

DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Daiane Evangelista Vieira de Matos**, *Airton Zancanaro***

RESUMO

Entre março de 2020 e dezembro de 2021, as atividades de ensino na Rede Federal ocorreram de forma remota, em função da pandemia de coronavírus que assolou o mundo. O presente texto busca discutir o impacto das atividades não presenciais nos processos de ensino durante a pandemia no contexto da educação profissional técnica de nível médio. Para tal, ancora-se em trabalhos desenvolvidos dentro do espectro da pedagogia histórico-crítica, devido à validade e importância de suas proposições, bem como a pesquisas e publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) no período analisado. Os materiais textuais foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). As leituras, que integram parte de dissertação de mestrado em educação, demonstram que o direito à educação não se reduz à garantia da continuidade de aulas, ele depende de outros direitos, entre os quais: saúde, moradia digna, acesso a recursos materiais, os quais são negados à expressiva parcela da população brasileira, em uma sociedade historicamente desigual.

Palavras-chave: ensino remoto; pedagogia histórico-crítica (PHC); atividades não presenciais (ANPs).

* Mestranda em Educação pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5451-6115>. Correio eletrônico: daiane.vieira@ifsc.edu.br.

** Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor titular do Instituto Federal Catarinense (IFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8607-3790>. Correio eletrônico: airton.zancanaro@ifc.edu.br.

**DISCUSSIONS ABOUT REMOTE TEACHING FROM A HISTORICAL-CRITICAL
PERSPECTIVE**

ABSTRACT

During the months of March 2020 to December 2021, teaching activities in the federal education institutions took place remotely, due to the Coronavirus pandemic that ravaged the whole world. This text seeks to discuss the impact of non-face-to-face activities on teaching processes during the pandemic in the context of high school technical professional education, and to this end, it is anchored in work developed within the spectrum of historical-critical pedagogy, due to the validity and importance of its propositions, as well as research and official publications by the MEC and the National Education Council in the period analyzed. The textual materials were analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA). The readings, which are part of a master's thesis in education, demonstrate that the right to education is not limited to the guarantee of continuous classes; it depends on other rights, including health, decent housing, and access to material resources, which are denied to a significant portion of the Brazilian population in a historically unequal society.

Keywords: *remote teaching; historical-critical pedagogy; non-face-to-face activities.*

**DISCUSIONES SOBRE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

RESUMEN

Entre marzo de 2020 y diciembre de 2021, las actividades docentes en la red federal se llevaron a cabo de forma remota, debido a la pandemia de Coronavirus que azotó al mundo. El presente texto busca realizar una discusión sobre el impacto de las actividades no presenciales en los procesos de enseñanza durante la pandemia, en el contexto de la educación profesional técnica de nivel medio y, para ello, se basa en trabajos desarrollados dentro del espectro de la pedagogía histórico-crítica, a causa de la validez e importancia de sus propuestas, así como investigaciones y publicaciones oficiales del MEC y del Consejo Nacional de Educación en el período analizado. Los materiales textuales fueron examinados

mediante Análisis Textual Discursivo (ATD). Las lecturas, que forman parte de una tesis de maestría en educación, demuestran que el derecho a la educación no se limita a la garantía de la continuidad de las clases; depende de otros derechos, entre los cuales se incluyen: la salud, una vivienda digna y el acceso a recursos materiales, los cuales son negados a una parte significativa de la población brasileña en una sociedad históricamente desigual.

Palabras clave: *enseñanza remota; pedagogía histórico-crítica (PHC); actividades no presenciales (ANPs).*

1 INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o início da pandemia de coronavírus (SARS – CoV-2). O epicentro inicial da doença foi a cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, porém a origem do vírus ainda é estudada¹. A doença alastrou-se rapidamente pelo mundo, e, em fevereiro, o primeiro caso foi registrado no Brasil.

Medidas para conter a proliferação do vírus foram propostas pela OMS em 2020, e o isolamento social foi necessário. Para se garantir tal isolamento, foi de fundamental importância que as escolas fossem fechadas. Em uma situação de proporções inéditas na história da humanidade, milhões de crianças em todo o mundo passaram a estudar de forma não presencial.

O Brasil foi um dos países mais afetados e com o maior número de mortes, ficando atrás apenas dos Estados Unidos. O número alarmante de óbitos deveu-se à letalidade do vírus, amplificada pelo negacionismo científico, ausência de políticas públicas eficazes no combate à doença e falta de investimento por parte do governo. De acordo com Santos (2020), “[...] as pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências”.

Seguindo as normativas impostas pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) cancelou as aulas presenciais e publicou a Portaria do reitor do IFSC n.º 1.178, de 17 de março de 2020, que suspendeu as aulas até o dia 31 de março. A princípio, quinzenalmente, e depois

¹ A teoria aceita no meio científico é a de que o vírus teve origem zoonótica, ou seja, por meio de animais infectados. A origem seria em um mercado que comercializa animais vivos e mortos em Wuhan, China.

mensalmente, as portarias foram estendendo o período de suspensão das atividades presenciais. A Portaria n.º 376, de 3 de abril de 2020, do Ministério da Educação, dispôs sobre as aulas nas instituições técnicas de nível médio, sistematizando as atividades no período de pandemia. Em dezembro, a Portaria do reitor do IFSC n.º 3.825, após decisão do Conselho Superior (Consup), suspendeu as aulas presenciais até 30 de abril de 2021, mantendo o calendário por meio de Atividades Não Presenciais (ANPs).

Em 28 de abril de 2020, o CNE divulgou o Parecer n.º 5/2020, documento que passou a orientar as redes e instituições de ensino nas suas normatizações posteriores, uma vez que ele tratava da reorganização do calendário escolar e o cômputo das atividades não presenciais como carga horária da Educação Básica e do Ensino Superior. Muitos outros pareceres, resoluções, normativas, e até leis, foram criados, a fim de organizar o ensino de forma emergencial.

Esses e outros documentos compuseram o *corpus* de análise deste estudo, que é parte de dissertação de mestrado. A metodologia utilizada para a construção deste artigo foi a pesquisa bibliográfica e documental. A análise documental recorreu às mais diversas fontes buscando informações que permitissem compreender como foi organizado o ensino remoto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Para tal, foram analisados alguns documentos, a saber: Política de Segurança Sanitária (PPS) IFSC, Resolução CNE n.º 5, Portaria MEC n.º 376, Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos (PPCs), Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) IFSC, Relatórios de Gestão 2019 a 2023, entre outros.

Além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental também é importante para as investigações das políticas educacionais, pois os documentos são frutos de informações, tendências e proposições que expressam as intencionalidades e as contradições do momento histórico em que foram produzidos. (Cardoso; Colare; Colares, 2023, p. 12).

O referencial teórico selecionado para a leitura, interpretação e análise do *corpus* textual é a análise textual discursiva (ATD). Moraes e Galiuzzi (2016, p. 136), seus autores, assim a definem:

[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais são produzidos.

Uma vez que o suporte teórico desta pesquisa baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, salientamos o caráter crítico e reflexivo da análise realizada, como também a impossibilidade de neutralidade, uma vez que enxergamos os fatos por meio dessa teoria.

Partindo-se do pressuposto de que toda leitura é uma forma de interpretação, esta pesquisa associa diferentes olhares e leituras em torno do material a ser analisado. Essas associações provêm das leituras da pesquisadora, de seu orientador, do programa de pós-graduação, da linha de pesquisa, dos autores que formam o referencial teórico, enfim, há uma multiplicidade de leituras e interpretações que delineiam sentidos e significados aos textos. Nossas teorias induzem a leitura, que não é neutra, absolutamente (Moraes, 2003).

2 O ENSINO REMOTO E SUAS CONDIÇÕES DE ACESSO

Inicia-se esta seção trazendo uma breve apresentação sobre os Institutos Federais, uma vez que o lócus da pesquisa é o IFSC, como já mencionado na introdução.

Os IFs foram criados pela Lei n.º 11.982/2008. Esta lei criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo um importante marco de expansão da educação profissional no país, com 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O ideal de uma educação omnilateral, unitária e politécnica passa a constituir todo esse processo de ampliação da Rede Federal. Entende-se o trabalho como princípio educativo que “[...] se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral [...]” (Saviani, 1989, p. 13), sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral.

Na educação profissional, entende-se que a prática, o exercício de saberes e o aprimoramento dos valores devem orientar o trabalho dos educadores. A educação profissional é, em primeiro lugar, educação, construção do sujeito no seu contexto histórico-social, mas também é profissional, construção de um cidadão-trabalhador, consciente de seus deveres e direitos, capaz de intervir na sociedade. O contexto histórico-social é dinâmico, assim como são dinâmicas as técnicas. A educação exige o desenvolvimento da capacidade de aprender e criar na busca de soluções para os problemas técnicos e socioeconômicos do seu tempo. (Instituto Federal de Santa Catarina, 2020b, p. 7).

O estado de Santa Catarina possui dois Institutos Federais de Educação, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), com 22 *campi*, e o Instituto Federal Catarinense (IFC), com 15 *campi* pelo estado.

Nesse contexto, cabe trazer para a discussão a obra *Escola e democracia*, de Dermeval Saviani, na qual o teórico apresenta as suas primeiras teses e construções sobre a pedagogia histórico-crítica, uma vez que o IFSC traz, em sua concepção de educação, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, a qual, por sua vez, baseia sua concepção de homem e sociedade no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels.

Segundo o materialismo histórico-dialético, o processo de vida social, política e econômica é determinado pelo modo de produção da vida material. A concepção histórico-crítica é democrática e emancipadora, e entende a educação como prática social, “[...] como um processo de humanização dos homens, [...] inseridos no contexto de suas relações sociais (Libâneo, 2003, p. 68 *apud* Instituto Federal de Santa Catarina, 2020b, p. 64).

Mesmo após completar 40 anos de lançamento, percebe-se que, no contexto que se vivencia hoje em dia na educação brasileira, depois de um longo período de atividades remotas sem precedentes, as discussões apresentadas pelo professor Saviani no livro *Escola e democracia* são de grande relevância para que se compreenda o cenário atual.

Uma pedagogia revolucionária [pedagogia histórico-crítica] centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende-se, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (Saviani, 2008, p. 52).

Ainda seguindo o pensamento de Saviani na obra supracitada, o conceito de educação apresentado é o de que “educação é a atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 2008, p. 59). A partir dessa visão, é que se questiona o modelo de ensino proposto durante a pandemia, já que, para que haja efetivamente um processo de ensino e aprendizagem, é basilar a presencialidade; é da natureza da educação ser presencial.

O autor apresenta cinco passos metodológicos para a pedagogia histórico-crítica. A prática social é o ponto de partida, que envolve professores e alunos, os quais se situam em níveis diferentes de compreensão da prática social. O segundo passo é a problematização, que consiste na detecção de questões que precisam ser resolvidas no âmbito escolar. Após, passa-se para a instrumentalização, ou seja, é quando o professor faz a mediação dos conhecimentos teóricos e práticos necessários para a assimilação de conhecimentos por parte dos alunos. O quarto passo ele denomina “catarse”, situação em que ocorre a incorporação dos instrumentos culturais e científicos trabalhados, para que sejam transformados em elementos de

transformação social. E o quinto passo seria quando alunos e professores percebem alteração qualitativa do conhecimento, por meio da mediação pedagógica. Aqui, a prática social evolui, modifica-se (Saviani, 2008, p. 56-60)².

Partindo dos conceitos acima elencados, analisam-se alguns dados relativos às condições materiais da população brasileira – fatores que incidem diretamente na capacidade de participação dos estudantes nas aulas. Afinal, para que se consiga obter bom aproveitamento, é preciso ter condições mínimas de moradia, higiene, alimentação e acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs). O Brasil é conhecido por sua alta concentração de renda: o 1% mais rico da população detém 28,3% da renda total, tornando-o um dos países mais desiguais do mundo (IPEA, 2023).

Sobre a questão do ensino remoto, Saviani argumenta que, sendo a educação um fenômeno tipicamente humano, bem como o trabalho, a educação é por si só um processo de trabalho. Ele distingue o trabalho material e o não material, situando a educação dentro deste último, já que se trata de uma ciência que tem a ver com ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos.

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico. (Saviani, 2020, p. 6-7).

Cabe dentro deste estudo esse pensamento de Saviani na medida em que apresenta a presencialidade como fator essencial para o desenvolvimento do processo educativo, uma vez que o aluno consome a aula no exato momento de sua produção. Dessa maneira, questionamos a pertinência e validade das aulas assíncronas e atividades não presenciais.

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (Saviani, 2011, p. 14).

² Para uma compreensão mais aprofundada sobre a didática da PHC, há duas publicações importantes: *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de João Luiz Gasparin (2002) e *Fundamentos da didática histórico-crítica*, de Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019).

Diante dessas constatações, e analisando o modo como o ensino remoto foi organizado, não estaria este propiciando a fragmentação do saber? É certo que o ensino remoto, no contexto pandêmico que vivenciamos, apresentou-se como a única opção possível devido à emergencialidade da situação. O que se discute neste trabalho são as políticas públicas que passaram a considerar as atividades não presenciais como equivalentes às presenciais, ocasionando uma ampliação gigantesca nas desigualdades educacionais entre aqueles estudantes que dispunham de recursos e capital cultural³ (Bourdieu, 2015), e aquela grande maioria que não contava com condições adequadas para se desenvolver intelectualmente.

Em palestra realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em agosto de 2023, o professor Dermeval Saviani discorreu sobre a *Importância da presencialidade no ensino superior* e elencou quatro fatores para a realização plena de um ensino não presencial: a) acesso de todos os alunos ao ambiente virtual; b) residências com acesso à internet; c) higiene e alimentação para todos os moradores da residência; d) preenchimento, por parte de todos os estudantes, de requisitos mínimos de conhecimento escolar (leitura, escrita) e digital.

Em relação ao item d, o autor afirma que os requisitos mínimos seriam os seguintes: o estudante ser alfabetizado funcionalmente e também digitalmente. Os alunos estão inseridos em contextos variados, e o acesso à internet não é garantia de letramento digital para esses alunos e suas famílias.

Quanto às dificuldades, o maior óbice para a realização das atividades remotas foi a falta de acesso aos recursos digitais e despreparo para seu uso pedagógico pelos estudantes, trazendo visibilidade à sua exclusão digital e evidenciando a necessidade de investimento em políticas públicas de inclusão digital. (Souza; Pedro, 2023, p. 16).

Eis a crueldade imposta pela pandemia aos mais pobres (70% da população brasileira): como um estudante pode dedicar-se às suas atividades sem o acesso à saúde, moradia digna, alimentação adequada e recursos materiais tecnológicos?

Saviani e Galvão (2021) afirmam que o ensino remoto representa uma falácia, visto que parcela significativa dos estudantes brasileiros não teve acesso à internet, bem como não

³ Pierre Bourdieu (2015, p. 59), no artigo *A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura*, defende que “se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilegiados do que a transmissão aberta dos privilégios”.

pôde dispor de recursos tecnológicos necessários para o acompanhamento das aulas de maneira efetiva.

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

O ColeMarx, Coletivo de Estudos do Marxismo em Educação, do PPGE da UFRJ, em documento publicado em 22 de abril de 2020, intitulado *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*, afirma que

a humanidade está diante da maior catástrofe desde a Segunda Guerra Mundial. É tempo de emergência. A escola neoliberal não sabe (e não pode) indicar qualquer alternativa. O governo atual, contudo, reafirma seu credo ultraneoliberal que não contempla soluções para os problemas de saúde e da crise econômica, e, por isso, naturaliza o darwinismo social, embora custe vidas de pessoas reais, é a alternativa possível para manter o mercado em atividade. (Coletivo de Estudos do Marxismo em Educação, 2020, p. 7).

Além dos aspectos pedagógicos supracitados, cumpre ressaltar a questão da precarização do trabalho docente, ocasionada, dentre outros fatores, pela intensificação do trabalho em função das atividades remotas, perda de autonomia, em função dos interesses privatistas de muitos sistemas de ensino, e adoecimento causado pela pandemia.

2.1 Para entender melhor a situação: dados do IBGE e GESTRADO

Sobre a já conhecida distribuição desigual de renda, é importante revermos alguns números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicados na *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020*: 11,8% da população brasileira, em 2019, vivia com até o valor de 1/4 de salário-mínimo *per capita* mensal (cerca de R\$ 250,00) e quase 30% com até 1/2 salário-mínimo *per capita* (R\$ 499,00). No Nordeste, quase metade da população tinha até esse último patamar de renda mensal (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020).

Na referida pesquisa, o IBGE elenca alguns fatores para considerar precárias e vulneráveis as condições de moradia da população mais pobre. Entre esses fatores, destacamos o acesso a banheiro: 8,1% da população brasileira não tem um cômodo de uso

exclusivo em sua residência. Outro fator considerado relevante para este estudo é o adensamento domiciliar excessivo, definido como uma situação em que o domicílio tem mais de três moradores para cada cômodo utilizado como dormitório. Essa inadequação atingiu 5,6% da população em geral e 14,6% da população com rendimento domiciliar na linha de pobreza (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020, p. 77). Para um estudante de ensino médio que precisa realizar suas leituras, elaborar textos, participar de aulas *on-line* síncronas, não ter um espaço adequado de estudos em sua residência é um grande empecilho. Mesmo nas residências em que não há o adensamento excessivo, ainda assim há dificuldades em função dessa necessidade de isolamento, já que o excesso de barulho e movimentação inviabiliza a organização para os estudos, bem como a concentração nas leituras e a possibilidade de participar ativamente de uma aula síncrona via *Google Meet*, por exemplo. Outros fatores podem incidir nessas dificuldades, como afazeres domésticos e cuidados com irmãos menores.

O estudo apresenta um total de cinco fatores de precariedade nas residências, entre os quais se inclui também a segurança sobre a propriedade, ônus com aluguel e materiais de pouca ou baixa durabilidade nas construções das residências. Levando em consideração todos os fatores, o estudo do IBGE conclui que 43,2% da população brasileira com renda baixa (classes D e E) apresenta uma ou mais inadequações em sua moradia. Se pensarmos que condições de moradia incluem também acesso à rede de esgoto sanitário, mais um número nos salta aos olhos: apenas 44,8% da população pobre brasileira tem acesso a esse serviço básico.

Ao realizar-se a leitura das principais publicações ocorridas entre 2020 e 2023, torna-se nítido que a situação imposta pelo ensino remoto escancarou as desigualdades existentes na educação do Brasil. Cabe ressaltar que uma pesquisa realizada em 2020 no estado do Mato Grosso com 118 estudantes do ensino médio de escolas públicas e privadas concluiu que há uma disparidade entre as duas redes, trazendo à tona os inúmeros problemas da escola pública brasileira. Problemas que, com o ensino remoto, foram amplificados. Por isso, na percepção dos estudantes, o ensino presencial é considerado a melhor forma de aprendizagem.

Os ambientes familiares, independentemente das condições socioeconômicas, nem sempre são ideais para a aprendizagem remota, a distância, *on-line*. Existem inúmeras dificuldades que estes estudantes não estão aptos a encarar, ou que possam vir a se deparar, mas que, detectadas, podem ser solucionadas, na maioria dos casos. A qualidade desse ensino remoto, segundo a maioria dos estudantes, configura-se entre regular e péssimo. Mesmo assim, percebe-se que professores e espaços

escolares são considerados como principais meios para uma boa aprendizagem. (Médici; Tatro; Leão, 2020, p. 155).

Outra pesquisa, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entrevistou 15.654 professores de diferentes redes públicas de ensino de todo o país. Uma das questões sobre a participação dos alunos nas aulas remotas obteve as seguintes respostas: 38% disseram que a participação dos estudantes diminuiu drasticamente, e 46% afirmaram que diminuiu pouco. Apenas 12% disseram que a participação se manteve igual. Indagados sobre o motivo da falta de participação desses estudantes, 80% dos professores atribuem tal fato à ausência de recursos, como internet e computador (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020).

Dentro desse contexto repleto de tensões e desafios, julgamos interessante trazer o conceito de escola democrática proposto por Saviani (2008, p. 62) na obra *Escola e democracia*:

entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. [...] Assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de chegada inviabiliza o trabalho pedagógico.

11

Destacamos que o ponto de partida seria o estágio inicial do processo de aprendizagem; e o ponto de chegada, por sua vez, o final de determinado processo pedagógico. Dentro desses dois pontos, que são perpassados pelos passos descritos no início deste texto, é que se situa o processo de transformação ocasionado pelo ensino e pela aprendizagem.

2.2 Discussão sobre as atividades pedagógicas não presenciais (ANPs)

É importante destacar alguns dados sobre o acesso dos brasileiros à internet atualmente no Brasil, pois, de acordo com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em pesquisa realizada em 2021, constatou-se que, entre as famílias que possuem renda de até 1 salário-mínimo, 31% delas não possuem acesso à internet. Em famílias com renda de até 2 salários, o número cai um pouco:

19%. Em relação ao tipo de internet – informação importante em um estudo sobre acesso às aulas *on-line* –, entre as pessoas com maior pobreza monetária, classes D e E, 25% não possuem acesso a esse tipo de rede. Entre os que possuem, dentro destas mesmas classes, 26% declaram compartilhar a rede com domicílio vizinho, enquanto, na classe C, esse número é de 15% (CETIC, 2022)

Em relação a “domicílios que possuem equipamento TIC”, a pesquisa aponta que, especificamente em relação à posse de *notebook*, o percentual de pessoas que possuem este aparelho na classe A está em 98%; classe B, 72%; nas classes C e D, os números decaem: 25% e 5%, respectivamente. Percebe-se que o principal meio de acesso é o celular, pois 87% dos indivíduos da classe D e E o possuem (CETIC, 2022).

Realizar todas as atividades escolares em um aparelho de telefone celular é mais um desafio que foi enfrentado pelos estudantes, uma vez que há certos recursos no uso de programas de edição de textos, *drives*, elaboração de planilhas, leituras de material em PDF, entre outros, que ficam bastante reduzidos sem um computador, seja de mesa, seja um *notebook*.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria n.º 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no contexto da pandemia da COVID-19 para as instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. Outras portarias foram publicadas, a fim de complementar a anterior. Interessa a esta discussão especialmente a Portaria do MEC n.º 376, de 3 de abril de 2020, a qual dispõe especificamente sobre as aulas nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Art. 3º As instituições integrantes do sistema federal de ensino de que trata o art. 1º, *caput*, que optarem por substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais deverão organizá-las de modo que: I – sejam mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação, conforme indicado pelo § 1º do art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 1/2016; e/ou II – possibilitem aos estudantes o acesso, em seu domicílio, a materiais de apoio e orientação que permitam a continuidade dos estudos, com maior autonomia intelectual. (Brasil, 2020a, p. 1).

Nesse contexto, o IFSC passou a designar como “atividades não presenciais”, ou ANPs, todas as atividades de ensino ocorridas durante o período em que as aulas presenciais foram suspensas – que se estenderia ainda até o final de 2021 –, totalizando aproximadamente quatro semestres letivos.

Outro documento que organizou as atividades educativas no período pandêmico foi o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 5/2020. Em relação à Portaria n.º 376, uma leitura atenta chama a atenção para alguns aspectos. Primeiro: apresenta como forma de mediação para as ANPs as tecnologias de informação e comunicação (TICs); no entanto, sabe-se que o acesso aos recursos básicos, como equipamentos de qualidade, computadores, *notebooks*, câmeras, fones de ouvido, bem como sinal de internet de qualidade e rede *wi-fi*, não é uma realidade para uma grande parte dos estudantes brasileiros (conforme dados discutidos na seção 2.1 deste artigo). Outra pesquisa realizada pelo CETIC, publicada em novembro de 2020, mostra que 36% dos usuários de internet com 16 anos ou mais que frequentam a escola ou universidade tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou por baixa qualidade da conexão à internet.

Outras barreiras enfrentadas pelos estudantes foram a dificuldade para esclarecer dúvidas com os professores (38%), e a falta de estímulo para estudar (33%). Houve ainda a necessidade de buscar emprego ou de cuidar de filhos ou irmãos menores, o que afetou o acesso aos estudos para 56% dos jovens com 16 anos ou mais. Além dessas, sabemos que há inúmeras outras dificuldades na realidade dos estudantes brasileiros, oriundas das abissais desigualdades sociais que assolam nosso país e que não são decorrentes da pandemia, porém ficaram ainda mais evidentes com essa crise sanitária. No contexto dessa discussão, cabe lembrar a missão do IFSC: “*Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural*” (Instituto Federal de Santa Catarina, 2020b, grifo nosso)

Nesse sentido, a oferta de ensino remoto por meio de tecnologias digitais, apesar de ter sido uma alternativa importante para o cumprimento do calendário e oferta de ensino para muitos estudantes, pode ser considerada também como um fator de exclusão para muitos outros que não dispunham de recursos tecnológicos, ou até mesmo de uma estrutura física mínima em suas residências, para o acompanhamento das aulas e realização de atividades escolares.

Em uma sociedade marcada pelo “determinismo tecnológico⁴”, que credita à tecnologia as transformações que ocorrem, especialmente no período em análise, é mister que

⁴ O determinismo tecnológico é uma perspectiva que considera a tecnologia como a força motriz da sociedade, impulsionando o progresso e o desenvolvimento. Entre seus críticos, encontra-se o sociólogo David Harvey (1993), o qual enfatiza que a tecnologia é moldada por relações sociais e deve ser analisada dentro de um contexto mais amplo.

se discutam sobre as reais condições dos estudantes e professores brasileiros, para assumirmos, enquanto docentes, a perspectiva crítica que concebe a tecnologia como fruto de relações políticas, sociais, materiais e culturais (Quartiero; Lunardi; Bianchetti, 2010).

Assim como muitos estudantes tiveram dificuldades de acesso, os professores também compartilharam muitas dessas barreiras, entre as quais, recursos tecnológicos insuficientes, conexão *wi-fi* de baixa qualidade, bem como desafios no ambiente familiar, como cuidados com filhos, pais ou parentes. Tudo isso em meio a uma pandemia que se alastrava assustadoramente, o que gerou um clima de insegurança e medo em todos, alunos e professores (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020).

O segundo ponto importante para a discussão reside no fato de as ANPs serem contabilizadas como carga horária presencial. O texto da portaria supracitada, em seu artigo 4.º, autoriza a contabilização, para fins de carga horária total do curso, das ANPs: "§ 4º A carga horária correspondente às atividades curriculares substituídas, conforme previsto no caput, poderá ser considerada em cumprimento da carga horária total, estabelecida no plano de curso que foi aprovado pelo respectivo órgão competente" (Brasil, 2020b, p. 1).

O parecer do CNE n.º 5/2020, publicado em 29 de abril de 2020, é outro documento que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, uma vez que a preocupação dos sistemas de ensino estava focada em cumprir o número de dias letivos disposto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Este parecer foi bastante discutido, uma vez que passou a considerar como aula as atividades não presenciais, porém sem uma orientação sobre o que poderia ou não ser considerado como ANP. Afinal, no contexto da Educação Profissional, não houve um aporte de recursos para que fossem viabilizadas as ANPs; pelo contrário, foi um período de recorrentes cortes nos orçamentos dos Institutos Federais.

Os professores, em muitos casos, precisaram adaptar, sistematizar e elencar os principais conceitos e conteúdos de suas unidades curriculares, e, por esse motivo, entende-se que há uma enorme perda na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Para aqueles estudantes que tiveram oportunidade, tempo e estrutura material para se dedicarem aos estudos, pode-se dizer que houve aprendizado. Mas e quanto àqueles que não contavam com espaço físico em casa (adensamento familiar), condições como um computador de mesa (que dispõe de muito mais recursos que um *smartphone*); ou os alunos com transtornos de aprendizagem, que precisam de ajuda especializada? Logo, surge o seguinte questionamento:

como lidar com todas essas situações? Dentro dessa discussão, o professor Antônio Nóvoa afirma que é possível que alguém aprenda algo de forma remota e solitária, porém a educação só é possível em ambiente escolar⁵. Da mesma forma, Saviani, afirma que “a educação, pela sua natureza, só pode ser presencial”⁶.

Entende-se aqui o caráter de emergencialidade no uso de muitas dessas atividades, porém considerá-las como aulas abre espaço para a pedagogia das competências, para o individualismo e para a meritocracia. Afinal, conforme a lógica da Pedagogia das Competências, aprende mais quem se dedica mais.

Retomando o texto do Parecer CNE n.º 5/2020, busca-se fazer uma leitura atenta sobre suas orientações em relação à organização dos estudos por parte dos estudantes e familiares:

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem *alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares*. O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes. (Brasil, 2020a, grifo nosso, p. 2).

Diante de situações agravantes em nosso país, em que mais de 70 milhões de pessoas estavam à espera de um auxílio de R\$ 600,00 para sobreviver, que foi também o segundo maior em número de mortes por COVID-19, devido ao descaso e ao negacionismo de um Governo Federal inerte e alheio às necessidades do povo, a orientação feita pelo CNE para que os familiares mediassem o aprendizado dos estudantes parece uma solução difícil de ser alcançada.

A partir do exposto, percebe-se que, de carona com a pandemia, ensino remoto e todas as demais dificuldades enfrentadas por professores e estudantes nesse período, ainda precisamos resistir contra a privatização da educação. O grupo de estudos Colermarx aponta para o fato de que empresas privadas estavam se utilizando desse período de caos social para oferecer seus serviços aos estados e municípios.

⁵ Palestra proferida no IFBA em 2022 com o tema *Educar e cuidar: novos paradigmas da educação na pandemia*. Disponível no *Youtube* pela seguinte hiperligação: <https://youtu.be/nzu7D-gCpR0>.

⁶ Palestra proferida na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), em 2022, com o tema: *A importância da presencialidade no ensino superior*. Disponível no *Youtube* pela seguinte hiperligação: <https://www.youtube.com/watch?v=vZ-RwzppmFA>.

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. [...] Desta forma, nos documentos elaborados para o enfrentamento da COVID-19, os organismos internacionais abandonam o “verniz” de imparcialidade e se aproveitam da pandemia para fazer *marketing* e vender serviços. (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020, p. 8).

Com base no quadro aqui exposto, fica clara a percepção de que o período emergencial imposto pela pandemia acentuou a mercantilização da educação brasileira. Viana (2023) faz uma importante revisão sistemática das ações do governo do estado do Paraná, tecendo críticas à forma como foi organizada. A pesquisadora cita que, no referido estado, no ano de 2023, havia oito plataformas sendo utilizadas (entre as quais, Khan Academy, Alura, Edutech), o que abriu um enorme espaço para a mercantilização da educação. A situação abriu gigantescos precedentes em relação à “plataformização⁷” dos sistemas de ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

16

Santos (2020), na obra *A cruel pedagogia do vírus*, lançada no auge da crise sanitária mundial, traça um perfil sobre a atuação dos governos pelo mundo e cita Estados Unidos, Inglaterra, Brasil, Tailândia e Filipinas como os piores exemplos no combate à pandemia:

Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados. (Santos, 2020, p. 26).

Diante desse quadro, é preocupante a tendência atual, na situação de pós-pandemia, de atribuir-se a essa situação emergencial ocorrida as responsabilidades pelos problemas educacionais brasileiros. Algumas discussões sobre a desigualdade e a falta de cumprimento da lei maior (Constituição de 1988) e da LDB (Lei n.º 9.394/1996) vêm sendo relativizadas em função da emergencialidade surgida com a pandemia.

⁷ A plataformização da educação é um fenômeno que ganhou destaque, especialmente durante a pandemia de COVID-19. Ela se refere ao processo que consiste na adoção, por escolas, alunos e professores, de plataformas tecnológicas estrangeiras para intermediar o ensino a distância e a aprendizagem virtual.

Obviamente, os problemas educacionais brasileiros não surgiram com a pandemia de COVID-19. Ao se realizarem leituras sobre a História da Educação Brasileira, constatamos que eles já existem desde o Brasil Império. No livro *Escola e democracia*, Saviani, no prefácio, traz uma fala de Anísio Teixeira, um dos maiores intelectuais da Educação brasileira, o qual dizia, em 1947, que “sobre assunto algum se falou tanto no Brasil, e em nenhum outro, tão pouco se realizou” (Teixeira, 1947 *apud* Saviani, 2008). As leituras realizadas levam à conclusão de que a pandemia, e conseqüentemente o ensino remoto, proporcionaram o agravamento desses problemas antigos e recorrentes.

Ao se analisarem dados do IBGE sobre emprego e renda no período pré-pandemia (2019), é expressivo o número de jovens entre 15 e 29 anos que não estudam, mesmo sem ter concluído o ensino superior: 23,8 milhões de jovens não frequentavam escola, pré-vestibular ou curso de educação profissional. Os principais motivos apresentados por eles são a necessidade de trabalhar e, entre as mulheres, a organização doméstica e os cuidados com membros da família (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020). Sabe-se que, com a crise econômica ocasionada pela queda no setor produtivo, o número de adolescentes e jovens que precisaram parar de estudar para trabalhar após o período pandêmico aumentou substancialmente. Helena Abramo (2021), pesquisadora brasileira, apresenta um panorama da situação dos jovens brasileiros durante a pandemia:

o fator de melhoria do ensino médio passa então a ser a definição curricular, realizada em um documento bem redigido, colorido, cheio de termos neoliberais: inovação, empreendedorismo, etc. Encobrem-se problemas históricos com o discurso da flexibilização e da modernização. Além disso, a forte crise imposta pela ausência de políticas públicas no período crítico da pandemia aumentou ainda mais o número de jovens que passaram a ter que trabalhar a fim de auxiliar ou mesmo sustentar suas famílias, uma vez que os mais idosos precisavam se resguardar do contato com a doença. Coube aos jovens, então, a árdua tarefa de sair às ruas para trabalhar e buscar o sustento de sua família em meio a uma pandemia que também matava jovens.

Sabe-se que, desde o Golpe parlamentar de 2016, o qual depôs a presidenta Dilma Rousseff, as universidades e institutos federais, bem como a educação de uma forma geral, vêm sofrendo com cortes de recursos. No Brasil, o Golpe de Estado abriu caminho para as reformas ultraneoliberais. Essas reformas, iniciadas no governo Temer, incluem a Lei do Teto Fiscal, e como consequência o congelamento dos gastos em educação por dezoito anos; Reforma Trabalhista, a qual retirou direitos dos trabalhadores; Reforma no Ensino Médio (Lei n.º 13.415, que vigorou até julho de 2024, substituída pela Lei n.º 14.945/2024, sem grandes avanços), destinada ao aligeiramento do currículo escolar dos adolescentes das escolas

públicas; a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras medidas (Duarte; Saviani, 2021). Com tudo isso, põe-se fim ao amplo projeto de melhoria da qualidade do ensino médio que estava em curso nos últimos anos do Governo Dilma, por meio da formação de professores, ampliação da rede federal de educação, recuperação da infraestrutura física das escolas, programas de bolsas para professores em formação, entre outros.

Para além da crise sanitária, a atuação do governo de Jair Bolsonaro na educação revelou-se em constantes tentativas de desmontar as instituições federais (universidades e institutos). Excessivas trocas de ministros e escândalos de corrupção marcaram o período. As políticas e ações deste governo na área educacional, em especial durante a pandemia, mostraram-se favoráveis aos interesses mercadológicos da educação (Duarte; Saviani, 2021).

Logo, o que se busca com este estudo é discutir que a luta pela qualidade da educação não pode ficar centrada na emergencialidade da pandemia. Há muitos desafios para que se garanta o acesso à escola e à escolarização em todas as etapas da educação básica, dos 4 aos 17 anos. E, para além do acesso, busca-se a qualidade na educação básica, que esta seja transformadora da sociedade.

É imprescindível que os profissionais que formam o IFSC estejam conscientes de seu papel dentro do espectro da PHC, uma teoria que envolve a práxis na história e na política, cuja grande premissa reside no ato de trabalhar os conhecimentos nas suas formas mais ricas, para que as pessoas possam se posicionar. Para Saviani, a consciência de classe passa pela questão do domínio do saber. Entendemos que, por meio da pedagogia histórico-crítica, é que se conseguirá alcançar a verdadeira mediação no interior da prática social e superar crises e desafios impostos pelo capitalismo, tendo como horizonte uma educação transformadora, a qual busca “[...] elevação das consciências do nível do senso comum ao da consciência filosófica, fundamentada nos conhecimentos artísticos e na riqueza artística” (Duarte; Saviani, 2021, p. 12). Inerentes a esses processos, há os posicionamentos políticos e éticos, e a pesquisa em educação deve estar a serviço desses princípios, assim como asseveram Cardozo, Colares e Colares (2023, p. 15):

portanto, as nossas pesquisas em políticas educacionais poderão contribuir para a formação de sujeitos com a capacidade de refletir, pensar e agir em favor da construção de uma nova sociabilidade. Ou seja, que os nossos estudos cooperem tanto para o desvelamento do real, quanto para a modificação da realidade em função da emancipação humana.

Em relação aos processos de ensino, deve-se pautar no princípio de que o professor é sujeito nessa ação, pois é por meio da interação professor-aluno que se imbricam os processos de ensino e aprendizagem, e a escola é o local onde se criam essas interações. Assim, fica a ressalva de que o trabalho pedagógico seja pautado em teorias de aprendizagem que estejam conectadas com a concepção de educação que a instituição assume.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Muito além da balada**: a necessidade de trabalho e atenção aos mais velhos também transforma jovens em vítimas da pandemia. São Leopoldo: Instituto Humanitas, 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/609238-muito-alem-da-balada-a-necessidade-de-trabalho-e-atencao-aos-mais-velhos-tambem-transforma-jovens-em-vitimas-da-pandemia-entrevista-especial-com-helena-wendel-abramo>. Acesso em: 18 jul. 2023.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348-65, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047> . Acesso em: 29 ago. 2022.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**: histórico. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Relatores: Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. IPEA. **Estudos revelam impacto da redistribuição de renda no Brasil**: 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13909-estudos-revelam-impacto-da-redistribicao-de-renda-no-brasil#:~:text=O%20Brasil%20%C3%A9%20conhecido%20por,desigualdade%2C%20especialmente%20nos%20anos%202000>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portarias**. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil**: Portal Eletrônico do Ministério da Saúde. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CARDOZO, M. J. P. B.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. Apontamentos para a análise das políticas educacionais a partir do método histórico-dialético. **Revista Temas em Educação**, v. 32, n. 1, p. e-rte321202348, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.65475. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/65475>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CETIC. **Painel TIC COVID-19**: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://cetic.br/es/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-3-edicao/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COLETIVO DE ESTUDOS DO MARXISMO EM EDUCAÇÃO. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro, 2020.

DOMINGUEZ, B. **Covid-19**: Radis debate mais de meio milhão de vidas perdidas. Revista Radis – Fiocruz, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/covid-19-radis-debate-mais-de-meio-milhao-de-vidas-perdidas>. Acesso em: 19 ago 2022.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30074/S1413-24782001000300004.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 dez 2022.

FRIGOTTO, G. (org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2018.

GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Docência na Educação Básica Pública em tempos de pandemia**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cte-ctee-2020>. Acesso em: 29 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101760>. Acesso em: 18 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Covid-19**: orientações oficiais. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/covid-19>. Florianópolis, 2020a. Acesso em: 29 de mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de desenvolvimento institucional**: PDI 2020-2024. Florianópolis, 2020b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 9 dez. 2022.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, n. esp., p. 136-155, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Educar e cuidar**: novos paradigmas da educação na pandemia. Salvador, 2022. Disponível em: <https://youtu.be/nzu7D-gCpR0>. Acesso em: 24 fev. 2022.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: pesquisa TIC domicílios, ano 2021: tabelas. [S. l: s. n.], 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2021/individuos/#tabelas>. Acesso em: 24 fev. 2023

QUARTIERI, E. M.; LUNARDI, G. M.; BIANCHETTI, L. Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, J. *et al.* (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, D. **A importância da presencialidade no ensino superior**. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vZ-RwzppmFA>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores associados, 2021.

SOUZA, M. S.; PEDRO, N. S. G. O uso de tecnologias digitais no ensino remoto na percepção de discentes. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 45, n. 91, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36517/eemd.v45in.91.92624>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VETTORAZZI, A. R. S.; RIZZI, J. L. M.; MASCARELO, I. T. Intervenção na educação brasileira em tempos de pandemia: a visão dos profissionais que estão na linha de frente do atendimento à comunidade escolar do IFSC no Brasil. **Espacios transnacionales: Revista Latinoamericana-Europea de Pensamiento y Acción Social**, ano 8, n. 15, p. 76-89, 2020. Disponível em: <https://espaciostransnacionales.xoc.uam.mx>. Acesso em: 16 maio 2022.

Recebido em: 16 abr. 2024.

Aceito em: 12 set. 2024.