

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS LIÇÕES DO NOVO CORONAVÍRUS PARA A SEARA DA EDUCAÇÃO

Hildon Oliveira Santiago Carade
Instituto Federal Baiano, BA, Brasil
hildoncarade@yahoo.com.br

RESUMO

Este ensaio apresenta algumas reflexões sobre a adoção do ensino remoto emergencial, uma vez que as escolas foram obrigadas a fechar as portas, como uma medida de retardamento da disseminação do novo coronavírus. A partir da análise de notícias de jornais, refletiremos sobre se a instrução virtual significaria uma sentença de morte às escolas, ao menos no tocante ao seu modelo de aulas presenciais. As narrativas colhidas nos levarão a um debate pedagógico sobre o lugar da escola e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, o que nos proporcionará uma mirada mais crítica sobre a decantada obsolescência dos aparatos escolares.

Palavras-chave: Escola; Educação; Coronavírus; Ensino remoto emergencial.

**EMERGENCY REMOTE EDUCATION AND LESSONS FROM THE NEW CORONAVIRUS FOR THE
FIELD OF EDUCATION**

ABSTRACT

This essay presents some thoughts on the adoption of emergency remote education, since schools were forced to close their doors, as a measure to delay the spread of the new coronavirus. From the analysis of news from newspapers, we will reflect on whether virtual instruction would mean a death sentence for schools, at least with regard to their face-to-face classes model. The collected narratives will lead us to a pedagogical debate about the place of the school and the students in the teaching-learning process, which will provide us with a more critical look at the decanted obsolescence of the school apparatus.

Keywords: School; Education; Coronavirus; Emergency remote education.

Recebido em: 20/04/2021.

Aceito em: 13/07/2021.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus forçou os poderes estatais a adotarem medidas de distanciamento social, com o intuito de conter a disseminação comunitária do vírus. Assim como aconteceu com as demais esferas societárias, a educação escolar assistiu a uma mudança abrupta da sua rotina. Obrigadas a fecharem as suas portas, as escolas públicas e privadas tiveram que se adaptar, como que da noite para o dia, a esse contexto emergencial, em uma tentativa de contenção dos prejuízos com os processos de ensino-aprendizagem. Em levantamento realizado pela Organização das Nações Unidas, entre os meses de maio e junho de 2020, há a estimativa de cerca de 1,6 bilhões de estudantes, residentes em mais de 190 países do globo, afetados pelas diretrizes de controle sanitário. Na ótica da entidade supranacional, o fechamento dos colégios e demais espaços de instrução pode encerrar toda uma geração a uma perda educacional sem precedentes na história (ONU, 2020).

À medida em que governos e instituições privadas foram adotando soluções de ensino remoto, as disparidades educacionais preexistentes à pandemia se tornaram mais clarividentes. A instrução virtual evidenciou a diferença entre os estudantes que possuem uma conexão confiável de internet e outros que não a possuem; entre aqueles que detêm um *laptop* ou *tablet* para acompanhamento das atividades e os que precisam compartilhar esses equipamentos com os demais membros da família; entre os pais detentores de tempo e instrução para assistir seus filhos em suas tarefas escolares e aqueles menos capazes de cumprir esse papel; entre as crianças que, com o fechamento das escolas, ficaram privadas de serviços de caráter assistencial e de proteção social (notadamente, a nutrição e a fuga da violência doméstica) e outras não dependentes dessa provisão (ONU, 2020). Enfim, a pandemia do COVID-19 reavivou as discussões em torno do lugar e das responsabilidades da escola na estrutura dos Estados nacionais.

Este estado de emergência sanitária irrompe em um momento em que a escola vivencia uma crise de legitimidade. De acordo com Teodoro (2003), neste terceiro milênio os aparatos escolares parecem, por um lado, não mais cumprir o seu papel de integração social e de capacitação para as emergentes necessidades da “economia do conhecimento”; e, por outro, estariam sendo incapazes de garantir a emancipação, porquanto não produzam a mobilidade social tão acalentada por diversos estratos sociais, para quem a escolarização,

especialmente em seus níveis superiores, representaria um meio de ascensão social, ou de manutenção do estilo de vida já alcançado.

Tendo em vista esta tão decantada crise da escola, o objetivo do presente ensaio é ensinar uma reflexão sobre a seguinte questão: em que medida a adoção do ensino remoto emergencial, com a utilização das plataformas digitais enquanto meios facilitadores de aprendizagem, significaria uma sentença de morte ao ensino presencial, uma vez que a permanência dos sujeitos na instituição escolar esteja agora aquém das promessas da modernidade de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade? Em outras palavras, a pandemia do COVID-19 implicaria necessariamente o reconhecimento, de uma vez por todas, da obsolescência dos aparatos escolares, cujas tecnologias remontam à época das revoluções burguesas do século XVIII? Veremos mais adiante que esse debate nos levará a uma reflexão pedagógica, na qual autores como Dewey e Freire serão mobilizados, sobre o lugar dos estudantes e da escola nos processos de ensino-aprendizagem.

Para responder a estes questionamentos, recorreremos à leitura de artigos e matérias publicadas na imprensa escrita. Durante o período entre março e setembro de 2020¹, viemos acompanhando a cobertura dos principais jornais do Brasil e do mundo sobre o SARS-CoV-2 e suas implicações para a área da educação². O levantamento elaborado não considerou diretrizes quantitativas, ou seja, não se preocupou em descrever numericamente e codificar unidades temáticas, o que implicaria o agrupamento das notícias a partir do grau de relevância e repetição dos conteúdos por elas veiculados.

Antes, assumimos aqui o horizonte de uma análise antropológica da notícia (MOTTA, 2002). Esta assume como abordagem metodológica a *narratologia*, que vem a ser a teoria dos textos narrativos, isto é, uma conceituação que se interessa pelo conjunto sistemático e encadeamento de narrativas. Tal análise “coloca o seu foco de atenção sobre os sentidos produzidos pela sintaxe narrativa. Enfoca a história, muito mais do que um discurso. Privilegia

¹ Em setembro de 2020, começava a ser mais sustentável o movimento de reabertura das escolas, uma vez que a pandemia perdia certo fôlego, mas esse processo não durou muito tempo, haja a vista o recrudescimento nos índices de novos contágios desde então, o que obrigou a um novo fechamento dos serviços não essenciais em todo o mundo.

² Foram consultados os jornais *The New York Times*, *The Washington Post*, *The Guardian*, *O Globo* e o portal UOL que congrega notícias do *Estadão*, da *Folha de São Paulo*, da Agência Brasil e da TV e rádio *Bandeirantes*.

o enredo, ainda quem sem prescindir do discurso” (MOTTA, 2002, p. 21). Cabe enfatizar aqui que este método não se preocupará, em primeira instância, com o discurso jornalístico relativo ao ensino remoto, isto é, o pensamento de editores e jornalistas sobre a referida questão; antes, nosso foco será a realidade da instrução virtual apresentada pelos interlocutores ouvidos pelos veículos da imprensa escrita.

A partir desse ponto de vista, a pandemia do coronavírus se apresentará como um enredo, que se desenrola temporalmente, apresentando uma história com ações, personagens, conflitos e tensões, como se fosse uma narrativa ficcional qualquer. Digamos que o COVID-19 será o pivô da tessitura da intriga. Vale a pena aqui citar literalmente Todorov (1971, p. 124):

A intriga mínima consiste na passagem de um equilíbrio a outro. Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Daí resulta um estado de desequilíbrio; por ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos.

Nestes termos, o ensino remoto emergencial³ passa a ser o ingrediente manejado para a construção de um novo equilíbrio. Nesse processo, as narrativas de pais, alunos, professores e demais sujeitos da educação, ao serem produzidas pela intriga suscitada pelo vírus - que teve no fechamento das escolas seu principal desenlace -, terminam por nos apontar uma determinada maneira de conhecer a realidade. Assim, as notícias aqui referenciadas, o são em virtude da apresentação de pontos de vista, descrições e experiências dos sujeitos que estão vivenciando essa imersão na instrução virtual. À luz do referencial antropológico, o material jornalístico é tomado como discurso nativo, ou seja, material primário de pesquisa, um meio para se coletar, etnograficamente, episódios concernentes a um dado estado de coisas.

De maneira a entendermos melhor toda trama deslindada pelo ensino remoto emergencial, antes da análise propriamente dita dos dados empíricos, cabe uma pequena digressão genealógica acerca da escola, a partir das considerações de Sibilía (2012) e Ariès

³ Os especialistas em educação fazem questão de pontuar as diferenças entre o ensino remoto emergencial e a educação à distância. A primeira nomenclatura enfatiza o distanciamento geográfico, uma vez que professores e alunos estão impedidos de frequentar as instituições escolares, impedimento este de caráter temporário, bem como seu caráter de excepcionalidade, na medida em que o planejamento do ano letivo de 2020 teve de ser readaptado como que do dia para a noite. A segunda, por seu turno, demarca a existência de uma modalidade específica de ensino, cujo conteúdo programático e metodologias foram pensados para serem realizados de maneira não presencial.

(1981). Concebidos como tecnologias de época, os aparatos escolares surgirão, na ótica desses autores, como que contrapostos às novas tecnologias digitais. Este, pois, é o tema da próxima seção deste ensaio.

2 A escola: uma tecnologia de época

Em sua *História social da infância e da família*, Ariès (1981) edifica a tese segundo a qual, durante todo o período medieval, não havia uma consciência sobre a existência da infância, concebida como uma fase específica da vida humana, com características singulares. Antes da idade moderna, a premissa que imperava era a de que não havia crianças, mas sim adultos em miniatura. Em termos gerais, até fins do medievo, eram hegemônicas as maneiras informais de socialização nos âmbitos familiar e comunitário. Isto significava que as crianças eram socializadas em meio aos adultos.

Contudo, com as mudanças no campo e o crescimento das cidades, que alteraram a estrutura das famílias, surgem concepções modernas sobre a criança. Ariès (1981) aponta dois sentimentos acerca da infância: o primeiro, oriundo da esfera doméstica, é a paparicação; o segundo, a exasperação, propalado entre os círculos de educadores e moralistas do século XVII, que condenavam o excesso de mimo destinado às crianças, voltando-se a elas com interesses morais e civilizatórios. O historiador postula que toda a educação foi erguida a partir dos pilares do segundo sentimento até os primórdios do século XX. Nas palavras do autor: “os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas –, uma preparação para a vida” (ARIÈS, 1981, p. 277).

Foi assim que surgiram as escolas modernas como os locais mais apropriados para essa preparação dos sujeitos à vida. Os aparatos escolares demarcaram uma separação radical entre o mundo da criança e o mundo do adulto. Eles se transformaram em “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 165).

Por estar tão vinculada ao contexto de triunfo dos ideais iluministas e de laicidade do Estado, plenamente assumidos no horizonte aberto pela independência das colônias americanas e pelo revolucionarismo francês, é que Sibilía (2012) nos chama atenção para a necessidade de reconhecermos o quanto a escola é uma tecnologia datada de uma época em que a sociedade pensou a si mesma como sendo igualitária, fraterna e democrática. Era preciso, então, assumir a responsabilidade de educar todos os cidadãos, ensinando-os a ler, escrever e a fazer operações matemáticas. Para este intento, enfim, foram criados os estabelecimentos escolares.

Ora, também data dos oitocentos a preocupação estatal para com a destinação dos sujeitos imaturos oriundos dos setores mais desprivilegiados da sociedade. Explode nessa época a criação de escolas de aprendizes artífices, de educandários, de reformatórios e de seminários para a internação dos meninos e meninas pobres das grandes cidades, numa clara medida de higienização social, com o fito de “desinfetar” as ruas das capitais do nosso país (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Na perspectiva de Sibilía (2012), a vocação uniformizadora, homogeneizante e normalizadora da escola – construída a partir da separação dos estudantes em grupos de idade - entra em dissonância com as competências exigidas atualmente. Na época de gestação do capitalismo, a separação rígida entre as esferas pública e privada orquestrou a construção de um sujeito solipsista, cuja subjetividade seria vislumbrada como uma espécie de lugar recôndito ao qual poucos poderiam ascender. Em outras palavras, o individualismo moderno era sinônimo de vida interiorizada, de um ator social que ensejava um diálogo consigo mesmo na sua busca por uma identidade mais autêntica. O livro, o papel, o lápis e o ambiente privado do lar foram instrumentos importantes para a lapidação desse tipo de indivíduo. Sibilía (2012) chega mesmo a afirmar que o hábito da leitura em silêncio se consolidou no exato momento em que o capital se mostrou triunfante. Conseqüentemente, a escola, com sua lógica de confinamento, estava em consonância com os ideais destes tempos.

Todavia, pondera Sibilía (2012), o isolamento e a vida interior são relíquias de um passado que se mostra cada vez mais distante. Aquele espaço íntimo e denso - romanticamente intitulado de “a beleza interior” - virou peça de museu. Foi-se o tempo em que precisávamos de paredes, de preferência num quarto próprio, um teto todo nosso para construirmos o nosso verdadeiro “eu”, longe dos olhares alheios. Num mundo dominado pelas

novas tecnologias portáteis e pelas redes digitais, não há mais espaço para as subjetividades interiorizadas. A velha intimidade tem se deixado dialogar com diversas intrusões daquilo que acontece na esfera do “online”. A autora se pergunta: onde está o silêncio e a solidão já que estamos confabulando com inúmeras presenças? Não precisamos mais da introspecção para nos constituirmos como sujeitos?

Segundo Sibilía (2012), tudo se passa como se não houvesse mais a necessidade de se confinar em um quarto próprio para se constituir enquanto sujeito. É preciso, pois, se tornar visível para ser alguém; estar conectado é agora um imperativo. Visibilidade e conectividade são as palavras do momento atual. Na ótica da autora, o capitalismo contemporâneo implora por corpos mais voltados para fora, não mais intro-dirigidos, mas alter-dirigidos. Por este motivo, os muros da escola caíram no ostracismo. Prescindimos agora do confinamento para nos tornarmos corpos dóceis e úteis. Nos liberamos das paredes, mas nos escravizamos de outras formas, muito mais imperceptíveis, no amplo e onipresente domínio das redes digitais, sentencia a pesquisadora.

Este, pois, marca o terreno da crise atual dos aparatos escolares. Cada vez mais imersos no mundo das novas tecnologias digitais, os estudantes parecem não suportar mais os limites físicos impostos pela estrutura de confinamento erguida pelas escolas. Por conta da pandemia do novo coronavírus, as organizações acadêmicas tiveram que adotar o ensino remoto emergencial, uma vez que os estabelecimentos de ensino foram obrigados a fechar suas portas, como uma medida de contenção da expansão viral. Ao adotarem esse subterfúgio, a chamada instrução virtual poderia desferir o último golpe contra as escolas, estas tecnologias antigas forjadas pela sociedade moderna?

Para estabelecermos certos termos de compreensão do debate ensejado por essa pergunta, na próxima seção trataremos das narrativas colhidas nos jornais sobre as experiências de ensino remoto nas mais diversas regiões do mundo.

3 O ensino remoto emergencial na voz dos sujeitos ouvidos pela imprensa escrita

As narrativas construídas pelos interlocutores dos veículos jornalísticos nos oferecem detalhes da pandemia do novo coronavírus como um evento a marcar rupturas em nosso cotidiano, alterando dinâmicas da nossa reprodução social e das vivências em coletividade.

Não seria diferente na arena da educação, uma vez que as escolas, por concentrarem grandes aglomerações humanas, foram fechadas pelos poderes públicos. E assim, uma nova trama passa a ser desenhada no horizonte dos sujeitos imersos nos processos educativos, a saber, aquela construída em torno da adoção da instrução virtual. Quais seriam as mudanças no cotidiano escolar a partir desta modalidade de ensino? As matérias dos jornais, na medida em que estimulam nos leitores (leitor-implícito) certos imaginários (MOTTA, 2002), podem nos oferecer algumas respostas.

No início, parecia que tudo seriam flores... A estudante Laís de Hollanda de Oliveira, 12 anos, em matéria publicada pelo *O Estado de São Paulo*, expressou o seguinte sentimento em torno das mudanças da sua rotina escolar, em virtude da pandemia do novo coronavírus: “No começo fiquei muito feliz, porque era meu sonho estudar em casa, mas é horrível ficar diante da tela de um computador ouvindo a aula. Está muito difícil ficar na quarentena sem poder sair, abraçar os amigos, estudar na escola” (FELIX, 2020).

No começo, Tobias Jones, correspondente do jornal britânico *The Guardian*, ficara bastante surpreso com a notícia de fechamento das escolas na região da Emília-Romanha, norte da Itália. Era a última semana de fevereiro de 2020, e em todo território italiano apenas 3 mortes e 152 casos de infecção pelo COVID-19 haviam sido reportados. A primeira semana em que ele e sua esposa se viram longe dos compromissos escolares relacionados a seus três filhos - Benny (15 anos), Emma (13 anos) e Leo (9 anos) - pareceu um feriado prolongado. A família, inclusive, resolvera transigir em algumas regras anteriormente firmadas. Os pais se permitiram beber álcool em dias de semana; as crianças tiveram liberado o acesso à programação da televisão.

Mas vieram as águas de março e com elas a calma foi cedendo lugar à tempestade. Enquanto a família se divertia subindo montanhas e plantando árvores em torno da cidade de Parma, a situação piorava rapidamente na Itália. Em 12 de março de 2020, o país computava mais de mil mortes; e quatro dias depois, essa cifra havia praticamente dobrado (JONES, 2020). Exatamente nessa semana o *lockdown* tornou-se realidade em todo território italiano. De acordo com o correspondente, neste ponto os professores resolveram enviar uma enxurrada de atividades a seus pupilos. Após quinze dias de plena liberdade, os estudantes estavam agora sobrecarregados (JONES, 2020).

Também foi com certo entusiasmo que Emma Brockes encarou a oportunidade de passar mais tempo com seus dois filhos logo quando foi decretado o fechamento de todos os serviços não essenciais na cidade de Nova York. Mas não demorou muito para que ela, já uma admiradora confessa dos professores de seus rebentos, percebesse o quão trabalhoso é o ofício da educação. “Como, diabos, em um único ano de jardim da infância, eles [educadores] conseguem mantê-las [as crianças] sentadas em silêncio, lendo, escrevendo e contando - e isso em uma classe com outras 20 crianças?” - pergunta-se ela (BROCKES, 2020).

Tomada como um enredo, a pandemia do coronavírus proporcionou, de início, uma sensação de êxtase para aqueles que se viram desobrigados a arcar com os hodiernos custos do ensino presencial, notadamente, o deslocamento para a escola; e, no caso dos estudantes, a permanência diária em um ambiente com tendências ao enclausuramento. A necessidade de continuação da programação do ano letivo possibilitou, como que num piscar de olhos e sem a devida reflexão, o encontro entre tecnologias, em princípio, tidas como contrastantes: a escola e as redes digitais. À medida em que as instituições de ensino foram adotando ferramentas de videoconferência tais como o *Zoom* e o *Google Meet*, capazes de agregar centenas de pessoas em uma mesma chamada de vídeo, em substituição às aulas presenciais, tanto professores quanto alunos, bem como especialistas de diversas áreas do conhecimento, vêm alertando para os problemas e mesmo os perigos suscitados pelo ensino remoto.

Começemos pelo aspecto da tecnologia tomada em si mesma. Murphy (2020), jornalista do *The New York Times*, sintetiza algumas das cautelas que devemos manter, para além daquelas concernentes aos aspectos de segurança e privacidade. De acordo com ela, psicólogos, cientistas da computação e neurologistas afirmam que distorções e *delays* [atrasos] inerentes à comunicação em vídeo podem nos deixar com um senso de isolamento, ansiedade e desconexão. O problema, pontua a articulista, é que as formas como as imagens de vídeo são codificadas e decodificadas digitalmente, alteradas e ajustadas, corrigidas e sintetizadas, introduzem todos os tipos de artefatos: bloqueio, congelamento, desfoque, irregularidade e áudio fora de sincronia. Essas interrupções, algumas não captadas pela nossa esfera de consciência, confundem a percepção e misturam sutilmente os sentidos. Nossos cérebros se esforçam para preencher as lacunas e dar sentido à desordem, o que nos deixa vagamente perturbados, inquietos e cansados, sem saber bem o porquê (MURPHY, 2020).

Sheryl Brahmam, professora do Departamento de Tecnologia da Informação e Cibersegurança da Universidade do Estado de Missouri, nos traz uma comparação que pode bem explicar os sentimentos de fadiga, estresse e alienação suscitados pela comunicação virtual (MURPHY, 2020). Segundo ela, os encontros presenciais estão para as videoconferências assim como os alimentos *in natura* estão para as comidas processadas. As últimas, repletas de sabores artificiais e conservantes, quando consumidas em excesso, provocam enjoo. O mesmo acontece com as chamadas de vídeo.

Nos deteremos mais pormenorizadamente nesse aspecto de artificialidade trazido a lume pelo uso das tecnologias de comunicação virtual na educação, pois ele pode ser elucidativo de como aquilo que supostamente éramos familiarizados - a nossa presença no ambiente online - pode produzir novos assombros e inquietações, quando deslocado de seu contexto usual. O ensino remoto, enquanto cópia de seu símile presencial, parece ter produzido um distinto senso de pudor em subjetividades já devidamente acostumadas à exposição. Vejamos mais de perto.

Ao elaborar um relato sobre sua experiência de ensino remoto, Karen Strassler, professora de antropologia do Queens College, aponta para o compartilhamento inesperado de intimidades que ferramentas como o *Zoom* podem proporcionar. Em suas palavras:

...enquanto discutimos nossas leituras, observo os pôsteres, fotos e tapeçarias que decoram as paredes dos meus alunos. Observo seus parceiros e animais de estimação se movendo como sombras ao fundo. Vejo áreas de trabalho improvisadas em espaços apertados e desajeitados. Eu ouço ruídos de fundo perturbadores quando um aluno ativa o microfone para falar...(STRASSLER, 2020).

De acordo com ela, ao mesmo tempo em que são cativantes, esses momentos têm o poder de quebrar certo contrato implícito da sala de aula, por intermédio do qual os estudantes conservam alguma medida de controle sobre quais aspectos de suas vidas particulares devem ser partilhados na escola.

Após transformar sua sala de estar em uma sala de aula, tal não foi a surpresa de Chauntae Brown, uma professora do segundo grau de um colégio novaiorquino, quando seus alunos acessaram o ambiente da reunião virtual para o primeiro encontro à distância. Segundo ela, a sessão parecia uma festa de pijama, porquanto muitas crianças ainda estavam vestindo roupas de dormir, com os seus pais inclusos na cena. À medida em que novos encontros se sucediam, os estudantes foram, paulatinamente, surgindo com trajes mais formais (CHEN, 2020). E aqui aparece a questão da etiqueta comportamental nas plataformas de

comunicação online. Ouvido pelo jornal *O Globo*, Carlos Affonso Souza, professor de Direito Civil da UERJ, pontua a seguinte questão: “o que um aluno pode exibir se sua câmera estiver aberta para os outros participantes?” (FISCHBERG, 2020).

Para além das carências materiais de acesso e equipamento, Débora Foguel, professora de Bioquímica Médica da UFRJ, em artigo publicado pelo jornal *O Globo*, arrola como um dos problemas para um efetivo processo de ensino e aprendizagem virtual, a falta de um cômodo isolado que permita os estudos.

Esse problema não pode ser menosprezado, pois transformar a casa em um espaço multifuncional, onde trabalho e intimidade familiar se misturam, também traz desconforto a todos. Alguma territorialidade nas nossas vidas é muito importante, até para que cada um se sinta confortável de falar e se comunicar com seus alunos ou com seus professores guardando alguma intimidade (FOGUEL, 2020).

Ao que parece, engajados no ensino remoto, por vezes, detalhes tão pequenos de nossas vidas pessoais transbordam nas telas dos computadores e telefones inteligentes, contra nossas vontades. Uma vez que já estávamos acostumados a publicar nossas intimidades em redes sociais digitais, particularmente, o *Instagram* e o *Facebook*, criando subjetividades visíveis, justamente as mais adequadas aos tempos atuais, as fronteiras borradas entre as esferas pública e privada não deveriam nos incomodar, no entanto, nas chamadas de vídeo, imagens de camas, fotos, objetos de decoração e animais de estimação têm provocado um novo e indesejável senso de proximidade. A leitura dos relatos sobre as experiências de instrução virtual, tomados como produtores de novas tramas e intrigas, nos levanta questões sobre se o isolamento e a vida interior são, de fato, relíquias do passado.

Continuando com o rol dos fatos inesperados desenrolados pela pandemia do novo coronavírus, em seus reflexos no terreno da educação, precisamos ainda nos referir ao engajamento dos atores quando da utilização das plataformas digitais de aprendizagem. Jeffrey Golde, professor da Columbia Business School, já havia lecionado com o auxílio do *Zoom*. Todavia, durante o estado de emergência sanitária, sua postura diante da ferramenta sofreu algumas alterações. “Tenho notado, não apenas nos estudantes, mas também em mim, uma tendência ao esmorecimento. Fica difícil se concentrar na rede e é complicado pensar de uma maneira robusta” (MURPHY, 2020). Vivenciando a mesma situação de aprendizagem online, mesmo com sua universidade garantindo um *laptop* para o acompanhamento das atividades virtuais, a estudante Loretta Charles-Cregan desabafou ao jornal *The Guardian*: “Eu não consigo me motivar” (HALL e BATTY, 2020).

Por seu turno, a atuação dos professores nessas experiências de ensino remoto tem sido afetada pela falta de *expertise* no uso das plataformas digitais. Nas matérias consultadas, há várias reclamações sobre as dificuldades com as gravações de vídeos e produção de conteúdos; o manuseio dos aplicativos; e a comunicação com os estudantes. Para aqueles que foram obrigados a se transformarem em *youtubers* repentinamente, a sensação é de sobrecarga de trabalho. “A impressão que eu tinha até a pandemia era de trabalhar oito horas por dia, agora tenho a impressão que trabalho as 24 horas”, desabafou Lia Rodrigues Lessa, professora bilíngue de educação infantil em uma escola privada de Mossoró, Rio Grande do Norte (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Os professores de educação infantil ouvidos pelo jornal *The New York Times* também relataram estar sobrecarregados com o ensino virtual. Segundo eles, as crianças demandam mais atenção que os adultos, pois eles precisam de um auxílio maior para logar nos aplicativos, ler as instruções, clicar nos locais corretos e responder as atividades nos espaços apropriados (CHEN, 2020; GONCHAR e DOYNE, 2020). Em Nápoles, sul da Itália, Sara Scotellaro, professora de cerca de 120 pupilos, explicou ao *The Guardian* o que vem acontecendo com a relação professor-aluno na ausência das aulas presenciais e como isso tem afetado sua rotina de trabalho: “Eles [os estudantes] não têm mais horário e você tem que estar sempre disponível. Eles precisam ser imediatamente tranquilizados - que o trabalho deles foi recebido, que está tudo bem, que você está feliz com eles” (JONES, 2020).

Para além das questões que nos direcionariam para uma discussão sobre a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia, queremos enfatizar aqui um outro aspecto mais relacionado ao domínio do uso das tecnologias digitais e suas consequências para as relações professor-aluno. Na escola tradicional, forjada pelas revoluções burguesas, onde a educação é direito de todos e dever do Estado, os ideais de igualdade guiaram as práticas pedagógicas no sentido da homogeneização dos sujeitos aos quais incidiam as suas ações. “Transformar os súditos em cidadãos”, conforme Saviani (2017: 654), implicava no reconhecimento dos professores como os agentes capazes de acender a chama da razão e do conhecimento no espírito dos infantes. Estes, por sua vez, eram tomados como tábulas rasas onde se sedimentariam, progressivamente, todos os saberes obtidos pela humanidade. Assim sendo, a aprendizagem seria um processo eminentemente unidirecional, deixando patente a posição do professor como polo ativo, e o estudante como polo passivo, porquanto se

esperasse dele apenas a recepção daquilo que lhe foi transmitido. De acordo com Gôngora (1985), implícita nesta visão está a ideia de o trajeto cultural em direção aos conteúdos ministrados pelos educadores ser o mesmo para todos os educandos, desde que os últimos se esforcem. Logo, “os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar um lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar um ensino mais profissionalizante” (GÔNGORA, 1985, p. 23).

De acordo com Freire (1998), concebida desta forma a educação se torna um ato de depositar, em que os professores são os depositários e os alunos, os depositantes.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. (...) Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1997, p. 62).

Pois bem, analisando os relatos colhidos em notícias de jornais, o ensino remoto emergencial tem oportunizado a atualização da concepção bancária da educação, bem como novas vias de crítica. Em várias experiências de instrução virtual realizadas ao redor do mundo, as lições consistem em ritos de memorização, em que os professores recitam os conteúdos presentes nos livros didáticos, trazendo para as telas dos computadores e dos aparelhos móveis as narrações que seriam feitas nas aulas presenciais. Ouvida pelo *The Washington Post*, Nadia Naviwala, especialista na educação paquistanesa, revela os problemas dessa opção: “é quase como se pensássemos que as crianças são dispositivos USB e estamos apenas baixando essas informações nelas e isso as tornará educadas” (GEORGE, 2020).

De outra ponta, na medida em que os professores estão literalmente “pilotando o avião enquanto o constroem”, para nos utilizar da expressão cunhada por Richard A. Carranza, dirigente de uma escola americana entrevistado pelo *The New York Times* (GONCHAR e DOYNE, 2020), nada impede que os passageiros, ocasionalmente, saibam mais sobre as instruções de voo do que os próprios comandantes da aeronave. Solange Steiner, professora do primeiro ano do ensino fundamental, com alunos entre seis e sete anos de idade, percebeu que seus pupilos sabiam manipular melhor do que ela as plataformas digitais. “Eles sabem trocar fundo de tela; eles sabem ligar e desligar a câmera. Na minha primeira aula, eu fiz um *powerpoint* e, quando eu projetei, um aluno meu foi lá e riscou toda a tela”, disse ela sobre a intimidade das crianças com a tecnologia (BAND, 2020).

Os apuros que os professores vêm vivenciando com o uso das tecnologias digitais - exemplificado aqui pelo relato de Solange - possibilitam uma inversão na tradicional hierarquia do saber: agora os estudantes já não surgem mais como os sujeitos passivos, carentes de conhecimento, pois muitas vezes dominam melhor que seus mestres as plataformas de mediação dos saberes. É como se a pandemia do novo coronavírus, em seus impactos na educação, trouxesse a lume todas as afirmações de Paulo Freire sobre a intercambialidade entre os papéis de professor e aluno. Na perspectiva de uma pedagogia libertária advogada por este autor, “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os *argumentos de autoridade* já não valem” (FREIRE, 1998, p. 68, grifos do autor).

Mais do que nunca o ensino remoto emergencial, ao que parece, nos leva a reconsiderar os estudantes como produtores de conhecimento no mesmo patamar de seus professores. Toda uma tradição de pensamento que vai de Dewey e desemboca em Freire (MURARO, 2013) - que admite a educação como uma prática democrática, isto é, uma atividade compartilhada na qual o educador é um educando e o educando, sem o saber, um educador - faz agora todo o sentido, especialmente quando as narrativas sobre as experiências de instrução virtual nos direcionam para o reconhecimento da necessidade de se recolocar, uma vez mais, os estudantes no centro dos processos de ensino-aprendizagem, cujo protagonismo não raro tem sido eclipsado pela burocracia escolar e pela tradicional visão do professor como agente de toda a autoridade. Conforme o relato da professora italiana Betta Salvini, entrevistada pelo *The Guardian*, nas plataformas digitais os docentes estão tendo que aprender novas formas de atrair a atenção de seus alunos: “eu não conseguia mais fazer a clássica aula frontal de transmissão de conhecimento [a “educação bancária”, diria Freire]. Agora eu os envolvo o tempo todo, viro a lição de cabeça para baixo para que eles sejam os protagonistas, para que eu ouça suas vozes”, disse ela (JONES, 2020).

A partir desses relatos, tudo se passa como se os encontros virtuais, ou seja, os ingredientes que foram manejados para forjar um novo equilíbrio na trama educacional, que sofrera uma reviravolta em virtude da pandemia do COVID-19, produzissem novos distúrbios e inquietações. De repente, as telas dos computadores, dos *tablets* e dos smartphones, plataformas com as quais já éramos bastante familiarizados, passaram a produzir em nós uma

sensação de estranhamento, exaustão e mesmo intimidação, exatamente no momento em que elas se transformaram em mediadoras dos processos de ensino-aprendizagem. Será que essas ferramentas digitais são exímias em dispersar e inimigas de atividades que exigem a concentração? Ou elas reafirmam a necessidade de se retomar o velho debate sobre a arte e a ciência da educação, a antiquíssima pedagogia?

É com algumas reflexões sobre as questões acima elencadas que vamos finalizar esse ensaio.

4 Considerações finais

A coleta das narrativas apresentadas nas notícias de jornais e o acompanhamento da trama por elas deslindada, no que se refere ao ensino remoto emergencial, nos coloca diante de problemas da prática educacional de nossa época, notadamente aqueles relacionados ao lugar da escola enquanto espaço de socialização dos sujeitos e detentora do monopólio de produção de conhecimentos formais. A pandemia do novo coronavírus, ao forçar as instituições escolares e seus profissionais a encontrarem uma maneira de se garantir a continuação das atividades letivas, nos oferece um momento oportuno para se questionar, uma vez mais, os processos educativos centrados na figura do professor e dos conteúdos obrigatórios que ele deve ministrar indiscriminadamente a todos, desconsiderando as especificidades sociais e psicológicas dos sujeitos. Em outras palavras, se por um lado, a crise sanitária provocada pelo vírus obrigou o reconhecimento do aparato escolar como imprescindível para a promoção dos direitos sociais para além da educação, por outro, a instrução virtual nos direciona a repensar as escolas no tocante às suas funções de homogeneização e disciplinamento do corpo social.

No início do século XX, em suas críticas às pedagogias tradicionalistas, que consideram o professor como o agente principal da transmissão do conhecimento, Dewey já chamava a atenção para o fato de as crianças não serem uma espécie de lousa em branca que seria preenchida por lições morais e civilizatórias ministradas pelos professores. Quando a criança chega à classe, ela já traz em sua mochila as tarefas do lar e do entorno em que vive, cabendo ao educador o trabalho de remodelar essa bagagem, com o objetivo de garantir o crescimento ativo dos sujeitos (WESTBROOK, 2010). De acordo com Westbrook (2010), o filósofo

americano defendeu essa ideia contra os defensores de uma educação tradicional, centrada no currículo, bem como em oposição aos partidários de uma pedagogia centrada na criança.

A pedagogia de Dewey requer que os educadores realizem uma tarefa extremamente difícil, que é a de reincorporar os temas de estudo na experiência. Os temas curriculares, como todos os conhecimentos humanos, são produtos do esforço do homem para resolver os problemas que sua experiência lhe coloca. Mas, antes de se constituir esse conjunto formal de conhecimentos, eles foram abstraídos das problemáticas em que foram originalmente desenvolvidos (WESTBROOK, 2010, p. 18).

Retomamos as ideias de Dewey porque elas nos parecem pertinentes para entender os conflitos suscitados pela pandemia do novo coronavírus na seara da educação. A pedagogia que o vírus vem nos ensinando pode nos ofertar lições sobre os limites e dificuldades do ensino remoto emergencial, tal como ele foi adotado a partir de março de 2020. Em primeiro lugar, a mirada pragmatista adotada pelo filósofo americano concebe a escola como um agente da transformação social e não um mero sustentáculo da organização da vida social dominante. Embora a sua matéria-prima seja os saberes e experiências derivados do cotidiano dos sujeitos, isso não significa que o conjunto formal de conhecimentos por ela forjados não implique um repensar desses mesmos saberes e experiências. Ora, os relatos aqui colhidos nos dão uma impressão de inadequação dos sujeitos em torno das ferramentas manejadas para o ensino remoto. Essa inadequação, e mesmo aflição que muitos têm manifestado a partir do uso das plataformas virtuais para os processos de ensino-aprendizagem, embora insólita, uma vez que somos indivíduos plenamente acostumados com as vivências proporcionadas pelas tecnologias digitais, se justifica porque a maneira repentina com a qual a instrução virtual teve de ser levada a cabo impossibilitou uma maior reflexão sobre como os conteúdos poderiam ser ministrados para aqueles que agora não podem acessá-los de maneira presencial.

Desse modo, tem havido por parte dos profissionais da educação a tentativa de se garantir a veiculação do conteúdo programático da escola, o que implica a adoção da pedagogia tradicional ao ambiente digital. A questão aqui não é simplesmente levantar questões sobre a impropriedade de se transpor o modelo da aula expositiva para as plataformas virtuais, mas de chamar a atenção para o fato de o chamado ensino remoto emergencial ter, a partir das narrativas aqui apresentadas, incorrido na desconsideração dos saberes digitais daqueles que já estavam bastante acostumados com as vivências peculiares a uma sociedade da cibernética, quais sejam, as crianças e os adolescentes, a assim denominada

geração *millennials*. E assim, mais uma vez colocados à margem dos processos de ensino-aprendizagem, esses sujeitos vivenciam agora na tela de seus computadores e celulares inteligentes a aflição e a apatia que eles já sentiam nas aulas presenciais. Mesmo no momento em que a escola e as novas tecnologias de comunicação se encontraram, a fusão de horizontes entre o mundo dos estudantes e o mundo dos professores proposta pela pedagogia de Dewey dificilmente tem acontecido.

Conforme argumenta Couto (2014), as redes sociais digitais se transformaram em espaços proeminentes para a proliferação das narrativas de si, cujo objetivo maior é dar visibilidade ao eu. O autor defende a ideia de que nessas plataformas os sujeitos, sempre conectados, falam de si, produzem e divulgam textos, imagens fotográficas, *memes*, vídeos, comentam e pavoneiam comportamentos sociais, profissionais e acadêmicos. No plano mais abrangente, essas condutas terminam por borrar as fronteiras entre o público e o privado, o anônimo e a celebridade; na arena mais específica da educação, os limites entre o ensino e a aprendizagem se tornam mais difusos. O autor pontua que os integrantes da geração internet são primordialmente colaboradores em todas as dinâmicas da vida; são ativos, almejam participar, compartilhar e trabalhar em conjunto. Para ele, os pais e os educadores deveriam estar mais atentos a estas características. Pois bem, ao que parece, nas experiências de ensino remoto aqui elencadas, ao serem utilizados aplicativos como o *Zoom* e o *Google Meet*, houve um não aproveitamento dessa capacidade que as crianças e os adolescentes têm de produzir conteúdos. É como se essas novas plataformas tivessem sido manejadas para dar conta de velhas práticas, notadamente aquelas centradas no currículo escolar e no modelo de ensino hierarquizado, unidirecional e padronizado. Não à toa a professora Betta Salvini, ouvida pelo *The Guardian*, percebeu a necessidade de trazer os estudantes para o centro de seus diálogos em classe.

Quando a interioridade dos estudantes apareceu nas aulas virtuais, foi quase sempre de uma maneira não deliberada, não desejada, ou seja, uma narrativa de si acidental. Foram, pois, as imagens vazadas de suas intimidades: objetos de decoração de seus lares; seus animais de estimação; seus parentes mais próximos; suas roupas domésticas. Embora as novas tecnologias digitais tenham proporcionado uma invasão do privado na esfera pública, colorindo-o, pavoneando-o, nos transformando em consumidores alegres da vida alheia, isso não quer dizer que não estamos mais nos preocupando com aquilo que deve ou não ser

exibido. Em outras palavras, há sim uma seleção do material que compõe a privacidade que é compartilhada na arena pública da internet. Confinados em nossas casas, misturando as dinâmicas do lar com as do trabalho, parece que ainda estamos aprendendo a editar melhor quais partes das nossas subjetividades podem ser exibidas ou não nos aplicativos de videoconferência.

E aqui chegamos à pitada de ficcionalidade que a própria narratividade das notícias sugere, embora não tenha sido o nosso foco a análise do texto jornalístico em si. Longe de ser um artifício, uma mentira deliberada, a presença da ficção nos relatos da imprensa escrita nos encaminha para a interpretação dos temas recorrentes, das construções imagéticas, das lições morais predominantes (MOTTA, 2002). A lição moral preponderante, a imagem arquetípica construída pelas matérias aqui arroladas, impõe no leitor a convicção de as aulas presenciais serem melhores que as aulas virtuais. Melhor dizendo, sugerem, pela ótica do não dito, a inexistência de problemas didáticos e metodológicos com o formato da aula expositiva, como se as escolas não estivessem vivenciando um período de crise de legitimidade e autoridade.

E por falar nas escolas, algumas palavras ainda precisam ser ditas sobre esta tecnologia moderna. Sabemos que desde os seus primórdios os aparatos escolares manejam os estudantes através de sua redistribuição em espaços fechados, homogeneizando-os na lógica dos grupos de idade. Ainda que o seu *modus operandi* tenha sido utilizado para formatar corpos dóceis, ele também foi responsável por criar um senso de comunidade e pertencimento difícil de ser mimetizado em outros campos. E por causa da sua habilidade em criar uma atmosfera de igualdade, um faz-de-conta sem o qual as sociedades democráticas não conseguem sobreviver, a escola ainda tem muita vida pela frente, a despeito da concorrência dos meios de comunicação de massas e das novas tecnologias digitais. Se uma lição pode ser aprendida das notícias aqui tratadas, é que existe sim uma crise das pedagogias tradicionais e do poder disciplinar da escola, mas não da escola em si mesma. Pelo menos, é isso que a pandemia do novo coronavírus tem nos demonstrado.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Professores passam a contar com apoio emocional na pandemia, *UOL*, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2020/08/11/professores-passam-a-contar-com-apoio-emocional-na-pandemia.htm>. Acesso em: 02 out. 2020.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAND. Especial: o impacto da pandemia e do ensino remoto na educação do país, UOL, 13 jul. 2020. Disponível em: <https://noticias.band.uol.com.br/noticias/100000994836/especial-o-impacto-da-pandemia-e-do-ensino-remoto-na-educacao-do-pais.html>. Acesso em: 27 set. 2020.

BROCKES, Emma. After just half a day of home-schooling, I am officially in awe of all teachers, *The Guardian*, 20 março 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/mar/20/home-schooling-teachers-child-coronavirus>. Acesso em: 03 out. 2020.

CHEN, David W. Teachers' herculean task: moving 1.1 million children to online school, *The New York Times*, 29 março 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/03/29/nyregion/coronavirus-new-york-schools-remote-learning.html>. Acesso em: 1 out. 2020.

COUTO, Edvaldo de Souza. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Orgs.). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 47-65.

FELIX, Paula. A difícil rotina longe da turma da escola durante a pandemia, *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 30 ago. 2020. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,a-dificil-rotina-longo-da-turma-da-escola-durante-a-pandemia,70003418556.amp>. Acesso em: 12 set. 2020.

FISCHBERG, Josy. Escolas devem zelar pela segurança de suas salas de aula virtuais, *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escolas-devem-zelar-pela-seguranca-de-suas-salas-de-aula-virtuais-24383184>. Acesso em: 20 set. 2020.

FOGUEL, Débora. Ensino remoto de emergência durante a pandemia: nossas inúmeras carências e o som das entranhas das nossas crianças e jovens, *O Globo*, Rio de Janeiro, 25 maio 2020. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/ciencia-matematica/post/ensino-remoto-de-emergencia-durante-pandemia-nossas-inumeras-carencias-e-o-som-das-entranhas-das-nossas-criancas-e-jovens.html>. Acesso em: 27 set. 2020.

FREIRE, Paulo. Educação "bancária" e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena de Souza (Orga.). *Introdução a Psicologia escolar*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-80.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GEORGE, Susannah. In the world's fifth most-populous country, distance learning is a single television channel, *The Washington Post*, Washington, 19 maio 2020. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/world/asia_pacific/pakistan-coronavirus-education-

teleschool/2020/05/18/9ee159a8-8eee-11ea-9322-a29e75effc93_story.html. Acesso em: 17 ago 2020.

GÔNGORA, Francisco Carlos. *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GONCHAR, Michael; DOYNE, Shannon. Has your school switched to remote learning? How is it going so far?, *The New York Times*, 30 março 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/03/30/learning/has-your-school-switched-to-remote-learning-how-is-it-going-so-far.html>. Acesso em: 14 set. 2020.

HALL, Rachel; BATTY, David. 'I can't get motivated': the students struggling with online learning, *The Guardian*, 4 maio 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/education/2020/may/04/i-cant-get-motivated-the-students-struggling-with-online-learning>. Acesso em: 20 ago. 2020.

JONES, Tobias. Italian lessons: what we've learned from two months of home schooling, *The Guardian*, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/education/2020/apr/24/italy-home-schooling-coronavirus-lockdown-what-weve-learned>. Acesso em: 23 jul. 2020.

OTTA, Luiz Gonzaga. Para uma antropologia da notícia, *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-41, ul./dez. 2002.

MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013.

MURPHY, Kate. Why Zoom is terrible, *The New York Times*, 4 maio 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/04/29/sunday-review/zoom-video-conference.html?action=click&module=RelatedLinks&pgtype=Article>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ONU. *Policy brief: education during COVID-19 and beyond*. Nova York: ONU, 2020.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro, *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STRASSLER, Karen. What we lose when we go from the classroom to Zoom, *The New York Times*, 10 maio 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/05/04/sunday-review/zoom-college-classroom.html>. Acesso em: 4 jun. 2020.

TEODORO, António. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *Poética da prosa*. Lisboa: Edições 70, 1971.

WESTBROOK, Robert. John Dewey. In: WESTBROOK, Robert et al. (Orgs.). *John Dewey: textos selecionados*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. p. 11-32.