados ao longo do seu percurso letivo durante 2020 que ela nos apresenta também sua postura humilde em reconhecer principalmente aquilo que não sabe ainda. Foi nesse sentido que as falas da professora nos trouxeram elementos elucidativos para apontarmos esse fator do erro, sua avaliação em grupo e autoavaliação como relevância.

Na entrevista de avaliação sobre sua experiência no PEM concedida em 2020, o elemento trazido pela professora para acrescentar a sua percepção sobre os erros e falhas que a fizeram aprender em algumas estratégias pedagógicas pretendidas foi uma postura de humildade perante suas avaliações de si mesma.

Ponderando que é necessário que nós professores e professoras estejamos sempre atentos e dispostos a nos reinventar e assimilar nossos equívocos com a humildade de quem sabe que ainda tem muito a aprender, e que a escola é um espaço potencial em ser transformado para abarcar nossa humanidade, com nossos erros e acertos pedagógicos.

O trabalho com educação *hacker* focado em direitos humanos se torna mais possível por meio de um trabalho colaborativo, em que o espaço de fala não esteja centralizado no professor. Mas, mais que isso, em que os sujeitos envolvidos tenham espaço de fala disponíveis para se sentirem a vontade de participar de forma equivalente, falando inclusive sobre seus erros, angústias e incertezas no processo educativo.

Sobretudo num ano tão atípico e conturbado como foi 2020, ter ao lado um corpo docente que tinham as condições mais próximas do ideal para discutir, aprofundar e pensar juntos em possíveis mudanças e soluções para os problemas que identificavam, levando

exemplos e casos trazidos de suas próprias experiências com o ensino remoto para ser pensados de forma colaborativa, foi muito significativo para atravessar essa realidade que se apresentava.

A professora frisou que por não estar sozinha enfrentando esses desafios fez toda diferença, inclusive na reavaliação e ressignificação de seus erros pedagógicos para que fossem observados e reconstituídos a partir de uma valoração diferente por meio da troca de experiências e diálogos com seus pares e parcerias na escola.

Nessa direção, estar junto com outras pessoas foi manifestado por ela como uma disposição para debater as questões emblemáticas da educação em busca de soluções e de reconhecimento do que foi feito, valorizando mesmo assim os erros e equívocos do processo. Reconhecendo as propostas que não podem não ter dado certo como parte importante do aprendizado e apostando em reconstruí-las com mais amadurecimento em seguida:

(...) Eu lembro do Paulo Freire quando ele diz que “professor é aquele que de repente aprende” e eu de repente aprendi uma outra forma durante o processo. Então eu acredito muito no ser humano. (Professora S, entrevista para a pesquisa, 2022, grifo nosso)

Nos chamou a atenção ela ter citado também nessa entrevista a frase de Paulo Freire, como uma inspiração em seu trabalho e uma indicação de como ela interpreta a docência. Falando tanto sobre os momentos em que ela aprende junto e com os estudantes e também com os demais personagens que com ela dividem e colaboram na sua experiência de docência.

É importante ressaltar a importância que ela dá ao erro compartilhado para a mudança na sua prática e no vínculo construído com os estudantes. Como vimos na fundamentação, o erro é um atributo importante na ética *hacker* e muitas vezes é evitado na prática educativa embora devesse existir em todo processo educativo, como defende a educação *hacker*.

De fato, desde a formação de professores, somos ensinados a saber para ensinar e não demonstrar as fragilidades para não perder a autoridade. Por esta razão, o reconhecimento e a exposição do erro do professor é sempre um problema. Assim como o erro do aluno deve ser evitado, é motivo de avaliação e nota, o erro do professor é geralmente escondido.

Mas aqui observamos na prática como o erro pode ser o catalisador da aprendizagem colaborativa, como ele é o pretexto para a ressignificação coletiva da prática, com compromissos gerados para ambos os lados.

Como a professora ressalta, o erro é demonstrado como sendo um elemento relevante para ela promover revisões, reconstruções e replanejamentos de rota em sua formação como professora, pesquisadora e ativista:

eu sou uma professora, pesquisadora e ativista em aprendizagem, porque a gente nunca está pronto. A gente está num processo e comete gafes, falhas e faz.
(Professora S, entrevista PEM, 2020, grifo nosso).

Para ela, foi possível criar um espaço pedagógico diferencial entre professores e professoras especialmente, porque receberam intensivas e qualitativas formações sobre o uso das TIC, permitindo trocas sobre estratégias pedagógicas, metodologias, dúvidas e inseguranças. Em sua visão, isso fez com que pudessem refletir juntos acerca de suas propostas de aulas com as TIC, dos recursos disponíveis e também sobre traçar novas maneiras para que a educação nesse contexto pudesse ser mais qualitativa, humanizante e construtiva. Que houvesse espaço para diálogos e trocas entre os pares acerca das inseguranças e incertezas desse processo inédito que estávamos atravessando.

Em seu posicionamento com a turma de estudantes, ela dialogou e escutou o pedido em uma direção de facilitar o debate da turma e promover aulas em que isso fosse possível. A professora também falou sobre isso numa avaliação em grupo com seus colegas docentes, sobre suas angústias e as estratégias que ela considerou não terem sido assertiva.

Contudo, analisamos por meio dos dados selecionados os seguintes pontos: i) que os erros são conteúdos que permitem reeducar e reaprender de maneira experiencial; ii) que é importante que as escolas sejam espaços em que as pessoas envolvidas possam reconhecer o erro como potencial de aprendizagem; iii) que a autoavaliação e a avaliação em grupo dos erros e acertos fortalecem as relações, contribuindo para uma educação colaborativa.

Retomando a perspectiva de uma educação que valorize a caminhada mais do que o fim, que os meios e formas sejam pensados e repensados, que educadores e educadoras também possam debater, refletir e ajustar sempre aquilo que fazem, sobretudo, como fazem. E, possivelmente, o mais importante: porque fazem o que fazem.

Tendo isso em vista, os espaços para observar, reconhecer e buscar alternativas colaborativamente são fundamentais. Ficamos mobilizados com a repetição dessa frase “professor é aquele que de repente.... Aprende” nas duas entrevistas da professora S aqui analisadas.

Compreendemos que suas elaborações acerca da jornada de errâncias na sua experiência profissional, especialmente em 2020 no contexto do ensino remoto, embora tenham sido desafiadoras e angustiantes, possibilitaram que ela se reinventasse e buscasse junto ao seu grupo de colegas, mas também com as turmas que trabalha, praticar uma educação colaborativa que proporcionou o reconhecimento das falhas, a escuta e a troca.

Para analisar errâncias de aprendizado, pensamos os erros como parte integrante e constitutiva do processo de aprendizados, sendo valorizado para elaboração do conhecimento. Por entendermos que as tentativas podem levar a erros, mas são justamente muitos desses erros os possíveis geradores de reconstruções e aperfeiçoamentos dos caminhos cognitivos dos sujeitos, podendo tornar o percurso educacional mais eficiente quando reconhecidos assim, especialmente porque mesmo que sejamos sujeitos diferentes, podemos pensar no que nos aproxima e como podemos trocar conhecimento para nos ajudar mutuamente diante das situações sociais e coletivas que podem ser desafiadoras.

Mas, sabendo disso agora, como realizar essa troca de experiências e conhecimentos para colaboração entre sujeitos que pensam diferente? Como trocar diferentes saberes no ensino remoto de maneira democrática? Como ultrapassarmos o pensamento dominante de história única e oportunizar mais acesso a diferentes epistemologias na sociologia com as TIC? É o que buscaremos descobrir falando de intercâmbios de diferentes saberes, com a nossa próxima categoria de análise.

6.3 INTERCÂMBIOS DE DIFERENTES SABERES

Encontramos em “Ideias para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019) essa provocação feita por uma das lideranças indígenas mais importantes do Brasil, que vai ao encontro de nossas buscas por uma educação que forneça oportunidades para sermos instigados a pensar diferente, a questionar como pensamos, como lemos e somos afetados pelo mundo.

Nossa capacidade de imaginação, de sonhar e de criar outras possibilidades de coexistência e convivência em vida, tornam-se mais férteis e pulsantes possivelmente quando elas são/estão retroalimentadas em contextos de pensamentos divergentes, diferentes e estranhos aos nossos.

Como defendemos neste trabalho, a democracia precisa da diversidade de perspectivas, de culturas e de educações para que possa se fortalecer.

Consideramos, então, que o estímulo de trocas de saberes entre os diferentes sujeitos em ambientes educativos, podem contribuir qualitativamente para que sejam reconhecidos com a finalidade de uma educação decolonial, mais ampla, mais democrática, por ser orientada por uma interculturalidade crítica.

Fazendo com que diversas epistemologias estejam em diálogo e que por meio dessa atividade passemos a valorizar cada vez mais as diferenças como fortalecedoras das relações sociais colaborativas e democráticas.

Para começar a nossa análise, trazemos a crença da Professora S acerca dos trabalhos colaborativos que realiza e, especialmente acerca dos que conseguiu realizar no ensino remoto:

*Por exemplo, quando você tem as pessoas que pensam igual você, você nem tá fazendo tanta colaboração. Você tá fazendo, né, mas, você tá... Como é que se diz... todo mundo tá na mesma vibe. **Mas quando você tem essas diferenças mais gritantes é que, para mim, é a coisa mais bonita do trabalho colaborativo.** (Professora S, entrevista pesquisa, 2022, grifo nosso)*

Temos então que para a professora, a troca entre as diferenças e respeitando suas diferentes perspectivas, tornou a experiência com o trabalho colaborativo mais bonita no processo educativo do ensino remoto. Ainda acrescenta que:

*Assim, e não importa, às vezes tem alunos mais conservadores e outros mais progressistas, você tem que respeitar esses processos. **Mostrar que você não pode ir para o caminho da violência e da destruição do outro.** Essa é a coisa de você construir uma sociedade melhor. Então, para mim, a sociologia ao mesmo tempo que ela é uma ciência que ajuda a pensar a sociedade, ela ajuda também a pensar você no mundo e a sua atuação no mundo. Eu sempre deixo isso claro. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022, grifo nosso)*

A professora nos explicou que, em suas aulas no ensino remoto, o caminho da violência e da aniquilação do outro com os discursos de ódio e a polarização política, apareceram em sala de aula. Mas, quando esses conflitos surgem, por meio de sua condução didática e pedagógica, ela visa convidar os estudantes a pensar e relembrar alguns conceitos sociológicos que nos ajudam a refletir a respeito do respeito a diferença.

Ela ainda pontuou que podemos mudar nossa conduta e nossa atividade no mundo, por meio do recurso do conhecimento. Podendo, assim, possibilitar mais desejo em trocas de saberes e aprendizagens com outros sujeitos considerados diferentes no processo educativo.

Entretanto, ela não nos relatou em profundidade sobre os casos mais extremos ocorridos em sala de aula ou que tenham envolvido familiares e outros docentes do colégio no ensino remoto contendo discursos de ódio e/ou aniquilação do outro.

Ao deixar evidente que obteve todo apoio pedagógico da escola em situações em que houve conflitos, divergências e situações de violências simbólicas motivadas pelas diferenças no ensino remoto, ela sinalizou que esses casos existiram e que foi feita uma abordagem pedagógica por parte dela e do CA-UFSC a respeito desses casos.

Vale destacar aqui, novamente, que o acesso ao CA-UFSC é por sorteio, permitindo uma variedade social-econômica na turma. Diferentemente dos perfis convencionais de escolas públicas que abarcam a sua vizinhança, o colégio aplicação tem um perfil um pouco mais diversificado de estudantes.

Sendo assim, a Professora S acredita que as aulas de sociologia sejam um espaço privilegiado dentro das escolas públicas para se experienciar essas trocas de conhecimentos entre os sujeitos diferentes, que pensam e possuem perspectivas culturais distintas, pois:

A sociologia ao mesmo tempo que ela é uma ciência que ajuda a pensar a sociedade, ela ajuda também a pensar você no mundo e a sua atuação no mundo. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Continuando em seu relato acerca das suas intencionalidades pedagógicas com as metodologias colaborativas na sociologia para aprimorar a troca de saberes, ela nos revela que:

Às vezes, a pessoa, um passinho que a pessoa deu para mim aí eu já valorizo, né. Porque a pessoa tava numa outra dimensão com outras crenças, outros valores. Outra coisa que eu vejo que as nossas crenças, nossos valores, a nossa cosmogonia e cosmologia elas vêm juntos na sala de aula, não se separa. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Esse excerto pode nos lembra que somos sujeitos com crenças e valores aprendidos em sociedade. Por outro lado, podemos ir desaprendendo e reproduzindo ao longo de nossa

vida humana, outras crenças e valores na medida em que somos expostos à diferentes perspectivas, que nos possibilitam relativizar e expandir as nossas. Nessa perspectiva:

O aluno precisa se sentir autor da aula e não se sentir tolido. Não importa a pergunta que o aluno tem, não importa a contribuição, desde que a gente vai colocando isso à luz daquilo que a gente tem de científico também. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Em seguida ela nos explica que:

Hoje continuamos com muitas pessoas excluídas dos espaços. Então essa educação colaborativa com a ciência aberta, precisa ser utilizada e tudo que a gente pesquisa, tudo que a gente faz, precisa ser divulgado. E não fechar a quatro chaves e impedir que populações sejam privadas do conhecimento. (...) Como é que você vai permitir que todas as pessoas tenham acesso ao uso ou às descobertas científicas se a gente está numa escola pública, universidades públicas e o recurso é, muitas vezes, uma ciência privada. Ou seja, os resultados dessa pesquisa pública ele é privado e as pessoas não têm acesso. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Apontando aqui uma problemática sobre os resultados das pesquisas científicas não serem acessíveis a todos, e que em sua perspectiva necessitam ser abertos e divulgados de forma ampla e acessível para a população. Concordamos com esse posicionamento político trazido por ela, por percebermos ser um importante elemento para amadurecer também a democracia no país.

Na visão da Professora S, para que tenhamos uma troca de conhecimento efetivo e para que os intercâmbios de saberes diferentes possam se agregar, fortalecer e dialogar, precisamos garantir que os resultados e debates científicos também circulem de maneira organizada em sociedade, com uma educação e comunicação científica qualificada.

Ainda comentando sobre esse assunto de acesso aos bens culturais, tecnológicos e científicos, ela demonstra mais de sua visão dizendo:

Bom, então, isso é doido. É muito sofrido, né. E, principalmente, o acesso às tecnologias e aos recursos, aos bens culturais, que eu acho que todos têm os mesmos direitos de ter. E não deveria estar num museu, que você tem que pagar para entrar alguma coisa. Tudo tinha que ser, precisava assim, dar acesso e também ao conhecimento. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Ao debater que não temos um acesso livre e irrestrito aos bens culturais, tecnológicos e científicos, a professora nos demonstra seu ativismo, especialmente tendo em vista a

educação *hacker*, ao qual ela esteve se envolvendo durante a realização do PEM no CA-UFSC.

Esse debate tem uma relação muito significativa com a pauta de democracia, pois para que avancemos em direção a uma cultura e educação democrática, precisamos necessariamente aprofundar essa pauta do acesso e da circulação dos saberes.

Pensando à luz da educação *hacker*, a professora também nos relata sobre as metodologias colaborativas percebidas como uma maneira de potencializar a troca de saberes, fazendo circular os conhecimentos científicos com a apropriação das TIC:

A colaboração, ela não é uma alternativa, ela é a única saída. Eu vejo assim, para mim não existe educação se você tá fazendo uma educação muito bancária, em que eu falo e você só escuta, sabe. Você tá impondo valores, mas você não tá se educando, isso não está se tornando parte do processo da sua vida. Então tem horas que eu olho para os alunos e eu lembro que já tive uma postura de aula bem tradicional, mas hoje não aguentaria mais e nem os alunos. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022, grifo nosso)

Nesta passagem, além de nos trazer uma declaração bem incisiva sobre como ela acredita que a colaboração pode ser a única alternativa para transformarmos nossa educação nesse momento histórico que atravessamos, ela também reflete sobre sua própria caminhada como professora, tendo comentado que já teve posturas em aula que ela considera tradicionais.

Destacamos ainda que ela nos disse em outros tópicos se reconhecer como autoritária também em algumas vezes. Mas, considerando seu contexto de fala, e pelos relatos que já analisamos em outros tópicos, as experiências em que ela reflete sobre errâncias de aprendizado e suas contradições nos apontam seu amadurecimento profissional e sua consciência de ambivalências próprias de nossa condição humana. Acrescentando a isso está a sua declaração de que:

Essa questão do debate de ideias, talvez essa seja a questão que eu perceba mais difícil para você desenvolver a democracia: o respeito à ideia e palavra do outro. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022, grifo nosso)

Ela acredita que essa postura tradicional de educação, a educação bancária, que consiste em um professor transmissor de conhecimento e um estudante receptor passivo do

conhecimento, não estimula os intercâmbios de diferenças e de visões distintas, Pensando mais uma vez sobre sua experiência no ensino remoto, ela nos traz mais elementos de sua postura e compreensão de trabalho com metodologias colaborativas:

Essa questão da colaboração, ela tem que ser uma postura de vida, sabe. É você se permitir não querer ser dono da verdade e sim permitir estar em processo de aprendizagem também. Então você vai trabalhar colaborativamente com os outros e isso para mim é a base de uma sociedade democrática. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022), grifo nosso

Temos por meio desse excerto que, para a Professora S, a colaboração é a base de uma sociedade democrática. Assim, lembrando que ela também nos disse que a colaboração só se faz entre/com diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, podemos analisar que a colaboração com/entre as diferenças é a base de uma educação democrática para nossa entrevistada.

Por isso, quanto ao trabalho realizado por ela junto aos seus colegas e parcerias de trabalho na escola, ela avalia que é impossível estabelecer esse trabalho de colaboração para uma educação democrática se você imaginar (ingenuamente) que trabalhará apenas com pessoas que sejam defensoras da democracia ou que estejam completamente disponíveis para essas metodologias de educação diferenciadas, porque:

É muito fácil eu trabalhar, por exemplo, com as pessoas que pensa igual a mim e são mais – vamos pôr assim – que aposta na democracia, que gostam da participação. Muito mais difícil é você sentar com pessoas e trabalhar junto com pessoas mais conservadoras, que não gostam disso que não gosta da colaboração e você precisar estar junto, entende. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

É perceptível através dessa declaração da professora que há diversidade de pensamentos e posturas pedagógicas entre professores, professoras e demais membros da comunidade escolar em que ela atua, mas queremos destacar que a resposta que ela declara ter mediante a isso é a de buscar – mesmo sabendo das diferenças ou das possíveis posturas antidemocráticas de outras pessoas com as quais trabalha – estabelecer diálogos e pensar alternativas de caminhos para realização de projetos colaborativos.

Ela, assim, nos traz dois elementos que considera que foram muito frutíferos e influenciaram positivamente para que um trabalho colaborativo ocorresse no CA-UFSC em 2020 durante o ensino remoto:

*Para mim, primeiro, a prática mais assertiva no meu modo de ver foi ter um grupo para você pensar no trabalho colaborativo, e essa foi a coisa mais importante de todas. A segunda questão foi eu conseguir colocar o que eu tinha em mente em prática através das atividades de grupo (...). **Você poder sentar com o diferente, sabe, e discutir e não como agressão, não como forma de eliminar o outro, mas, como forma de você argumentar o que defende.** (Professora S, entrevista pesquisa, 2022, grifo nosso)*

Temos, assim, destacadas as duas questões que para ela foram pertinentes para realização desse trabalho colaborativo no ensino remoto em 2020. Lembrando que esse grupo em questão para pensar o trabalho colaborativo foi facilitado através da formação realizada pelo PEM no CA-UFSC, entre os professores participantes, em que as metodologias colaborativas foram pautadas.

Nesse tópico de discussão buscamos apontar que, por meio de relatos trazidos pela professora S, compreendemos que a metodologia colaborativa necessita de uma troca orgânica e constante de saberes diversos, um intercâmbio de diferentes saberes, entre sujeitos que são sim diferentes, mas que são sujeitos políticos igualmente respeitados em sua visão, pensamento e epistemologia de mundo.

Chamamos atenção para a passagem em que a professora comenta que é importante dentro das metodologias e didáticas de aula de sociologia **mostrar que você não pode ir para o caminho da violência e da destruição do outro.** Para nós isso revela um posicionamento político legítimo de uma profissional da educação que está alinhada especialmente com os princípios sociológicos de desnaturalização das violências e estranhamento das mesmas, por exemplo.

Também revela alinhamento com as lutas educacionais em nosso país para que conquistássemos a obrigatoriedade desta ciência social no currículo das escolas públicas de ensino médio.

Dando sequência, a professora demonstrou uma preocupação acerca das TIC falando dos avanços científicos e tecnológicos e como podem propiciar maiores trocas legítimas de saberes entre os diferentes sujeitos durante a experiência do ensino remoto, quando elas são apropriadas de forma crítica. Mas, segundo ela, para que isso ocorra também precisamos pautar a questão do acesso ao conhecimento ser livre e irrestrito por meio das TIC.

Em contexto de ensino remoto, pudemos constatar que em muitas escolas públicas, educadores e famílias não tinham o aporte ideal das TIC materialmente e nem

imaterialmente, se pensarmos acerca do letramento digital, alfabetização das mídias e conhecimento de seus usos e potenciais como recursos pedagógicos.

O fato do acesso ao conhecimento científico produzido dentro das universidades ser restrito e o fato de que, no geral, para as escolas públicas brasileiras esses conhecimentos científicos não chegam, principalmente falando de nossa ciência produzida aqui, localmente, tanto em nosso próprio país quanto em nossa cidade.

Nesse sentido, essa crítica é considerada por ela como generalizada em nosso país, porque nas escolas públicas tanto aos professores quanto aos estudantes não são oportunizados a autoria e a pesquisa científica, isto é, a produção e recriação de conhecimentos. Sejam por fatores de estruturas físicas como laboratórios, acesso a computadores e internet de banda larga, mas também pela ausência de uma educação que vise a produção de conhecimento, a autoria e o intercâmbio de saberes diferentes.

Este intercâmbio está presente quando existe a abertura e o acolhimento da diversidade, de vozes e saberes. Para os limites de nossa investigação aqui, nos voltamos a analisar nas falas de experiências da professora a maneira como ela trabalha a questão da diferença e das trocas entre essas diferenças com a disciplina de sociologia.

Observamos nesse contexto que: i) a colaboração é mais construtiva com/entre as diferenças; ii) a sociologia é um espaço privilegiado dentro da escola para trabalhar teorias e práticas com intercâmbios de diferentes saberes; iii) o acesso livre e irrestrito aos conhecimentos científicos e não científicos pode fortalecer a nossa educação democrática; iiiii) a colaboração entre/com diferenças é a base de uma sociedade democrática.

Estarmos atentos em estimular trocas de conhecimentos entre diferentes olhares, experiências e compreensões de mundo dentro dos processos educativos é uma das premissas da educação democrática. E essa premissa vai no caminho contrário do que temos convencionalmente encontrado nas escolas públicas, com o pensamento hegemônico da história única, a visão dominante de conhecimentos e saberes.

Apareceu nos relatos da professora a denúncia acerca de posturas e pensamentos que parecem querer eliminar, aniquilar e silenciar as divergências. Essa questão foi apontada por ela como incompatível com as metodologias colaborativas para promoção de uma educação democrática. Nessa situação, percebemos que se tratava também justamente de buscar

dialogar com sujeitos que contestam ou se posicionam contrariamente aos ideais de democracia com respeito às diferenças e respeito à igualdade de direitos.

Muitos dos pensamentos que emergem em sala de aula em debates, inclusive, costumam ser inclinados a uma visão de história única, a uma visão colonialista, patriarcal e de defesa do pensamento hegemônico capitalista. Por isso a sociologia é uma ciência social tão necessária nas escolas públicas para que essas e outras maneiras de construção de conhecimentos sejam possíveis, a fim de desnaturalizar o que está posto como determinante e também a estimular o estranhamento acerca de nossa organização social.

Por meio dos relatos da professora, obtemos que possa ser possível que em um ambiente educativo enviesado para colaboração e democracia que essas visões de mundo discriminatórias e fascistas, possam ser debatidas e aprofundadas, por inúmeros ângulos.

Com embasamento científico, com dados, com estudos especializados e qualificados. Mas, também, oportunizando que essas ideias sejam trocadas para serem reconstruídas e a gente possa se reeducar para conviver, se escutar e dialogar. Pois o caminho de polarização, de aniquilação do pensamento diferente é o caminho que conhecemos até hoje, legado de nossa colonização, patriarcalismo e capitalismo.

Diante do interesse de não mais reproduzir este cenário opressor é que se precisa ter como tarefa abrir e abrigar novos caminhos com as diferenças na educação para encontrar maneiras possíveis e potenciais para adiar o fim do mundo, como nos indica o intelectual indígena Ailton Krenak (2019).

Assim, tornando possível que muitas histórias, pensamentos e visões de mundo de povos e culturas que foram subalternizadas pelo processo colonizatório sejam respeitadas e considerados em perspectiva de debates sobre educação em direitos humanos e da natureza, por exemplo.

Para que possamos expandir nossos mundos, dialogar entre mundos e evidenciar a riqueza dessa diversidade de mundos possíveis e o quanto podemos crescer e prosperar construindo pontes de acessos livres e irrestritos entre esses saberes, como também nos indica a cultura e educação *hacker*.

O estímulo de trocas de saber com base em diferentes epistemologias e conhecimentos existentes e, especialmente, entre sujeitos diferentes, faz com que esses saberes sejam reconhecidos e validados em equivalência, e isso também é pautar a democracia. Visto que,

somos pertencentes a um país continental, multicultural e diverso que possibilita dar vida a muitos saberes que escapam à lógica cartesiana, ocidental e letrada.

Buscamos analisar e demonstrar por meio desses dados que, só podemos ter um ambiente educativo democrático quando a diversidade é reconhecida como um manancial de possibilidades construtivas para o conhecimento, num prisma de interculturalidade crítica. Para isso, precisamos que diferentes saberes estejam em diálogo e que, por meio dessa atividade contínua de intercâmbios em processos educativos, tenhamos uma educação decolonial.

Os intercâmbios de diferentes saberes que permitam que construamos juntos esse processo de conhecimento, tendo sempre como base as teorias científicas especializadas nos debates, mas também proporcionando que os saberes multiculturais presentes em nossa sociedade emergjam nas suas diferentes racionalidades, emotividades e experiências.

Apontamos aqui então que para se experienciar uma educação mais democrática, devemos estimular e potencializar os intercâmbios de diferentes saberes por meio das metodologias colaborativas. Mas, para dar continuidade as nossas análises, nos perguntamos a respeito de quais maneiras especificamente as experiências de colaboração realizadas no ensino remoto em 2020 foram realizadas pela professora? É o que vamos dissertar a respeito em nossa próxima categoria de análise chamada de experiência de colaboração.

6.4 EXPERIÊNCIA DE COLABORAÇÃO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1987, p. 22). Abrimos nossa discussão elucidando que o caminho se faz caminhando e que ao nos relacionarmos com essa perspectiva de caminhada educacional narrada por Paulo Freire, somos convidados a trafegar com as nossas ideias, em busca de que elas estejam cada vez mais equalizadas – entre teorias e práticas – colocando as nossas próprias teorias escolhidas para serem nosso caminho de prática.

Compreendendo que caminhos também são excelentes metáforas para refletirmos e analisarmos os processos de experiência colaborativa na educação. A intenção desta análise é para que possamos de muitas maneiras revisar, remanejar, reaprender, refazer e remixar

durante o processo mesmo de nosso ato de caminhar, nossas teorias e nossas práticas colaborativas.

Por conta dessa metáfora, percorrer caminhos dentro e fora de nós, como um potencial de transformações abrangentes que todo sujeito político, especialmente, educadoras e educadores precisam cultivar.

Nesta discussão, analisaremos a experiência colaborativa, que consideramos englobar desde a formação (teoria) até a experiência (prática) com base em metodologias colaborativas que estimulem sujeitos a experienciar a colaboração para terem mais consciência de processos debatidos, organizados e executados em coletivo para uma sociedade democrática. Isto é, tendo em vista que forneça experiências para uma educação democrática.

A professora S tem uma história de vida muito entrelaçada com a docência e com a busca pelo aprimoramento nessa profissão. Nos seus relatos, percebemos que ela teve muitas experiências em que pode agir e exercitar seu anseio de colaboração social.

Tanto pela via institucional de educação, se vinculando a escolas e universidades, quanto pela via de ativismos e envolvimento em movimentos sociais que a mobilizam:

Eu tenho uma trajetória quilométrica, né, nessa questão da experiência de metodologias colaborativas, dessa participação do fazer junto, de pensar juntos, de planejar. E o que eu me lembro assim, resgatando a história da minha vida um pouco, é que eu fiz um curso que mudou minha vida da água para o vinho. Um curso de teatro popular na linha do Augusto Boal, lá nos anos de 92...91 ali final de 91. E aí ficamos uma semana agindo, fazendo essas metodologias que elas são o teatro na linha do Augusto Boal e ele é colaborativo. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Trabalhos interdisciplinares também foram comentados por ela, lembrando que:

Eu sou muito empolgada, a gente no nono ano trabalha também com os projetos interdisciplinares de pesquisa com alunos e acho que isso é muito, muito gratificante também. Porque você pensar na própria prática e discutir temáticas ligadas aos direitos humanos e pensar educação com os direitos humanos, com a inclusão e com essas perspectivas todas juntas no cotidiano. Isso foi um grande desafio para mim, mas está sendo a coisa mais empolgante. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Nesta passagem de sua entrevista, ela reflete sobre ser um grande desafio a realização deste trabalho colaborativo, embora seja gratificante e empolgante essas experiências. Abordar direitos

humanos com seus estudantes, pensando suas práticas e como isso ocorre no cotidiano, para ela, é algo que a motiva em suas estratégias e trabalho educacional.

Por ter sido uma professora que colaborou ativamente ao longo do PEM (2018-2020) no CA-UFSC, ela destaca que aprendeu novos usos das TIC com metodologias colaborativas em sala de aula:

*Meu envolvimento [com o PEM] foi sempre muito como pesquisadora e ao mesmo tempo professora em sala de aula. De início eu tava bem confusa em relação a qual seria o meu papel e o que eu tava fazendo nesse projeto; o que ele vai impactar na minha prática; como é que vai ser meu papel. E aos poucos eu comecei a perceber que aqui é que você tá junto, que foi o que mais me empolgou nesse projeto foi a minha participação junto com o grupo no planejamento de ações. Foi o sentar com outros e mostrar meu planejamento e depois ir para sala de aula trabalhar isso. Vou pensar isso com os alunos e depois avaliar o resultado. Então, essa forma de trabalhar, de você pensar estratégias didáticas e ir para prática, na verdade, você pensa estratégia a partir do levantamento com os alunos aí você planeja ações, aí você aplica e depois disso esse olhar coletivo de diferentes perspectivas para mim me encantou demais. **Aprendi muito principalmente nessa questão do uso das tecnologias.** (Professora S, entrevista pesquisa, 2022, grifo nosso)*

No que toca ao ensino remoto, ela nos traz uma consideração pertinente, que endossa nossa discussão sobre os desafios enfrentados pelos professores no nosso país em sobrecarga de trabalho e adaptação compulsória de um ambiente de trabalho dentro de domicílios:

A primeira palavra que me vem assim é trabalho....trabalho... trabalho. Aquilo foi uma sobrevivência, porque foi uma coisa impactante. Então, algumas pessoas ainda diziam assim “ah, você tá depressiva de ficar no remoto?”. Não tinha tempo para pensar em depressão, porque a gente vivia 24 horas envolvido naquilo o tempo todo. Tinha que dormir aí no outro dia já tinha reunião, já tinha isso e aquilo. Eu só consegui parar lá no final do ano, porque era muita coisa. Foi acionado em mim muita coisa boa também. Então valeu assim como um ano que se eu for traduzir em uma palavra seria desafio. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Dando mais detalhes acerca desse momento do ensino remoto, com as reuniões constantes, planejamentos, formações e depois aulas síncronas com as turmas, ela nos conta em sua entrevista concedida em 2020 ao PEM:

*Então foi uma experiência para mim que não tem similar. Principalmente, do carinho que a gente desenvolveu entre nós professores e começamos com essa colaboração e era incrível, porque aí a gente junto tava participando da formação aí eu lembro que a [outra professora de sociologia] tava num grupo de planejamento junto com a equipe do Escola Mundo na formação e eu não tava. Aí ela veio para mim e disse: “a gente pode usar grupos no Moodle e pode fazer debate”. Então, foi isso um pouco que me empolgou, sabe. (...) **Fazer a colaboração entre nós também foi muito forte.** Então isso foi muito legal e o que me impediu mais e tal era o tempo*

das aulas que as aulas eram tempo mais curto, as turmas todas juntas, que era ótimo para gente também. (Professora S, entrevista PEM, 2020, grifos nossos)

Sobre a colaboração entre o corpo docente durante o ano letivo de 2020 no CA-UFSC, ela nos conta:

Nós estávamos em quatro professores dentro da sala dela acompanhando a aula e vendo como ela usava os recursos. Colocando no chat aí para ela as dicas de como ela poderia agir, vendo se não tinha alguma coisa não dando certo. E sem falar nada na aula a gente ficava tipo no suporte, numa colaboração. Mas não é uma colaboração técnica, só uma apresentação do formato, sabe, de como você pedir a participação dos alunos e ainda após a aula dela a gente sentava e conversava. A gente fazia lives entre nós professores assim de horas. (...) Olha, nós ficamos às vezes até a meia-noite/uma hora da manhã ali conversando como fazer, o que é melhor. Nossa, uma coisa que nunca tinha sido no presencial, a gente tava todos dentro da sala dos outros, tipo assim, eu tava na sala de história, história tava na minha sala, língua portuguesa estava na minha eu tava na língua portuguesa. Química tava na minha sala, eu tava na sala de química. Assim, a gente tentava ajudar inclusive para acompanhar uma aula, para ver se a pessoa precisava de suporte, para ver se eu tô atingindo os alunos, etc. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Fazem-se notórias nessas passagens a experiência colaborativa da professora com seus pares no CA-UFSC, sendo isso um destaque em seu contexto de preparação, de formação e da sua busca por estratégias pedagógicas adaptadas a esse momento.

Também a respeito do valor que ela atribui em poder realizar planejamentos colaborativos com colegas e com estudantes, com a finalidade de estarem ativamente repensando e aprimorando suas aulas colaborativamente.

Assim, acreditando que os conteúdos que aborda em sala de aula, por estarem vinculados a uma metodologia colaborativa, tem nas experiências e nas próprias vivências desse conteúdo como substâncias inseparáveis, pois teoria e prática caminham juntas:

Em sala de aula eu tenho aquilo que a gente diz a hipótese, né. A minha hipótese é que com as experiências que eu tenho é que o trabalho colaborativo ou estratégias que envolva tecnologias e trabalho colaborativo, elas vão ser oportunidades muito maiores de aprendizagem dos conteúdos que a gente deseja trabalhar em focar. E esses conteúdos eles se tornam muito mais vivências do que apenas um conteúdo que é colocado no quadro numa lousa. (Professora S, entrevista PEM, 2020, grifo nosso)

Em sua narrativa está presente a valorização da experiencição dos conteúdos, com base em sua metodologia colaborativa com as TIC, por exemplo, quando ela nos narrou da sua maneira de fazer seu planejamento, com a participação das turmas e também quando reformulou suas aulas para que as turmas pudessem dialogar mais, abrindo espaços durante as aulas síncronas, mas também fazendo uso do *Moodle* para estabelecer esse diálogo.

Ainda, podemos destacar que suas teorias e práticas sobre colaboração são também consequências das muitas vivências que ela teve com projetos colaborativos:

Nós vamos nos tornando mais humanos é na relação com o outro (...). Mais preocupados com o outro, quando você se coloca na relação com o outro e você se abre à alteridade e à humildade de ouvir o outro. Quando você tem essa disponibilidade de ouvir o outro, aí você consegue fazer um trabalho muito melhor e colaborativo. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Compreendendo que, só é possível realizar um trabalho com o conteúdo de sociologia, debatendo pautas como democracia, direitos humanos e cidadania se essas temáticas (e conteúdos que requerem prática) forem articulados às metodologias colaborativas:

Eu só consigo adicionar direitos humanos e educação rápido quando eu trabalho colaborativamente. Se eu trabalho individualizado, eu sozinha ou eu como centro, eu não consigo fazer essa relação. (...) Eu tenho depoimentos de alunos que dizem assim às vezes: - nossa, professora, a partir das aulas de sociologia até na minha família eu comecei argumentar melhor pra fazer as discussões. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Quando questionamos sobre sua autoavaliação das aulas do ensino remoto, ela destaca uma certa diminuta qualidade em suas primeiras aulas, argumentando que:

*Eu tenho que dizer assim que, as minhas aulas, elas foram boas, né, porque senão [risadas]. Mas não foram, não tenho como me convencer que as primeiras aulas foram boas. **Mas a prática maior que eu achei foi essa colaboração entre um grupo de professores.** Então essa coisa colaborativa de tu tá ajudando, estar junto e também que não está sozinho, sabe. Que você tá nesse processo, que você pode ir...Eu fico imaginando se não tivesse o Escola Mundo, por exemplo. Para nos ajudar em nossas angústias, em como envolver os alunos no ensino remoto.* (Professora S, entrevista pesquisa, 2022, grifo nosso)

Mais uma vez ela reforça a colaboração, a formação e o suporte recebidos nessa situação para fortalecerem seu pensamento com o corpo docente ao qual faz parte, também ressaltando a importância da formação que recebeu no PEM.

Reforçando o que acredita como uma educação colaborativa, mais adiante ela demonstra que seu desejo é:

Que a gente esteja em colaboração juntos. Nessas experiências que eu tenho nesse sentido mostram que a educação é por aí, sabe. E é por aí que você precisa ter esse espaço de compartilhamento de diálogo, de fazer esse debate, sabe, colaborativos mesmo. Então é um pouco isso que eu acredito. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Com base nos dados analisados aqui, uma das características imprescindíveis para formarmos sujeitos políticos voltados à colaboração, seria oportunizando a esses sujeitos que experienciem a colaboração em suas vidas de várias maneiras. Apontamos nesta análise que a prática é imprescindível dentro da perspectiva da colaboração e apostamos que sujeitos que tenham uma trajetória de vida em que puderam exercitar sua colaboração social em escolas, organizações sociais, coletivos, movimentos sociais, são sujeitos mais disponíveis e dispostos a embarcar nessa empreitada da colaboração, por conta de uma experiência que os precede.

Por meio desta proposta de focar as experiências de colaboração da professora, demonstramos que: i) as experiências colaborativas da professora em sua trajetória como docente, pesquisadora e ativista contribuíram para a sua intencionalidade didática; ii) a colaboração entre o corpo docente do CA-UFSC foi um diferencial, pois conformou uma comunidade de prática; iii) que trabalhar com pautas como as de direitos humanos com as TIC foi potencializado na prática com metodologias colaborativas; iiiii) que fazer parte de um projeto de pesquisa colaborativo como o PEM deu mais sentido à sua experiência e história de vida envolvida com colaboração.

O caminho só se conhece ou se faz caminhando, como nos alertou Paulo Freire. Nesse sentido, só será possível caminharmos em direção a uma educação democrática com as metodologias colaborativas, colocando as nossas ideias para caminhar com a gente. Para reconstruirmos nossos conhecimentos na medida em que nos colocamos a andar, fazendo com que alguns de nossos caminhos, possam se agregar ou ser contestados pelo caminho

experencial de outrem, nos estimulando a sempre estarmos nesse movimento permanente e criativo de aprendizagem.

Mais ainda quando nosso caminhar se congrega, se mistura e se fortalece com o caminhar – teorias e práticas – de outros sujeitos que desejam rumar para o mesmo caminho que desejamos.

Assim sendo, nossa caminhada em processos de elaboração em vias da educação está sempre prestes a se encontrar com outros, muitas vezes, nos convidando a nos colocarmos dispostos a caminhar juntos para alguma direção. E são tantas e tantas vias possíveis, inclusive podendo encontrar muitas estradas e trilhas nunca antes percorridas, à espera de sujeitos dispostos e disponíveis a percorrê-las pela primeira vez, abrindo novos caminhos.

Mas, como todo caminho só se faz caminhando, é nas escolas públicas também que necessitamos aplicar as metodologias colaborativas para que educandos possam se compreender como sujeitos políticos que podem e precisam colaborar para reconstruir um mundo mais justo, igualitário, que tenha o povo como soberano.

Buscando articular os conhecimentos e movimentos coletivos em prol de uma conquista maior para nossa sociedade, de avanços em pautas de reparação, demarcação e conquista de direitos.

Portando, a colaboração dos sujeitos no processo de construção de conhecimentos não é apenas algo mais democrático do ponto de vista pedagógico, mas, principalmente, mais eficaz. Essa é uma das categorias que faz uma junção muito significativa de nosso objeto de pesquisa, para o que estamos buscando desvelar e focalizar em nossa investigação. Aqui estamos referenciando as considerações que nos foram muito pertinentes para pensar a educação democrática no ensino remoto em 2020.

Estamos nesse momento compreendendo que os sujeitos precisam estar envolvidos e se sabendo conscientes de sua caminhada, na sua experiência em colaboração, que não é uma caminhada solitária, mesmo que cada um às vezes tenha experiências distintas, em tempos distintos de caminhos.

Olhando assim, nos intrigou pensar em como podemos fazer para que sujeitos caminhem nessa via educacional colaborativa e democrática de maneira responsável e compartilhando todos os ônus e bônus de um processo maior que a nossa própria vida. Para encerrar nossa análise de dados, focalizaremos nessa última seção de análise de dado a

respeito das rotas que nos levem a uma responsabilidade compartilhada com a nossa educação democrática.

6.5 RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA

Uma andorinha sozinha não faz verão. A expressão popular que abre esse tópico sobre responsabilidade compartilhada é um convite para que lancemos um farol na nossa imaginação sociológica sobre o sentido do que é responsabilização no âmbito educacional, social e político.

Assim como a célebre canção de Bossa Nova que diz que “é impossível ser feliz sozinho”, a premissa dessas duas citações que trazemos aqui se aproximam muito de uma necessidade – urgência – para pensarmos em termos de: somos uma espécie animal e política ao mesmo tempo, por isso precisamos compartilhar nossas vidas e ir em frente juntos.

Como também aquele provérbio africano que nos provoca a pensar que “se quer ir rápido vá sozinho, mas, se quer ir longe, vá junto”.

A significação desta categoria que finaliza nossa análise de dados, corresponde ao entendimento de que a responsabilidade precisa ser dividida entre os sujeitos que participam do processo. Isto é, que necessita haver uma contínua realização de reflexões, atividades e resoluções em grupo. Sendo assim, todos precisam estar cientes do valor imprescindível de sua contribuição e importância nessa elaboração, compreendendo-se como responsáveis mutuamente para concretização dos projetos sociais de curto, médio e longo prazo.

Na visão apresentada pela professora S, o estar junto realizando pesquisas, projetos e formulando as aulas em grupo repercute efeitos muitos significativos, por considerar o trabalho colaborativo e, também, porque isso aplacaria o sentimento de estar sozinha na sua caminhada de anseios por uma outra educação. Temos a seguir sua declaração:

Eu penso que a pesquisa ou ser pesquisador ativista é primeiro estar junto com outros e não ser isso sozinho, porque você tem um espelho para o trabalho colaborativo. O trabalho junto com outro ele nos permite ampliar essa questão de ser uma professora ativista, porque sozinho não dá, não dá muito certo. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Comentando em seguida sobre seu envolvimento com o grupo de pesquisa do PEM e a formação promovida na escola, ela reflete sobre as transformações detectadas. Podemos

observar que a professora pensa que essa experiência repercutiu em um maior senso de compartilhamento e pertencimento ao grupo de docentes envolvidos:

a principal transformação é se sentir parte de um processo que você não está sozinha, porque a gente tem muitos desafios na educação e a gente pensa que está sozinho trabalhando nisso. (Professora S, entrevista PEM, 2020, grifo nosso)

Nessa perspectiva trazida pela professora, identificamos uma questão importante: uma outra maneira de educar sujeitos é fortalecida quando todas as partes envolvidas se compreendem responsáveis e dispostas a compartilhar as responsabilidades para que essa ideia ganhe sustentação e firmamento.

Ela cita que existem muitos desafios no trabalho com a educação no geral e esses desafios, mesmo que não sejam citados em detalhes em sua fala, nos levam a pensar que suas soluções se fortificam por meio de uma comunidade de sujeitos que compreende que não está lutando ou buscando essas melhorias na educação solitariamente.

Em seguida, ela nos explica que se identifica como uma pesquisadora e professora ativista, e explica também o que isso significa:

o pesquisador ativista é sempre alguém que está realizando pesquisa, mas ao mesmo tempo – pensando no meu caso de professora – pensando como isso pode impactar, transformar e melhorar a minha prática do cotidiano, e como posso fazer com que as minhas ações elas sejam mais inclusivas, mais respeitosas e mais abertas à espaços. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Com o acréscimo dessa narrativa da professora, em que ela nos conta sobre como se pensa em sua atuação ativista na educação, percebemos que o seu envolvimento no PEM trouxe muitos acréscimos ao que ela já buscava de metodologias e trabalhos colaborativos.

Isto é, ter participado do projeto fez com que nesse momento da pandemia ela estivesse amparada em um grupo de pesquisa que a mobilizou a: construir coletivamente as propostas de intervenção; trocar experiências em uma comunidade de prática; refletir e analisar criticamente sua própria prática; incluir os estudantes no processo de reflexão, avaliação e replanejamento da disciplina.

O PEM contribuiu com uma busca e inquietação de formação que ela própria já desejava ao longo de sua jornada na educação:

O planejamento coletivo ou compartilhar de experiências ele vai nos abrindo caminhos e perspectivas de a gente pensar a educação hacker e direitos humanos numa relação constante. Então, para mim, é como uma liga. E o trabalho colaborativo é uma liga que ele vai ligar a educação e direitos humanos. E esse trabalho colaborativo ele não é só entre professores no planejamento ele é entre professores e alunos na prática no cotidiano. (Professora S, Entrevista PEM, 2020)

Nesse sentido, ela pensa que, por tratar-se de uma aprendizagem constante na educação para os direitos humanos e educação hacker com as TIC, a teoria e a prática necessitam estar casadas. Pois para falar em uma educação ativista é necessário um outro projeto político educacional, que requer que busquemos principalmente praticar em nossos espaços educativos o que aprendemos:

Pensar formação de professores não pode ser um curso de teoria apenas. Ele tem que ser o curso com prática. Então vou fazer na prática o estar junto, eu fico pensando que a minha participação nesse projeto de pesquisa ele foi mais o curso de formação no sentido de experienciar práticas diferenciadas com perspectivas de direitos humanos e educação hacker, então a formação envolve muito isso: você estar vinculado nesse processo coletivo, que é uma aprendizagem constante. (Professora S, Entrevista PEM, 2020)

Ela faz menção à sua formação em educação *hacker* e direitos humanos, nos dizendo que o envolvimento de todos os integrantes no processo é fundamental, numa responsabilização mútua e atuante. Em seguida, a própria professora reflete acerca de sua atuação e como ela está, à sua maneira, praticando e se responsabilizando por essa aprendizagem e experiência adquiridas com a formação no PEM:

Sobre a educação, eu fico me perguntando se na escola, eu na minha prática, eu tenho promovido uma educação hacker e em alguns momentos eu até percebo que eu já não sei mais. Mas este ano quando eu assumi essa perspectiva de fechar a minha câmera para tirar meu microfone e permitir a fala dos alunos, eu comecei a perceber: isso é educação hacker! (Professora S, Entrevista PEM, 2020, grifo nosso)

Nesse excerto a professora se refere ao momento que já analisamos no primeiro e no segundo tópicos de análise, quando ela resolveu mudar a estratégia pedagógica da sua disciplina de sociologia e promover no ensino remoto uma educação colaborativa com os estudantes, após ter se autoavaliado insatisfeita com sua performance no ambiente online.

Especialmente nesse caso narrado por ela, há um convite também de responsabilização

conjunta entre a professora e os estudantes no processo de construção de conhecimento, quando foram questionados por ela a respeito de como poderiam modificar/melhorar os momentos de aulas síncronas coletivamente.

Possivelmente é comum que nós, educadoras e educadores, comprometidos com uma educação democrática, reflitamos com frequência se estamos conseguindo alinhar nossos anseios de educação em aspectos teóricos, de ideais e de ativismos dentro e fora da sala de aula.

Ou se estamos minimamente conseguindo fazer com que nossas palavras andem com a gente e transpareça através de nosso trabalho educacional, como debatemos no tópico em que analisamos a experiência de colaboração da Professora S. Desse modo, a reflexão trazida pela professora pode encontrar eco nas angústias de muitos docentes que foram, em sua grande maioria, formados para serem educadores por metodologias convencionais, centralizadas e centralizadoras, com práticas expositivas e não colaborativas.

Temos também que levar em conta, como elemento apontado pela professora, que muitos profissionais que fazem parte do ecossistema pedagógico de escolas públicas, tem uma certa resistência ao envolvimento em projetos educacionais diferentes que propõem propostas educacionais opostas à maneira familiar e hegemônica.

Possivelmente por um certo receio, ou simplesmente por não terem tido ao longo de seu trajeto de formação em graduação o contato com práticas e experiências colaborativas, horizontais e democráticas. Isto é, não tiveram uma comunidade de prática dessas outras educações e pedagogias possíveis de serem realizadas em seu histórico de formação. Pensando a respeito disso, a professora nos destaca:

*Ou seja, você ser hacker dentro de uma escola é um processo constante, porque você vai encontrar resistências. **Tem aquelas pessoas que não querem mudar a prática e não querem se abrir para o novo.** (...) Pensar uma educação hacker em direitos humanos e uma escola voltada a isso, ela precisa estar voltada com todas as ações desde a administração, técnicos, professores, alunos, todas essas pessoas envolvidas no processo. (Professora S, entrevista PEM, 2020, grifos nossos)*

Podemos perceber elementos bem contundentes trazidos pela professora, que se aproximam do que defendemos acerca da responsabilidade compartilhada proposta aqui. Ela nos aponta que para que haja uma educação *hacker*, numa perspectiva de colaboração e

democracia, todo um conjunto de sujeitos precisam estar integrados e agindo nesse mesmo sentido.

Em uma outra fala citada anteriormente neste tópico, a professora reforça a importância de docentes praticarem aquilo que aprendem em formações que propõem atualizações, mudanças e novos horizontes em educação.

A professora S compreende o estar junto e o fazer junto como indispensável para uma educação colaborativa na escola, acrescentando ainda que:

E eu sempre digo isso, quem limpa a escola até quem administra a escola, todos somos envolvidos no processo e ele precisa ser pensado. Havendo uma valorização e uma visibilidade maior de todos os envolvidos. E penso que, essa administração que a gente tem nos últimos anos do CA ela tem permitido isso, mas não visualizo no Brasil e nas outras instituições. (Professora S, entrevista PEM, 2020, grifo nosso)

Faz-se muito contundente nos atentarmos ao que a professora comenta da sua experiência no CA. Principalmente por ela dizer que se trata de um caso particular e extraordinário de prática. Uma escola pública diferenciada no aspecto de gestão e construção de conhecimentos com seu ecossistema pedagógico e a comunidade, se constituindo como uma exceção em nosso país.

Mais que isso, essa declaração da professora acerca de como ela visualiza isso no Brasil e nas outras instituições brasileiras, é considerada aqui como uma denúncia sobre o fato de a maioria de nossas escolas públicas e instituições públicas estarem distantes das condições necessárias para uma prática colaborativa e democrática.

Nessa perspectiva, a professora também problematiza a importância das escolas serem espaços que possibilitam experiências diferenciadas, coletivizadoras, orientadas com debates, reflexões e criações:

Eu penso que a escola precisa ser sempre um repensar e a gente vai continuar na prática com planejamento coletivo, com debates, reuniões. E esses espaços, eles precisam ser espaços de planejamento, de abertura para experiências diferenciadas. (Professora S, entrevista PEM, 2020)

Na entrevista concedida para a pesquisa, questionamos a professora acerca das condições materiais e imateriais que ela considera imprescindíveis numa escola pública para obtermos uma educação colaborativa e democrática com as TIC e ela nos trouxe os seguintes apontamentos e reflexões:

*Condição número um, tempo para o professor planejar coletivamente com seus pares. Mas, o tempo não é assim 10 minutos de aula. O tempo é, no mínimo, duas horas por semana, entende. Então o tempo de preparação é fundamental, é a condição número um. Condição número dois de trabalho, recursos disponíveis. E isso envolve salário, vales, tudo. Sabe, porque, você poder ficar numa escola mais tempo, você estar ali, você se envolve mais. Então para mim é imprescindível. Recursos também bibliográficos, tecnológicos, e essa questão é imprescindível também. Se você não tem isso como professor, tô falando como a professora mesmo (...). Então essa questão dos recursos, uma questão não humana que eu vejo assim na questão não material, né, é a questão da formação da pessoa. Ou seja, a gente precisa estudar, precisa se aprofundar na importância da participação, do respeito do outro, quem nós somos. Eu não vou perder meu brio se eu compartilhar uma dificuldade com o outro, eu não vou desmontar se eu dizer que erreí alguma coisa. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022, **grifos nossos**)*

Precisamos pontuar em relação a essa fala que, o caminho para uma educação que prestigie a responsabilidade compartilhada dos sujeitos e que fortaleça nossa colaboração e democracia, precisa conter essas dimensões materiais e imateriais. Falando sobre as condições materiais, percebemos que a professora S não se deteve muito em dizer sobre as TIC como recursos, como conteúdos e como meios. Ela voltou-se mais a comentar sobre a formação, sobre o que traduzimos por letramento digital, formação de docentes para se apropriar das TIC com criticidade e com criatividade acompanhado de estudantes e a comunidade escolar.

Assim, complementamos que as escolas públicas necessitam de investimento, de processos democráticos perpassando tudo e todos os sujeitos envolvidos. Precisamos de currículos renovados, participativos, colaborativos. Precisamos de preparo emocional, psicológico e integrativo do corpo docente, precisamos de formação continuada, de estrutura de qualidade para abrigar projetos colaborativos. Precisamos de outro desenho e arquitetura das escolas. Pois também no que diz respeito às condições materiais e imateriais não são satisfatórias.

A seguir a professora finaliza e sintetiza sua argumentação acerca da pergunta sobre os itens materiais e imateriais imprescindíveis para uma educação colaborativa para a democracia com as TIC:

Então para mim as condições físicas, as condições salariais, as condições de tempo, o estudo, bibliográfico e a predisposição pessoal de se fazer esse movimento. Porque você pode chamar uma pessoa que não quer fazer isso aí e não vai sair trabalho. Então tu tem que mostrar e tem que trabalhar, ir envolvendo também os alunos. (Professora S, entrevista pesquisa, 2022)

Percebemos aqui que ela retoma a questão do envolvimento de alunos no processo e o fato de que ela percebe que há sujeitos que preferem não se envolver. Compreendemos por meio dessa fala da professora S que, para que haja envolvimento e integração das partes que compõem uma sociedade sobre o projeto de educação nacional que queremos, precisamos criar meios de envolver, de educar para essa responsabilidade que deveria sempre compreendida como compartilhada.

Por isso, ela justifica que:

A gente começa a perceber que não, que todos temos desafios e para trabalhar isso o compartilhar, o planejar junto, ele vai fazendo você pensar e trabalhar de forma diferente. Então se for perguntar se você era uma antes e outra depois do projeto, sim. Eu era uma antes e outra depois. (Professora S, Entrevista PEM, 2020, grifo nosso)

Por isso, quando se participa de experiências colaborativas em projetos como o PEM muitas transformações podem ocorrer nos sujeitos interiormente, fazendo com que suas condutas sociais sejam modificadas em alinhamento a um maior senso comunitário de responsabilização. Por estarem juntos recriando, revivendo, reflorestando, reaprendendo e reensinando enquanto se aprende de novo. Assim sendo responsáveis de forma conjunta e se reconhecendo como iguais em nossos direitos e diferentes em nosso ser.

Para observarmos isso no contexto analisado, procuramos os momentos em que a professora valoriza e reconhece a importância de fazer parte de um coletivo em que todos, inclusive ela, sentem-se responsáveis, compreendendo que são sujeitos das ações dentro de um grupo. Então, deveria haver: i) o reconhecimento de pertencimento; ii) a abertura para autoria também de estudantes; iii) casamento entre as teorias e as práticas do grupo; iii) reconhecimento das responsabilidades de todos sujeitos envolvidos no processo educativo (educadores, estudantes, família, secretaria, gestão, comunidade escolar).

Pensando na direção de englobar conceitos e caracterizações correspondentes com nosso percurso de aproximação e experiência com educação *hacker*, a responsabilidade compartilhada torna-se uma categoria de análise necessária. “Uma andorinha sozinha não faz verão”, do mesmo modo que uma professora sozinha não transforma toda uma escola, tampouco um projeto educacional de uma sociedade inteira. Isto é, nenhum sujeito

solitariamente poderá fazer surgir uma nova estação, sem a força coletiva e a responsabilidade a respeito de um projeto comum.

A ação política requer responsabilidade, requer que estejamos disponíveis e dispostos a nos responsabilizar pela elaboração e ação conjunta. Pensando e agindo como responsáveis pelo bem viver, o bem comum. Um labor coletivo, comunitário, e que todos precisamos fazer conjuntamente. Para que tenhamos uma educação democrática para direitos humanos que contenha parâmetros concretos para garantia igualitária em dignidade, justiça social, soberania popular, respeito e valorização das diferenças.

Compreendemos que nosso labor em escolas públicas é desgastante, porque em algumas situações percebemos que, por uma infinidade de questões que nos atravessam em nossa realidade, não se faz possível praticar uma boa parte – ou mínima parte – daquilo que tanto almejamos e desejamos.

Algumas de nossas ideias e anseios educacionais não estão sintonizadas com o ecossistema pedagógico vigente e tradicional. Podemos chegar a pensar em alguns momentos – por estarmos cansados e cansadas – o quanto nos observamos sozinhos e sozinhas nessa busca, e que nos parece impossível realizar nossos anseios educacionais de maneira independente.

A escola, como uma instituição social que é, também depende de ações coletivas para a sua transformação.

A existência dessa necessária responsabilidade compartilhada foi interpretada aqui em nossa operacionalização dos dados, aparecendo em algumas narrativas trazidas pela professora. Para ela, o processo educacional, requer que a educação de sujeitos seja pensada e praticada coletivamente, com horizontalidade de construção nas vias de troca e com alguns recursos materiais e imateriais que precisam ser mobilizados dentro e fora das escolas públicas para esse objetivo.

A disponibilidade e o compromisso na atuação como educadores é basilar, e por isso espaços em que estudantes se sintam ativos, autores e também responsáveis para o conhecimento aparece em seus apontamentos.

Mas, para isso acontecer de maneira orgânica e organizada, pode não ser tão simples na prática, tornando-se indispensável uma compreensão de nossa responsabilidade mútua em sociedade. Para tanto, reconhecemos a necessidade de amadurecer nossas ações políticas

educacionais de responsabilização compartilhada e nos perceber com uma rede de atuação compartilhada e responsável que criará uma tecitura fortalecedora. Englobando aspectos humanos, afetivos, técnicos e tecnológicos.

Podemos, assim, pensar em rotas possíveis para fortalecer os nossos elos sociais, nossa capacidade de se envolver mais e (des)envolver menos. Pois aprendemos que todas as mudanças que sonhamos, pesquisamos, lutamos e praticamos enquanto sujeitos necessitam de respaldo coletivo, comunitário e político para rumarmos para outra situação qualitativa, outra rota em vias de colaboração e democracia.

Ansiamos reconstruir nossa vida e nossa sociocultura (também) digital para que com essa resposta colaborativa todas as diferentes andorinhas participem, errem, experienciem e se responsabilizem para renascerem novas estações colaborativas e democráticas nos territórios do Brasil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a contribuição de Paulo Freire (2013), pensamos enquanto sujeitos dialógicos a fim de que as possibilidades de diálogos sejam geradoras de brechas para outras racionalidades. Em busca de desaprender a sermos apenas indivíduos, para sermos sujeitos políticos/coletivos.

Nosso horizonte de pesquisa e a pesquisa que apresentamos aqui esteve comprometida com essa abertura de diálogos e com o apontamento de caminhos possíveis para transformarmos e revolucionarmos a nossa educação pública, para que a mesma se torne mais diversa, democrática e emancipatória.

Resgatando a explicação da filósofa Marilena Chauí (2016) que apresentamos na abertura do primeiro capítulo, a democracia se reconhece para além de valores como a igualdade, pois ela significa também a maneira autêntica e eficaz de manutenção de um projeto social que reconheça os diferentes grupos sociais que dela fazem parte.

Apontamos a partir disso a crescente crise democrática no Brasil desde 2013, com a ascensão de um governo de extrema direita em 2018, tornando as condições democráticas incertas e sob alerta no país. Ademais, com a pandemia do Covid-19 em 2020, as crises e as emergências (democráticas, sanitárias, civilizatórias, climáticas...) se tornaram explícitas.

Ao buscarmos um horizonte democrático com educações que privilegiem as diversidades, os diálogos e a colaboração, apontamos algumas das dinâmicas de opressão históricas e recentes que precisam ser superadas. Assim, buscamos refletir e elaborar com maior propriedade a noção de que cada sujeito deveria ocupar democraticamente seu lugar no mundo, por meio de modelos educacionais que possibilitem essa formação. Apontamos também neste trabalho as oportunidades e os desafios em um mundo que se transforma vertiginosamente e que nos impulsona a pensar alternativas possíveis.

Fomos provocados a formular respostas democráticas que envolvam a imaginação sociológica, a solidariedade, a colaboração e a participação. Essas soluções democráticas só serão possíveis amparadas por uma educação que seja crítica, emancipatória, livre e colaborativa, para que possamos ampliar nossos horizontes de diálogos criativos e sair da lógica de informalidade, empreendedorismo e competitividade vigentes.

A educação como um processo permanente e controverso de aprender, desaprender e desconstituir o que aprendeu é a que privilegiamos em nossa compreensão. Por defendermos que somos sujeitos inacabados e fazemos parte de uma cultura em processo ininterrupto de mudanças (PÉREZ GOMÉZ, 2014).

Consideramos que para essa educação que estamos pensando, a postura de aprendiz permanente seja inseparável, sendo ainda mais preciosa de ser experienciada por educadores, levando em conta que nossa formação vai sendo elaborada enquanto agimos, trabalhamos, dialogamos, fazemos e pensamos no nosso campo de atuação. E isso é intensivamente florescido e germinado com a colaboração de nossos pares, de nossos grupos e de uma comunidade democrática.

Compreender a educação na perspectiva da ética *hacker* nos aproximou dessa noção. Assim, consideramos que todas as pessoas envolvidas no processo educativo (especialmente professores e estudantes) precisam ser produtores e autores de conteúdos, pois o jeito *hacker* é aquele que tem curiosidade e aprende como as coisas funcionam para poder, por meio dessa compreensão, se apropriar dos conhecimentos para promover um uso contrário de sua lógica programada, mudando as regras do jogo, vinculando sua produção em um ética de compartilhamento, abertura e valor social.

Ao experienciar uma comunidade de prática da colaboração como a *hacker*, poderíamos ter oportunas aprendizagens colaborativas. Formando o que seria um ecossistema colaborativo, com características frutíferas e inspiradoras para inovações, para testes, para errar e para se recriar abundantemente, contando com a sagacidade do coletivo que sempre pode se regenerar, renovar e reciclar baseado em princípios democráticos.

O conhecimento é político. Aquilo que se faz, a metodologia que se executa e a prática que se produz também o são. Por isso, ter uma rede de apoio de pessoas que saibam fazer aquilo que eu não sei ou ainda não sei é imprescindível para uma educação *hacker*. Uma rede de conhecimentos compartilhados e realizados colaborativamente para fortalecimento dos bens comuns e do bem viver coletivos é o que estamos pautando.

Essa investigação está vinculada ao projeto de pesquisa Conexão Escola Mundo: espaços inovadores de formação cidadã (PEM) e nesse estudo de caso, optamos por analisar uma experiência que buscou colocar em prática alguns princípios da educação *hacker* em ações educativas no CA-UFSC, com a disciplina de sociologia. Observamos como a

professora de sociologia (Professora S) trabalha com as metodologias colaborativas e se as mesmas promovem uma educação democrática.

Se destacou para nós essa experiência, a do uso de metodologias colaborativas no ensino de sociologia. Nosso objetivo de investigação foi responder ao campo de educação e comunicação como as metodologias colaborativas podem promover uma educação democrática no ensino remoto de sociologia.

Nossas considerações finais apontam que a educação *hacker* e a educação democrática são princípios orientadores para uma formação crítica para a cidadania. Na cultura (também) digital, precisamos propor outras educações. Educações aqui neste trabalho entendidas como as que sejam aproximadas da cultura digital, privilegiando as diversidades de saberes, rompendo com as colonialidades, com o capitalismo e com o patriarcalismo (sendo essas as três formas de dominação que ainda atuam juntas em nossa contemporaneidade) (SOUSA SANTOS, 2020).

Apenas democratizar o acesso das TIC não basta. Estamos falando nesta pesquisa de outros paradigmas educacionais. Ao nos formarmos continuamente como educadores, vamos compreendendo que o trabalho não começa ou termina em sala de aula. A pandemia Covid-19 possivelmente intensificou essa constatação de atravessamentos do trabalho com assuntos pessoais e políticos.

Argumentamos que a democracia precisa ser experienciada nas escolas como uma prática contínua, com a imprescindibilidade de decolonizar a escola, trazendo para dentro da mesma as epistemologias que foram subalternizadas com o processo de tríplex dominação (colonialismo, capitalismo e patriarcado).

Assim, analisando a experiência da professora S sobre suas estratégias de abertura para participação percebemos que: i) as condições para uma abertura a participação no ensino remoto aconteceram para a professora, com exemplares de debates e coautoria de planejamentos dos conteúdos, pois no CA-UFSC uma cultura de participação é estimulada, especialmente em sociologia; ii) que para haver participação precisamos de uma prática democrática constante em sala de aula e na comunidade escolar; iii) as metodologias colaborativas podem ser potencializadoras de uma experiência democrática participativa.

Sobre as errâncias de aprendizado pontuamos que: i) os erros são conteúdos que permitem reeducar e reaprender de maneira experiencial; ii) é importante que as escolas sejam

espaços em que as pessoas envolvidas possam reconhecer o erro como potencial de aprendizagem; iii) a autoavaliação e a avaliação em grupo dos erros e acertos fortalecem as relações, contribuindo para uma educação colaborativa.

Observamos nesse contexto de análise sobre a categoria intercâmbios de diferentes saberes que: i) a colaboração é mais construtiva com/entre as diferenças; ii) a sociologia é um espaço privilegiado dentro da escola para trabalhar teorias e práticas com intercâmbios de diferentes saberes; iii) o acesso livre e irrestrito aos conhecimentos científicos e não científicos pode fortalecer a nossa educação democrática; iiiii) a colaboração entre/com diferenças é a base de uma sociedade democrática.

Por meio da análise sobre as experiências de colaboração demonstramos que: i) as experiências colaborativas da professora em sua trajetória como docente, pesquisadora e ativista contribuíram para a sua intencionalidade didática; ii) a colaboração entre o corpo docente do CA-UFSC foi um diferencial, pois conformou uma comunidade de prática; iii) que trabalhar com pautas como as de direitos humanos com as TIC foi potencializado na prática com metodologias colaborativas; iiiii) que fazer parte de um projeto de pesquisa colaborativo como o PEM deu mais sentido à sua experiência e história de vida envolvida com colaboração.

Ao fim, analisamos a categoria de responsabilidade compartilhada e identificamos que: i) o reconhecimento de pertencimento é fundamental para haver responsabilidade compartilhada; ii) a abertura para autoria de estudantes é imprescindível; iii) promoção de um casamento entre as teorias e as práticas do grupo; iiiii) reconhecimento das responsabilidades de todos sujeitos envolvidos no processo educativo (educadores, estudantes, família, secretaria, gestão, comunidade escolar).

Apostamos com essa investigação que se soma às outras realizadas no contexto do PEM, em viralizar essa concepção de educação *hacker* a fim de que se tornem um dia uma realidade concreta com políticas públicas, para que possamos promover uma educação crítica, democrática e emancipatória por meio de alfabetização digital e subversão das TIC. Acreditamos e defendemos que só democratizar o acesso às TIC não basta. Estamos falando de outras educações, decoloniais e anti-patriarcais e anti-capitalistas.

REFERÊNCIAS

ALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Imperialidade democrática como injustiça global: problemas para a democracia e a justiça no século XXI. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (orgs). Encruzilhadas da democracia. Porto Alegre: Editora Zouk, 2017.

ALMEIDA, Ronaldo de. “Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira”. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. “Neoconservadorismo e liberalismo”. In: *Ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, p. 27-34, 2018.

AMARAL, M. M. do; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus . *Práxis Educacional*, S. l.], v. 17, n. 46, p. 334-355, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.6825. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6825>. Acesso em: 21 maio. 2022.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, set. 2007.

ARAUJO, Ronaldo. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica e o cerco ao futuro dos jovens pobres. (2018).

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, outdez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 fev. 2021.

AVRITZER, Leonardo. *O pêndulo da democracia*. São Paulo: Todavia, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. “Pós-democracias no sul global e a melancólica desdemocratização no Brasil contemporâneo”. In: *Democratization*, v. 34, n. 6, p. 690-714, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo/ Laurence Bardin; tradução: Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro*. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurencebardin.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, jul./dez. 2015. Brasil. (2017). Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: BRASIL. Ministério da Educação. Base Curricular Nacional do Ensino Médio – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Orientações curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Governo brasileiro. Disponível em: Acesso em: 30 de junho de 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

BUCCI, Eugenio. “Sem verdade factual não há política, só fanatismo”. Revista Gama. 2021. Disponível em <https://gamarevista.uol.com.br/podcast/podcast-da-semana/eugenio-bucci-qual-e-a-verdade/>. Acesso em: 19 set. 2021

CANDAU, V. M. (Org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 LETRAS, 2009.

CASTELLS, Manuel. Ruptura: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

COLEMARX – Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-textocr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1997.

DUARTE, N. S. Uma crítica da relação entre educação e pobreza. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). Política Educacional e Pobreza Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 67-86. educativo: uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1959.

ERINO, Antonio J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTEVES, Rodolfo Fernandes Políticas Públicas para Implementação Tecnológica na Educação Escolar. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) (2018).

FEENBERG, Andrew. Transforming technology: a critical theory revisited. New York: Oxford University Press, 2002.

FERNANDES, Luciana. Crise da Democracia Liberal, Neoliberalismo e Corpos na Rua no Brasil Contemporâneo: reflexões sobre a política pública de cortes de recursos ao ensino superior público e faíscas insurgentes. (2020).
<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/31248/28138>

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. (2017). Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação & Sociedade, 38(139), 385--404. <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), (2018)

FERRETTI, J. C. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, 2002.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1981.

FREITAS, L. C. Educação como prática da liberdade. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: MARTINS, Fernando José. Ocupação da escola: uma categoria em construção. Cascavel: Unioeste, 2011.

FRUNEAUX, Suelen Cristine. O currículo da disciplina de sociologia nas escolas públicas de ensino médio da rede estadual de Florianópolis/SC.

GARCIA, Leila Posenato; DUARTE, Elisete. Infodemia: excesso de quantidade em detrimento da qualidade das informações sobre a COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde* [online]. v. 29, n. 4 [Acessado 19 Maio 2022], e2020186. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1679>>.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp.64-89), 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. / Martin W. Bauer, George Gaskell (editores) ; tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 6. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

HANDEFAS, A.; MAÇAIRA, J. P.; FRAGA, A. B. *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IANNI, Octavio. Neoliberalismo e nazi-fascismo. *Crítica Marxista*, São Paulo, Xamã, v.1, n.7, 1998, p.112-120.

IBGE. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 14/04/2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil estágio intermediário*. Relatório de maio de 2020.

JACQUES, Paola Berenstein. *Elogio aos errantes / Paola Berenstein Jacques*. - Salvador: EDUFBA, 2012. 331 p. Sistema de Bibliotecas – UFBA.

JENKINS, Henry: *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, 2008.

KELLNER, Douglas. *Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations and policy*. *Discourse: Studies in the cultural politics in education*. Queensland, v. 26, n.3, pp. 369-386, 2005.

KLEIN, Naomi. *A doutrina do choque: A ascensão do capitalismo de desastre / Naomi Klein*; tradução de Vania Cury. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1 edição, São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LAPA, A.; VITAL, T.; SILVA, S. Educação em direitos humanos na escola hacker. Lindín, C., Esteban, M. B., Bergmann, J. C. F., Castells, N., & Rivera-Vargas, P. (Ed.). *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos* (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona). Albacete: LiberLibro, 2020, p. 843- 850. Disponível em: http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf. Acesso em 20/02/2020.

LAPA, A.; CRESCENZILANA, L.; SILVA, S.S. Desafios da pesquisa ativista em educação. *Revista Teias* v. 20 (Edição Especial - 2019): Educação ativista na cibercultura: experiências plurais, p. 7-21.

LARROSSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. p. 20-28.

LAVAL, Christian. O ataque estratégico do neoliberalismo à educação. Blog da Boitempo, 2019. Disponível em <<https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>>

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LIMA, Helena. [Debate] Aberto 24h: em SC, professores do ensino básico enfrentam sobrecarga com o ensino remoto. Disponível em: <https://ufsc.esquerda.com/debate-aberto-24h-em-sc-professoresdo-ensino-basico-enfrentam-sobrecarga-com-o-ensino-remoto/>. Acesso em 20 set 2021.

MACHADO, Arlindo: *Arte e Mídia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

MARTIN-BARBERO, J: *A comunicação na educação*. SP: Contexto, 2014

MENDES, A. M. (2006). Escuta e ressignificação do sofrimento: o uso de entrevista e análise categorial nas pesquisas em clínica do trabalho. In Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (Org.), *Anais Eletrônicos do II Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho*. Brasília, DF. Retrieved May 06, 2006.

MENEZES, Karina Moreira. *Pirâmide da Pedagogia Hacker = [Vivências do (In)Possível]*. 2018. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MENEZES, K. M.; CORDEIRO, S. de F. N. Crianças, adultos e hackers: cotidianos e tecnologias. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 8, n. 2, 2019. DOI: 10.9771/re.v8i2.27625. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/27625>. Acesso em: 23 nov. 2022.

METROPOLES. Após ministro chamar universidades de ‘balbúrdia’, pesquisadores reagem. Disponível em <<https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/para-bolsonaro-educador-paulo-freire-era-um-energumeno>>. Acesso em 16/04/2021

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Future-se: "É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos", diz ministro. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>>. Acesso em 14/05/2021.

MUELLER, Elisa Cardeal. Inclusão digital?: um estudo sociológico sobre o CDI Campinas : comite para democratização da informação. 2005. 137 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

NASCIMENTO, I.; S. SANTOS, P. C. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. Caderno de Administração, Maringá, v. 28, p. 122- 130, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53834>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NEVES, Lúcia M. W. Educação e política no Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA V. A. de; OLIVEIRA, J. F. de. (2017). O Movimento Todos pela Educação como agente articulador do campo econômico na agenda para o Ensino Médio. Revista Educação E Políticas Em Debate, 6(3): <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v6n3a2017-08>

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I: A educação na era digital: escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PINTO, Céli Regina Jardim. Boletim Especial da ANPOCS n. 14, 2020. Disponível em: <http://www.anpcs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2326-boletim-n14-as-ciencias-e-o-conhecimento-como-ameaca> Acesso em 28 de abril de 2022.

PIOVESAN, Flávia. Tema de direitos humanos. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PRETTO, Nelson et al. Educações, Culturas e Hackers: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.

PRETTO, Nelson. Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã. Projeto de Pesquisa submetido ao CNPq. Salvador: UFBA, 2018.

PRETTO, N; LAPA, A; ESPÍNDOLA, M. Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para a formação cidadã. *Perspectiva*, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 1–14, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e83401. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/83401>. Acesso em: 21 nov. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, CLACSO, p. 117-142, 2005.

- SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC Um cenário de disputas, 2018.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Como fica o ensino médio com a reforma—vem aí o Ensino Médio “líquido”. Texto, 2017.
- SANTAELLA, Lúcia: Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação. SP: Paulus, 2013.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Democracia e participação. Porto: Afrontamento, 2002.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. In: Revista Crítica de Ciências Sociais (2005) (72) 07-44.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2016.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. A cruel pedagogia do vírus. 2020.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. Politizar as novas tecnologias: impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.
- SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- SEVERINO, Antonio J. A pesquisa na pós-graduação em educação. In: Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, set. 2007.

SIBILIA, Paula: *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Daniel Pinha. *Junho de 2013: crítica e abertura da crise da democracia representativa brasileira*. Revista Maraca: 2017.

SILVA, P. J.; DE LIMA, A. B. O OPORTUNISMO NEOLIBERAL NA PANDEMIA DE 2020: a nova morfologia da educação e a superexploração do trabalho docente. *Movimento-revista de educação*, v. 7, n. 15, 23 dez. 2020.

SILVA, S. P. Impactos do governo Bolsonaro em tempos de Coronavírus no Brasil. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. *Revista Eletronica de Educação*, v. 14, I-19, dez. 2020.

SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 842–857, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1211. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso 21 de maio de 2022.

SOARES, Eleordano Bruno de Medeiros. *As TICs no ensino da sociologia: da formação docente à sala de aula*. / Eleordano Bruno de Medeiros Soares. - Sumé - PB: [s.n.], 2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr., 2020.

TOTI, Michelle Cristine da Silva. *Abra sua câmara! Por que esse comportamento é tão difícil para os estudantes? Programa PRODOC: Relações Pedagógicas Professor – Aluno: processos de interação no ERE*. 2020. 122 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rPYB4lkOIVY>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância subalterna: dimensões históricas das desigualdades nas condições de ser criança (Brasil, primeiras décadas republicanas). *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 767-790, set. 2019. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e53978>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

VIANA, T. C. B. S.; ENGERROFF, A. C. B.; LAPA, A.; LOUREIRO, C. C.; SOLIGO, M. G. *Atividades Pedagógicas Não Presenciais: desafios da experiência docente do CA/UFSC durante a pandemia*. *Revista Sobre Tudo*, Vol. 11, n. 1, Ano 2020, p. 29-54. Disponível em: <http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/issue/view/238>. Acesso em: 22/11/2020.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, reexistir y re-vivir. *Revista Educação on-line*. Rio de Janeiro, n. 4, p. 1 -29, mai. 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1>. Acesso em: 02/12/2021.

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER APROVADO NÚMERO 5.227.241

Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, segundo o Conselho Nacional de Saúde.

Abaixo seguem informações a respeito da pesquisa. Leiam com atenção e cuidado este documento para que a sua participação seja resultante de uma decisão bem informada. **Caso você aceite, por favor, assine ao final deste documento (nas duas vias). Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável.**

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1. Instituição da Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n – Trindade, Florianópolis – SC, 88040-900.

2. Título do Projeto: Educação democrática com metodologias colaborativas: um estudo de caso no ensino remoto de sociologia

3. Pesquisadores responsáveis:

Andrea Brandão Lapa (UFSC)
Katiane Ferreira (UFSC)

4. Garantia de informação e desistência: você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer ponto que desejarem e estará livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação, a qualquer momento.

5. Descrição da pesquisa: Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Educação democrática com metodologias colaborativas: um estudo de caso no ensino remoto de sociologia** que tem como objetivo analisar o ensino remoto em sociologia com metodologias colaborativas para averiguar a promoção de uma educação democrática.

Visamos sistematizar as diretrizes na perspectiva nos eixos teóricos de metodologias colaborativas e educação democrática. A pesquisa prevê a observação do ambiente online *Moodle* a fim de analisar os planejamentos de aula da participante de pesquisa; os fóruns de debate; e as temáticas abordadas em aula com as metodologias colaborativas. Prevemos a necessidade de realização de entrevistas individuais para explicações e questionamentos, todas de forma virtual. Essas conversas serão gravadas, com autorização do participante, para posterior transcrição. A partir da pesquisa, espera-se colaborar com o campo de Educação e Comunicação a respeito das metodologias colaborativas em educação e para registrar os dados de estudo no contexto de ensino remoto.

6. Riscos e desconfortos: Esta pesquisa está pautada na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde) dos quais estão vinculados o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Nesse sentido, o CEP em artigo 17 no item IX estabelece: “a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa”. Seguindo esta resolução, será garantido que os pesquisadores somente utilizarão os dados do participante que tiver a autorização assinada. O seu consentimento para participação é muito importante. Os dados pessoais serão mantidos sob sigilo, bem como a privacidade do participante, durante todas as fases da pesquisa, sendo restrito o acesso a essas informações somente aos responsáveis pela pesquisa. Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade do participante da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa. Apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Diante disso, reforçamos que a conduta dos pesquisadores quanto aos procedimentos metodológicos buscará minimizar esses riscos e acolher todos os sujeitos de forma respeitosa e ética. Salienta-se, também, que os participantes podem manifestar em qualquer momento da pesquisa o desejo em não continuar, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Ao longo do processo de realização desse estudo e após a sua finalização, o participante poderá solicitar acompanhamento deste estudo e também esclarecimentos sobre a utilização de sua contribuição para esta pesquisa. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas, apresentados em congressos ou eventos científicos, sem que o seu nome seja mencionado em algum momento. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Salientamos que os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores responsáveis, ao perceber qualquer risco ou dano significativo ao participante da pesquisa, previstos, ou não, neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, comunicará o fato, imediatamente, ao sistema do (CEP/CONEP) e Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC) que avaliará, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

7. Benefícios: Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto (financeiro, por exemplo). Entretanto, os resultados possibilitarão constituir um ambiente favorável à formação de estudantes nas escolas brasileiras, podendo ser incorporada às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais.

8. Custos: Você não terá nenhum gasto com a pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Também não há compensação financeira relacionada à participação na pesquisa.

9. Esclarecimento e dúvidas: Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis Andrea Brandão Lapa, através do telefone (48) 3721-2926 ou e-mail andrea.lapa@ufsc.br e Katiane Ferreira, através do celular (48) 991094-232 ou e-mail: ktnferreira@gmail.com.

ENDEREÇOS PARA CONTATO

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br.

Este documento foi assinado digitalmente pelo responsável pela pesquisa. Sugere-se que o mesmo seja guardado para ter as informações descritas, incluindo os contatos.

A partir disso, eu _____, declaro que tomei conhecimento deste documento e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa denominada **Educação democrática com metodologias colaborativas: um estudo de caso no ensino remoto de sociologia.**

Florianópolis, 2022

Nome da participante _____

Florianópolis, 2022.