
**Educar em tempos de pandemia:
Desafios da Profissão Docente**

**Educating in times of pandemic:
Challenges for the teaching profession**

**Educar en tiempos de Pandemia:
Desafíos para la profesión docente**

Júnior Leandro Gonçalves¹
Lucila Pesce²

RESUMO

Educar em tempos de pandemia: desafios da profissão docente. O título deste ensaio traz explícito o objetivo principal: refletir sobre os diversos desafios que os docentes têm enfrentado neste momento de pandemia do COVID 19, com a imposição de diversas plataformas digitais, políticas públicas frágeis e a recorrente deslegitimação e desvalorização da profissão docente. O artigo procura explicar e elencar os problemas que se agudizaram diante do contexto pandêmico e como esses problemas reforçaram o descaso do poder público para com a educação pública, em especial para com os docentes. Com base na pedagogia e dialogia freiriana e os pressupostos da prática para a educação libertadora, considera-se que os problemas apresentados serão enfrentados se a profissão docente for considerada sob perspectiva colaborativa, autônoma e autoral, em face da realidade e dos contextos plurais nos quais as escolas estão inseridas.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente. Pandemia. Desafios. Dialogia freiriana.

ABSTRACT

Educating in times of pandemic: challenges for the teaching profession. The title of this essay makes explicit the main objective: which is to reflect on the various challenges that teachers have been facing at this time of the COVID 19 pandemic, with the imposition of several digital platforms, fragile public policies, and the recurring delegitimization and devaluation of the profession teacher. The article seeks to explain and list the problems that have become more acute in the pandemic context and how these problems have reinforced the government's disregard for public education, especially for teachers. Based on Freirian pedagogy and dialogue and the presuppositions of practice for liberating education, we consider that the problems presented will be faced if we consider the teaching profession to be considered under perspective as being collaborative, autonomous and authorial, in the face of reality and of the plural contexts in which schools are inserted.

KEYWORDS: Teaching profession. Pandemic. Challenges. Freirian dialogism.

Submetido em: 30/07/2021 – **Aceito em:** 23/09/2021 – **Publicado em:** 13/10/2021

¹ Professor de Ciências e Biologia nas redes Municipal e Estadual de São Paulo. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Membro do grupo de Pesquisa LEC/UNIFESP.

² Doutora em Educação (PUC-SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação (Unicamp); Professora Associada da Unifesp; membro do quadro permanente de professores do PPGE - Unifesp. Líder do grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura.

RESUMEN

Educar en tiempos de pandemia: desafíos para la profesión docente. El título de este ensayo deja explícito el objetivo principal: que es reflexionar sobre los diversos desafíos que han venido enfrentando los docentes en este momento de la pandemia de COVID 19, con la imposición de diversas plataformas digitales, políticas públicas frágiles, y la deslegitimación y devaluación de la profesión docente. El artículo p Buscamos explicar y enumerar los problemas que se han agudizado en el contexto de la pandemia y cómo estos problemas han reforzado el desprecio del gobierno por la educación pública, especialmente para los docentes. Partiendo de la pedagogía y el diálogo freirianos y los presupuestos de la práctica para la educación liberadora, consideramos que los problemas presentados serán enfrentados si consideramos la profesión docente en perspectiva como colaborativa, autónoma y autoral, frente a la realidad y a la realidad. contextos plurales en los que se insertan las escuelas.

PALABRAS CLAVE: Profesión docente. Pandemia. Desafíos. Dialogía freiriana.

INTRODUÇÃO

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

Paulo Freire

Ensinar é tão fascinante quanto aprender. Ensinar em tempos desafiadores exige esperança. E sim, do verbo esperar, como bem dialogado por Paulo Freire. Ensinar exige conhecer a própria realidade e nela intervir: as obras Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2018) e Pedagogia da Esperança (1997) se fazem tão presentes atualmente, diante de um cenário governado por classes e grupos dominantes, que utilizaram o contexto pandêmico para reafirmar sua hegemonia. Mais do que nunca se apresenta como urgente a luta por uma educação como prática da liberdade.

Dito isso, quais são as possibilidades de práticas libertadoras no atual contexto de pandemia? O momento que experienciamos é reflexo de muitos anos de violência estrutural e ele nos permite repensar possibilidades de transformação na educação. Estamos atravessados, nossas práticas, nossas ações, nossos pensamentos e sentimentos se encontram em um momento de angústia, de desespero. Foi preciso encontrar soluções diante da pandemia de COVID-19. A palavra sofrimento deve ser dita. As soluções vieram de uma enorme fragilidade, pois estávamos todos despreparados.

Os atravessamentos ultrapassam questões metodológicas, de práticas, de ações, de materiais. Há atravessamentos de emoções e sentimentos, de afetos, de pertença. As dificuldades de acesso, por exemplo, não são de agora. A pandemia apenas reforçou o descaso, a negligência

do poder público para com a educação. Escancarou os problemas que os educadores e estudantes já enfrentam há anos.

Sendo assim, neste diálogo pretendemos aproximar o leitor da realidade vivenciada pelos educadores, neste período de distanciamento social, em função da pandemia de COVID-19. É nesse contexto de aulas remotas, de invasão de plataformas digitais educacionais, que elencamos alguns desafios enfrentados pelos docentes, tendo como base teórica a dialogia freiriana.

INQUIETAÇÕES: O QUE IMPEDE UMA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA?

Para repensar os ataques que os docentes estão sofrendo neste momento, é preciso reconhecer que esses ataques já ocorriam anteriormente à pandemia de COVID-10; já se discutia muito sobre eles e agora, no contexto pandêmico, eles ficaram ainda mais evidentes. O primeiro se refere aos recursos para a educação: um círculo de legitimidade da desvalorização docente, por assim dizer, com a aprovação do piso salarial com a perspectiva de ampliação de recursos para 10% do PIB aprovado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020). E a emenda 95 (BRASIL, 2016), um grande golpe que gerou uma tensão muito grande em nível nacional, induzindo diferentes estados e municípios a congelar a carreira docente. Ou ainda, somatizando, o fato de o atual presidente da República vetar o PL 3.477/2020 (BRASIL, 2020), que disponibilizaria internet gratuita nas escolas públicas, com vistas a melhorar o acesso à conexão, por estudantes e educadores.

Essas situações encontram-se em articulação com o processo de contestação da legitimidade da escola e da ação docente, como elementos centrais na tomada de decisões sobre processos educacionais que estamos enfrentando. Nesse sentido, são emblemáticas as ações de grupos defensores da Escola sem Partido, grupos de intolerância que olham para a profissão docente e contestam, do ponto de vista ideológico, o lugar que é espaço de construção de relações, como a escola pública. E, neste momento de pandemia, precisamos pensar a centralidade do docente na tomada de decisão sobre a pertinência, por exemplo, de atividades remotas na educação básica.

É urgente questionar, neste momento, a interferência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação. Vários estudos apontam para a importância de as TDIC nas práticas e ações desenvolvidas dentro do contexto escolar (LÉVY, 1999; DIAS, 2011; PESCE e BRUNO, 2015; BONILLA e PRETTO, 2015), uma vez que essas tecnologias devem ser utilizadas para além de suas funções técnicas e instrumentais; ao contrário, devem colaborar com a construção de uma escola produtora de conhecimento, de partilha, colaboração e autoria.

De acordo com o último relatório TIC Domicílios (2019), houve um aumento considerável de usuários de internet no Brasil; no entanto, aproximadamente 47% dos brasileiros permanecem desconectados, sendo que 95% destes pertencem às classes C, D e E. Além disso, o aparelho celular móvel é o mais utilizado para os estudantes se manterem conectados e realizarem atividades escolares básicas. Mas tal utilização ergue-se em meio a uma série de fatores dificultadores, como as limitações impostas pelo aparelho, o compartilhamento do aparelho por membros de uma família inteira, a dificuldade de acesso à internet de qualidade, a dificuldade em utilizar alguns aplicativos para realizar atividades, entre outras.

Como podemos observar, a pandemia de COVID-19 exacerbou os contrastes oriundos do fosso social brasileiro: dificuldades de acesso, disponibilidade de internet ou de aparelhos para estudos. As queixas elencadas por educadores, estudantes, famílias e pela própria gestão escolar, colocaram em xeque questões como a inclusão e o letramento digital (e, conseqüentemente a inclusão social), ensino remoto, a frágil formação de boa parte dos educadores quanto ao uso de aplicativos e plataformas digitais, a organização do tempo/espço para estudos. E, principalmente, a fragilidade das políticas públicas relacionadas à educação durante a oferta do ensino remoto emergencial reforçou o caráter excludente e desigual dessas políticas, em especial para com estudantes e professores de regiões periféricas, de alta vulnerabilidade social e de regiões rurais, uma vez que elas desconsideraram o contexto social e a realidade das famílias, estudantes, docentes e escolas imersas a um contexto de vulnerabilidade social.

Infelizmente, à contramão dos ideais freirianos, a educação tem sido remodelada, diante da realidade vivenciada, para ser prescritiva e pouco dialógica. As relações cada vez mais automatizadas, robotizadas, mecanizadas, instrumentalizadas evidenciam uma supressão do diálogo e reafirmam o postulado de Paulo Freire sobre a concretização da opressão, pelos opressores, em especial dos que têm menos recursos, do recrudescimento da atuação do mercado das plataformas digitais na educação (como a GAFAM – acrônimo de Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft), das políticas públicas fragilmente estabelecidas no momento da aludida pandemia e do descaso para com os educadores e os estudantes.

Outro fator é a ênfase da escola nos conteúdos de ensino, ainda mais neste momento pandêmico. Cobra-se muito o trabalho remoto e os docentes não têm tempo ou espaço para (re)pensar as relações humanas, as relações professor-aluno porque, em função da urgência do conteúdo de ensino, bem como da ideia de que a escola não é lugar de socialização e sim, um espaço tecnicista para a formação para o mercado de trabalho.

Essas situações colocam a profissão docente no centro do debate. É preciso escuta e, como sinaliza Tardif (2005), é preciso ouvir os professores, situar a docência como profissão de relações humanas e o atual contexto pandêmico tem impelido aos docentes uma nova reconfiguração, uma reconstrução da profissão voltada aos conteúdos de ensino, em

conformidade com as exigências dos organismos multilaterais para com as ações educacionais dos países em desenvolvimento. Todas as questões relacionadas à profissão docente, que já eram discutidas anteriormente, agudizaram-se ainda mais nos tempos atuais, em que precisamos reafirmar constantemente o papel da ciência, do conhecimento científico e a importância dessa profissão para a sociedade em geral.

A profissão docente tem engendrado algumas conquistas, desde a Constituinte de 1988 (BRASIL, 1988). Marcos como a LDB/96 (BRASIL, 1996), com a CONAB (2008), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) situam-se como instâncias fundamentais no processo de construção e valorização da profissão docente. A CONAE (2010/2014/2018), mesmo com dificuldades, também se situa como conquista expressiva. Tais documentos sinalizam que estávamos num processo de crescimento e participação social e de debates em diversas esferas, de desenvolvimento e elaboração de políticas públicas educacionais (muitas delas voltadas para a valorização do trabalho docente). Contudo, este crescimento foi interrompido por uma reviravolta no cenário político brasileiro.

Além das angústias causadas pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), a imposição do ensino remoto emergencial a todo custo gerou impactos sobre a saúde emocional, psicológica e física de estudantes e docentes. As cobranças para com os professores geraram ansiedade, principalmente para professores que são contratados pelas redes públicas de ensino, pois sua renda depende de resultados, muitas vezes, exigidos sem nenhum amparo. A isso alia-se isso, o congelamento de salário, que impele o docente a uma dupla (tripla) jornada de trabalho, a falta de equipamentos adequados para o trabalho e o fato de muitos docentes e estudantes não possuírem letramento digital que os habilite a uma utilização mais efetiva e autoral dos dispositivos e interfaces digitais.

Mas a desvalorização da profissão no campo do simbólico não tem precedentes. Escutava-se muito no início da aludida pandemia o quanto a profissão docente deveria ser valorizada, com a responsabilidade também sendo mais exigida dos pais, mães ou responsáveis pelos estudantes. Mas com o passar dos meses, essa valorização transformou-se em ataques: o que antes era visto como valor, passou a ser encarado como algo a ser desprezado.

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas, nos quais os professores são considerados responsáveis pelo 'futuro' da sociedade, afirma Nóvoa (1999). Há uma ambiguidade em relação ao professor: ora é condenado pela deficiência formativa, ora é um agente essencial para o progresso social/cultural, como evidenciado abaixo,

O excesso dos discursos faz lembrar o final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o de ganhar guerras). Mas, nessa época, havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas. (NÓVOA, 1999, p. 14).

Outro fato importante a ser considerado é sobre a escola ser o primeiro espaço de cidadania e de vida pública das crianças. Essa é uma dimensão extremamente interessante. Simone de Beauvoir conta em um dos seus textos como foi o primeiro dia de aula, no qual ela narra memórias da infância, de uma moça bem-comportada que, ao ir para escola, não se via sob a guarda e os olhares da família, monitorando-a. Ela sentia-se uma cidadã, de fato.

Trazer essa dimensão para análise é oportuno: escola e professores são os agentes que farão a primeira mediação da experiência na vida pública. Portanto, a escola não é um espaço apenas de preparação para exames, mas, sobretudo, é lugar em que o profissional ali presente constrói um conjunto de relações que formam o/a estudante para o exercício da cidadania. Essa dimensão, que já vinha sendo atacada, tensionada por diferentes ações e por razões que passam pela disputa do fundo público, por exemplo, intensificou-se através do atual recrudescimento do conservadorismo e do desrespeito para com a escola e a ação docente.

Isso ocorre, principalmente, pelo desconhecimento do que é o lugar e o papel que a escola e os docentes ocupam ou desempenham. A escola é palco de um processo fundamental de socialização para uma sociedade democrática e reconstruir essa concepção foi e será um movimento urgente, principalmente no período pós pandemia. Esse cenário se agudiza, pelo fato desse desconhecimento estar articulado com um conjunto de ataques conservadores, que se desdobram na desvalorização simbólica da escola e da profissão e, por conseguinte, na desvalorização dos recursos para a educação.

Em momentos de dúvidas, incertezas e desafios como o que estamos vivenciando, é preciso repensar o que somos, o que queremos e qual a direção seguir. Uma educação que não cede perante interesses privados frutíferos que se manifestaram de modo muito ativo e forte neste último ano, interesses de plataformas proprietárias como a GAFAM e grupos que já estavam preparados para tomar conta da educação pública e deixá-la debaixo da sua tutela e interesse. Constrói-se a narrativa da crise da escola, alardeando as limitações da instituição na realização de suas funções, para legitimar propostas milagrosas de intervenção técnicas e operacionais destinadas a instaurar o modo “novo normal” da escola.

Como afirmou Algebaile (2009), políticas educacionais com visão neoliberal apenas aprofundam as desigualdades e estimulam a competitividade, o individualismo e submissão ao setor privado e ao mercado de trabalho. Além disso, há nos discursos de políticos, empresários e organizações da sociedade privada de que a culpa pelos retrocessos, fracassos da educação é dos profissionais que nela atuam. em meio a tal narrativa, ofertam seus serviços, como se fossem a salvação para todos os males da educação. Plataformas digitais privadas e uma imensidão de cursos de formação (muitos deles duvidosos quanto aos seus reais objetivos sem uma qualidade que a formação exige) são oferecidos como a peça basilar para alterar a realidade da educação.

Outra dimensão da educação relevante nesse momento pandêmico é a profissão professor, a profissionalidade docente (ROLDÃO, 2005) e sua centralidade neste tempo difícil. A autonomia do professor e o reconhecimento da sua importância como profissional, intelectual e seu papel importantíssimo na sociedade que é, cada vez mais, coletiva, cooperativa, colaborativa. E é nesse sentido de centralidade e capacidade de compreensão, que a profissionalidade docente pode vir a se situar como instância de luta, diante dessa crise pandêmica.

Os professores, como sujeitos sociais, considerados “intelectuais com compromisso político” (KINCHELOE, 1997) têm a compreensão do universo escolar que participam, dos sistemas aos quais estão sob domínio, dos valores ideológicos dominantes, das práticas culturais impostas, das formas de organização estabelecidas, bem como dos papéis que lhes são impostos. Diversos são os exemplos que se afirmaram durante o ensino remoto emergencial. E, por isso, questionam como essas influências limitam suas possibilidades de ação, suas perspectivas de análise e compreensão quanto ao ensino, suas finalidades educativas e seus papéis sociais. O pensamento de Contreras (2002), ao dialogar sobre as contradições e contrariedades em relação à profissão docente, nos ajuda a compreender as atuais conjunturas impostas pela pandemia, em articulação com o poder público e o mercado, de modo a interferir na autonomia docente e na emancipação dos sujeitos, como descrito abaixo,

[...] Consequentemente, nesta perspectiva, a autonomia profissional não se proporia a definir uma qualidade presente. Enquanto emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais de ensino, como também de nossa própria consciência [...]. (CONTRERAS, 2002, p. 185)

Em face desse cenário sombrio, remetemo-nos aos pensamentos freirianos sobre autonomia. Freire (1987; 1997; 2018) reafirma que a autonomia profissional dos professores é entendida como um processo progressivo de emancipação, conectada com a autonomia social, ou seja, ela ocorre quando há uma conexão com os movimentos sociais capazes de tomar decisões de acordo com as aspirações sociais e ir ao encontro de uma efetiva participação na democratização do ensino como um todo.

Uma dimensão da profissionalidade docente a ser considerada é a “ética da ação”. Nós professores precisamos denunciar, repudiar e fazer uma crítica contundente do que não está bem nas escolas, das políticas apresentadas, das ações que geram mais desigualdades e exclusão social. E não podemos apenas ficar no ato de denunciar, mas, também, de enunciar, de fazer e agir. O respeito pela profissão docente é a base do reconhecimento dessa categoria, pela sociedade. Consoante a esses pressupostos, Contreras (2002) aponta que o reconhecimento, a

valorização e a legitimação da profissão se dão com a emancipação do professor através de ideais ou teorias críticas que podem ser efetivamente realizadas e concretizadas, se considerarmos que esta possibilite a tomada de consciência e a superação de visões pedagógicas e sociais que justifiquem a desigualdade e a injustiça, nos propósitos educativos e de transformação do ensino.

Essa situação emergencial que tivemos que recorrer a condições desumanas de modo algum deve se tornar uma situação para o futuro. Não podemos aceitar que o que foi realizado como resposta em uma situação emergencial possa ser uma resposta do futuro para a educação. Porque a escola física é indispensável. Nela se estabelecem os vínculos e as relações humanas entre os sujeitos sociais em formação. A escola é um espaço de convívio e de trocas humanas. Mais do que isso, eventuais propostas de ampliação do ensino remoto, em detrimento da riqueza da experiência vivida no presencial, só podem servir a criação de ilusões.

Diante do exposto, é preciso pensar que escola seria essa, no futuro? Na pandemia não ocorreu nada de novo, mas revelou um conjunto de problemas que já estavam presentes. A escola precisa mudar diante dessa situação. A maior catástrofe seria se tudo continuasse como estava. Acontece que os problemas e mazelas ao serem revelados denunciaram que a escola, de fato, não era inclusiva. Além disso, o contexto pandêmico mostrou que a ação docente ainda está longe de ser autônoma, autoral e colaborativa.

PARA ALÉM DOS DESAFIOS: PROFESSORES COMO PRODUTORES DE CONHECIMENTO.

A pandemia acelerou a urgência da mudança e que é nítida para todos nós. É urgente, também, como afirma Freire, a tomada de consciência da afirmação da importância da nossa profissão. “Metamorfosear-se”: essa é uma possibilidade diante da diversidade de espaços, tempos, de métodos de ensino e aprendizagem.

É preciso colocar em prática o recrutamento de pessoas interessadas e motivadas pela educação. A formação inicial precisa criar espaços de interação, que une teoria e prática, em que o professor vá construindo sua identidade e estimular processos formativos, no âmbito da formação continuada, que tenham como base a partilha das práticas, a colaboração na construção de currículos.

Os processos formativos estão ligados ao mundo da vida do professor (HABERMAS, 1998), das suas demandas e necessidades e variam de acordo com o tempo em que o professor se encontra em suas práticas pedagógicas. Há uma grande diversidade. O que não se deve fazer é homogeneizar, uniformizar e universalizar os processos formativos. É preciso que eles deem voz aos professores, que ofereçam espaço de intervenção, de escuta, de ação, de produção

(principalmente diante de tantas ofertas de formação digital, com conteúdo e teorias já produzidos, nas quais não se prevê participação docente, pois eles são vistos como observadores, como ouvintes). É preciso romper com sistemas hegemônicos, em uma espécie de contra hegemonia, produzindo outros conjuntos de ideias, alternativas, lutas, resistências e outros caminhos possíveis para mudar o que está posto como dado e inevitável.

A formação docente deve considerar que a vida está ligada à dimensão pública e inclusiva da educação, uma vida ligada à valorização dos professores e à participação deles nos territórios, nas comunidades, escrevendo, assim, uma nova fase da profissão docente. É preciso travar uma batalha decisiva para a educação pública de qualidade social (CONAE, 2018), erguida em meio a práticas libertadoras e à valorização da profissão docente, como afirma Freire em seus diálogos (1987; 1997; 2018).

No entanto, a formação no chão da escola por si só não é formadora. É preciso criar uma ligação entre teoria e prática e um espaço em que a formação do professor tenha uma dimensão teórica forte, de conhecimento crítico e que entre em diálogo com a dimensão prática, pois é na escola que se constrói a identidade profissional, nela ocorre a socialização de experiências e práticas colaborativas. Por meio dessa interação dialógica (FREIRE, 1987) é que nos tornamos professores.

É preciso institucionalizar essas experiências autorais e dialógicas, que não devem assumir o lugar periférico de experiências soltas e/ou de projetos desenvolvidos a curto prazo. Ao contrário, a proposta formativa autoral, dialógica e empoderadora (FREIRE, 1987; 1997; 2018) deve assumir o lugar central em políticas educacionais de Estado, e não de Governo, tão à mercê dos ventos. É preciso inscrever, institucionalizar e colocar em prática essas experiências na cultura profissional e na cultura da formação do professor. Em meio à dominação da escola pelas plataformas privadas e fundações, ensino remoto, precisamos compreender que os dispositivos e interfaces digitais devem ser utilizados por professores e estudantes em perspectiva autoral e autônoma, para que os professores sejam livres e independentes, situando-se como produtores de conhecimento.

Dentre outros grandes desafios é preciso regressar às aulas presenciais mais fortes, mais respeitados e mais valorizados. Este retorno às aulas presenciais deve primar por manter as relações e os vínculos tão fundamentais, essenciais e primordiais dentro do ambiente escolar. Precisamos deixar esse sentimento niilista de fora das práticas educacionais, porque se considerarmos que somos sujeitos políticos e temos uma ética na ação, a profissão docente será mais valorizada.

Precisamos reafirmar que o ensino e o conhecimento presencial já eram fragmentados. Os currículos que tínhamos já não atendiam às necessidades de formação e aprendizagens dos/as nossos/as estudantes. Mas o ensino remoto emergencial emanado do contexto pandêmico pôs

às claras todos os problemas de clivagem social e suas decorrências para uma educação de qualidade social (CONAE, 2018).

É preciso construir currículos integrados, interdisciplinares, através de projetos e colaborativos (que considerem os contextos social, histórico, político, cultural, ambiental nos quais se inserem professores e estudantes) e não acatar aqueles produzidos de cima para baixo, hierarquizado, prontos e acabados mediados por grupos privados com interesses mercadológicos.

Ademais, como estabelecer os vínculos diante da situação atual? O digital mantém esse vínculo provisoriamente, mas nada substitui as relações do olho no olho, que se estabelecem nas relações humanas, em especial dentro dos espaços escolares. No interior de uma relação pedagógica que se faz entre as pessoas, entre os sujeitos, entre professores e estudantes, as tecnologias podem auxiliar, mas não substituem o humano, já dizia Freire (1987; 1997; 2018). É preciso compreender que as TDIC são importantes para a inserção, acesso e emancipação dos sujeitos sociais contemporâneos. Mas isso depende do enfoque que se dê à utilização desses dispositivos digitais (PESCE, 2007), pelos professores e pelos estudantes.

Portanto, precisamos reafirmar que garantir uma educação de qualidade social (na expressão do documento referência da CONAE, 2018) é garantir condições de investimento, é garantir a escola como espaço de relações humanas e essas relações se fazem com gente, com gente presente, mesmo que seja em espaços virtuais. E essa mediação de relações só ocorre com profissionais qualificados, do ponto de vista humanístico. Por isso investir em formação inicial e continuada de professores é uma pauta que sempre esteve no cerne do debate sobre políticas públicas educacionais.

A pandemia trouxe inquietações que já existiam, que já incomodavam, mas que precisavam, com certa urgência, serem colocadas à tona, serem transformadas. É o momento em que os professores precisam agir, pois os “futuros possíveis” para a educação já estão sendo projetados e que, em muitos outros momentos, não tínhamos o espaço, as condições ou as forças necessárias para agir. Precisamos nos comprometer coletivamente, para que a mudança ocorra e legitimar ainda mais a importância da profissão docente ou seremos engolidos por um sistema que insiste em nos sufocar. No entendimento habermasiano (1998), nosso mundo da vida será colonizado pelo sistema.

Iniciamos este ensaio falando sobre o verbo “esperançar” com um propósito: a Esperança, no sentido freiriano não é sobre esperar que algo aconteça, mas se organizar para fazer com que as coisas aconteçam. Para que haja educação é preciso haver alegria e esperança. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2018) nos diz que,

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há *tempo*

problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história. (FREIRE, 2018, p.71).

O patrono da educação brasileira nos alerta de que a esperança é um sentimento de organização de classe. A esperança é o que permite que saibamos que o horizonte depende das lutas de classes, que o futuro não está dado, que o futuro é o que a gente faz dele no presente, que o futuro são as nossas possibilidades de organizar e lutar pelo futuro que queremos. E qualquer crença para além disso, qualquer crença que prescindia disso é uma crença reacionária. É por isso que a desesperança é um sentimento reacionário. E, na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (1997) nos leva a compreender que a esperança é uma necessidade antológica e a desesperança nos imobiliza e nos sucumbe, impedindo realizar as mudanças que se exigem de nós professores.

Mais adiante, Freire (2018) complementa,

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da história, o futuro já é sabido. A luta por um futuro assim *a priori* conhecido prescinde da esperança. (FREIRE, 2018, p.71).

Assim, não sabemos o que irá acontecer, mas temos indicativos para onde estamos caminhando, fazemos análises de conjuntura, estudamos História para perceber esse movimento em espiral. O filósofo Hegel, que foi inspiração para Freire, já alertava sobre a tendencia da História em repetir grandes feitos da sua trajetória quase que, nesse movimento em espiral, não voltamos ao mesmo ponto, mas reencenamos. O Brasil do contexto atual está passando por isso.

Repensar a educação brasileira na perspectiva freiriana é dar voz àqueles que são oprimidos por diversos sistemas de dominação. E a opressão se agudizou com a pandemia. Pensar na educação como prática da liberdade, como nos ensina Freire, seria um avanço libertário de uma esmagadora população que vive à margem dos direitos humanos, em especial dos estudantes de áreas de alta vulnerabilidade. Pensar em Paulo Freire é pensar em uma possibilidade concreta de uma realidade educativa com grandes chances de inclusão social, que se tornará efetiva quando legitimarmos os professores, os estudantes, a escola e a comunidade como os autores responsáveis pela construção de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. As tecnologias digitais: construindo uma escola ativista. In: BRAGA, Denise B. (org.). **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Participação Social**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 149-166.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em 23/07/2021

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 23/07/2021

BRASIL. Ministério de Educação - MEC. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em 23/07/2021

BRASIL. Projeto de Lei 3.477/2020. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2256081> Acesso em 23/07/2021

CETIC. **TIC DOMICÍLIOS**: Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros, 2019. Disponível em:

<https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/> Acesso em 23/07/2021

Conferência Nacional de Educação (CONAE), Documento Referência. (2018). Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae_2018.pdf Acesso em 23/07/2021

CONTRERAS DOMINGO, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Lia Ribeiro. Inclusão digital como fator de inclusão social. In: PRETO, Nelson; BONILLA, Maria Helena (orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 61-90.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **On the pragmatics of communication**. Cambridge: the MIT Press, 1998.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**. Trad. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR Online** (UNICAMP), v. 1, n. 26, pp. 183-208, jun. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf Acesso em 23/07/2021

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação (PUC RS)**. v. 38, n. 03, set.-dez. 2015. p. 349-357.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.