

Mídias e tecnologias na educação: COVID-19 e a lógica de mercado

Media and technologies in education: COVID-19 and market logic

Medios y tecnologías en educación: COVID-19 y lógica del mercado

Rodrigo de Souza Santos¹ , Cristiano Mezzaroba¹ 

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Rodrigo de Souza Santos

Email: rodrigodesouzastos@gmail.com

Como citar: Santos, R. S., & Mezzaroba, C. (2023). Mídias e tecnologias na educação: COVID-19 e a lógica de mercado. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e19397. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.19397>

RESUMO

Neste ensaio objetivamos refletir acerca da entrada das mídias e tecnologias na educação a partir da pandemia do vírus Sars-Cov-2 no Brasil, observando as tecnologias como mercadorias que adentram o cenário educacional sem uma real preocupação com o aprendizado e com uma formação humana mais ampla, reflexiva, crítica e cidadã. Assim, mediante a realização de uma pesquisa do tipo bibliográfica, visualizamos que as tecnologias se constituem como verdadeiros “fetiches” do contemporâneo, como mercadorias (físicas e simbólicas) que atualmente estão imersas no cenário educacional e os professores(as) necessitam estar preparados(as) para lidar com este cenário tecnológico/midiático, que as considerem não apenas como simples instrumentos técnicos, e sim, como elementos presentes e constituintes da cultura humana.

Palavras-chave: Formação docente. Pandemia covid-19. Sistema educacional. Tecnologias.

ABSTRACT

In this essay, we aim to reflect on the entry of media and technologies in education since the Sars-Cov-2 virus pandemic in Brazil, observing the technologies as merchandises that enter the educational scenario without a real concern with learning and with a broader human formation, reflexive, critical and citizen. Thus, by means of a bibliographical research, we visualize that technologies are constituted as true "fetishes" of the contemporary world, as merchandises (physical and symbolic) that are currently immersed in the educational scenario, and teachers need to be prepared to deal with this technological/media scenario, considering them not only as simple technical instruments, but also as present and constituent elements of human culture.

Keywords: COVID-19 pandemic. Educational system. Teacher training. Technologies.

RESUMEN

En este ensayo pretendemos reflexionar sobre la entrada de los medios y tecnologías en la educación a partir de la pandemia del virus Sars-Cov-2 en Brasil, observando las tecnologías como

mercancías que entran en el escenario educativo sin una real preocupación con el aprendizaje y con una formación humana más amplia, reflexiva, crítica y ciudadana. Así, a través de una investigación bibliográfica, visualizamos que las tecnologías se constituyen como verdaderos "fetiches" de lo contemporáneo, como mercancías (físicas y simbólicas) que actualmente están inmersas en el escenario educativo y los profesores necesitan estar preparados para lidiar con este escenario tecnológico/mediático, que las consideren no sólo como simples instrumentos técnicos, sino también como elementos presentes y constitutivos de la cultura humana.

Palabras Clave: Formación docente. Pandemia de COVID-19. Sistema educativo. Tecnologías.

INTRODUÇÃO

A pandemia do coronavírus trouxe ao mundo de forma geral novas necessidades de adaptações. A distância física imposta pela necessidade de um distanciamento social para evitar a propagação do vírus criou novos modelos de convivência, principalmente àqueles e àquelas pertencentes ao campo educacional, cujo contato era quase diário e em cenário de presencialidade. Com o fechamento de escolas e universidades, surgiu a necessidade de implantação do modelo de ensino remoto emergencial, que ocasionou novos desafios para instituições, alunos(as) e professores(as).

Esse "novo" modelo educacional trouxe consigo alguns desdobramentos no campo das mídias, tecnologias e educação, que precisam ser discutidos na busca de uma desmistificação acerca do uso das tecnologias no campo educacional. As mídias e tecnologias serão compreendidas, aqui neste texto, como sinônimos, representadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), à exemplo da televisão, internet, rádio, jornal, computadores etc. Para Bevort e Belloni (2009) elas podem ser definidas como:

[...] importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. (Bévort & Belloni, 2009, p. 1083)

Durante os últimos anos, podemos perceber como a educação, de forma geral, vem "jogando o jogo" do mercado, realizando um velho processo de mercadorização da educação, que segundo Motta e Andrade (2020, p. 71) é um "[...] processo pelo qual o âmbito educacional é transformado em nicho de mercado que, em acelerada expansão, ratifica, também, a necessidade constante da produção capitalista de criar novos mercados", sendo que nos últimos anos, esse mercado se intensificou, ganhou força, com o argumento de que o sistema educacional agora deve obedecer a novos modelos, se constituindo por meio de "novas formas de educar", prioritariamente com o auxílio das tecnologias, sem levar em consideração fatores que podem também contribuir significativamente com a educação. Isto é o que chamaremos no texto, da lógica de mercado.

No ano de 2020, seguindo no decorrer do ano de 2021, essa lógica de mercado – graças às questões sanitárias decorrentes da covid-19 no mundo todo – evidenciou-se ainda mais por toda a necessidade que se constituiu das escolas, de um instante para outro, precisarem buscar alternativas para ofertar aulas e atividades remotas durante o período de isolamento social. Evidenciou-se não apenas pelo fato de as escolas ofertarem as aulas remotas em caráter emergencial, mas sim, pelos discursos naturalizados (seja de pais e mães, seja pela circulação da mídia comercial etc.) que tentam legitimar as tecnologias como "ferramentas educacionais" essenciais na instituição escolar.

Consideramos que as mídias e tecnologias devem sim fazer parte do contexto escolar, tanto pelas suas inserções e usos no cotidiano extra-escolar, e principalmente, pelas possibilidades e potencialidades que, a depender das mediações pedagógicas, possam ser compreendidas como

parte da cultura, responsáveis também por um consumo e produção de intencionalidades, e não apenas como meros dispositivos ou instrumentos técnicos/tecnológicos.

A ideia de que os dispositivos tecnológicos são as soluções (fáceis e acessíveis) para os problemas educacionais é permeada por alguns discursos. Aqui, podemos citar dois deles. O primeiro, é a ideia de que a tecnologia e a atual “cultura das telas” geram fascínio e educam crianças e jovens por si só. Esse primeiro discurso constituiu-se e desfez-se já no primeiro ano de pandemia, ainda em 2020, com os relatos¹, tanto das crianças e jovens, como também de pais e professores(as), de esgotamento mental e físico diante dos aparelhos e telas. O segundo, se materializa em um projeto de lei do governo federal, com a defesa do *homeschooling*², porque apesar da sua regularização ser pauta atual no Congresso Nacional, aqui no Brasil ainda é uma proposta bastante vinculada a aspectos ideológicos e mercadológicos, portanto, ainda sem comprovações de que esse método de educação é adequado para o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos com a educação. Inclusive, observamos também diversos movimentos³ espalhados pelo país, de grupos de pais que se uniram em defesa do retorno às aulas presenciais (principalmente sujeitos das escolas privadas), mesmo quando o país atravessava, epidemiologicamente, um momento bastante complicado de pico de transmissões pelo vírus da covid-19 da pandemia.

Desta forma, este ensaio tem como objetivo geral refletir acerca da entrada das mídias e as tecnologias na educação e a intensificação dos discursos e práticas mercadológicas a partir da pandemia do vírus Sars-Cov2 no Brasil, popularmente chamada de “novo coronavírus” ou “covid-19”. Aqui, partiremos do pressuposto de que a educação brasileira, também inserida em um movimento político-econômico de privatizações, perda de direitos e descrédito com a política enquanto instância de poder popular, perpassa por um processo de transformação de direitos em mercadoria (serviços), no qual as tecnologias adentram nas instituições escolares e formativas por extrema pressão do mercado, sem uma preocupação real com a melhoria do ensino ou formação humana, e com a escassez de políticas públicas efetivas para a educação básica no país.

Muito se discute sobre a entrada e utilização massiva de tecnologias na educação, com a hipótese de que elas sejam necessárias para um bom “desempenho” de professores(as) e uma maior interatividade e inovação, resultando em uma melhor aprendizagem dos alunos(as) nas instituições escolares. Entretanto, pouco se discute os desafios e contradições presentes neste cenário. O estudo de Barbosa et al. (2021) nos mostra que as tecnologias ainda possuem determinada resistência pelos professores, bem como quando utilizadas, ainda estão ligadas a uma perspectiva mecânica instrumental. Evidenciando a importância de políticas públicas de formação continuada quanto ao uso crítico das TIC na educação.

De maneira geral, os argumentos em prol dessas “novas práticas” que envolvem tecnologia e educação procuram sustentar que essa relação tornaria o ambiente escolar mais inclusivo e tecnológico, atento às mudanças de padrões na sociedade, como a mudança de um ensino tradicional para um ensino atualizado, tecnológico, como observado em estudo de Barbosa et al. (2021) ao citarem que:

a utilização das tecnologias em sala de aula leva a construção de sentidos e significado dos conteúdos abordados, superando a monotonia e a imparcialidade das aulas expositivas.

¹ “Mais estressados e em frente às telas: pandemia afeta saúde mental de crianças e adolescentes.” Recuperado de: <https://www.medicina.ufmg.br/mais-estressados-e-em-frente-as-telas-pandemia-afeta-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes/> Acesso em 27 nov. 2022

² Modalidade de Educação na qual as crianças são educadas em suas próprias residências pelos pais ou profissionais contratados, em vez de frequentar as escolas.

³ Pais criam movimento pela volta das aulas presenciais. Recuperado de: <http://jornaldacidade.net/cidades/2021/07/322963/pais-criam-movimento-pela-volta-das-aulas-presenciais.html> Acesso em 16 fev. 2022

Além disso, criam novos cenários que facilitam a aprendizagem e tornam a escola atrativa, atual e a enquadra na nova era da informação e da comunicação. (Barbosa et al., 2021, p. 51)

Instituições educacionais de natureza privada que realizam campanhas publicitárias com base nos seus supostos “novos recursos tecnológicos educacionais”, são muitas das vezes vistas pelo senso comum como referências e excelências no ensino. Mas, perguntamo-nos: qual ensino? Um ensino meramente técnico e unidirecional que utiliza as tecnologias apenas como instrumentos na busca de uma preparação de mão de obra supostamente “qualificada” para o mercado de trabalho? Ou um ensino emancipatório, que “afeta” o sujeito quanto às possibilidades de construção de sua autonomia crítica, criativa e consciente?

Se comparando com tecnologias utilizadas pelas escolas públicas brasileiras, as do universo das escolas particulares, talvez possam até ser consideradas mais modernas e atualizadas. Porém, não nos questionamos quanto à uma distribuição desigual desse tipo de tecnologia e dos motivos políticos que ocasionam os problemas estruturais ainda presentes em algumas escolas públicas, ocasionando oportunidades diferenciadas para os estudantes envolvidos.

Nesse contexto, professores(as) e alunos(as) saem prejudicados, talvez como sujeitos que sofrem as implicações, pelas vias educacionais, dessa lógica de mercado estabelecida na sociedade. Professores(as) que pouco tinham contato com as tecnologias no contexto de uso em sala de aula, tiveram que aprender a usá-las como forma de minimizar a distância física e produzir conteúdos que tivessem o mínimo de sentido e significado para os alunos e alunas. Em pesquisa de Silva e Teixeira (2020), constatou-se que as tecnologias ajudaram no ensino remoto, entretanto, elas verificaram limitações no que diz respeito ao acesso por parte dos alunos e ao manuseio técnico. Ainda, em estudo de Santana e Sales (2020), foi verificado que as redes de ensino, se preocuparam majoritariamente com a garantia do cumprimento dos conteúdos escolares, mesmo sabendo que existia uma perda na qualidade do ensino, sem que fossem estimulados fatores importantes como a criatividade e a autoria.

Quando observamos o “outro lado”, dos alunos e alunas, também há de se considerar outras variáveis, comumente relacionadas aos *déficits* de aprendizagem (geralmente com o discurso que a aprendizagem pelas telas, de modo remoto, não é a mesma que quando realizada de modo presencial - como exemplo, temos a queda da taxa de alfabetização no Brasil, durante a pandemia⁴ - e que o isolamento social impediu práticas de socialização que impactaram na saúde mental de crianças e jovens, o que evidencia que boa parte da aprendizagem é proveniente do contexto único e exclusivo das relações sociais e afetivas estabelecidas no campo escolar.

Portanto, a questão central deste ensaio gira em torno do seguinte questionamento: De que modo as mídias e tecnologias foram inseridas e tematizadas no campo educacional com a chegada da pandemia de covid-19, levando em consideração o contexto intensificado de discursos e práticas mercadológicas?

Caracterizado e configurado o cenário conjectural, organizamos o escrito, que se trata de uma pesquisa bibliográfica, a partir de três seções. No primeiro momento, abordaremos as questões que envolvem o ensino remoto, que, na pandemia, evidenciou a necessidade de pensarmos em outros modos pedagógicos, embora, na prática, o que se viu foi uma transposição para dispositivos tecnológicos, repetindo velhas práticas. Ou até mesmo a necessidade de se repetir estas velhas práticas, à exemplo do uso de materiais fotocopiados, visto a falta de acesso de alguns jovens ao celular/computador.

No segundo momento trazemos a importância de se pensar a mídia e as tecnologias como elementos formadores da cultura humana. No terceiro momento, em forma de considerações

⁴ Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG. Recuperado de: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em 16 fev. 2022

finais, tecemos algumas reflexões acerca dos nossos processos formativos, bem como, sugestões de trabalhos e pesquisas que possam vir a serem realizados, na busca de um fortalecimento do campo educacional.

ENSINO REMOTO NA PANDEMIA: NOVOS MODELOS, VELHAS PRÁTICAS

Em março de 2020, o Brasil se mostrou como mais um país atingido pela pandemia do vírus *SarsCov-2*, que já se anunciava como uma doença respiratória contagiosa e com alto número de mortes nos meses iniciais de 2020 em vários outros países do mundo (primeiro na China, repercutindo, posteriormente, em países como Irã e Itália, e depois EUA, entre outros). A partir daí, aos poucos muda-se a rotina em todos os estados do país. Fecham-se comércio, espaços públicos e privados de lazer, bares, restaurantes, eventos esportivos e culturais são cancelados, e como não poderia ser diferente, ocorre também o fechamento de todo o sistema educacional⁵. De uma hora para outra, incrédulos e assustados com a situação, vimos as nossas escolas e universidades pararem, assim como vários outros setores, com exceção dos serviços essenciais (comércio de gêneros alimentícios, farmácias, bancos, transporte público entre outros).

Passado um momento inicial de assimilação com os fatos que estavam a ocorrer no país, algumas escolas (inicialmente as escolas particulares) começaram a se organizar por iniciativa própria, no sentido de minimizar o impacto e diminuir a distância entre instituição escolar e família, bem como, um retorno aos pais e responsáveis sobre a responsabilidade da escola para com o aprendizado dos alunos naquele momento de pandemia.

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra. (Arruda, 2020, p. 259)

Inicialmente, ainda como medida informal não regulamentada – a PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020, a qual ainda não permitia a contagem das aulas como dias letivos referente ao ano de 2020 –, atividades (por dispositivos digitais ou mesmo no velho formato de xerox/cópias) foram enviadas aos alunos como forma de ocupar o tempo ocioso e mostrar que as escolas estavam se mobilizando perante essa situação.

Por outro lado, nas escolas públicas, com suas estruturas físicas e materiais defasadas, ficou nítido observar como a desigualdade social iria acentuar-se durante o período de pandemia. E agora? O que fazer? Alguns alunos(as) que durante um ano letivo “normal” muitas das vezes frequentam as escolas apenas como forma de se alimentar com as refeições oferecidas pelas instituições⁶, de buscar aquilo que não possuem nas suas próprias residências, tamanha vulnerabilidade social presente em seus contextos diários, agora teriam de buscar alternativas de acesso que ainda são conturbadas no contexto social em que estão inseridos. Observando a realidade social de quem possui poucas condições de sobrevivência, torna-se complicado imaginar medidas de aprendizado escolar nesse contexto de pandemia, como a naturalização da ideia de que “todo mundo tem um aparelho de celular”, de que “todo mundo tem boa rede de internet em casa” ou mesmo que “hoje em dia todos temos notebook individual” e assim por diante.

⁵ PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 09 mar. 2021

⁶ Quarentena pode levar fome a quem depende da merenda. Recuperado de: <https://www.dw.com/pt-br/pandemia-do-coronav%C3%ADrus-pode-levar-fome-a-quem-depende-da-merenda-escolar/a-52900622>. Acesso 27 set. 2022

Atualmente, de acordo com o censo escolar 2021, a maioria das escolas privadas possuem suas próprias tecnologias digitais e acesso a redes de internet⁷, o que de certa forma acelerou o processo “forçado” de volta às aulas. Nas escolas públicas – maioria absoluta do número de alunos da educação básica brasileira, com 38,5 milhões de matrículas, enquanto a rede privada chegou a 8,1 milhões de matrículas, de acordo com censo escolar 2021⁸ -, as lutas ainda são outras, tornando todo esse processo de retorno bem mais difícil, conturbado, complicado e desafiador. De acordo com Mezzaroba e Dantas Júnior (2020):

Como reflexo do processo de isolamento social, a primeira e mais sensata medida foi a suspensão de aulas presenciais. Enquanto as escolas privadas impuseram aos professores uma migração imediata e sem preparo para os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (o que é amplamente problemático por si só, mas enquanto está acontecendo os pais se tranquilizam), as escolas públicas e seus alunos estão alijadas do processo, reféns de uma conjuntura que lhes impede de compreender as dinâmicas e tensões sociais em disputa. Tensões que estão para além do vírus e seus efeitos no organismo humano. (Mezzaroba & Dantas Júnior, 2020, p. 483)

Um dos primeiros pilares dessa lógica de mercado e o aumento da exclusão das classes menos favorecidas é o fato de não haver medidas efetivas para os alunos das escolas públicas, com relação ao acesso. Eles seriam os mais prejudicados, pois muitas vezes não possuem computadores e/ou celulares em condições de assistir uma aula remota. Além disso, não são todos que possuem um acesso básico de internet, apesar dos “avanços” dessa rede nos últimos anos. Fato esse que também é parte da lógica da mercadorização: No Brasil, a internet mais cara é paga pela classe trabalhadora. Trata-se dos planos de internet utilizados nos dispositivos móveis, notadamente os smartphones. Paradoxalmente, a internet mais barata é aquela destinada a quem já detém as condições objetivas, do ponto de vista do acesso aos meios de produção. Nesse sentido, no Brasil, quem menos pode, irá pagar mais. Quem pode pagar, tem acesso a uma tecnologia e uma internet cada vez melhor, mais rápida, mais estável e segura, já quem não pode, não tem, não acessa – apesar do recurso existir!

Sobre tal contexto que envolve o panorama social e aspectos midiáticos-tecnológicos, Fantin e Girardello (2009) tecem a seguinte reflexão:

Diversos estudos recentes abordam o impacto da exclusão digital na desigualdade social e na qualidade de vida. Esses estudos muitas vezes usam conceitos de exclusão digital que sugerem significados diferentes, o que gera problemas de compreensão. Embora seja corrente o uso da expressão “exclusão digital” em referência à falta de acesso à Internet, sabemos que a expressão não pode estar dissociada da relação com outras tecnologias de comunicação, dadas a complementaridade e convergência entre elas. A luta contra a exclusão digital, afinal, é só uma das dimensões da luta contra a pobreza e a desigualdade social (Fantin & Girardello, 2009, p. 72).

Algum tempo depois, em abril de 2020, mediante parecer⁹ do Conselho Nacional de Educação, formaliza-se o ensino remoto de caráter emergencial. Agora, as aulas remotas passariam

⁷ Tecnologia nas escolas é mais ofertada na rede particular, afirma Censo <https://diarionordeste.verdesmares.com.br/educalab/tecnologia-nas-escolas-e-mais-ofertada-na-rede-particular-afirma-censo-1.3049479>. Acesso em 28 set. 2022

⁸ Matrículas na rede privada despencam em 2021. Recuperado de: <https://exame.com/brasil/matriculadas-na-rede-privada-despencam-em-2021-veja-dados-do-censo-escolar>. Acesso em 17 fev. 2022

⁹ Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 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. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em 14 fev. 2022

a valer como dias letivos. A partir de então, por tempo indeterminado, professores e alunos passariam a ter um ambiente de aula materializado em frente as “telinhas” de computadores, celulares, *tablets* etc. Em estudo ainda no primeiro ano de pandemia, Moreira e Schlemmer (2020) conceituam o termo que talvez, mais ouvimos falar nos anos de 2020 e 2021:

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial [...] na situação atual que vivemos, com as restrições impostas pelo vírus, o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise. (Moreira & Schlemmer, 2020, pp. 8-9)

É nesse contexto, do ensino remoto emergencial, que a lógica de mercado começa a agir mais intensamente sob a premissa da pandemia, como veremos na sequência.

Escolas passaram a obter plataformas ditas “educacionais” com o intuito de oferecer um ambiente virtual de aulas *on-line*. A exemplo da plataforma *Google for Education*, que partindo de uma necessidade educacional escolar, adentrou nas instituições de modo rápido e muitas vezes inquestionável, tornando-se quase inevitável o seu uso para a operacionalização do ano letivo. Cursos passaram a ser vendidos aos professores e as escolas particulares com a promessa de que os ajudariam a tornarem-se profissionais “modernos”, “atualizados” e “inovadores”, preparados para formar mão de obra que atendem e reproduzem a demanda de mercado. Seriam essas as verdadeiras demandas de uma educação que se pretende formativa?

O “novo normal”, que ao nosso olhar nasce como um *slogan* midiático criado e utilizado na maioria das vezes pela mídia, referindo-se quanto à definição de possíveis “novos modelos”, as novas formas de agir durante a pandemia, surge como um “prato cheio” para a implantação das tecnologias nas escolas sem uma mediação adequada por parte dos gestores e dos professores. Agora, essa demanda educacional que surge durante a pandemia do novo coronavírus, também faz parte do projeto “novo normal”. Fantin (2020), destaca que:

Entre tantos desafios colocados à educação na busca de uma aprendizagem significativa e dialógica, destacamos a importância de saber o que crianças e jovens fazem com as mídias e tecnologias móveis no contexto da cultura digital a fim de articular com as práticas pedagógicas. O que acessam, assistem, produzem e compartilham? Como se relacionam e se apropriam das tecnologias digitais? Que competências demonstram ter? Qual o papel da reflexão nessas práticas midiáticas? E ainda, como aprendem a usar os artefatos? Recebem algum tipo de formação na escola, aprendem com os pares, familiares ou aprendem sozinhos? (Fantin, 2020, p. 2)

Não bastasse a desatenção com a formação das crianças e dos jovens, durante o período de pandemia, tem continuidade um projeto de descrédito, despreocupação e desgaste contra os

professores - a exemplo do “Escola Sem Partido”, projeto de lei que procurou limitar falas e ações dos professores dentro da sala de aula, gerando consequências no trabalho docente. Um desgaste no sentido de julgar ou atribuir um juízo de valor aos sujeitos que nem sempre fazem opção por utilizar as tecnologias no contexto da sala de aula ou por possuírem alguma dificuldade com relação ao uso destas. Eles são taxados de “jurássicos” e “ultrapassados”, por pessoas que estabelecem as tecnologias acima de qualquer outro fator dentro do contexto da sala de aula, como dispositivos necessários para uma aula “produtiva” e “inovadora”. Estas pessoas acabam ignorando também o potencial pedagógico e criativo existente nos meios denominados “antigos”, a exemplo do uso do lápis, canetas de colorir, o papel, ou mesmo do quadro e giz. Além da utilização de mídias tradicionais, a exemplo do jornal. Despreza-se a potencialidade quanto à autoridade do conhecimento de um sujeito que lida cotidianamente com educação e formação pelo fato de considerá-lo um profissional que, por não estar “adaptado” às novas tecnologias, não pudesse mais ensinar. Jost (2011) em texto que faz um paralelo sobre os comportamentos “antigos” para lidar com “novas” mídias, destaca uma contradição:

[...] aparentemente, todas essas tecnologias de interatividade dão uma autonomia maior ao usuário. Mas, se olharmos duas vezes, constata-se que elas funcionam sobre uma lógica inversa: restringindo seus gostos, antecipando seus desejos, o que elas fazem é transportar no espaço doméstico as regras que regem o marketing de consumo atual. (Jost, 2011, p. 108)

Preocupante pensar também que esses discursos fazem total sentido no imaginário social, pois tudo que surge com a premissa de “inovação” é visto com bons olhos por uma sociedade que não busca o esclarecimento, e, ainda por cima, sente-se fascinada pelo discurso do empreendedorismo e fetichizada com as tecnologias que a cada dia trazem mais recursos digitais às nossas vidas. Difícil e muitas vezes até ingênuo, imaginar um projeto de educação “inovadora”, feito por grandes empresários, homens de negócios que estão em uma busca incessante de venda dos seus produtos, apontando injustamente professores e escolas “desatualizadas” como as mazelas da educação, desqualificando e sucateando tudo que possa intervir no seu mercado, sem uma preocupação real com uma formação humana dos sujeitos ali inseridos. Nesse sentido, Buckingham (2012) já argumentava que:

[...] longe de ter precipitado uma revolução democrática nas comunicações, estas novas mídias são simplesmente uma pequena parte de movimentos muito mais amplos em direção à individualização, autovigilância e autopromoção – características de como as identidades se formam e atuam nas sociedades neoliberais de consumo. (Buckingham, 2012, p. 49)

Muitos discursos recorrentes nesse período da pandemia, constituíram-se também no sentido de que as aulas remotas chegaram para ficar, e que a escola, no tocante ao seu ambiente físico presencial, muitas vezes torna-se desnecessária. É a continuação de um processo de desmonte da profissão de educador, em busca da substituição do papel que pode e deve ser realizado pelo(a) professor(a), em sala de aula, com aprendizados únicos do campo escolar. O que não se discute nesses espaços é o papel social e democrático que a escola oferece às crianças e aos jovens. Local no qual é possível conviver e aprender com “o diferente”, com aquilo que somente a escola pode nos oferecer com uma mediação dos professores e professoras, a partir daquilo que conhecemos como sendo o lócus e a mediação da cultura escolar.

Pensar a adesão social existente acerca deste discurso é importante e necessário no sentido de se estabelecer uma reflexão sobre o modelo escolar atual, no qual se observa uma educação muitas vezes distante do contexto dos alunos(as), unidirecional, sem um aprendizado significativo responsável por apenas acumular fórmulas e informações. Necessário repensar e combater esse modelo, que faz alunos e alunas se sentirem alheios ao ambiente escolar, sem possibilidades

concretas de questionarem o seu aprendizado. Freire (1987) tece essa discussão no sentido de uma concepção de educação bancária:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (Freire, 1987, p. 39)

É dessa mesma forma que atualmente corre-se o risco de se constituir uma escola estruturada com as chamadas “novas tecnologias educacionais”. Afinal, o que se viu foram instituições migrarem metodologias, avaliações e costumes do ensino tradicional para o ensino remoto emergencial. Ou como afirmam Dias-Trindade et al. (2020, p. 5), o que se constituiu na verdade foi “a transposição de práticas da educação presencial para um ensino remoto”.

Muito se falou em mudanças, novos hábitos, e que daqui para frente o mundo seria diferente, com a pandemia nos ensinando novas práticas, mais precisamente novas práticas escolares. As tecnologias foram colocadas em primeiro plano, subvalorizando o papel importante que a instituição escolar pode oferecer à sociedade. Sobre isso, Buckingham (2012) nos alerta:

Estes novos meios de comunicação não substituíram os antigos: em média, os jovens ainda passam muito mais tempo diante da televisão do que on-line, e muitos deles ainda continuam, obstinadamente, a ler livros. No entanto, se basearmos nosso ensino em formas de comunicação que, se não forem totalmente antiquadas, no mínimo apresentam somente uma parte do ambiente que os jovens estão vivenciando no momento, existe o claro perigo de que o que estamos fazendo em sala de aula venha a se tornar irrelevante em suas vidas. (Buckingham, 2012, p. 43)

Quando ficamos diante de tela de computadores, celulares, *tablets* etc., assistindo vídeos que foram sugeridos (e não criados) pelos professores, recebendo inúmeros textos sem uma mediação adequada do professor ou professora, ou até mesmo respondendo a formulários sem uma intenção significativa, não significa dizer que estamos extraindo as possibilidades educacionais que as tecnologias e as mídias dispõem.

Mezzaroba e Dantas Júnior (2020), em reflexão acerca do papel dos professores em um cenário pós-pandemia, explicam que após o retorno das atividades escolares presenciais devemos nos reconstruir enquanto escola e professores, indo de encontro com tudo aquilo que as instituições perpetuaram no auge da pandemia:

Entendemos que as ações pedagógicas terão que, obrigatoriamente, reconhecer o imperativo dos diálogos disciplinares. Nenhum vírus é apenas biológico se impacta a vida dos humanos e altera todo o tecido social e as relações humanas. A escola precisará, assim que retomar as atividades presenciais, reestruturar seus diálogos para além das reuniões administrativas. Será preciso um amplo debate teórico-conceitual das fronteiras disciplinares que impulse um debate pedagógico reorganizador do processo formativo. (Mezzaroba & Dantas Júnior, 2020, p. 474)

É preciso criar formas de fazer com que os nossos professores(as) e alunos(as) pensem as tecnologias como parte da nossa cultura, com todas suas ambiguidades, sabendo dos seus

malefícios e benefícios, sendo consciente do contexto comercial em que elas adentram nas instituições escolares. Portanto, como pensar um ensino escolar no ambiente das tecnologias que torne o aluno(a) em um agente problematizador, criativo e consciente?

MÍDIA-EDUCAÇÃO E ESCOLA

A ideia que se buscou disseminar historicamente no imaginário social como forma de maquiagem os verdadeiros interesses acerca da inclusão das mídias e tecnologias na educação é de que elas, como dispositivos eletrônicos sempre “atualizados”, compactos e multiusos, devem servir como um auxílio nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, com bastante ênfase aos usos didáticos desses instrumentos. Como uma forma de subversão a essa lógica implantada, é preciso buscar um pouco de utopia. Pensar esses meios como parte de uma cultura já presente no cotidiano de alunos, pais e professores. Dispositivos que são utilizados em quase todos os ambientes e com diversas finalidades, seja de interação, comunicação, produção, diversão, acesso a conhecimento e às informações etc., conforme sinaliza Belloni (2009):

Os modos de acesso ao conhecimento de amanhã são difíceis de imaginar e, então, o melhor caminho será centrar o foco no utilizador (usuário) por duas razões logicamente necessárias: entender como funciona essa autodidaxia para adequar métodos e estratégias de ensino; e assegurar que não se percam de vista as finalidades maiores da educação, ou seja, formar o cidadão competente para a vida em sociedade o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade. (Belloni, 2009, pp. 5-6)

Apesar da autora Maria Luiza Belloni realizar essa reflexão no ano de 2001¹⁰, quando não tínhamos dispositivos tão minúsculos e digitais como temos hoje, ela permanece atual. Alguns dispositivos tecnológicos realizam funções que antes eram burocráticas, difíceis de se conseguir (lembramos, por exemplo, que computadores geralmente eram de mesa; possuir um *notebook*, além de caríssimo, era algo extraordinário, já que poderíamos levá-lo a qualquer lugar; o mesmo em relação aos aparelhos celulares: símbolo de *status* daquela época não tão distante, eram enormes, pesados, com função de telefone apenas).

Atualmente, a facilidade de se obter uma informação, de produzir um conteúdo e de se relacionar com pessoas é cada vez mais facilitada pelos próprios dispositivos, o que também se revela como tecnológico, moderno e intrigante, levando em consideração o fato de a sociedade ainda não possuir uma autonomia e um grau de conhecimento que possibilite entender de forma real as reais intencionalidades destes dispositivos. Sobre esse contexto, Buckingham (2012) traz um comentário interessante sobre uma pesquisa realizada ainda na década de 1990:

[...] em meados da década de 1990 – ou seja, no início da “criatividade digital” –, meu colega Julian Sefton--Green e eu descobrimos um número surpreendentemente alto de jovens que se diziam engajados em atividades criativas de multimídia em seus computadores; porém, quando os sondamos mais fundo por meio de entrevistas e visitas em domicílio, verificamos que, na realidade, isso acontecia bem pouco. A maioria desses jovens parecia saber o que poderiam, potencialmente, fazer com a tecnologia; mas, também à maioria deles, faltava a motivação pessoal e social para realmente fazê-lo. Ainda hoje em dia, eu diria que somente uma proporção muito pequena de usuários está, de fato, gerando conteúdo original: a maior parte está simplesmente “consumindo” conteúdo, como sempre fez. (Buckingham, 2012, p. 46)

A tríade produção/consumo/utilização é complexa, e um dos primeiros passos de subversão a essa lógica na busca de uma educação emancipatória, é atentar-se às novas possibilidades na

¹⁰ Ano de publicação da primeira edição do Livro da autora “O que é Mídia-Educação?”

formação de professores(as) e os possíveis diálogos com a Mídia-Educação enquanto estratégia de ensino e prática cultural. Mídia-Educação que pode ser caracterizada e definida enquanto possibilidade de educar para, com e através das mídias. Em que se faz o uso das abordagens crítica, instrumental e expressivo-produtiva. (FANTIN, 2006). Entender a formação não apenas no sentido técnico, como uma preparação para o mercado de trabalho, mas sim, no sentido amplo da palavra, como forma de ressignificar parte da trajetória do sujeito em interação com o que se tem de tecnologia disponível para ampliar mais ainda seus aspectos formativos.

Atualmente, nos cursos de formação de professores(as), tanto no âmbito público como no âmbito privado, algumas disciplinas que abordam estudos relacionados às mídias e às tecnologias fazem parte do currículo. Mas, será que essas disciplinas abordam as mídias e tecnologias em uma visão crítica ou apenas na visão tradicional, no sentido instrumental/técnico?

Com a pressão de mercado, que cobra “profissionais qualificados” (mas que não sejam questionadores das suas ações) e a educação escolar que se acompanha atualmente, não é difícil imaginar que os cursos de formação de professores(as), no que tange a abordagem das mídias e tecnologias, sejam apenas mais uma reprodução do estado tradicional destes dispositivos, com ênfase apenas na sua utilização como suposto recurso instrumental educacional. Será que essas alternativas serão pautadas no diálogo, em construções e reconstruções? De acordo com Momo e Silva (2021):

O diálogo congrega, entre outras características, perguntas, respostas, críticas, argumentos, hipóteses, reflexões e complementos. Com efeito, as falas podem ser acolhidas, rejeitadas, caladas ou ampliadas, em um jogo dinâmico na construção de significações e ampliação da capacidade de compreender o mundo e de atuar com vistas à transformação. (Momo & Silva, 2021, p. 7)

É importante destacar que mesmo em uma formação pautada na lógica técnico-midiática, seja difícil formar um professor *expert* para a utilização de todos os dispositivos tecnológicos (como dito nas propagandas que costumamos ver e ouvir¹¹) a sua disposição. Esse é o discurso de algumas instituições de ensino superior, como mecanismo de propaganda para recrutar alunos dispostos a obter uma “formação” que supostamente os qualifique para o mercado de trabalho.

Talvez, justamente por falta de uma formação escolar ampla e crítica para lidar com a mídia (nesse caso específico, a recepção de mensagens midiáticas), esses discursos ainda façam muito sentido em grande parte da sociedade. Mas, difícil imaginar que uma formação docente inicial seja capaz de dar conta dessa demanda (mesmo que técnica), além dos conteúdos específicos básicos e preocupações anteriores para uma atuação em sala de aula.

Fatos como esse, apenas escancaram a necessidade da inserção da Mídia-Educação nos currículos de formação inicial, e conseqüentemente nas escolas, como forma de minimizar os impactos midiáticos e mercadológicos que adentram nas esferas sociais. Assim como desmistificar o conceito simplista de um avanço tecnológico, que além dos seus benefícios para uma parcela da população, traz consigo novas formas de desigualdade social para outras, pois o avanço não chega para todos e todas, especialmente se tratando de um país como o Brasil, conforme, há tempos, Belloni (2009) já refletia a respeito:

O impacto do avanço tecnológico (entendido como um processo social) sobre processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades etc.) tem sido muito forte, embora percebido de modos

¹¹ Algumas universidades anunciam em propagandas veiculadas em rádio, tv e internet, a credibilidade e qualidade dos seus cursos de graduação relacionando com o sistema educacional tecnológico que elas possuem. Um dos exemplos mais vistos nessas propagandas é a plataforma *Google For Education*.

diversos e estudado a partir de diferentes abordagens. A penetração destas “máquinas inteligentes” em todas as esferas da vida social é incontestável: no trabalho e no lazer; nas esferas pública e privada. Do cinema mudo às redes telemáticas, as principais instituições sociais foram sendo transformadas por estas tecnologias que, nos dias de hoje (mas as mudanças são tão rápidas!), estão compreendidas na expressão tecnologias de informação e comunicação (TIC): as famílias, as igrejas que tiveram que render-se aos apelos da tv e do espetáculo; as escolas particulares, que por pressão do mercado utilizam a informática como um fim em si. [...] São imensos os desafios que estas constatações colocam para o campo da educação, tanto do ponto de vista da intervenção, isto é, da definição e implementação das políticas públicas, quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, da construção de conhecimento apropriado à utilização adequada daquelas máquinas com fins educativos. (Belloni, 2009, pp. 7-8)

Necessário estarmos atentos também acerca do “discurso facilitador” com que determinadas instituições universitárias anunciam, por meio de suas propagandas, uma formação superior em um curso de licenciatura. Enquanto algumas profissões têm um tempo maior de curso – à exemplo das engenharias e medicina – vemos as licenciaturas diminuir o tempo de formação inicial, como se devêssemos realizar o curso, o mais rápido possível para atender à demanda de mercado, como exemplificado no anúncio abaixo.

Figura 1 - Instituição de ensino anuncia formação em segunda licenciatura.



Fonte: Recuperado de: <https://unifatea.edu.br/2020/09/10/graduacao-em-administracao-pedagogia-e-segunda-licenciatura-em-pedagogia-a-distancia/>.

Isso torna-se cada vez mais parte de um projeto de desvalorização da profissão docente, deslegitimando a importância de uma profissão responsável por desenvolver cidadãos letrados, críticos, conscientes do seu papel no mundo, como educadores de fato. Esse processo ocorre na medida em que algumas instituições tratam e anunciam a formação em licenciatura como uma segunda opção de curso, servindo como uma alternativa “mais fácil” para o mercado de trabalho. Ou até “complementando” sua “formação”, levando em consideração que o interessado ou interessada já possua uma primeira graduação. Importante citar que esta complementação de

formação é embasada na Resolução¹² do Conselho Nacional de Educação, que autoriza instituições de ensino superior a ofertarem cursos para graduados não licenciados, denominados de formação pedagógica. Ressaltando a responsabilidade do governo no processo de desvalorização da profissão docente para atender interesses privados.

Este movimento também ocorre por parte do sujeito interessado em cursar, quando por meio dessas propagandas, como visto mais acima, constroem a ideia de que essa graduação é “simples”, e não exige tanto esforço intelectual do graduando, tornando assim mais fácil o processo de obtenção de um diploma de nível superior. Algumas vezes, os cursos de licenciatura também são oferecidos e anunciados nas propagandas como uma formação rápida (e por via Ead – Educação à distância), na qual muitas das vezes não consideram a demanda de uma formação docente. Combater essa lógica é urgente e necessário.

É preciso pensar e repensar os nossos conceitos de formação e formação docente. Para quê e para quem formamos? Com quais intencionalidades formativas sairão os sujeitos oriundos dos cursos de Licenciatura? Qual o sentido de uma formação docente no mundo atual? Embora básicas, acreditamos que essas perguntas são necessárias, porque é preciso questionar o âmbito da universidade, como espaço democrático de reflexão. Pode-se afirmar que algumas instituições possuem um viés formativo que vai de encontro ao propósito de uma educação crítica. Este viés se caracteriza por demandas de ordem técnica, bastante presentes no universo atual, da velocidade de informações e imediatismo, em que nos tornamos cada vez mais sujeitos passivos de ações de aprendizagem.

Novos currículos e novas metodologias são sempre discutidas nos cursos de formação docente, inclusive, as reformulações curriculares são corriqueiras. A maior inclusão de disciplinas sobre mídias/tecnologias, questões étnico-raciais, questões de gênero, educação inclusiva, são pautas frequentes nestas discussões de currículos e suas reformulações. Mas, acreditamos que antes de inserir essas discussões em primeiro plano, precisamos mudar a forma de pensar no plano geral. De nada adiantará tais disciplinas serem incluídas no currículo se o conceito de formação não for ampliado e continuar visando apenas os aspectos técnicos superficiais. É preciso uma mudança dessa concepção de formação, passando assim a pensar e refletir essas questões como parte da cultura, no âmbito de todas as disciplinas, de forma constante e interrelacionada.

DIANTE DESSE CONTEXTO, ALGUMAS CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Acreditamos que com esse ensaio, conseguimos atingir o nosso objetivo e pudemos analisar e contribuir criticamente com reflexões acerca da entrada das mídias e tecnologias na educação, levando em consideração o contexto da pandemia do “novo coronavírus”. Sabendo das limitações do estudo, temos como perspectiva seguir avançando em busca da desmistificação dos discursos mercadológicos, pois, como sabemos, eles não têm preocupação com uma melhora qualitativa da educação pública brasileira, e sim, apenas interesses financeiros, empresariais e pessoais. É preciso atentar-se a isso, denunciar, debater, questionar: a educação e a formação, quando realizada com recursos midiáticos e tecnológicos, pode ser uma arma de combate aos discursos que se intensificaram em tempos pandêmicos.

Destacamos também o esforço coletivo de alguns pesquisadores em buscar soluções e desenvolver pesquisas mais amplas para analisar esse atual modelo de educação no cenário político que estamos vivenciando, mesmo com todas as dificuldades impostas pela distância física causada pela pandemia. São cortes de verbas públicas destinadas a educação, desvalorização da profissão

¹² RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

docente e a culpabilização do professor ou da professora por todos os problemas enfrentados no campo educacional.

O campo educacional brasileiro passa por um processo de desmonte, no qual é preciso ter muito cuidado e atenção com tudo e todos que perpassam essa esfera. São promessas de melhorias no contexto escolar que se perdem em meio aos interesses econômicos e político-ideológicos, deixando em segundo plano a real necessidade de melhora do campo da Educação. Não é a intenção, aqui, dizer que esse processo ocorre de forma ingênua, mas sim, de que tudo isso é parte do projeto de enfraquecimento da educação com vias de impedir a formação de cidadãos sabedores de seus direitos e de poderem realizar uma leitura do seu contexto de vida a fim de transformá-lo. Enfraquecer no sentido de não privilegiar uma formação integral do indivíduo, de não educar o ser humano em sua totalidade levando em consideração o seu contexto, e de retirar a sua capacidade de argumentar e criticar o que está posto diariamente no seu cotidiano.

Os interesses que predominam no campo educacional ainda são preponderantemente econômicos, empresariais e político-ideológicos, e por isso, também perigosos, com intenções muitas das vezes questionáveis de formar apenas para o mercado de trabalho ou com uma formação mínima que contemple apenas a entrega de um título, sem a clareza da sua função social, ou mesmo que visualize nesses sujeitos um ser humano reproduzidor da sua cultura do conformismo, que não questiona as imposições sofridas e que o impeça de visualizar na educação/formação a transformação das possibilidades e potencialidades de sua vida, da sua família e de sua comunidade.

As tecnologias são parte importante no entendimento deste processo, pois talvez atualmente elas sejam a principal categoria de mercadoria que adentra na instituição escolar, como promessa de aulas agradáveis, aulas eficientes, inovadoras, com bons aprendizados e “profissionais do futuro”. Acreditamos que o potencial formativo destas tecnologias realmente seja alto, desde que tratada de forma pautada numa formação e numa preparação crítica, criativa e problematizadora com as mídias e tecnologias, sem a visão utilitarista financeira que perpassa as instituições. Muito mais do que o simples uso, é importante uma aproximação com essas tecnologias no contexto escolar/formativo no sentido de criar opções de pertencimento, de cidadania, de protagonismo.

Pensando no tocante à formação de professores, replicar esse tipo de formação utilitarista é inapropriada. Formar professores atuantes na Educação Básica tem o potencial de ser sempre um processo formativo completo e acima de tudo, humano. O papel do professor não é e nem deve ser apenas um treinamento para o mercado de trabalho. O sentido da escola vai se esvaziando na medida em que essa se torne a principal meta.

Não é preciso muito esforço para compreender que a pandemia chega apenas para agravar essa situação atual da Educação, mas o que muito se ouviu – e temos escutado – foram críticas direcionadas à qualidade dos nossos professores e professoras, que muitas das vezes são apenas vítimas do nosso sistema falho, que desvaloriza a profissão docente e tenta a todo custo deslegitimar sujeitos que subvertem a essa lógica de mercado estabelecida na sociedade.

É claro que nós, professores e professoras, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, somos partes constituintes do processo de luta contra essa lógica. Podemos e devemos melhorar sempre nossas ações dentro do contexto social e do contexto educacional que estamos imersos. Devemos ter sempre a noção da nossa incompletude, na busca de uma formação contínua, seja acadêmica ou humana. A sociedade muda constantemente, e a pandemia certamente acelerou muitas transformações, trouxe um terrível cenário de instabilidades, inseguranças, vulnerabilidades e incertezas. Portanto, como seres formadores, devemos estar atentos às novas formas de ler o mundo e nele interagir e agir, sabedores de nosso compromisso e responsabilidade social com as gerações atuais e futuras.

Contribuições dos Autores: Santos, R. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Mezzaroba, C.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Aquino, M. (2021). Mais estressados e em frente às telas: pandemia afeta saúde mental de crianças e adolescentes. Recuperado de: <https://www.medicina.ufmg.br/mais-estressados-e-em-frente-as-telas-pandemia-afeta-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes/>

Andrade, G. (2021). Pais criam movimento pela volta das aulas presenciais. *Jornal da Cidade*. Recuperado de: <http://jornaldacidade.net/cidades/2021/07/322963/pais-criam-movimento-pela-volta-das-aulas-presenciais.html>

Arruda, E. P. (2020). Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 7(1), 257-275.

Barbosa, F. D. D., Mariano, E. de F., & Sousa, J. M. (2021). Tecnologia e Educação: perspectivas e desafios para a ação docente. *Conjecturas*, 21(2), 38-60. <https://doi.org/10.53660/CONJ-091-108>

Belloni, M. L. (2009). O que é Mídia-Educação. Campinas: Autores Associados

Bévort, E & Belloni, M. L. (2009). Mídia-Educação: conceitos, histórias e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1081-1102.

Brasil. (2020). Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 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. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>

Brasil. (2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

Brasil. (2015). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

Buckingham, D. (2012). Precisamos Realmente de Educação Para os Meios?. *Comunicação & Educação*, 17(2), 41-60. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v17i2p41-60>

Dias-Trindade, S., Correia, J. D., & Henriques, S. (2020). Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1-23. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>

Educa Mais Brasil. (2021). *Tecnologia nas escolas é mais ofertada na rede particular, afirma Censo*. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/tecnologia-nas-escolas-e-mais-ofertada-na-rede-particular-afirma-censo-1.3049479>.

Fantin, M. (2006). Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura

Fantin, M. (2020). O lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-17. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14226>

Fantin, M. & Girardello, G. (2009). Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, 27(1), 69-96. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p69>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Jost, F. (2011). Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias?. *MATRIZES*, 4(2), 93-109. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v4i2p93-109>

Mezzaroba, C. & Dantas Júnior, H. S. (2020). O que podemos e devemos aprender sobre a pandemia como professores? *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6(2), 466-489. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51916>

Momo, M. & Silva, S. (2021). A dialogicidade nas aulas síncronas remotas: diálogo a partir das ideias de Bakhtin e Paulo Freire. *Revista Educação em Questão*, 59(60), 1-24. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60ID25086>

Moreira, J. A. & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, 20(26), 2-35. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

Motta, V. & Andrade, M. C. (2020). Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. *Revista Desenvolvimento e Civilização*, 1(1), 64-86. <https://doi.org/10.12957/rdciv.2020.54751>

Riveira, C. (2022). Matrículas na rede privada despencam em 2021; veja dados do Censo Escolar. Exame. Recuperado de: <https://exame.com/brasil/matriculas-na-rede-privada-despencam-em-2021-veja-dados-do-censo-escolar>

Santana, C. & Sales, K. (2020). Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. *Interfaces Científicas*, 10(1), 75-92. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>

Santos, E. (2022). Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG. G1. Recuperado de: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>

Silva, C. & Teixeira, C. (2020). O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, 6(9), 70070-70079. <https://doi.org/10.34117/bjd.v6i9.16897.g13779>

Veiga, E. (2020). Quarentena pode levar fome a quem depende da merenda. Recuperado de: <https://www.dw.com/pt-br/pandemia-do-coronav%C3%ADrus-pode-levar-fome-a-quem-depnde-da-merenda-escolar/a-52900622>.

Recebido: 4 de julho de 2023 | **Aceito:** 25 de outubro de 2023 | **Publicado:** 29 de dezembro de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.