

---

## Educação de sujeitos escolares em contexto de isolamento social: princípio político da escola e da docência

Graciele Marjana Kraemer<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5286-9611>

Luciane Bresciani Lopes<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4463-2021>

Liliane Ferrari Giordani<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-4316-4307>

### Resumo

Neste artigo estuda-se a docência em Educação Especial no contexto de isolamento social. É uma pesquisa qualitativa com foco na análise documental. As reorganizações da escola, no contexto da pandemia da Covid-19, mostram que a sua função política corresponde ao compromisso com uma formação ampla e qualificada, através de uma relação imanente entre a aprendizagem e o que ela torna possível em relação às demandas do mundo. Isso requer responsabilidade coletiva na prática pedagógica, em que o princípio político da docência compreende a corresponsabilidade como subjetivação ética.

*Palavras-chave:* Isolamento social; Escola; Docência; Sujeitos escolares; Ensino remoto.

---

### Education of school subjects in the context of social isolation: political principle of the school and teaching

### Abstract

In this study, we reflect on Special Education teaching in the context of social isolation. This qualitative research has a focus on documentary analysis. School reorganizations, in the context of the Covid-19 pandemic, have shown that the school political function corresponds to its commitment to provide a broad, qualified education to the subjects, by integrating an immanent relationship between learning experiences and the demands of the world that it enables. This commitment requires collective responsibility in developing the pedagogical practice, in which the political principle of teaching comprehends co-responsibility as ethical subjectification.

*Keywords:* Social Isolation; School; Teaching; School subjects; Remote teaching.

---

## Introdução

Março de 2020 marca o início de um processo disruptivo para a educação nacional, pois o contexto de pandemia global infere uma interrupção da prática pedagógica no contexto físico

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, E-mail: [graciele.kraemer@gmail.com](mailto:graciele.kraemer@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, E-mail: [lbresciani@gmail.com](mailto:lbresciani@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, E-mail: [lilianegiordani@gmail.com](mailto:lilianegiordani@gmail.com).

do sistema escolar brasileiro. No dia 30 de junho de 2022, uma notícia do portal G1 Notícias denunciava o alto percentual de alunos que não estavam acompanhando as aulas remotas:

[...] no Espírito Santo e no Acre, 30% dos estudantes não estão acompanhando as aulas. Em Pernambuco, 25%. No Maranhão, 21% e no Rio de Janeiro, 20%. As dificuldades de acesso ao ensino remoto estão afastando crianças e jovens das escolas – mais do que a própria distância física (PERCENTUAL..., 2020, s.p.).

A notícia finalizava apontando para a longa duração dos efeitos da falta de acesso, inclusive sobre o risco de aumento na evasão escolar. No jornal O Globo, a notícia que chamava atenção no dia 11 de agosto de 2020 tratava da ausência de medidas por parte da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp). Tais ações, que deveriam promover a “educação do campo, de povos indígenas, quilombolas ou a educação inclusiva durante a vigência das políticas de isolamento social” (FERREIRA, 2020, s.p.), eram inexistentes até aquele momento. No Rio Grande do Sul, no portal de notícias GHZ, em 30 de junho de 2020, eram apresentados os resultados de pesquisas que tratavam do mapeamento das

[...] necessidades e impactos da pandemia, assim como as condições de segurança para o retorno às salas de aula. [...] A pesquisa apontou ainda que 59% dos alunos das escolas estaduais e 47% das municipais dizem ter computador, enquanto na rede privada mais de 96% dos estudantes possuem o equipamento. Ao todo, 80% das pessoas que responderam dizem ter acesso à internet wi-fi e 43,5% têm internet no celular. Mas, quando observado de forma segmentada, nas escolas municipais isso significa que apenas 14% dos estudantes têm banda larga, percentual que na estadual chega a 20%, enquanto na rede privada 49% dos estudantes têm banda larga (DESIGUALDADES..., 2020, s.p.).

Os dados que abrem este ensaio analítico trazem informações de diferentes contextos nacionais e de temporalidades distintas, mas convergem em termos de argumentos sobre duas problemáticas: dificuldades de acesso aos ambientes virtuais e risco de gradativa ampliação dos índices de evasão escolar devido a complexidades socioeconômicas de importante parcela populacional brasileira. Considerando esses dois aspectos, questionamo-nos sobre as possibilidades de promover um processo educacional que contemple todos os sujeitos

escolares em contexto de isolamento social. Quando dados sobre evasão e falta de acesso às tecnologias se relacionam aos alunos com deficiência, como efetivar estratégias de ensino que possibilitem a permanência e o desenvolvimento desses estudantes? Como potencializar recursos, experiências, práticas e artefatos para a promoção de ações de ensino e aprendizagem a todos os sujeitos escolares? Esses questionamentos ressoam em nossa ação pedagógica, e, a partir deles, buscamos analisar e discutir o desafio da docência para sujeitos escolares em contexto de isolamento social.

Nos meses em que muitos brasileiros têm vivenciado a prática de isolamento em decorrência da pandemia global causada pelo coronavírus e declarada como tal pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020 (OLIVEIRA, 2020), observamos a mobilização de esforços, por parte dos profissionais da educação brasileira, com vistas à manutenção das condições necessárias para o ensino no decurso dos anos letivos de 2020 e 2021. Um período atípico, complexo e de difícil análise dos efeitos de uma forma de vida organizada a partir da necessidade de restrição de contatos físicos. Quando olhamos para o que vivenciamos com essa pandemia, não pensamos apenas nos desafios que o vírus pode causar em termos de doença, mas também na ampliação gradativa da injustiça e da desigualdade. Como explica Segata (2020, p. 277),

[...] trata-se do modo como a pandemia evidencia muitas camadas de vulnerabilidade. Elas se acumulam nas situações de desigualdade de acesso a serviços de saúde e de proteção social. Na fragilização do cuidado de si e do coletivo em face de incontáveis problemas socioeconômicos como a precarização do trabalho e o desemprego. Na necropolítica das inúmeras formas de racismo, exclusão e violência estrutural, sobremaneira aquelas manifestadas no robusto projeto de denegação que tem sido protagonizado por governos que combinam o neoliberalismo e o emergente extremismo de direita, como é o caso do Brasil.

Em nosso país, desde antes da pandemia, distintas camadas de vulnerabilidade social eram inscritas em políticas compensatórias; porém, com a necessidade de isolamento social instituída pela propagação exponencial da Covid-19, uma importante parcela populacional passou a enfrentar condições econômicas mais agudas. Corroboramos a ideia de Costa *et al.*

(2018, p. 16), que compreendem que “as vulnerabilidades sociais decorrem de processos sociais mais amplos contra os quais o indivíduo, por si só, não tem meios para agir e cujos rumos só o Estado, por meio de políticas públicas, tem condições de alterar”.

Nessa linha argumentativa, aprendemos com Costa *et al.* (2018, p. 21) que o índice de vulnerabilidade social resulta da seleção de indicadores organizados em três dimensões: “infraestrutura urbana do território em tela (seja ele um município, uma região, um estado ou uma UDH); capital humano dos domicílios deste território; e a renda, o acesso ao trabalho e a forma de inserção (formal ou não) dos residentes nestes domicílios”. Portanto, olhando apenas para o capital humano, que compreende parte do índice de vulnerabilidade social, observamos que ele é, “entre as três dimensões, a que apresenta valores mais elevados para a maior parte dos municípios brasileiros em 2010” (p. 42), o que nos indica ser “a dimensão que mais contribui para a manutenção dos níveis de vulnerabilidade social no país” (p. 42-43).

Assim, mobilizadas a pensar o desafio da docência para os sujeitos com deficiência, retomamos uma das matérias da epígrafe que abre este trabalho, a que foi publicada pelo jornal *O Globo* no dia 11 de agosto de 2020 (FERREIRA, 2020). Com a leitura da reportagem, constatamos que, passados quase cinco meses da necessidade de isolamento social, o Ministério da Educação não havia adotado nenhuma medida para garantir a inclusão de minorias sociais no ensino remoto: “embora adote um discurso de promoção da inclusão, impulsionado sobretudo pela primeira-dama, Michelle Bolsonaro, o Executivo não implementou nenhuma política para garantir que esse público seja assistido durante o ensino remoto imposto pelo isolamento social” (FERREIRA, 2020).

No contexto dessa política de displicência com as demandas pedagógicas das minorias sociais, organizamos este ensaio crítico em quatro seções analíticas, que se seguem a esta introdução. Na primeira, abordamos os aspectos metodológicos do estudo desenvolvido. Na sequência, discutimos o princípio político da escola, considerando as práticas discursivas a partir de documentos legais, quais sejam, a Portaria n.º 1, de 8 de junho de 2020, da Secretaria de Saúde e Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2020) e o Parecer n.º 5, de 28 de abril de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020). Além desses documentos, trazemos fragmentos de diálogos em *chats* promovidos com professores da Educação Básica por meio de

transmissões ao vivo, em canal do *YouTube* (FÓRUM PELA INCLUSÃO ESCOLAR, 2020), organizadas pelo Fórum pela Inclusão Escolar.

Na continuidade, discutimos o princípio político da docência – considerando, para tal, os desafios impostos por uma sociedade regida pela lógica econômica neoliberal – e tensionamos aspectos relacionados a ela e suas implicações político-pedagógicas em condição de isolamento social. Ao final, propomos a possibilidade de repensar a temporalidade e a espacialidade escolar, tendo em conta que a docência – como princípio no qual a diferença é tida como uma categoria política – é convocada a atribuir outros significados à normatividade da aprendizagem e do desenvolvimento de competências.

### Aspectos teórico-metodológicos

No presente trabalho, fazemos uma análise da docência na educação de sujeitos escolares a partir do contexto de isolamento social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com enfoque na análise documental, pois objetiva examinar as diretrizes legais e as condições organizadas para a prática docente com sujeitos escolares no ensino remoto. Vale destacar que não pretendemos estudar as causas nem os efeitos devastadores da Covid-19 no que diz respeito à saúde de alunos e professores, mas tecer uma analítica da docência e dos desafios da educação especial em contexto de ensino remoto.

Sob a condição de restrição de contatos sociais, muitas redes de ensino do nosso país passaram a adotar o ensino remoto como forma de dar continuidade ao ano letivo de 2020 e poder efetivar o de 2021. Em razão da pandemia da Covid-19, o CNE, no dia 18 de março de 2020, tornou pública a necessidade de reorganização das atividades acadêmicas por conta de ações preventivas contra a propagação da Covid-19 em todos os níveis, etapas e modalidades das redes de ensino nacional (BRASIL, 2020).

Segundo previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, “o ensino fundamental será presencial, sendo *o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais*” (BRASIL, 1996, art. 32, § 4.º, grifos nossos). Em consideração à necessidade de restrição do contato social, o Parecer n.º 5, de 28 de abril de

2020, do CNE (BRASIL, 2020), trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Para tal, passa a ser orientado o desenvolvimento de “atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares” (BRASIL, 2020, p. 6). O documento ainda ressalta a necessidade de considerar “o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia” (p. 23).

No parecer, é destacada a necessidade de considerar a condição de desigualdade estrutural que caracteriza a sociedade brasileira. Em dilatação gradativa, o sistema de desigualdades múltiplas torna claro um processo histórico e gradual, no qual, segundo Dubet (2020, p. 48), “as desigualdades podem ser caracterizadas pela sua amplitude, pela sua natureza e pelo seu sistema”. Com isso, “as desigualdades que atingem cada indivíduo e aquelas que caracterizam a sociedade não são vistas nem ressentidas da mesma maneira” (p. 48). No campo educacional, os efeitos do sistema de desigualdade múltiplas podem ser percebidos, segundo o Parecer n.º 5 do CNE (BRASIL, 2020, p. 3), “se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionadas a fatores socioeconômicos e étnico-raciais”. Outro aspecto relacionado à desigualdade refere-se às “diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias” (p. 3). Trata-se, portanto, do que Dubet (2020, p. 44) nomeia como um “mecanismo de agregação das desigualdades”, que aleatoriamente as torna um problema público e faz compreender que “o sistema das desigualdades múltiplas não é uma crise ou um momento difícil a ser enfrentado, mas uma característica estrutural de nossas sociedades” (p. 49).

Assim, segundo Dussel (2020), com a emergência de reorganização da escola e da sala de aula em decorrência da pandemia, diferentes tensões passam a ser observadas e requerem análises. Ela destaca que, dentre essas tensões, está a impactante desigualdade social, tanto

em relação à possibilidade de conectividade quanto no que se refere às possibilidades de acompanhar a aprendizagem dos filhos. Com isso, fica evidente algo que já se observava, ou seja, a complexa situação dos estudantes em relação ao acesso às tecnologias digitais.

No estado do Rio Grande do Sul, a partir do parecer nacional, foi instituída a Portaria n.º 1, de 8 de junho de 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020), que orienta as instituições do sistema estadual de ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo coronavírus. No documento, fica estabelecido que as atividades domiciliares serão admitidas para o cômputo do calendário letivo de 2020, tomando-se por premissa que

[...] as instituições de ensino, por orientação de suas mantenedoras, devem planejar e organizar as atividades escolares, a serem realizadas pelos estudantes fora da instituição, indicando quais as atividades, metodologias, recursos disponíveis, formas de registro e comprovação de realização das mesmas (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 2).

Dentre as ações adotadas, os recursos – como plataformas digitais e virtuais, mídias sociais, videoaulas, vídeos educativos, programas televisivos e materiais impressos – apresentam-se como importantes estratégias operacionalizadas junto aos familiares para o desenvolvimento de atividades escolares. No Rio Grande do Sul, as medidas educacionais adotadas para que as atividades escolares fossem desenvolvidas durante o período de excepcionalidade previam que seu planejamento e realização ocorreriam pela adoção “de materiais didáticos e/ou recursos tecnológicos disponíveis, com registros das [medidas educacionais] e em consonância com seu Projeto Pedagógico” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 2).

Verificamos, então, que as escolas passaram a vivenciar encaminhamentos complexos em vista de uma reformulação radical, tanto na mudança da sua arquitetura física para uma estrutura virtual quanto na organização temporal e na disposição eletrônica ou impressa das atividades pedagógicas. Sob esse desafio, os professores organizaram estratégias dinâmicas que vão desde a promoção de redes de diálogo entre os pares até a formação continuada em recursos tecnológicos para a oferta de ensino remoto.

Portanto, a partir dos diálogos analisados, inferimos que os docentes compreendem que o espaço virtual, ao longo dos últimos anos, tem sido potente para a interação entre os professores, pois potencializa a partilha de experiências pedagógicas e constitui um espaço de cooperação. Ferreira e Barbosa (2020, p. 3) entendem que, pela partilha efetivada, as redes sociais “funcionam como respiro: permitem aquela conversa sobre amenidades que descontra e, sobretudo, abrem espaço para a troca e a narração do que vem sendo vivido coletivamente [...] e elaborado individualmente”. É pela interação que são estruturadas importantes tramas de partilha da prática pedagógica e das implicações docentes. Assim,

[...] entre trocas de experiências, dicas de ferramentas, oferecimento de auxílio mútuo e reflexões pessoais, destacam-se as narrativas da prática docente que, quando compartilhadas, possibilitam a produção de saberes que auxiliam na percepção da docência como lugar de autoria da própria prática, de trabalho coletivamente construído e marcado pela ética e pela estética. Histórias de ausências sentidas, novos aprendizados, medo, sobrecarga e, mormente, de esperança são compartilhadas de modo a dar visibilidade a um coletivo que não deixa de existir, mesmo quando as condições são sensivelmente desfavoráveis (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3-4).

Nessa perspectiva, o Fórum pela Inclusão Escolar atua na área da educação e dos direitos das pessoas público-alvo da Educação Especial, e vem defendendo a educação inclusiva desde a segunda metade dos anos 2000. O Fórum constituiu-se na mobilização pela inclusão em escolas especiais a partir de representantes dessas instituições da rede municipal de Porto Alegre no período de implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Ao longo dos anos, tem se caracterizado como um espaço permanente de mobilização, discussão, formação e reflexão propositiva sobre as políticas de inclusão, assegurando o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem em condições adequadas a todos os sujeitos escolares. O Fórum, que emergiu no contexto municipal, hoje conta com parceiros da rede estadual do Rio Grande do Sul, profissionais da educação de outras redes municipais, da rede federal e da particular, com um perfil apartidário e interinstitucional.

A partir da rede de profissionais da educação constituída pelo Fórum, entre as ações



desenvolvidas no contexto da pandemia da Covid-19, destacamos, no Quadro 1, a organização de uma série de transmissões ao vivo intituladas “Conversas com o Fórum pela Inclusão Escolar”.

Quadro 1 – Conversas com o Fórum pela Inclusão Escolar

<b>Data</b>	<b>Título da Atividade</b>
17 jun. 2020	Educação Especial em tempos de pandemia: fortalecimento de vínculos
2 jul. 2020	A inclusão em tempos de pandemia: família e escola para além do virtual
23 jul. 2020	Diálogos sobre Altas Habilidades/Superdotação entre alunos, escola e família em tempos de distanciamento social
4 ago. 2020	Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado (AEE) e propostas colaborativas na escola, inclusive durante a pandemia

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

Os dados das transmissões utilizados na escrita deste trabalho compreendem apenas os comentários públicos postados nos *chats* ao longo das atividades destacadas no Quadro 1, em consideração às questões éticas da pesquisa, e por esse motivo não serão informados os nomes dos participantes, nem a atividade à qual cada comentário corresponde. O que nos interessa é olhar para uma produção discursiva que inscreve o princípio político da escola e o princípio político da docência em uma condição de significação social mais ampla: a formação humana e os desafios impostos pela complexidade da pandemia. Feitos esses esclarecimentos metodológicos, passamos a analisar e discutir o princípio político da escola.

### **O princípio político da escola**

A educação em nosso país vem sendo tensionada a partir de distintos campos de saber. Prioritariamente, nos últimos anos o campo econômico tem potencializado discursos na ordem da produtividade e da eficácia dos resultados educacionais. Para Nussbaum (2015, p. 3),

vivenciamos “uma crise mundial da educação”. Segundo a autora, no mundo globalizado, onde os governantes das nações têm primado pela manutenção da regra do desenvolvimento econômico, os investimentos operados na evolução da educação alinham-se à lógica “do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro” (p. 4).

A primazia pelo desenvolvimento econômico inscreve-se em “uma mudança de paradigma do capitalismo” (LAZZARATO, 2011, p. 10). Conforme Silva (2020, p. 16), “as formas contemporâneas do capitalismo, cada vez mais ligadas ao mundo das finanças, intensificaram a competitividade, a desregulamentação e as novas formas de produção (e de trabalho)”. Com isso, o governo neoliberal da sociedade “favorece a multiplicação das diferenças (de status, de rendimentos, de formação na gestão do mercado de trabalho, de pobreza, desemprego, de precariedade, etc.), ele converte essa multiplicação em modulação e em otimização das desigualdades” (LAZZARATO, 2011, p. 13-14).

Essa arena econômica tem permeado todos os setores sociais, dentre eles o campo educacional, pois, como explica Carvalho (2020, p. 95), “o neoliberalismo é justamente a cooptação do Estado como servo funcional do sistema de precarização existencial, em vista do lucro das grandes corporações capitalistas”. Portanto, pela abrangência dessa lógica econômica na vida da população, a instituição escolar e as políticas que regem suas práticas sucumbem à canalização de manobras empreendedoras. Para tal, segundo Pagni (2019, p. 4), “as políticas de inclusão representam uma forma de garantir aqueles que uma vez excluídos da governamentalidade estatal adentrem a esfera pública ou a vida política e, especialmente, ao jogo concorrencial do mercado”.

Por meio de uma política educacional inclusiva, são efetivados “dispositivos que asseguram ao povo integrar as regras desse jogo e às normas jurídicas, econômicas e políticas do que se denomina de uma face formal e contratual de cidadania” (PAGNI, 2019, p. 4). A partir do arranjo de uma multiplicidade de dispositivos – formação docente, estruturação de espaços específicos, reorganização das salas de aula e reconfiguração curricular –, são acionadas práticas que mobilizam e operam ações educacionais com foco na educação de sujeitos escolares.

Na leitura desse processo, muitos desafios permanecem, alternativas educacionais são implementadas, mecanismos formativos para atender às demandas e às necessidades dos sujeitos são instituídos, mas efetivamente aproximamo-nos pouco de um princípio político-pedagógico inclusivo. Nessa conjuntura, a centralidade de uma ordem discursiva envolta por produtividade, eficiência e desenvolvimento econômico coaduna-se com a primazia de investimentos nas capacidades individuais. Para Rosa e Menezes (2020, p. 92), “a esperança de mudança de *status* dos grupos excluídos dentro das relações de consumo, associada ao desejo de mudança de vida, é o que mantém o Estado, na parceria com o mercado, produzindo a inclusão como um imperativo”. Mediante os investimentos operados pelo Estado ao longo de mais de duas décadas, a inclusão escolar constitui-se no presente como possibilidade “para que outras formas de vida não previstas na modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social” (LOPES; RECH, 2013, p. 212).

Na contramão da lógica empreendedora, instituir um princípio político-pedagógico inclusivo requer atentar ao fato de ele não abranger apenas a composição dos dispositivos pedagógicos e estruturais anteriormente mencionados. Ele se efetiva na consolidação de práticas que considerem as potencialidades de desenvolvimento do sujeito. Um sujeito previsto em ações pedagógicas não apenas por suas demandas de serviços e recursos, mas por sua condição de aprendizagem, interação, participação e desenvolvimento. Portanto, o processo formativo dos indivíduos, como princípio político escolar, demanda olhar para outras possibilidades de compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento. Isso exige a configuração de práticas pedagógicas e de uma política curricular que contemple a singularidade dos sujeitos envolvidos, ou seja, a potência cognitiva de cada um.

Nessa circunstância, retomamos Nussbaum (2015, p. 8), que alerta que “nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas. O acesso a um ensino de qualidade é uma questão presente em todas as democracias modernas”. Em vista disso, efetivar um processo educacional de qualidade a todos os sujeitos escolares é condição necessária e primordial para que o princípio político-pedagógico inclusivo realmente aconteça no contexto escolar e sob distintas circunstâncias sociais, políticas e econômicas.

Isso posto, compreendemos que as mudanças que a pandemia da Covid-19 trouxe para

a vida das pessoas e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no decurso dos anos letivos de 2020 e 2021 são distintos e de difícil mensuração. No campo educacional, muitos são os desafios enfrentados pelos professores, profissionais da educação que passaram a ser convocados a aprender rapidamente possibilidades outras de interação virtual. Um aprendizado constituído não sem dificuldades e sobressaltos, implicado com o compromisso ético e profissional, mesmo quando as condições socioeconômicas são complexas e rigorosas.

Kohan (2020, p. 5) destaca que, entre os múltiplos efeitos causados pelo vírus, “pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo”. Sob essa condição, verificou-se o silenciamento abrupto dos espaços sociais, dentre eles o espaço escolar. A necessidade de isolamento social “decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar” (p. 5).

Nesse contexto, o privado da casa esvai-se, uma vez que a sala, o quarto, o corredor ou o escritório são transformados em espaço público, onde as aulas são ministradas. Assim, parece dissolver-se a condição singular da sala de aula, “sentida como um espaço separado, distinto, com suas próprias normas e rituais, um espaço exigente, [...] unidade de tempo, com seu começo e seu fim, com seu próprio ritmo” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 73). As diferentes circunstâncias que se instituem para a prática pedagógica em condições de isolamento social mostram-nos que, “quando a escola entra na sala da casa, dissolvem-se os muros e os professores ficam expostos ao olhar das famílias” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 8).

Tanto os professores quanto os alunos parecem estar vivenciando um processo de curto-circuito no percurso formativo. Narodowski (2020, p. 2) destaca, em suas “Onze teses urgentes para uma Pedagogia do Contrainisolamento”, que

[...] adaptar o trabalho do professor a essa modalidade implica uma profunda transformação: não apenas o meio deve ser mudado, mas também o tipo de educação estruturada, que abandona o frente a frente, organiza-se remotamente e requer modificações pedagógicas e didáticas.

A necessidade de isolamento social institui efeitos no processo de ensino e aprendizagem, como exaustão, fadiga, desmotivação e incerteza. O celular passou a ser o instrumento mais utilizado para a efetivação da prática pedagógica. Todos com seus medos, suas angústias, suas demandas – econômicas, sociais, culturais, de saúde ou tantas outras. Enfim, foi um período de contextos e realidades tão distintas – e muitas vezes inimagináveis – que precisamos permanentemente reinventar nosso modo de lidar com a lógica de propostas pedagógicas concernentes às demandas de desenvolvimento dos alunos, uma vez que, assim como em muitos estados de nosso país, no Rio Grande do Sul, segundo Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 3),

[...] a paralisação das atividades nas escolas e nas universidades não significou, necessariamente, um período de folga para professores e alunos. Em algumas redes públicas, a suspensão das atividades presenciais efetivamente traduziu-se na suspensão das atividades de ensino, ainda que em muitas esteja havendo atividades remotas. Contudo, escolas e universidades privadas, inclusive na Educação Infantil, determinaram que as atividades presenciais deveriam ser transpostas, por meio de ferramentas digitais, para um modelo de educação remota enquanto durasse a crise sanitária. Tal decisão recebeu, inclusive, suporte legal do Ministério da Educação (MEC).

Sob este cenário complexo e desafiador, na série de transmissões desenvolvidas pelo Fórum pela Inclusão, o foco dos diálogos esteve na manutenção da conexão e do vínculo entre as famílias, os sujeitos com deficiência e a escola. Um dos diálogos desenvolveu um potente debate sobre a relação entre família e escola além do contexto virtual. Outros dois diálogos abordaram aspectos das Altas Habilidades/Superdotação e o processo educativo em tempos de distanciamento social; e a Educação Especial/AEE e propostas colaborativas na escola, inclusive durante a pandemia.

Todos os diálogos contaram com participação de dezenas de profissionais da educação e estudantes de diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul e do país. As contribuições apresentadas nos *chats* das atividades destacam a importância de “refletir sobre como estamos reinventando novas formas de criar vínculos em tempos de distanciamento”<sup>4</sup>. Alguns dos comentários públicos apresentados no *chat* reiteraram aspectos destacados pelas debatedoras,

---

<sup>4</sup> Esta fala e as falas apresentadas a seguir são comentários públicos retirados dos chats das atividades.

como por exemplo: “Conteudismo!! *Continuamos paralisados no que é retrógrado. Novo normal?*”; “mas vocês também não percebem *uma maior valorização da personalização das práticas pedagógicas* a partir da pandemia?”; “Parabéns pela discussão, em época que *tudo precisa ser reinventado e transformado para crescimento sem tentar usar esse rótulo de marketing de ‘novo normal’*”; “*O cotidiano, a Escola e as relações são o conteúdo!!! Valor das interações!*”; “*O espaço da escola funda novos sujeitos, olhares, marcas e os põe a crescer. Este encontro é primordial*”; e “Além da escola, essas famílias estão sem os seus atendimentos, e nós, *enquanto educadoras, acabamos fazendo essa parte, de escuta, de ajuda para eles*”.

Observa-se que o espaço escolar, onde a vida de crianças e jovens se faz presente de modo distinto, intenso, criativo e dinâmico, não consegue ser traduzido ou capturado pelas telas de transmissão. Para além de sua estrutura física, curricular, pedagógica e formativa, ele se organiza como lugar que preserva um formato próprio para o desenvolvimento da vida de sujeitos em formação. De acordo com Masschelein e Simons (2013, p. 29), uma “materialização e espacialização do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica”. Trata-se de um espaço que partilha práticas singulares, as quais requerem a presença física de todos os sujeitos envolvidos, garantindo um “tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças [...] podem ser deixadas para trás” (p. 31).

Compreendemos que o significado político assumido pela escola congrega uma relação imanente entre as experiências de aprendizagem e aquilo que ela torna possível quanto às demandas que o mundo apresenta. Nesse sentido, a possibilidade de ampliação da lente analítica – a partir de uma concepção político-pedagógica que perceba a diferença como constituição singular de cada sujeito – requer um movimento de ressignificação da função da escola. Portanto, “entender a escola como espaço de produção, circulação e consolidação de conhecimentos pedagógicos e de aprendizagem pode ser produtivo para a valorização da profissão do professor e da escola como oficina ou espaço de artesãos” (LOPES, 2019, p. 26).

O princípio político que a escola assume, além da participação, do desenvolvimento e da aprendizagem daqueles que integram grupos historicamente discriminados, condiciona a consolidação dos direitos à efetivação de um modo de vida mais equânime. Dito de outra

maneira, a escola guarda, em sua estrutura, a função política de “criar as condições necessárias para que o ato pedagógico se constitua entre discentes e docentes” (LOPES; VEIGA-NETO, 2017, p. 694). É sob essa condição que nos encaminhamos a pensar e tensionar o princípio político da docência.

### **Princípio político da docência**

Antes do advento da pandemia da Covid-19 e da suspensão de aulas presenciais, em nossas pesquisas e práticas docentes, vínhamos analisando e problematizando a centralidade de discursos que instituem uma lógica estruturada pela temporalidade cronológica nas práticas escolares. A partir da segunda metade do mês de março de 2020 até a segunda metade do ano de 2021, a suposta temporalidade cronológica do relógio entrou na sua mais profunda crise. A extensão do espaço escolar para dentro das casas e por tempo indeterminado institui distintos questionamentos, em diferentes setores sociais, acerca do papel, do lugar, da condição e da função da escola.

Na condição de suspensão de uma temporalidade e de uma espacialidade, que torne inoperante a ordem social, efetiva-se uma ruptura com o habitual. Com isso, conhecimentos e habilidades, desvinculados de uma lógica produtivista, investimento e funcionalidade mercadológica, constituem significados específicos disponíveis ao uso público, que efetivam a experiência escolar. Nesse viés, compreendemos que as ferramentas, as estratégias e os recursos que constituem o repertório pedagógico apenas podem ser produtivos quando experimentados no coletivo, no “encontro entre educadores e alunos em um ambiente escolar que transforma esse vínculo em um fato único e intransferível. Um encontro articulado em torno do conhecimento” (NARODOWSKI, 2020, p. 1).

Nos estudos que desenvolveu, Lopes (2019) enfatiza que a estrutura da pedagogia se sustenta em dois pilares humanos: engajamento e capacidade de condução. Assim, pensar a prática pedagógica implica compreender que, “se o engajamento traz o comprometimento ético em transformar um ato de repetição em criação do novo, a capacidade de condução traz o

desejo de cada indivíduo em aceitar e querer ser conduzido” (LOPES, 2019, p. 26).

Com a necessidade de isolamento social, professores de diferentes espaços formativos, como escolas de educação básica e universidades, têm questionado qual a sua função pedagógica frente aos desafios econômicos, sociais, estruturais e de organização familiar que muitos de seus alunos vivenciam diariamente. Seria possível dar continuidade a práticas que já vinham sendo desenvolvidas durante as primeiras semanas de atividades letivas presenciais do corrente ano? De que modo se poderia estruturar, organizar e desenvolver a prática pedagógica frente às experiências de insegurança e incertezas que um momento de crise pode produzir? Quais os efeitos da condição de isolamento social nas experiências de vida e socialização dos alunos?

Essas e muitas outras questões permeiam a condição de vida dos profissionais da educação diante do contexto de crise de saúde e crise econômica. Em tal cenário, a educação tem sido convocada a dar respostas rápidas, e os professores são solicitados a desenvolver estratégias pedagógicas para efetivar as atribuições educacionais previstas para os anos letivos de 2020 e de 2021. Vale dizer que, evidenciada a condição de fragilidade humana, esses questionamentos instigam determinada ordem valorativa de uma ética do compromisso social da educação, qual seja, o cuidado com a vida das pessoas. Ao questionar sobre o motor político da profissão docente e a força de trabalho que institui determinada vitalidade à existência do profissional da educação, Corazza (2016, p. 1316) observa uma “vontade da potência de educar, que se ramifica e persiste, aquém e para além das dificuldades que a Educação cria para si mesma; juntamente com as dificuldades que são produzidas, para ela, pelos sistemas sociais, políticos, financeiros”.

A ética da prática pedagógica como princípio político da docência está comprometida com a formação humana dos sujeitos escolares. Segundo Corazza (2016, p. 1316), “devido a nossa própria experiência de educar, sabemos que nada está dado e que quase tudo está para ser construído, no domínio educacional; não nos cabendo repetir, mas enfrentar os obstáculos”. Isso sugere reconectar a prática docente e sua implicação ética com um compromisso formativo amplo, que considere as necessidades humanas vivenciadas em distintos contextos sociais. Para tal, o papel instrucionista necessita ceder lugar ao papel formativo, que se encontra implicado



com as demandas da população, especialmente em contexto de crise aguda.

Assumir esse princípio requer inscrever a prática docente em uma condição de protagonismo formativo, que relega a um segundo plano as demandas de um currículo produtivista. Portanto, a temporalidade e a espacialidade escolar subvertem o produtivismo, e, nas experiências pedagógicas que vêm sendo produzidas no contexto de isolamento social, evidencia-se “a insubstituível presença de professores e de professoras que não podem ser substituídos(as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos autoprogramáveis e executáveis” (KOHAN, 2020, p. 5).

Observa-se, assim, pelas especificidades do contexto pandêmico, que o protagonismo formativo necessita estar implicado com uma temporalidade que suspenda o léxico da eficácia dos resultados em prol da potencialidade da vida e da ação criativa dos sujeitos escolares. Uma temporalidade que não exacerbe a efetividade dos relatórios de aprendizagem, do repertório pedagógico e do currículo funcional, mas que crie sentidos outros para o compartilhamento de saberes e de experiências. Na consolidação da educação remota no período letivo dos anos de 2020 e de 2021, a ação pedagógica efetivou-se a partir de um contexto que requer, de todos os atores envolvidos, habilidades técnicas, cooperativas, de resiliência, de partilha e, em especial, habilidade criativa.

Inspiradas nos argumentos dos autores Masschelein e Simons (2013), destacamos a urgente necessidade de (re)conectar a centralidade da função pública da escola. Para tal, torna-se crucial potencializar espaços pedagógicos onde os processos de ensino e aprendizagem se constituam de modo a considerar previamente possibilidades de atenção ao mundo de oportunidades a ser explorado. O direito público subjetivo à educação de qualquer criança, com ou sem deficiência, desafia os tradicionais moldes que estruturam as instituições escolares. Para que o princípio político da docência esteja alinhado a uma ética que respalda a inclusão escolar na potencialidade da aprendizagem e do desenvolvimento, investimentos permanentes na formação docente e na constituição de repertório pedagógico são indispensáveis.

Em pesquisa desenvolvida com licenciados de diferentes cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período entre janeiro de 2012 e fevereiro de 2016, Milone e

Traversini (2019) analisaram as potencialidades e as fragilidades da formação dos egressos para a docência com alunos de inclusão escolar. A partir das respostas do questionário, os autores observam que “a realização de processos de aprendizagem com alunos incluídos, em qualquer nível de ensino, é um desafio constante para o qual formação alguma se torna suficiente” (MILONE; TRAVERSINI, 2019, p. 19). Destacam, assim, a necessidade de considerar “uma miríade de nuances que caracterizam os sujeitos incluídos na escola e na universidade” (p. 19). Nesse sentido, levando-se em conta o processo de formação inicial, desdobram-se inquietudes múltiplas quanto à prática docente, pois

[...] a educação, a produção de conhecimentos e as noções de vida, de liberdade, de autonomia, de responsabilidade com as quais o professor lida cotidianamente na vida educacional de uma pessoa, seja ela uma criança ou um adulto, oferecem muitos desafios por não serem produtos acabados e aplicáveis concretamente (MILONE; TRAVERSINI, 2019, p. 24).

Portanto, analisando as discussões desenvolvidas nas transmissões ao vivo, salientamos a função política da escola na formação ampla e qualificada dos sujeitos escolares. Isso requer, no desenvolvimento da prática pedagógica, uma responsabilidade coletiva, e não acusatória, pois acarreta o cultivo da corresponsabilidade. E o cultivo da corresponsabilidade não origina apenas o zelo e o cuidado – pressupõe uma atenção permanente com nós mesmos e com os outros. Isso equivale a uma constituição ética de compromisso de uns com os outros. Assim, o princípio político da docência compreende a corresponsabilidade como subjetivação ética.

Frente a esse princípio político da docência, destacamos que o presente ensaio não pretendeu assinalar o que deve ser feito pelos professores quando

[...] comprometidos com a escola como um empreendimento educacional, mas [...] realçar algumas complexidades exclusivas do trabalho do professor. Complexidade que exige cuidado, julgamento situado e disposição para se comprometer com a abertura e com o risco que a educação sempre carrega. (BIESTA, 2018, p. 29)

Logo, a docência passa a ser moldada na possibilidade de constituir novos modos de viver, experimentar e conhecer a diferença como uma categoria política.

## Conclusão

Os aspectos do princípio político da escola e do princípio político da docência que ressaltamos neste ensaio analítico não conferem uma prescrição para a prática pedagógica com sujeitos escolares. Muito pelo contrário, objetiva-se, a partir desta discussão, suscitar outras possibilidades analíticas. Em 2020, a condição de pandemia da Covid-19 declarada pela OMS instituiu novas formas para pensar e constituir o ofício da docência. Sob essa perspectiva, e de acordo com Larrosa e Rechia (2018, p. 317), destacamos que “o ofício supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é”. Por conseguinte, o ofício de professor implica agregar “uma série de hábitos que constroem um éthos, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver” (p. 319-320).

O vírus trouxe em sua companhia um conjunto de desafios econômicos, políticos, culturais e sociais, o que acarretou a reorganização de modos de vida. Assim, a pandemia é um acontecimento que colocou em suspenso muitas das certezas que a modernidade produziu. Ela impõe mudanças existenciais, pois a vida de cada um de nós vem sendo modificada. Evidentemente, todas as mudanças são difíceis de serem julgadas. Elas mostram cada vez mais claramente a condição de estarmos abertos à aprendizagem e compreendermos que somos todos frágeis às situações que vivenciamos no contexto de emergência de saúde. É importante deixar claro que, mesmo quando a pandemia tiver passado, o modo de vida jamais será aquele a que estávamos habituados.

O contexto de isolamento social e de emergência causado pela Covid-19 não pode ser lido como um parêntese na forma de estruturar e vivenciar os desafios de um mundo globalizado. É necessário e urgente pensar e compreender que a pandemia lançou sobre nossas vidas uma condição de interrupção. É sob essa condição que a docência, como princípio que considera a diferença como uma categoria política, é convocada a atribuir outros significados à normatividade da aprendizagem e do desenvolvimento de competências.

No silêncio das instituições escolares durante o ano letivo de 2020, a docência assumiu seu compromisso ético com a formação humana, a partir da reinvenção espaço-temporal, do

uso de dinâmicas pedagógicas variadas e da ressignificação da potência da aprendizagem. Nessa condição, o campo da Educação Especial reafirmou o fortalecimento do vínculo pedagógico por meio da presença no cotidiano dos estudantes. Portanto, na condição de pesquisadoras desse campo de conhecimento, reafirmamos a inclusão escolar como princípio político de todas as instituições escolares e da docência.

Assim, pensar uma educação que potencialize o desenvolvimento de todos requer empenhar-se na promoção de encontros em que a diferença seja acolhida e respeitada em sua singularidade. O retorno ao ensino presencial constitui uma possibilidade de afirmação política do princípio de responsabilidade coletiva e da promoção da cidadania frente aos que historicamente experienciam processos de discriminação.

### Referências

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 5, de 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 32, 1 jun. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 17 out. 2022.

CARVALHO, A. F. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res pública. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85-102.

CORAZZA, S. M. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. *Educação &*

*Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.

COSTA, M. A.; SANTOS, M. P. G. dos; MARGUTI, B.; PIRANI, N.; PINTO, C. V. da S.; CURTI, R. L. C.; RIBEIRO, C. C.; ALBUQUERQUE, C. G. de. *Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras*. Texto para Discussão. Rio de Janeiro: Ipea, 2018.

DESIGUALDADES no acesso ao ensino remoto prejudicam alunos no RS, aponta pesquisa de entidades sindicais. *GZH*, Porto Alegre, 3 de agosto de 2020. Caderno Educação e Trabalho. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/08/desigualdades-no-acesso-ao-ensino-remoto-prejudicam-alunos-no-rs-aponta-pesquisa-de-entidades-sindicais-ckdf1f9001e0147xf75nvqa.html> Acesso em: 5 set. 2020

DUBET, F. *O tempo das paixões tristes*. São Paulo: Vestígio, 2020.

DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tempos dislocados. *Práxis Educativa*, [s. l.], v. 15, p. 1–16, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482/209209213513> Acesso em: 26 out. 2022.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 30 nov. 2020.

FERREIRA, P. MEC não tomou nenhuma medida para garantir inclusão de minorias no ensino remoto, aponta relatório da Câmara. *O Globo*, Rio de Janeiro, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/mec-nao-tomou-nenhuma-medida-para-garantir-inclusao-de-minorias-no-ensino-remoto-aponta-relatorio-da-camara-24578918> Acesso em: 26 out. 2022.

FÓRUM PELA INCLUSÃO ESCOLAR. *Conversas com o Fórum pela Inclusão Escolar*. YouTube: 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLNSpdEvjV8zHfXSf33YXaB9M9Jkjd2LT7> Acesso em: 27 out. 2022.

KOHAN, W. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 30 nov. 2020.

LARROSA, J.; RECHIA, K. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LAZZARATO, M. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LOPES, M. C. Ritorno e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. (org.). *Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas*. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-40.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, v. 19, p. 691-704, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MILONE, J. de C.; TRAVERSINI, C. S. Formação docente para a inclusão escolar: singularidades expressas pelos egressos dos cursos de licenciaturas da UFRGS. *Revista Faz Ciência*, Francisco Beltrão, v. 21, p. 9-28, 2019.

NARODOWSKI, M. Onze teses urgentes para a pedagogia do contra-isolamento. *Blog do Pensar a Educação*, [s. l.], 6 maio 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-tesesurgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/> Acesso em: 27 out. 2022.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, P. I. Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. *Agência Brasil*, Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso em: 26 out. 2020.

PAGNI, P. A. Dez Anos da PNEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. *Educação & Realidade [online]*, v. 44, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684849> Acesso em 27 out. 2022.

PERCENTUAL alto de alunos não tem acompanhado as aulas pela internet durante a pandemia. *G1 Notícias*, 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/06/30/percentual-alto-de-alunos-nao-tem-acompanhado-as-aulas-pela-internet-durante-a-pandemia.ghtml> Acesso em: 30 Jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde e Educação. *Portaria n.º 1, de 8 de junho de 2020*.

Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo coronavírus (Covid-19) a serem adotadas por todas as instituições de ensino no âmbito do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria da Saúde e Educação, 2020. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/09101819-republicacao-portaria-conjunta-ses-e-seduc-rev-reuniao-06-jun-rev-aj-08-06.pdf> Acesso em: 17 out. 2020.

ROSA, D. F. da; MENEZES, E. da C. P. A produção discursiva sobre alunos em processo de inclusão: análises a partir de políticas neoliberais. *Momento: Diálogos em Educação*, v. 29, n. 1, p. 88-105, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9583/7602> Acesso em: 15 nov. 2020

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, [s. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529> Acesso em: 27 out. 2022.

SEGATA, J. Covid-19, biossegurança e antropologia. *Revista Horizonte Antropológico*, Porto Alegre, ano 26, n. 57, p. 275-313, maio/ago. 2020.

SILVA, R. R. D. da. Educação, tecnologias 4.0 e a estetização ilimitada da vida: pistas para uma crítica curricular. *Cadernos IHU Ideias*, ano 18, n. 301, v. 18, p. 5-30, 2020.

Recebido em março 2022.

Aprovado em setembro 2022.