



EDUCAÇÃO em FOCO

e-ISSN 2447-5246  
ISSN 0104-3293

*Creative Commons license*



## **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TRABALHO EDUCATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS COVID-19**

EMERGENCY REMOTE EDUCATION AND EDUCATIONAL WORK IN TIMES OF THE COVID-19 CORONAVÍRUS PANDEMIC

Rubens Luiz Rodrigues<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-4860-2273>

### **Resumo:**

Este artigo pretende analisar as proposições e ações em torno do ensino remoto emergencial para a educação escolar pública brasileira a partir da pandemia no novo coronavírus COVID-19. Busca compreender o significado de sua utilização para o trabalho educativo, referenciando-se na intensificação da crise capitalista e suas repercussões em contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** COVID-19; educação; ensino remoto

### **Abstract:**

This article intends to analyze the propositions and actions around emergency remote education for Brazilian public school education from the pandemic on the new coronavirus COVID-19. It seeks to understand the meaning of its use for educational work, referring to the intensification of the capitalist crisis and its repercussions in the Brazilian context.

**Keywords:** COVID-19; education; distance learning.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: [rubensluizrodrigues65@gmail.com](mailto:rubensluizrodrigues65@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar as proposições e ações em torno do ensino remoto emergencial para a educação escolar pública brasileira a partir da pandemia no novo coronavírus COVID-19. O longo período de propagação da pandemia no Brasil gerou medidas de isolamento social que promoveram a suspensão das atividades escolares. O Ensino Remoto Emergencial foi identificado como alternativa ao processo pedagógico presencial, definindo as condições de desenvolvimento do trabalho educativo.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em contexto de isolamento social provocado pela pandemia dirimiu a participação, a apropriação e a criação como características próprias da natureza do trabalho educativo. Os argumentos de que a implantação do Ensino Remoto Emergencial se distingue da transposição do processo pedagógico presencial implicam no enfrentamento do debate sobre as condições de preservação da natureza do trabalho educativo. Cabe considerar que o enfrentamento deste debate permite compreender o dimensionamento que o Ensino Remoto Emergencial adquiriu na sociedade e na educação brasileiras. Este dimensionamento possibilita identificar os desafios e as perspectivas do Ensino Remoto Emergencial, em especial para as escolas públicas cujas experiências com os recursos científico-tecnológico-informacionais ainda se constituem precárias para o exercício da apropriação do conhecimento e da formação educacional.

Admitir a possibilidade do Ensino Remoto Emergencial em relação ao atendimento das exigências do trabalho educativo no período da pandemia significou a minimização da relevância deste debate, aproximando-nos dos argumentos que sustentam a inevitabilidade do "novo normal". A utilização do Ensino Remoto Emergencial sem a análise acerca de seu significado para o trabalho educativo tornou-se um paliativo para responder às contradições que a pandemia acirrou na sociedade e na educação brasileiras. A secundarização do debate sobre a natureza do trabalho educativo no contexto de implantação do Ensino Remoto Emergencial gera prejuízos às propostas que pretendem garantir condições dignas a docentes, discentes e demais usuários da escola pública.

Diante do exposto, define-se a seguinte questão para análise: qual o significado da utilização do Ensino Remoto Emergencial para o trabalho educativo no contexto da pandemia do coronavírus COVID-19? Considera-se que esta pandemia intensifica a crise capitalista, reforçando o processo de precarização do trabalho educativo.

Como objetivos centrais, este artigo visa: 1- situar a pandemia do coronavírus COVID-19 como um processo que potencializa a crise capitalista, especialmente em termos de intensificação do trabalho educativo; 2- analisar as consequências da utilização do Ensino Remoto Emergencial para o trabalho educativo na educação escolar pública brasileira no contexto pandêmico; 3- resguardar as condições de docentes, discentes e demais usuários da escola pública brasileira para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Para o desenvolvimento da análise utilizou-se como referencial epistemológico a concepção histórico-dialética, sobretudo no que se refere à compreensão da educação escolar como expressão do conjunto das relações sociais presentes na sociedade brasileira hodierna. Realizou-se uma revisão de bibliografia para orientar a problematização da educação escolar pública brasileira em contexto de pandemia. Nesse sentido, se discute os elementos econômico-sociais e

ideopolíticos que sustentam o Ensino Remoto Emergencial, a concepção de trabalho educativo e os embates teóricos e políticos em torno da utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação brasileira. Também foram analisados documentos tanto das instâncias da aparelhagem estatal quanto de representações da sociedade civil que permitam compreender a direção assumida pelo ensino remoto emergencial na educação brasileira.

O artigo está organizado em três partes. A primeira parte intitula-se "Pandemia do coronavírus COVID-19 e distanciamento social: suas implicações para a educação escolar pública brasileira". Destaca os motivos que justificam o distanciamento social, apontando as correlações de forças, as lutas sociais e as disputas societárias que marcaram a utilização do Ensino Remoto Emergencial na educação escolar pública brasileira. A segunda parte denomina-se "Trabalho educativo e o ensino remoto emergencial em contexto pandêmico". Apresenta o trabalho educativo a partir de autores como Saviani (1999), Frigotto (2003) e Paro (1996), sinalizando os desafios e perspectivas de preservação de sua natureza pautada pela interação entre educador (a) e educando (a) no processo pedagógico de apropriação do conhecimento com a utilização do Ensino Remoto Emergencial. A terceira parte designa-se "Eixos teórico-políticos para o debate acerca do Ensino Remoto Emergencial". Considera como eixos teórico-políticos para a compreensão dos desafios e das perspectivas de construção do trabalho educativo por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação o sentido da qualidade de ensino, a necessidade de inclusão digital, a centralidade docente e a preservação da interação pedagógica.

O Ensino Remoto Emergencial foi viabilizado na educação escolar brasileira sem resguardar as condições do trabalho educativo que se orientam para a garantia do direito à educação, especialmente para a classe trabalhadora. Em lugar da sistematização da qualidade de ensino, da inclusão digital, da centralidade docente, da interação pedagógica como referências na construção democrática por parte de docentes, discentes e familiares, as proposições e as ações de utilização das tecnologias de informação e comunicação consideraram interesses heterônomos para a sua viabilização.

### **PANDEMIA DO CORONAVÍRUS COVID-19 E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA BRASILEIRA**

O longo período de distanciamento social provocado pela propagação da pandemia do coronavírus (COVID-19) marcou a educação escolar pública brasileira pela suspensão das atividades presenciais, sobretudo no que se refere à apropriação do conhecimento proporcionado pelo trabalho educativo. O desafio era garantir essa apropriação, tornando exequível a utilização das tecnologias da informação e da comunicação pelo ensino remoto emergencial.

Fiera, Evangelista e Flores (2020) consideram que, no contexto da pandemia, o Movimento Todos pela Educação (TPE) articulou significativa participação de representações político-institucionais, como o Conselho Nacional de Educação, e de organismos internacionais, como o Banco Mundial, nas proposições e ações em torno do ensino remoto emergencial. As análises das autoras registram que essa articulação buscava fortalecer o consenso em torno do ensino remoto emergencial como única alternativa para garantir a aprendizagem dos classificados como vulneráveis que frequentam a rede pública de Educação Básica. Para a Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o distanciamento social proporcionava a remoção de barreiras na criação de oportunidades educacionais mediadas pelas tecnologias após a pandemia.

O entusiasmo com o uso das tecnologias da informação e da comunicação para a implantação das potencialidades do ensino remoto emergencial aos ditos vulneráveis confluía para os interesses das empresas educacionais nacionais e estrangeiras, ávidas por vender seus produtos aos sistemas de ensino. O interesse das grandes empresas transnacionais de mercado de tecnologia digital pretendia focalizar a captação dos recursos públicos. (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020)

Ocorre que o entusiasmo com o uso das tecnologias da informação e da comunicação guarda contradições com as perspectivas colocadas para o trabalho educativo. Isso porque negligencia o necessário provimento de recursos para os sistemas de ensino e as unidades escolares, na medida em que legitima o desvio do fundo público para grupos empresariais. (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020)

Ao mesmo tempo, intensifica a precarização do trabalho educativo por aumentar as responsabilidades de estudantes, professores, pais e gestores com a realização de modalidades remotas de aprendizagem. Uma cadeia social de responsabilização desenvolve-se na educação escolar pública pelo ensino remoto emergencial em que cabe a docentes e gestores fornecer os suportes de aprendizagem no caso de ausência de dispositivos e conectividade por parte dos estudantes. (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020)

Como ressaltam Fieira, Evangelista e Flores (2020), atualizam-se as posições ideopolíticas que reforçam as parcerias privatizantes como auxílio às escolas para atender a esse fornecimento. As avaliações podem ser acionadas como forma de controle do desempenho da gestão, da docência, das (os) estudantes e de seus familiares na colaboração com a aprendizagem por meio do ensino remoto emergencial.

O distanciamento social provocado pela pandemia acelerou as ações da burguesia brasileira associada ao capital internacional implantadas desde a reforma trabalhista e da lei das terceirizações do bloco no poder do governo Temer, consolidando a reconversão laboral docente às exigências da reestruturação produtiva pelo trabalho online. As consequências desse contexto acentuaram as possibilidades do descentramento do ensino da estrutura física da escola, convertendo-se em ambiente virtual.

O capitalismo dos nossos dias requer um trabalhador flexível. Sendo assim, nada mais integrado com sua nova dinâmica de exploração do que desenvolver uma educação igualmente flexível. Se uma das tendências esperadas do novo trabalhador é que este tenha um mínimo de conhecimento tecnológico para manejar os aplicativos, bem como tenha entranhado a ideologia do “microempresário” e ainda naturalize a ausência de local de trabalho, a educação de massas precisa inovar para cumprir com a missão de preparar tecnicamente e ideologicamente esse novo trabalhador. É nesse contexto que a EAD [e o ensino remoto emergencial] demonstram uma grande possibilidade de se expandir como uma alternativa para suprir as novas necessidades. Lembremos que esta modalidade traz inúmeras vantagens econômicas, pois diminui substancialmente os “gastos”, abre um lucrativo mercado e ainda permite uma considerável expansão do ensino em um curto espaço de tempo. (SOARES, 2020, p. 7)

Vale registrar que a perspectiva ideopolítica neoliberal que apregoa as exigências de formação do trabalhador no capitalismo em tempos de reestruturação produtiva incentiva a viabilização do ensino remoto emergencial. Isso porque considera que:

O sistema educacional tradicional não conseguiria solucionar os problemas no curto prazo. Ampliar sua abrangência implicaria em altos custos de infraestrutura; demandaria tempo para a preparação adequada de recursos humanos; exigiria esforço coordenado de toda a sociedade para a criação e implementação das condições favoráveis a fim de que todos os cidadãos, de todas as idades, tenham acesso aos bens do conhecimento. (Idem, p. 08)

Pode-se considerar que as proposições e ações favoráveis ao ensino remoto emergencial na educação escolar pública negligenciam as análises que indicam a precarização do trabalho educativo online. Aqui, a perspectiva neoliberal também se apresenta, como ressalta Antunes (2020), pela exaltação da lógica empresarial de organização da produção que valoriza o trabalho individualizado, a ação empreendedora, a adaptação tecnológica.

No que tange ao trabalho educativo, essa exaltação significa ampliar a liberdade de professores e de estudantes com maior flexibilização do tempo e do espaço da aprendizagem, atribuir dinâmica ao processo pedagógico por meio de recursos digitais, reforçar as relações do ensino com as práticas sociais. Ao mesmo tempo, a positividade identificada no ensino remoto emergencial serve para potencializar, como ressalta Soares (2020), proposições e ações em torno da educação à distância para o período pós-pandemia.

As potencialidades do ensino remoto emergencial dissipam-se na medida em que se observam as condições de estudantes, seus responsáveis e educadores (as). No período pandêmico, o trabalho educativo subordina-se as limitações encontradas tanto em relação à adequação quanto no que se refere à apropriação dos recursos tecnológicos no processo pedagógico.

Em termos da adequação de recursos tecnológicos no processo pedagógico, é importante registrar a afirmação de Soares (2020), que aponta as dificuldades de professoras (es), de estudantes e seus responsáveis na obtenção de equipamentos e de acesso à internet que ofereçam condições de desenvolvimento do trabalho educativo. Como ressalta Paro (1996), precárias condições de acesso a recursos materiais, financeiros e técnico-científicos reforçam a precarização do ensino.

A apropriação dos recursos tecnológicos de modo a atender ao processo pedagógico também se constitui em um desafio imposto a professoras (es), estudantes e seus responsáveis. Isso porque o trabalho educativo requer interação, diálogo, relação, proporcionando a problematização da realidade social vivenciada por educadoras (es) e educandas (os) pela reflexão em torno do conhecimento.

Os recursos tecnológicos, as plataformas digitais, a lógica informacional dispõem de possibilidades de atividades, predominantemente assíncronas, pautadas na exposição de conteúdos, na proposição de exercícios, na realização de avaliações. Isso restringe as oportunidades de mediação do (a) professor (a) no ato pedagógico pela significação dos conteúdos, pela problematização da reflexão, pela confrontação à realidade social. Significa dizer que se revigora a educação bancária criticada por Paulo Freire, conferindo-lhe "um ar moderno apenas porque os depósitos de conteúdo são feitos por professores hologramas". (SOARES, 2020, p. 09)

Cabe ressaltar que, diante das proposições e ações neoliberais de transferência das responsabilidades do direito à educação escolar pública para grupos privados, arcar com os ônus da adequação e da apropriação dos recursos ficou para professoras (es), estudantes e seus

responsáveis. Entretanto, vale ressaltar que não apenas as despesas com a aquisição e apropriação de recursos tecnológicos, mas, também, da manutenção de suas condições com pagamento das fontes de energia, como luz e internet, oneram as famílias da classe trabalhadora.

Por meio do ensino remoto emergencial, o trabalho educativo se insere no contexto do que Antunes (2020) denominou como simultaneidade e imbricação trágica entre sistema de metabolismo antissocial do capital, crise estrutural e explosão do coronavírus. Esse contexto acentua o caráter discriminatório em relação às classes sociais, impactando a divisão sociosexual e racial do trabalho existente na educação escolar pública brasileira amplamente composta por professoras e mães negras.

O ensino remoto emergencial na educação escolar pública ratifica a afirmação de Harvey (2020) de que a pandemia tem classe, gênero e raça. O desafio de educar pressionada pelas exigências de adequação/apropriação tecnológica e pelas necessidades de sustentar suas casas, criar seus filhos, cuidar de sua saúde e de seus próximos recai sobre professoras e mães negras, fortemente atingidas pelo desemprego, pela retirada de direitos, pelo desrespeito sociocultural.

A justaposição das atividades on-line e dos encargos domésticos reforça o envolvimento de profissionais da escola e de responsáveis pelos (as) estudantes com as condições de exaurimento de suas energias psíquico-sociais, acentuando as dificuldades de potencialização do trabalho educativo pela interação, pelo diálogo, pela relação recíproca. Na pandemia, o trabalho educativo se subordina ao que Antunes (2018) analisou como a situação dos que se encontram no desemprego completo e, na melhor das hipóteses, tentam obter o privilégio da servidão.

É importante destacar que o contexto da pandemia permite potencializar as formas de controle sobre o trabalho, podendo repercutir na educação escolar pública. Huws (2020) ressalta a lógica rentista das plataformas digitais, criticando abordagens que tangenciam sua perspectiva de mercadorização do trabalho e da vida.

Huws (2020) observa que a introdução das tecnologias digitais decorreu das exigências de aumento de produtividade, de competitividade e do fluxo das mercadorias compatível com os interesses de grandes corporações capitalistas. Essa introdução favoreceu a simplificação e padronização de tarefas, consolidando a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto ao mesmo tempo em que contribuiu para o seu monitoramento e gerenciamento algorítmico. A autora aponta três tendências da organização do trabalho on-line: a identificação do processo; o registro por gravação, utilizando-se de recursos como vigilância GPS, a digitalização feita no teclado ou uso de webcam, as avaliações de usuários; e o gerenciamento da conexão mediante o recebimento de notificações.

Em "O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital", Antunes (2018) contribui para essa análise considerando que se acentuaram as exigências de aumento da produção, de multiplicidade de funções, de controle do tempo, de avaliação de desempenho, de gratificações por produtividade. Ao mesmo tempo, foram flexibilizadas as jornadas de trabalho, os espaços laborais, as negociações salariais, as conquistas de direitos, sempre em uma equação favorável ao padrão de acumulação pela precarização da força de trabalho. Sob a hegemonia do capital financeiro, impôs-se forte disciplinamento da força de trabalho comandada por grandes empresas de tecnologias da informação e da comunicação.

A partir de Huws (2020) e Antunes (2018), pode-se considerar que a implantação do ensino remoto emergencial como "novo normal" na educação escolar pública brasileira respaldou o uso de plataformas privadas, potencializando o controle do trabalho educativo pela exposição dos dados de professoras (es), estudantes e seus responsáveis. Além disso, foi conduzida sob a égide de decisões ideopolíticas, de orientações normativas, de processos institucionais que, alinhados aos interesses empresariais, isentaram-se do debate de plataformas públicas e livres que busca estabelecer a articulação necessária da ciência e da tecnologia em favor da natureza do trabalho educativo.

Huws (2020) destaca a importância de se desmercantilizar as plataformas, articulando os avanços científicos-tecnológicos-informacionais em favor do caráter criativo do trabalho. A autora defende o uso de plataformas para o bem público desde a organização e a mobilização popular na perspectiva da classe trabalhadora, promovendo as economias locais.

Democratizar as plataformas significa, portanto, garantir condições de trabalho de modo a beneficiar a população majoritária da sociedade por meio de políticas de produção e de consumo. Essa democratização visa combater a generalização da plataformização com a construção de plataformas públicas estatais com controle social e com integração no atendimento. (HUWS, 2020)

Em termos educacionais, a defesa dos direitos do trabalho proposta por Huws (2020) quando aborda as tendências do capitalismo em tempos digitais requer proteger professoras (es), estudantes e seus responsáveis das ações que precarizam e controlam o trabalho educativo. Aliada às perspectivas ultraconservadoras e/ou fascistas, como o Escola Sem Partido, o ensino remoto emergencial na pandemia rebaixa a qualidade do trabalho educativo, compromete a liberdade de cátedra, expõe os dados dos usuários. Superar essas tendências aponta para situar a educação no debate democrático das tecnologias da informação e da comunicação.

Cabe aprofundar a abordagem teórico-política acerca do trabalho educativo no que se refere às relações com a emancipação humana e a transformação social. Esse aprofundamento permite explicitar a perspectiva minimizada do trabalho educativo no contexto da pandemia.

## **TRABALHO EDUCATIVO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM CONTEXTO PANDÊMICO**

Saviani (2013) situa a educação como modalidade de trabalho não material em que o ato da produção e o produto são inseparáveis. Pertencente ao âmbito do trabalho não material, a educação mobiliza ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades de modo a permitir a apropriação das propriedades do mundo (ciência), a constituição de valores (ética) e a criação de símbolos (arte). Em suma, a educação permite que o homem antecipe em ideias os objetivos de sua ação.

A partir das considerações acima, o autor de *Pedagogia histórico-crítica* define o trabalho educativo como "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo particular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". (SAVIANI, 2013, p. 13). Nesse sentido, destaca duas dimensões centrais no trabalho educativo: a identificação dos bens culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e a descoberta das formas mais adequadas para essa assimilação. (SAVIANI, 2013).

Em termos da identificação dos bens culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, Saviani (2013) distingue entre o essencial e o acidental, entre o principal e o secundário, entre o fundamental e o acessório. Considera que a noção de clássico pode se constituir como um critério útil na seleção dos conteúdos histórico-culturais pelo trabalho educativo na medida em que ilumina o que se tornou essencial, principal, fundamental, sem se confundir com um sentido tradicional e se opor ao moderno ou atual.

Em termos da descoberta das formas mais adequadas para a assimilação pelos indivíduos em relação ao processo de humanização, Saviani (2013) aborda a organização dos conteúdos, mas também o espaço, o tempo, o procedimento em que se realiza o trabalho educativo. Essa organização contribui, progressivamente, para que "cada indivíduo singular, realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente". (Idem)

Saviani (2013) alerta para o fato de que a educação envolve o ensino. Significa dizer que, como expressão do fenômeno educativo, o ensino consiste em um ato que supõe as presenças de professor e de estudante. Em outros termos, "a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)". (SAVIANI, 2013, p. 12)

Como expressão do fenômeno educativo, o ensino caracteriza-se como "a própria institucionalização do pedagógico através da escola" (Idem, p. 13), revelando a especificidade da educação no interior da prática social. Na perspectiva do autor de Pedagogia histórico-crítica, construir a dimensão pedagógica subjacente à prática social requer o tratamento metódico, sistematizado, disciplinado da ciência, da ética, da cultura.

As análises de Saviani (2013) evidenciam o ensino como uma ação intencional desenvolvida por professoras (es) e estudantes, que ocorre no processo de apropriação do conhecimento. Professoras e professores cumprem com a finalidade educativa de selecionar, organizar e desenvolver o conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido a partir da problematização da realidade social. Em outros termos, a prática pedagógica realizada como um ato inseparável entre professoras (es) e estudantes permite relacionar a ciência, a ética, a cultura com a realidade social, pode proporcionar a elevação da consciência crítica dos sujeitos, tende a potencializar processos de superação das condições de desigualdade educacional e social.

Ao contrário das reflexões colocadas por Saviani (2013), o ensino remoto emergencial minimiza o trabalho educativo como a inseparabilidade entre professoras (es) e estudantes. Os recursos tecnológicos, as virtualidades operacionais, a lógica informacional das plataformas digitais passam a mediar as relações entre conhecimento e realidade social, esmaecendo atuação do (a) professor (a) na interpretação dos sentidos, no aprofundamento das reflexões, na formulação de alternativas aos desafios e perspectivas que estudantes encontram nos vínculos que estabelecem com a ciência, com a ética, com a cultura. O contexto da pandemia incentiva a utilização do ensino remoto emergencial, prescindindo de análises sobre os limites das plataformas digitais em relação à natureza do trabalho educativo, pautada no diálogo, no compartilhamento, na criação existente nos processos de construção do conhecimento.

Ocorre que dispensar essas análises pode afastar professoras (es) e estudantes da apropriação e reapropriação de seus "níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social" (SAVIANI, 1999, p. 80). Esse afastamento dificulta a comum problematização de questões que "precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em

consequência, que conhecimento é necessário dominar" (Idem), bem como a instrumentalização teórico-prática necessária à classe trabalhadora em suas lutas sociais para superar as condições de exploração.

Sem as condições para a mútua problematização e instrumentalização, o momento "da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social" (Idem, p. 81) fica prejudicado pela reduzida incorporação de elementos ativos voltados para a elevação da consciência crítica dos sujeitos. Identificar a natureza do trabalho educativo requer lembrar que os limites do ensino remoto emergencial precisam ser reconhecidos para além da gravidade do contexto pandêmico, sob pena de se negar aos estudantes "a compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor" (Idem, p. 82)

Paro (1996) reforça as análises acerca do trabalho educativo como ato inseparável entre professor (a) e estudante por considerar o papel do educando no processo pedagógico, o conceito de educação escolar e a natureza do saber. Ao abordar o trabalho educativo como não material, o autor de *Administração escolar: uma introdução crítica* destaca a incompatibilidade dessas características - que constituem os fundamentos teóricos e políticos sobre o trabalho educativo - no que se refere à generalização da forma mercadoria presente nas relações sociais capitalistas.

Resgatar essas reflexões pode se tornar importante no contexto da pandemia já que, como destaca autores como Fieira, Evangelista e Flores (2020), o debate acerca do ensino remoto emergencial interessa a grupos empresariais que buscam adequar a educação escolar às proposições de adaptabilidade às exigências de mercado. Na perspectiva empresarial, as plataformas digitais configuram-se, sobretudo, em grandes balcões de negócio virtual cuja mercadoria é o trabalho educativo.

Vale ressaltar, entretanto, que as contradições se expressam na tentativa de subordinação do trabalho educativo à mercadorização da vida. Paro (1996) oferece análises consistentes que demarcam essas contradições, permitindo delinear proposições e ações de resistência e de enfrentamento desse processo.

No que se refere ao papel do educando, Paro (1996) destaca que este participa do trabalho educativo, interferindo ativamente como sujeito na elaboração e reelaboração do conhecimento, tanto no decorrer quanto posteriormente ao ato pedagógico. Isso implica dizer que a professora e o professor precisam construir condições de participação do estudante, abrangendo suas concepções de mundo, seus valores ideopolíticos, suas tradições socioculturais a partir da presença em aula, mas também considerar sua capacidade de reformular o conhecimento a partir da produção de sentidos, da organização de ideias, da construção de horizontes. Em muitas ocasiões, essa capacidade envolve abordagens, reflexões e perspectivas lançadas pelo estudante que necessitam de acompanhamento dialógico, de compartilhamento de posições, de orientações em comum por parte da professora e do professor mesmo após a aula.

A partir das análises de Paro (1996), pode-se observar que isso impõe dificuldades de adequação do trabalho educativo ao ensino remoto emergencial na medida em que a lógica estabelecida pelas plataformas digitais trata o ensino como um produto, logo professoras (es) e estudantes atuam como objeto no ato pedagógico. O contexto da pandemia explicitou a contradição de que o tratamento de professoras (es) e estudantes como objeto similar a uma mercadoria guarda

restrições com a natureza do trabalho educativo, sobretudo no que se refere a inseparabilidade de ambas as atuações como sujeitos do ato pedagógico.

Aliado ao papel do educando, Paro (1996) desenvolve o conceito de educação escolar. Em seu desenvolvimento, o autor indica que a formação dos sujeitos requer articular a educação escolar à realidade social em uma perspectiva de longa duração.

Significa dizer que a formação da (o) estudante diz respeito a um conhecimento vinculado às condições materiais e culturais presentes na sociedade, promovendo a educação escolar inserida na correlação de forças, nas lutas sociais, nos projetos em disputa que marcam os contextos de dominação no capitalismo. Em outros termos, promover a formação da (o) estudante sugere a definição das finalidades educativas pela escola.

As análises de Paro (1996) permitem destacar que a concepção de educação escolar permeia o trabalho educativo, exigindo do professor e da professora uma avaliação diagnóstica acerca da articulação das formulações, das reflexões e das proposições dos estudantes com as finalidades da educação escolar. Essa avaliação diagnóstica assume uma perspectiva de longa duração, processual e construída coletivamente pela inseparabilidade entre professor (a) e estudante.

Como adverte Paro (1996), também a generalização das relações capitalistas de produção da vida restringe essa concepção de educação escolar por consolidar uma perspectiva unilateral de formação atrelada às exigências do mercado. Autoras como Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Solano (2019) e Assunção e Oliveira (2009) observam que a característica central dessa perspectiva formativa consiste em mensurar o trabalho educativo de modo a aferir o desempenho de professoras (es), estudantes e escolas com resultados quantitativos expressos no cumprimento de metas, no atendimento de prazos, na definição de qualidade.

Em contexto pós-pandêmico, as apologias já comentadas em torno do ensino remoto emergencial tendem a fortalecer as pressões ideopolíticas que buscam utilizar as tecnologias da comunicação e da informação como efetivo controle do trabalho educativo, bem como de uma concepção de educação escolar de acordo com os interesses empresariais. Decerto que a crise sanitária distancia, fisicamente, professores (as) e estudantes, mas é importante discutir os distanciamentos (e aproximações) que o ensino remoto emergencial provoca em termos da concepção de educação escolar.

Além de oferecer recursos para aferir desempenho de professoras (es), estudantes e escolas, o ensino remoto emergencial negligencia a perspectiva de longa duração, processual e coletiva que fundamentam finalidades educativas em favor da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, pela lógica dos recursos tecnológicos, das disposições operativas, das atribuições sistêmicas aproxima-se de uma perspectiva de ensino com base em conteúdos prontos, de formas acabadas, de avaliações por resultado. O ensino remoto emergencial aciona a neutralidade técnico-política da educação escolar na medida em que minimiza o debate do lugar do conhecimento frente a correlação de forças, a luta de classes, a disputa de projetos no interior da sociedade capitalista.

Ao considerar a terceira característica da inseparabilidade entre professor (a) e estudante, Paro (1996) destaca a natureza do saber envolvido no trabalho educativo. Em suas análises, o trabalho educativo tem como particularidade a intrínseca articulação entre concepção e execução

na produção do saber. Há um constante movimento de elaboração/apropriação/reelaboração do saber proporcionado pela relação estabelecida entre professor (a) e estudante.

Segundo Paro (1996), esse movimento constitui-se em empecilho para a generalização da forma mercadoria no trabalho educativo. Isso porque a natureza do saber produzido no trabalho educativo implica uma abordagem crítica, criativa, dinâmica por parte de professor (a) e de estudante, resistindo à característica predominante da mercadorização nas relações sociais capitalistas que separam concepção e execução na produção do conhecimento.

O ensino remoto emergencial se instaura pela separação entre a concepção e a execução do saber, com o professor e a professora assumindo um lugar de transmissores de um conhecimento neutro, linear e pronto a ser depositado nas plataformas digitais e consumido por estudantes. Pode-se observar que o ensino remoto emergencial tende a consolidar mais contradições do que oportunidades de preservação da natureza do saber produzido por professoras (es) e estudantes como sujeitos que se relacionam e, ao relacionarem-se, produzem relações com o conhecimento.

Como proposta emergencial de continuidade dos processos educativos em tempos de distanciamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus, o ensino remoto fundamenta e se consolida assumindo as perspectivas dominantes da crise capitalista que apontam para a intensificação do trabalho, para a geração do desemprego e para a mercadorização da vida. Em termos do trabalho educativo, ocorre a precarização da atuação docente em que se minimiza a relevância da ciência e da tecnologia "como valores de uso, na tarefa de melhoria de condições de vida e possibilidade de dilatar o tempo livre". (FRIGOTTO, 2001, p. 74)

Considerando as análises de Frigotto (2001), o desafio é o de situar tanto o trabalho educativo quanto o uso da ciência e da tecnologia no contexto dos projetos societários em disputa. Esse desafio orienta-se pela convicção acerca da necessidade de construção coletiva, vinculada aos interesses, trajetórias e perspectivas da classe trabalhadora, de uma proposta democrática de educação escolar.

Frigotto (2001) contribui para as análises que se contrapõem às proposições e ações das forças (neo) conservadoras e (neo) liberais, que buscam utilizar o ensino remoto emergencial com finalidades que tornam precário, aligeirado e empobrecido o trabalho educativo. Considerando sua perspectiva crítica ao projeto societário dominante, a contraposição ao ensino remoto emergencial centra-se na afirmação de valores democráticos, igualitários e solidários em relação à generalização da forma mercadoria, fortalecendo a escola pública, laica, unitária, gratuita e universal como lugar da formação omnilateral, politécnica e autônoma dos sujeitos. Colocar a ciência e a tecnologia em favor da classe trabalhadora significa "articular organicamente as relações de produção e as relações sociais, políticas e educativas" (Frigotto, 2001, p. 83), superando os mecanismos destrutivos do sistema metabólico antissocial do Capital.

Como expressão dos mecanismos destrutivos do sistema metabólico antissocial do Capital, as proposições e ações que motivaram a educação à distância e o ensino remoto emergencial tendem a precarizar, a aligeirar e a empobrecer o trabalho educativo, gerando consequências irreparáveis em termos da qualidade de ensino, da inclusão digital, da centralidade docente e da interação pedagógica. Cabe refletir sobre essas consequências de modo a aprofundar a crítica ao projeto societário dominante.

## EIXOS TEÓRICO-POLÍTICOS PARA O DEBATE ACERCA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ensino remoto emergencial na pandemia colocou no centro do debate temas relativos à qualidade de ensino, à inclusão digital, à centralidade docente e à interação pedagógica. Esses temas podem ser considerados balizadores das condições adequadas de viabilização do trabalho educativo. Ao proporcionar a precarização, o aligeiramento e o empobrecimento do trabalho educativo, o ensino remoto emergencial fragiliza a fundamentação teórica e política desses temas para a educação escolar.

Cabe analisar as disputas ideológicas que marcaram a fundamentação desses temas para compreender o sentido que assumiu a fragilização proporcionada pelo ensino remoto emergencial. Qualidade de ensino, inclusão digital, centralidade docente e interação pedagógica constituem-se em temas polissêmicos, que se definem pelas concepções, perspectivas e propostas educacionais que afetam o trabalho educativo.

Pode-se afirmar a partir de autores como Saviani (1999), Paro (1996) e Frigotto (2001) que as forças (neo) conservadoras e (neo) liberais alinharam a qualidade de ensino, a inclusão digital, a centralidade docente e a interação pedagógica às formulações provenientes dos empresários da educação, pautadas, sobretudo, em critérios de eficiência, de eficácia e de resultados. As reivindicações em torno da democracia, da igualdade e da solidariedade tangenciam o predomínio empresarial na viabilidade ético-política e técnico-operativa do ensino remoto emergencial.

Em condições de pandemia e de distanciamento social, a qualidade de ensino configurou-se como um tema de veiculação midiática, difundindo, especialmente, as proposições do Movimento Todos pela Educação. Como já analisado acima, este organismo assumiu a mobilização em defesa do ensino remoto emergencial como garantia da aprendizagem dos classificados como vulneráveis que frequentam a escola pública.

Ao considerar que o ensino remoto confere importante solução emergencial à situação provocada pela pandemia, o organismo Todos pela Educação reconhece que as desigualdades educacionais tendem ao aprofundamento em função dos distintos perfis socioeconômicos dos estudantes. Em nota técnica publicada em maio de 2020, este organismo observou que estudantes de melhor desempenho acadêmico tendem a se apropriar, de maneira mais consistente, das tecnologias de informação e comunicação.

Ainda conforme a nota, o organismo Todos pela Educação considera que o ensino remoto emergencial tem o efeito limitado, com sua implementação necessitando de cuidadosa normatização e atenção ao planejamento de volta às aulas. O objetivo principal do ensino remoto emergencial consiste, de acordo com o organismo Todos pela Educação, em mitigar as condições heterogêneas de acesso e os diferentes efeitos de soluções à distância em função do desempenho prévio dos estudantes.

Significa dizer que o ensino remoto emergencial aprofunda a precarização em detrimento da qualidade de ensino, comprometendo as exigências por resultados, o enfrentamento do fracasso escolar e a inserção econômica no contexto da reestruturação produtiva que orienta as propostas educacionais defendidas pela burguesia brasileira. Decerto que a concepção de educação escolar do organismo Todos pela Educação configura-se restrita às expectativas de produtividade, de

competitividade e de qualidade provenientes da lógica empresarial, que reforçam o dualismo de ensino.

Considerar que o ensino remoto emergencial cumpre o objetivo de mitigar os efeitos da desigualdade no acesso às tecnologias da informação e da comunicação nega a discussão em torno da qualidade de ensino no sentido de prover professoras (es), estudantes e suas famílias de condições materiais, financeiras e humanas suficientes para o atendimento do direito à educação para todos. Em outros termos, a pandemia e o distanciamento social reforçam a necessidade de ampliar e não eximir os compromissos do Estado com a qualidade de ensino.

O reforço à precarização em detrimento da qualidade expressa pelas proposições e ações hegemônicas acerca do ensino remoto emergencial desdobra-se em uma inócua abordagem do tema da inclusão digital durante o distanciamento social provocado pela pandemia. É preciso enfatizar que a utilização, a apropriação e a capacitação em termos de tecnologias da informação e comunicação foi negligenciada na implementação normativa, na consolidação de políticas educacionais, na organização dos sistemas de ensino e na adequação das unidades escolares, de modo a acolher professoras (es), estudantes e famílias, potencializar os processos político-pedagógicos e valorizar o trabalho educativo.

A afirmação acima se comprova pelas medidas adotadas pelo Governo Bolsonaro, que dispunham sobre a condução da educação básica e superior para enfrentar a pandemia e conduzir o distanciamento social. A Medida Provisória nº 934, de 01/04/2020 (BRASIL, 2020a), dispôs sobre o tratamento excepcional concedido ao ano letivo da educação básica e superior para enfrentar a situação de emergência de saúde pública. Esta medida provisória se converteu na Lei nº 14040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020c).

Essas normativas dispensaram a observância do cumprimento mínimo de dias letivos, mantendo a obrigatoriedade de carga horária de 800 horas prevista na LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) para o ensino fundamental e médio. Além disso, facultou-se às escolas a integralização da carga horária do ano letivo afetado pela pandemia da COVID-19 em sobreposição ao ano letivo subsequente.

A afirmação da autonomia pedagógica das escolas ocorreu pela autorização de atividades pedagógicas não presenciais no ano letivo afetado pela pandemia para todas as modalidades de ensino. Destaca-se, aqui, a integralização da carga horária mínima dos ensinos fundamental e médio a partir de critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação.

A homologação das diretrizes para o ensino durante a pandemia ocorreu com a publicação do Diário Oficial da União, de 01 de junho de 2020. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, essas diretrizes recomendam que estados, municípios, Distrito Federal, escolas e instituições de ensino superior organizem os calendários de modo a minimizar a reposição presencial de dias letivos, permitindo a manutenção de atividades escolares durante a situação de emergência.

As diretrizes propõem, ainda, a utilização de períodos não previstos para a integralização da carga horária como recesso escolar de meio de ano, sábados, férias, com a ampliação da jornada escolar diária por meio de acréscimo de horas em um turno ou contraturno. O Conselho Nacional de Educação autorizou a realização de uma série de atividades remotas com a utilização de recursos

digitais, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis.

Diante do exposto, pode-se considerar que o tema da inclusão digital foi negligenciado em sua importância durante a pandemia. Transferiu-se para as professoras e os professores a responsabilidade com o trabalho educativo pela inclusão digital, sem oferecer viabilidade técnico-financeira para a compreensão, apropriação e criação de soluções de situações pela inserção participativa de estudantes e suas famílias. Ao contrário, as regulamentações do ensino remoto emergencial exigem o cumprimento da carga horária em concomitância com suas demais atividades familiares e sociais, exaurindo as condições psíquico-emocionais no enfrentamento da pandemia.

Os efeitos das posições ideopolíticas dominantes na pandemia tendem a repercutir na centralidade docente na condução do ensino remoto emergencial. Nesse sentido, as formulações do organismo Todos pela Educação fragilizam a centralidade docente na condução do processo pedagógico pelo ensino remoto.

Na nota técnica publicada em maio de 2020 pelo organismo Todos pela Educação, há um posicionamento que adverte as distinções entre ensino remoto e aula online. A proposta valoriza as múltiplas formas de aprendizagem à distância, ratificando a capacidade docente de estruturar atividades educacionais que extrapolam uma função puramente acadêmica. A citação abaixo traduz o posicionamento do organismo:

O ensino remoto não deve se resumir a plataformas de aulas online, apenas com vídeos, apresentações e materiais de leitura. É possível (e fundamental!) diversificar as experiências de aprendizagem, que podem, inclusive, apoiar na criação de uma rotina positiva que oferece a crianças e jovens alguma estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças. Envolvimento das famílias também é chave, já que poderão ser importantes aliados agora e no pós-crise. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 5)

A diversificação das experiências de aprendizagem proposta pela nota técnica do organismo Todos pela Educação pode ser caracterizada como estímulo a atividades assíncronas em relação às proposições telepresenciais pautadas nos encontros de professores (as) com estudantes. Pode-se considerar que essa proposta se alinha às perspectivas do que Duarte (2000, 2008) denomina de rejeição do debate em torno da democratização e da universalização do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido em favor das classes trabalhadoras.

A partir das formulações de Duarte (2000, 2008), cabe alertar que a priorização às atividades assíncronas no ensino remoto emergencial revela mais a sintonia ideopolítica com as abordagens em favor da sociedade do conhecimento e das pedagogias do aprender a aprender do que a possibilidade de criação de uma rotina positiva com crianças e jovens e envolvimento das famílias. Na medida em que o ensino remoto emergencial se consolida pelo estímulo às atividades assíncronas, se atribui centralidade ao estudante minimizando o lugar do (a) professor (a) na condução do processo de apropriação do conhecimento. Em outros termos, o trabalho educativo impulsionado e dirigido pelo (a) professor (a) na identificação e na assimilação dos bens culturais tende à secundarização no ensino remoto emergencial.

Utilizar as tecnologias de informação e comunicação requer aprofundar o planejamento, a condução e a avaliação do processo pedagógico, sem fragilizar a centralidade docente por meio da oposição das aprendizagens por si dos indivíduos em relação à construção do conhecimento escolar. Ao mesmo tempo, a centralidade docente no processo pedagógico implica garantir condições de exercício da autonomia na capacidade de decidir sobre a condição de utilização das tecnologias da informação e da comunicação na identificação e na assimilação dos bens culturais. Pretende-se, assim, evitar que as concepções, os valores e os processos heterônomos que sustentam o prevalecimento do ideário empresarial de eficiência, de eficácia e de resultados prevaleçam sobre o trabalho educativo.

Vale ressaltar que as medidas flexibilizadoras definidas pelas instâncias governamentais também negligenciam a centralidade docente no processo pedagógico. Apesar de autorizar a utilização das tecnologias de informação e comunicação, essas medidas demonstram-se omissas no oferecimento de condições que reconheçam a centralidade docente no planejamento, na condução e na avaliação do processo pedagógico. Pela omissão no oferecimento dessas condições, se penaliza professores (as), estudantes e familiares com a precarização do trabalho educativo.

A interação pedagógica que se expressa pela participação de estudantes e seus familiares pelo ensino remoto emergencial se converte em filantropia, uma alternativa histórica que as forças hegemônicas (neo) conservadoras e (neo) liberais reforçam para legitimar a privatização do ensino ao mesmo tempo em que priva a educação escolar de seu caráter público, gratuito, laico, universal e unitário. Especialmente em relação a estudantes e familiares, as reivindicações por interação pedagógica se referem a um processo que se apresenta como recurso de auxílio a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares. (PARO, 1996)

Decerto que a interação pedagógica envolvendo a participação de estudantes e familiares pode se apresentar como recurso de auxílio à gestão, buscando evitar uma tendência à imobilização dos sujeitos decorrente do distanciamento social. O problema é que essa interação pedagógica ocorra como recurso de auxílio à gestão no sentido da filantropia, sem se referenciar em processos de democratização que proporcionem a ampliação do poder decisório de educadores (as), estudantes e familiares sobre a educação escolar.

Promover a interação pedagógica em situação de distanciamento social requer enfrentar, e não tangenciar, o debate da democratização da educação escolar brasileira, extrapolando as ações filantrópicas. Significa considerar a participação de professores (as), estudantes e familiares na construção de uma proposta político-pedagógica que possa apreender uma perspectiva democrática de utilização das tecnologias da informação e da comunicação, bem como proporcionar ações de biossegurança adequadas à educação escolar em tempos pós-pandêmicos.

## CONCLUSÃO

A pandemia do novo coronavírus - COVID-19 acirrou as condições da crise proporcionada pelo metabolismo antissocial do capital. Esse processo se revela na educação escolar pela precarização do trabalho educativo, submetendo professores, estudantes e famílias da classe trabalhadora às condições do ensino remoto emergencial.

O ensino remoto emergencial tende a inserir o trabalho educativo no processo de generalização da mercadoria constituída pela produção material no capitalismo. Reitera-se a

educação como um serviço e não como um direito, em que a escola precisa expor o seu produto num balcão para atender as expectativas de um educando, que também não se constitui mais num sujeito, mas num cliente pronto a consumir aquele produto que lhe permitir melhor aptidão para se integrar ao mercado.

Ampliam-se as possibilidades das ações empresariais na educação escolar em conformidade com as exigências de controle do trabalho por critérios de eficiência, de eficácia e de controle de resultados proporcionados por plataformas privadas de utilização das tecnologias da comunicação e informação.

O processo de dominação que marca a educação e a sociedade brasileiras consolida o ensino remoto emergencial pela precarização do trabalho educativo. Restringe o debate democrático da utilização das tecnologias da comunicação e da informação a minimização da qualidade de ensino, a negligência da inclusão digital, a negação da centralidade docente e a filantropia na interação pedagógica. Abordar essas restrições é de fundamental importância para que o debate da utilização das tecnologias da comunicação e da informação possa oferecer condições materiais, financeiras e humanas para o atendimento do direito à educação pública, gratuita, laica, universal e unitária.

Garantir a utilização das tecnologias da comunicação e da informação torna necessário observar a natureza do trabalho educativo que, como atividade imaterial, requer a participação de professores (as), estudantes e familiares na construção democrática do processo pedagógico. Isso implica uma profunda ampliação dos compromissos do Estado que historicamente vem eximindo-se de seus compromissos educacionais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. SP: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. SP: Boitempo, 2018.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) acesso em 03 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 14040, de 18 de agosto de 2020. 2020b**. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525> acesso em 03 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. 2020a**. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> acesso em 03 de dezembro de 2020.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”** - crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FIERA, Letícia, EVANGELISTA, Olinda e FLORES, Renata. Chantagem como estratégia para assegurar o "direito de aprendizagem" aos "vulneráveis". In: SOARES, Sávaia et al. **Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

HARVEY, David. **A política anticapitalista em tempos de coronavírus**, em blog Boitempo. 2020. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/> acesso em 03/12/2020.

HUWS, Úrsula. **Desmercantilizar as plataformas**. Entrevista com Úrsula Huws. 2020. Disponível em <file:///C:/Diversos/Desmercantilizar%20as%20plataformas%20-%20entrevista%20com%20Ursula%20Huws%20%E2%80%93%20DMT%20%E2%80%93%20Democracia%20e%20Mundo%20do%20Trabalho%20em%20Debate.html> acesso em 03/12/2020.

PARO, Vitor. **Administração escolar**: uma introdução crítica. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política. 32ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. - Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES, Sávaia Bona V. **Coronavírus e a modernização conservadora da educação**. In: SOARES, Sávaia et al. **Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

SOLANO, Cleonice Halfeld. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica no contexto capitalista**: implicações para o trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino à distância na educação básica frente à pandemia da covid-19**. Nota técnica, 2020. Disponível em [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf?1730332266](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266)= acesso em 03 de dezembro de 2020.