



A FUNÇÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA PANDEMIA MUNDIAL E UMA REFLEXÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO ESCOLA-COMUNIDADE

Sidinei Cruz SOBRINHO¹
Tamyris Proença BONILHA²

RESUMO: O trabalho versa sobre a função pública/social da educação, agravada e evidenciada pela pandemia do Coronavírus (COVID-19, com ênfase na educação desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Apresenta, com embasamento teórico consistente, a partir da revisão bibliográfica, uma reflexão pertinente e urgente sobre os rumos da educação no contexto de pandemia, implicações da educação remota e a importância do resgate e fortalecimento das relações entre escola e comunidade, na perspectiva da constituição das subjetividades. Estrutura-se, sobre as categorias que formam as dimensões técnicas, ético-políticas e jurídicas da educação formal, no contexto de pandemia; sobre a concepção de educação em disputa ideológica, bem como, a defesa da valorização dos profissionais da educação e da função social da educação, na perspectiva de uma formação integral no desenvolvimento das subjetividades; assim como na atuação de defesa da democracia. Conclui-se que a atitude dos IFs, frente à pandemia, deve expressar preocupação com questões afetivas que permearão a sua relação com as comunidades em seu entorno, com desdobramentos nas relações de ensino e aprendizagem, seja na forma remota ou presencial, com a adoção de medidas que, efetivamente, fomentem a equalização social e o bem-estar de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Pandemia. Instituto Federal. Subjetividade. Escola-Comunidade.

THE CIVIL SERVICE VOCATIONAL EDUCATION ON INSTITUTOS FEDERAIS:
A GLOBAL PANDEMIC AND AN INSTITUTIONAL REFLECTION IN THE SCHOOL-COMMUNITY CONTEXT

ABSTRACT: The work studies about the public/social civil service of education, aggravated and evidenced by Coronavirus pandemic (COVID-19) with emphasis on vocational education development on Institutos Federais of Education, Science and technology. It presents itself, with consistent

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo (RS), Mestre em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Passo Fundo. Endereço eletrônico: <sidineicsobrinho@gmail.com>.

² Doutora e Mestre em Educação, pela Universidade de Campinas. Docente do Instituto Federal de São Paulo – *Campus* Avaré. Endereço eletrônico: <amyrisbonilha@gmail.com>.

theoretical basis and from the bibliographic review, a pertinent and urgent reflection on the directions of education in the context of pandemic, implications of remote education and the importance of rescue and strengthening of relations between school and community, from the perspective of the constitution of subjectivities. It is structured on the categories that form the technical, ethical-political and legal dimensions of formal education in the context of pandemic, the conception of education in ideological dispute as well as the defense of the valorization of education professional, and the social function of education from the perspective of an integral formation in the development of subjective as well as in the defense of democracy. It is concluded that the attitude of Ifs towards the pandemic should express concern about affective issues that will permeate their relationship with the communities around them, with developments in teaching and learning relationships, whether remotely or in person, with the adoption of measures that effectively foster social equalization and the well-being of all.

KEYWORDS: Vocational Education. Pandemic. Instituto Federal. Subjectivities. School-Community.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute sobre a crise da função pública/social da educação, agravada e evidenciada pela pandemia do Coronavírus (COVID-19), com desdobramentos na qualidade da relação estabelecida entre escola e comunidade, tendo em vista os aspectos afetivos constituintes das subjetividades dos membros que constituem esta relação. Nesta perspectiva, o presente artigo tem o propósito de problematizar o papel social das instituições escolares, especificamente, no contexto dos IFs, no que se refere à qualidade dos serviços prestados, promoção do desenvolvimento humano, de modo integral, e à construção de uma relação com a comunidade, balizada por aspectos afetivos positivos, dentre os quais, sentimentos de segurança, acolhimento, pertencimento e reconhecimento, cujos elementos são fundamentais para a constituição de uma escola significativa.

Inicialmente, discute-se, de modo imediato, a complexidade e as principais complicações para a educação profissional desenvolvida em todos os níveis, formas e modalidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e o cumprimento da sua função pública, diante do contexto de pandemia provocado pelo coronavírus COVID-19.

Essa preocupação é de significativa importância porque tais instituições representam mais de 94% das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com mais de um milhão de matrículas e oferta de aproximadamente onze mil cursos, em diferentes níveis, formas e modalidades (BRASIL, PNP, 2020. On-line). Deve-se considerar, ainda, que, se tomarmos apenas os IFs, são mais de oitenta e cinco mil servidores públicos (docentes ou técnicos administrativos) em efetivo exercício. Portanto, tanto no que diz respeito aos alunos, quanto no que diz respeito aos profissionais da educação envolvidos, considerando os familiares e entes próximos aos alunos e servidores, o impacto das decisões tomadas no âmbito dos IFs influencia, diretamente, a vida de milhões de pessoas no país, principalmente, quando, em razão da pandemia, exige-se que tais pessoas permaneçam o máximo possível em distanciamento físico-social.

Nesse sentido, as ações institucionais devem considerar muito além das implicações de dimensão técnica operacional para viabilizar, ou não, por exemplo, atividades remotas, com vistas à manutenção do ano letivo, como se a educação fosse uma mercadoria sob demanda a ser entregue em prazo inadiável e de forma mecânica. Assim, a função pública da educação profissional nos IFs deve considerar uma reflexão institucional que contemple as dimensões técnicas, ético-políticas e jurídicas da educação formal, no contexto de pandemia, enquanto desafios aos processos de ensino e aprendizagem remotas nos IFs.

Na segunda parte do trabalho, desenvolve-se uma reflexão voltada, mais especificamente, para a relação escola-comunidade, com ênfase nos aspectos afetivos e os impactos para a constituição de subjetividades. Parte-se da premissa de que a qualidade da educação pretendida, em termos de desenvolvimento humano integral, depende, em grande medida, da qualidade da relação estabelecida entre escola e comunidade. Quando a natureza das ações institucionais remete a concepções normalizadoras e homogeneizantes, tomando por base “a média”, ou o aluno “ideal”, com um agir institucional indiferente às necessidades e



as diversas realidades dos alunos, justificado pelo falso discurso da igualdade, agravam-se os processos de exclusão e, por conseguinte, as desigualdades sociais.

Neste sentido, defendemos a importância da escola acolhedora, com práticas que levem ao reconhecimento da existência de demandas próprias dos alunos, escola que planeja seu trabalho e define objetivos, constrói e se apropria de modelos explicativos, que dialogam com as expectativas que ela tem e, fundamentalmente, que têm os sujeitos concretos da instituição, por meio de movimentos de indagação e de aproximação, que inauguram e viabilizam o contato com o outro, as ações pedagógicas e a produção de sentidos.

AS DIMENSÕES TÉCNICAS, ÉTICO-POLÍTICAS E JURÍDICAS DA EDUCAÇÃO FORMAL NO CONTEXTO DE PANDEMIA: DESAFIOS AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTAS NOS IFS

Diante do contexto instaurado pela pandemia de Coronavírus COVID-19, assim como as demais instituições de ensino, também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, suspenderam suas aulas presenciais, a partir da segunda quinzena de março de 2020. Esta situação atípica no cenário mundial no último século, obviamente, de imediato, provoca, além do principal risco à saúde e à vida humana, outras inseguranças, incertezas, temores, ações e reações das mais diferentes formas, nas pessoas e em todas as dimensões necessárias à vida humana atual. Com influência direta sobre a economia, desemprego, relações sociais que dependem de contato físico, vida familiar, transportes, produção de alimentos, etc., já é inegável o grande impacto negativo da pandemia sobre todas as formas de desenvolvimento mundial, tanto nas esferas públicas, quanto nas privadas.

Portanto, também no âmbito da educação formal esse impacto é seriamente sentido, não só pela impossibilidade de manter a rotina do ano em curso, mas também porque o contexto de pandemia já forçou a explicitação de muitos problemas que estavam ocultos (ou

ao menos em menor consideração) sobre a real concepção de educação e compreensão da função social das instituições e profissionais de educação, no contexto contemporâneo. Isso se torna, ainda, mais evidente, em instituições como os IFs, que compõem uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), disposta, literalmente, em todos os Estados da federação e que pode atuar, no mesmo espaço institucional, em todos os níveis, formas e modalidades de ensino, integrando, ainda, atividades de pesquisa e extensão.

O contexto de pandemia, por sua vez, força que estas instituições (se) repensem (no) o desenvolvimento de todas estas atividades de forma diversa sobre a qual já se tinha considerável domínio e excelência. Ocorre, porém, que, ao fazer isso, ao menos pelo que se tem observado e acompanhado no período em análise (março a junho de 2020), a diversidade de posicionamentos e ações institucionais, nesse sentido, tem demonstrado, justamente, controversas sobre a real concepção de educação que se tem em pauta e em prática, bem como, a maioria delas, parecem estar mais voltada apenas para a urgência de tentar se recuperar (se é que é possível) o ano letivo em curso e quais os processos de ensino e aprendizagem remotos e ou semipresenciais podem ser usados enquanto permanecer a necessidade de distanciamento social físico. É sobre essa problemática que iremos discorrer, mais especificamente, nesse item³.

A reflexão que, por aqui, se desenvolve, não pretende desconsiderar ou relativizar a preocupação com o debate ou a proposição de alternativas de metodologias remotas, para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, muito menos, desconsiderar a pertinência e relevância desse debate e da séria preocupação com os requisitos formais para o cumprimento do ano letivo e a progressão nos estudos pelos estudantes. O que se propõe

³ Algumas das considerações apresentadas nesse item, são desdobramentos de palestra proferida pelo autor no III Fórum de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Uberaba – Minas Gerais – Brasil, via *Google Hangouts Meet* <meet.google.com/jze-niqm-wat>, em 15/06/2020 – 14h15, intitulada *A educação como forma de aproximação social em tempos de interações humanas remotas*. (com revisões críticas e acréscimos da coautora).



é que se pense isso como parte de um contexto maior e que decisões de ordem prática, nesse aspecto, possam implicar tanto positivamente, quanto negativamente na educação que se pretende. Ou seja, incluímos uma nova discussão à dimensão técnica (obviamente compreendida aqui a ideia de “processo de ensino e aprendizagem”, em sentido estrito, direcionado mais à preocupação metodológica procedimental da educação), que influencia e é influenciada por dimensões maiores, tais como: a dimensão ético-política e a dimensão jurídica.

Assim, pretendemos provocar alguma reflexão sobre estas três dimensões (técnica, ético-política e jurídica) integradas e indissociáveis à concepção de educação profissional. nos Institutos Federais – Ifs, ou seja, (re)tomamos a reflexão sobre a função social/pública da educação desenvolvida nestas instituições. Portanto, convidamos o leitor a questionar, inicialmente, qual é o paradigma epistêmico que fundamenta e sustenta ou que pode, também, comprometer e perverter a lógica do discurso que apoia, ou pretende apoiar, os processos de ensino e aprendizagem de forma remota, para se dar continuidade à educação formal em tempos de pandemia. Também convidamos o leitor a refletir sobre como a condição de distanciamento físico pode ser contornada, por meios remotos, para que não se intensifique o efetivo distanciamento social, que prejudique, ainda mais, as relações humanas. Relações cujos processos de interação, acolhimento, tolerância, inclusão, dentre outros, também são indispensáveis para a formação integral e para a construção de um paradigma epistêmico de educação, que vá além da transmissão de conteúdos e formação de capacidades técnico-operacionais.

Porém, para que essas reflexões sejam coerentes, deve-se partir, em cada dimensão, da mesma concepção de educação e dos mesmos objetivos principais. Isso implica considerar que não basta que as práticas (remotas e ou presenciais) pensadas sejam boas ou viáveis, em si mesmas. Elas precisam ser boas e viáveis no sentido do bem comum. Deve-se considerar

que, por se tratar de instituições que se pretendem enquanto integrantes de RFEPCT, não é o entendimento individual (tanto enquanto pessoa física – servidor, aluno, etc., quanto pessoa jurídica ou formal – *campi*, IF, setor, departamento, direção) que deve prevalecer, por melhor intencionado que seja. Deve prevalecer o entendimento que melhor atende ao bem comum, a ideia de justiça social, de acordo com o paradigma epistêmico que fundamenta e justifica a própria existência da RFEPCT, enquanto tal. Portanto, se for o caso, dado o caráter de excepcionalidade imposto pela pandemia, deve-se cogitar, inclusive, revisar as próprias leis, tanto internas quanto externas, para que as ações sejam tratadas como exceções, mas respaldadas por um princípio maior que, seja qual for a situação, é inalienável: a dignidade humana.

Nesse sentido, as ações institucionais devem considerar os critérios de inclusão e igualdade de acesso, permanência e êxito dos estudantes, como regra e não como exceção (ao contrário das metodologias). Da mesma forma e de acordo com o mesmo princípio da dignidade humana, devem também ser consideradas as condições objetivas para o trabalho dos profissionais da educação (servidores docentes, técnicos administrativos e terceirizados) envolvidos. Do contrário, os processos formais operacionais de ensino e aprendizagem (dimensão técnica) podem até ocorrer, mas não ocorrerá o processo formativo que carece das interações humanas e condições de sociabilidade para promoção da justiça social (dimensões ético-política e jurídica).

Cabe dizer que a compreensão de “interação social” vai muito além de “contato ou aproximação social”. Ou seja, quando o foco principal se dá na dimensão técnica dos processos e procedimentos de ensino e aprendizagem remotas ou não, corre-se o risco da função da educação formal (portanto da função dos profissionais da educação e da instituição) se limitar a atender, satisfatoriamente, à demanda técnica necessária para o contato social da coletividade de indivíduos e seus interesses individuais. Confunde-se, assim,

o interesse da esfera privada com o interesse da esfera pública. Nesse caso, pode-se, inclusive, prejudicar ainda mais o espaço da interação social pois é desqualificada a função social/pública da educação formal de colaborar no desenvolvimento humano, que vai muito além do mero desenvolvimento econômico (NUSSBAUM, 2015).

Quando se confunde o privado com o público; confunde-se autonomia com soberania; confunde-se instituição com organização; confunde-se profissional da educação com operador educacional; confunde-se aluno e família com clientes; confunde-se serviço público com mercadoria; e assim sucessivamente, até se confundir democracia com tirania e, por conseguinte, confundir dignidade humana como sendo a liberdade de, em nome de si mesmo, furtar ou cercear o direito dos outros e, não raramente, corromper a própria dignidade. Cabe perguntar: como a educação pode proporcionar a aproximação, a interação e o acolhimento social quando, por força da pandemia de Covid-19, as interações físicas devem se restringir ao máximo possível? Ou, posto de outra forma: como, para se evitar um isolamento que impossibilite as interações humanas, podemos (re)estudá-las e efetivá-las, em *caráter de exceção*, de modo remoto? Daí a hipótese de que, a dimensão técnica do processo de ensino e aprendizagem de forma remota é de extrema relevância e pertinência, mas pode ser, completamente, deturpada, se os autores e destinatários desse processo não partirem do mesmo princípio, sobre qual concepção de educação está em curso e qual entendimento comum se tem sobre a função social desta educação, principalmente, em tempos de pandemia.

Os processos de ensino e aprendizagem, sejam eles de forma remota ou não, podem ou, em determinadas situações, devem ser diversos, mas a premissa e o objetivo principal que os norteia deve ser comum, essencialmente, quando se trata de instituições que comungam da mesma natureza jurídica, com iguais objetivos e finalidades, em sentido macro, enquanto política pública educacional. Tentar dizer e assumir isso, antes, durante e depois de se agir

para encontrar os melhores processos e procedimentos de educação remota (ou de qualquer outra forma), talvez, seja o maior desafio dos IFs, evidenciado pelo contexto da pandemia.

É oportuna a provocação para (re)pensarmos a função da educação profissional, na efetiva perspectiva de uma educação integral para o mundo do trabalho, o que, por sua vez, exige a compreensão da educação com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Isso não ocorre, em hipótese alguma, apenas com a transmissão de conteúdos, sejam quais forem os processos de ensino e aprendizagem adotados, tampouco, com a observação cartesiana dos 200 (duzentos) dias letivos e do mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, presencial, semipresencial ou remotas (BRASIL, 1996, Art. 24, I, VI; Art. 47, et. al.).

Defende-se a tese de que, na perspectiva de uma concepção de educação integral, de defesa da justiça social, do bem comum, da democracia e da própria dignidade humana, o maior desafio dos IFs não é pensar e organizar processos de ensino aprendizagem (remotos ou não). Há milhares de servidores e estudos, dentro e fora da RFEPECT, altamente qualificados para atender as demandas da dimensão técnica em questão, inclusive para atuarem na qualificação de colegas profissionais, que não têm maior domínio de atividades remotas.

Se o atendimento à especificidade não for pensado a partir do mesmo ponto comum, corre-se o grave risco de legitimar a tentativa de desvalorização da educação formal (em sentido amplo: ensino, pesquisa, extensão em todos os níveis, formas e modalidades), de desvalorização dos profissionais da educação e de se chegar à transformação da escola em uma empresa a serviço do capital humano (LAVAL, 2004); a tentativa de justificar e consolidar uma atuação performativa na qual “[...] as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas em que as pessoas são valorizadas somente pela sua produtividade.” (BALL, 2012, p. 45). Do contrário, corre-se o risco de transformar o que é provisório (em tempos de pandemia), em permanente (desde os tempos de pandemia); o que

é central (formação humana), em periférico; o que é atuação profissional (trabalho intelectual), em prestação de serviço alienada (tecnicismo do ensino); o que é inalienável (dignidade humana), em mera mercadoria.

A situação completamente atípica que a pandemia impõe, exige pensamentos atípicos, que saiam do lugar-comum, que mudem a observação, provocando o deslocamento da explicação. Assim, quiçá, seja possível ver o que está oculto, ou pior, o que está sendo ocultado em muito do que alguns, de má-fé, pretendem que seja visto. O espírito científico deve se manter sempre aberto. Deve-se ajudar a pensar crítica e reflexivamente para que se formulem conceitos, práticas, processos, métodos, abordagens alternativas com que se possa fazer as coisas sem que nos tornemos apenas coisas que fazem o que o mercado precisa que seja feito.

No entanto, concordamos com BALL, para quem “[...] a análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, a análise social é sempre um fracasso de muitas maneiras. Tudo o que é possível são alguns *insights* úteis, alguns tijolos nas paredes, algumas peças pequenas de conhecimento estratégico.” (2009, p. 309). Porém, no atual *sui generis* denominado “tempos de pandemia”, parece que, de todos os lados e a todo momento, emergem analistas sociais das mais diversas e, não raramente, obscuras fontes. De tantos, supostamente, terem sempre tanta razão, parece que ficamos a cada dia mais rasos. Assim, “em tempos de pandemia”, a pandemia consome nosso tempo e muitos realmente acreditam que o mundo será salvo na próxima *live*, ou na próxima “nota de repúdio” que, muitas vezes, grande parte dos que assinaram, sequer a leram.

O desafio principal da educação profissional desenvolvida nos IFs está muito além de fazer ou não educação remota ou quaisquer outros processos de ensino e aprendizagem, nesse sentido. Quer dizer, esta dimensão técnica corre o risco de ser pensada apenas para que não haja o que denominamos, aqui, de “prejuízo material” ao processo formativo dos

educandos. Em síntese, tal prejuízo se traduziria na impossibilidade do educando concluir o curso no prazo de duração previsto, pelo fato de a instituição não ofertar alternativas de educação remota, no período em que se tem a orientação do distanciamento social-físico, para que se evite a proliferação, ainda maior, da pandemia. Nesse sentido e no limite desse entendimento, visível em expressões recorrentes nos IFs, tais como: “não perder o ano letivo”; “recuperar os dias letivos perdidos”; “garantir a carga horária mínima”, “não atrasar o ingresso dos alunos no mercado de trabalho”, etc., tem-se explícita, pela situação de pandemia, a concepção conteudista, mercadológica, instrumental e operacional da educação.

Para essa concepção tecnicista de educação, o foco na educação remota (e concepções congêneres) é a prioridade, pois oferece uma solução técnica para um problema técnico, visto apenas sob o ponto de vista técnico. Nessa visão, a educação não passa disso: um aparato tecnológico abstrato necessário para capitalizar pessoas com habilidades e competências necessárias para o funcionamento técnico que viabiliza a financeirização do capital em escala mundial, na lógica do novo capitalismo. É esta concepção de educação que sustenta, por exemplo, a fala do Ministro da Educação, segundo o qual o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, não é feito para corrigir injustiça, mas para selecionar (FOLHA, 2020, *online*). Assim como, também, sustenta, programas privatistas e mercantis da educação, tais como o Future-se, Novos Caminhos, políticas educacionais como a BNCC, notório saber, novas diretrizes para formação de professores, por áreas de conhecimento, e outros.

Parece oportuno considerar de que modo algumas soluções, plausíveis a curto prazo, podem se tornar reprodutoras e legitimadores, a médio e longo prazos, da lógica privatista e mercadológica dos organismos multilaterais e do sucateamento do Estado de bem-estar social. Como afirma Libâneo, esta lógica também mantém “um discurso supostamente humanista e democrático”, contudo, é um “discurso carregado da visão economicista e mercadológica expressa em um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade

local em um mundo cujas exigências ao trabalhador estão sendo globalizadas” (LIBÂNEO, 2018, p. 25).

Portanto, é importante refletir sobre os reais motivos, bem como sobre as consequências possíveis do que se faz institucionalmente, em sentido amplo, para que a educação formal, desenvolvida nos IFs, não acabe por legitimar “uma escola funcional, “prática”, aligeirada, voltada exclusivamente a suprir força de trabalho útil para o mercado” (2018, p. 26).

Dá a importância de se cuidar para que a própria educação não se resuma a um instrumento técnico. Há que se considerar, também, as implicações políticas, culturais, éticas e jurídicas, dentre outras questões e suas consequências, a curto, médio e longo prazo, conforme a tomada de decisão que se tem. A melhor das boas intenções institucionais pode servir para deslegitimar a própria instituição, principalmente, quando envolve um amplo sistema federal de ensino como a RFEPECT.

É preciso pensar se os IFs assumem a concepção da educação na lógica do capital humano ou na lógica da formação integral, na perspectiva do pleno desenvolvimento humano, exercício para a cidadania e qualificação para o trabalho, como prevê a própria dimensão jurídica da Constituição Federal que (supostamente), ainda, rege (ou deveria reger) o Estado Democrático de Direito Brasileiro.

Talvez, a questão principal não seja, antes, sabermos, por exemplo, se os alunos têm ou não condições de acesso à *internet*, computadores e demais meios operacionais, para continuar os estudos, remotamente; mas, em quais condições humanas ou desumanas se encontram os alunos e familiares, e, ao mesmo tempo, os servidores públicos que atuam nos IFs e entes próximos, mesmo que tenham condições materiais para a educação remota. Quer dizer, há uma responsabilidade moral pelo outro, e não apenas material, instrumental, contratual. Do contrário, nos permitimos ser colonizados pela mesma lógica que, ao menos

pelo que se reitera nos discursos institucionais, tentamos combater. Nos tornamos “técnicos operacionais” em transmissão de saberes utilitaristas, com vistas a “treinar” habilidades e competências instrumentais, ao invés da formação e ou transformação de capacidades humanas, que tenham, por propósito, o bem comum e a justiça social. Interessa, sim, o desenvolvimento econômico, mas também interessa saber e garantir que este é parte do desenvolvimento humano, ao invés, de uma finalidade última.

Considerando que passaram mais de setenta dias da suspensão das aulas presenciais, alguns IFs já possibilitam, outros já possibilitaram e suspenderam, e outros não possibilitaram alternativas remotas para o processo de ensino e aprendizagem; considerando que o perfil socioeconômico dos alunos em nível nacional na RFEPCT é bastante próximo, com 60,9% autodeclarados de cor/raça preta, parda e ou indígena; e 88,14% com Renda Família menor ou igual a 2,5 salários mínimos (BRASIL, 2018, PNP, Planilha 1.5, *online*), já teríamos condições razoáveis para um posicionamento mais consistente em RFEPCT?

Isso significa considerar, também, como ação formativa e função social dessas instituições, inúmeras ações que, inclusive já estão sendo feitas no âmbito da RFEPCT e que ainda podem ser feitas. Desde ações de caráter de assistência mais emergencial – como a produção de álcool em gel, a confecção de máscaras, a entrega de cestas básicas aos educandos, etc. –, ações de pesquisa aplicada, inovação tecnológica, extensão, ações de atendimento humano aos educandos, aos servidores, aos familiares, à sociedade em geral, como apoio e orientação de psicólogos, assistentes sociais, gestores e demais servidores da RFEPCT (ver Ações de enfrentamento ao Coronavírus <https://covid.redefederal.org.br/>).

Todas estas e inúmeras outras ações também se traduzem em parte essencial e, nesse momento, talvez, prioritárias, da concepção de educação que se pretende na RFEPCT, como parte da função pública/social da educação, tendo em vista o bem comum.



A diversidade de ações, inclusive de alternativas de educação remota, quando viável, se bem pensadas, sincronizadas e constantemente avaliadas para se verificar coerência com princípios e objetivos comuns, em sentido macro, não implicam contradição e risco. Mas quando estas alternativas são realizadas de forma dispersa, isoladas, com vistas a performatividade, numa ansiedade desenfreada de tentar “provar” resultados de eficácia e eficiência, colocam as ações mais na lógica da concorrência, da competitividade, da projeção, enquanto coletividade, e se chega até a uma vultosa soma de ações. No entanto, não necessariamente, essa soma de ações expressa a sociedade de indivíduos, ao contrário, às vezes parece enfatizar a concorrência entre eles e, inclusive, coloniza a própria subjetividade desses indivíduos (tanto servidores quanto alunos). Há sempre um curso implícito em cada discurso e uma tática oculta em cada prática que, talvez, exija do momento, mais prudência que ousadia, para que, efetivamente, se possa ajudar os “Outros”, o que implica, também, ajudar a si mesmo.

Ao que se evidencia, o fato dos alunos continuarem os estudos por meio de processos remotos de ensino e aprendizagem, também, não garantirá a eles o reparo do “prejuízo material”, como denominado acima, mas poderá, sim, acentuar, ainda mais, a desigualdade social (econômica, cultural e distributiva), se não for respaldado por uma compreensão e coerência institucional sobre a função social dessas instituições de ensino e uma clareza sobre qual concepção de educação esse fato compõe. Essa garantia também não se tem no ensino presencial. Mas, dado o contexto de pandemia e as condições estabelecidas, até aqui, tem-se mais evidência de que, se feita de modo aligeirado e sem sólida compreensão do todo envolvido, os meios remotos, usados como prioridades para evitar o prejuízo material do ano letivo, tendem a intensificar ainda mais a desigualdade sócia, bem como, legitimar a desqualificação das instituições e dos profissionais da educação pública que se contrapõem à concepção da educação, como desenvolvedora do capital humano.

Talvez, seja importante pensarmos para além da lógica do tudo ou nada, do isso ou aquilo. Corre-se o risco de deixar de se perceber caminhos alternativos e, principalmente, de se compreender e de se garantir que muitas das ações tomadas no âmbito da educação, em tempos de pandemia, pareçam injustas, do ponto de vista da norma positivada, mas justificam-se apenas como “direito de emergência” (HEGEL, 1997), dada a excepcionalidade do contexto de pandemia. Essa ideia justifica, por exemplo, que apesar do prejuízo material de parte do conteúdo e do tempo de duração do curso, se mantenham e se priorizem outras ações institucionais que também são educativas, formativas e mais benéficas ao público em geral. Nesse caso, a defesa da vida justifica, inclusive, a quebra de algumas normas positivadas. A lei é flexível e deve se adaptar às transformações sociais, e, talvez, nesse sentido, é que também tenhamos que empreender maior esforço em pensar outros caminhos, ao invés de apenas tentar cumprir a lei a qualquer custo, principalmente, quando este custo é a própria dignidade humana.

Reiteramos, em hipótese alguma se menospreza a defesa e a busca de alternativas que proporcionem o menor dano humano possível em todas as suas dimensões e conotações, mas sim, que se reflita seriamente em que medida tais alternativas não causam outros danos de igual ou maior dimensão, além de se avaliar os efeitos que produzem e produzirão, a médio e longo prazo, na relação com a sociedade.

Nesse sentido, colocamos algumas questões a mais para reflexão, não necessariamente em ordem de importância: 1) Quais são as reais condições de saúde bio-psíquica de *todos* os alunos, servidores e convíveres envolvidos? Estas condições também são observadas e consideradas no processo de ensino e aprendizagem não remotos e quando não se está em “tempos de pandemia”? 2) Quais são as reais condições de trabalho destas pessoas para as alternativas propostas, o que inclui qualidade “do” e “no” ambiente de trabalho (que, no caso, passa a ser, em regra, *home-office*), tais como: ergonomia, intervalos adequados de jornada etc.? Afinal, assim como o distanciamento

em tempos de pandemia, também a saúde do trabalhador e o descanso entre jornadas e intrajornadas são recomendados pela Organização Mundial da Saúde e foram necessários muitos anos de luta e sacrifícios humanos, para efetivar tais condições como direitos. Como serão cobertos os ônus que não são da incumbência dos profissionais envolvidos, tais como gastos pessoais com computadores, acesso à internet, energia elétrica, material de expediente...? Obviamente, uma coisa é a exceção em relação a isso, um sacrifício do interesse individual, considerando o interesse público, diferente é quando isso se torna normal, comum, e temos, a exemplo da RFEPCT, mais de oitenta mil servidores em todo o país fazendo o mesmo. Que discursos legitimamos, ao fazer isso, sem ter clareza e coerência do critério de exceção? Ao se propor determinadas atividades de ensino e aprendizagem remotas, estas são adequadas às especificidades das diferentes realidades dos alunos e dos profissionais da educação envolvidos, aos diferentes níveis, formas e modalidades de ensino, ou apenas se mantém e se transfere a operação da lógica conteudista e mercadológica para outros meios? Em que medida cuidamos para que a preocupação legítima com formas de ensino e aprendizagem remotas não se tornem, como afirma Libâneo (2012, p. 20), apenas a oferta de um “kit”: [...] da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD)? Como estão sendo consideradas outras possibilidades tais como: pedagogia da alternância; aproveitamento/validação de saberes? Como está sendo utilizado o tempo destinado ao trabalho no serviço público na RFEPCT, por todos os servidores, para a atuação profissional, sem servir à lógica da performatividade e da concorrência e sem prejuízo à dignidade humana desses servidores? Até que ponto, como já se tem vários casos na RFEPCT, intermináveis horas de reuniões e trabalho *on-line*, prejudicam mais que auxiliam no enfrentamento da pandemia? Como estão sendo considerados os casos dos servidores que também sofrem consequências diretas da pandemia, como o adoecimento ou morte pelo COVID-19, próprio ou dos entes próximos; que tem filhos, companheiros e familiares residindo com eles e que carecem de



cuidados? Como, por mais eficientes que sejam os processos de ensino e aprendizagem (remotos ou não), para cumprir o ano letivo e os conteúdos disciplinares, também se atende às questões externas que envolvem servidores e alunos, tais como: desemprego, transporte, sofrimento humano? Se possível for a educação remota, como promover desenvolvimento e aprendizagem, numa perspectiva integral e integradora? Como analisar o trabalho e suas relações, no sentido histórico/ontológico, além do econômico, no contexto da pandemia? É possível produzir conhecimento nas condições dadas? Quais?

Tem-se o desafio à educação integral do ser humano que é muito maior e mais urgente que o desafio de encontrar formas para não haver “prejuízo material” ao ano letivo, cujo curso já foi interrompido, por caso fortuito e força maior, e não se reestabelecerá nas mesmas condições. Tem-se o desafio de se atuar como autênticos profissionais intelectuais e a perspectiva de, nessa atuação, evidenciarmos a importância da superação da dicotomia entre trabalho braçal (operacional, tecnicista) e trabalho intelectual; a perspectiva de não só realizamos a educação profissional, tomando o trabalho como princípio educativo, mas que ele mesmo seja princípio norteador do nosso próprio trabalho enquanto profissionais da educação (quer estejamos no cargo de professores, de técnicos administrativos ou em função de gestão). Tem-se o desafio de evitar que muitas práticas que se justificam(riam) em caráter de excepcionalidade pela pandemia, portanto, provisórias, sejam depois tomadas como permanentes por terem se mostrado viáveis, do ponto de vista da mera eficácia (recursos financeiros) e eficiência (gestão gerencialista). Tem-se o desafio de prestar assistência estudantil, material e emocional à sociedade, mas sem que isso legitime a lógica do assistencialismo e ou da instituição de ensino como uma organização prestadora de serviços a “clientes”. Tem-se o desafio de se pensar, efetivamente, em RFEPECT, de acordo e em coerência com a mesma concepção de educação, o que não significa padronizar ou que todos os IFs e *campi* devem fazer “a mesma coisa”, mas que devem partir do mesmo ponto de partida e ter

por meta o mesmo ponto de chegada. Tem-se o desafio de considerar não só o direito à educação, mas o dever do Estado e da Família, com a colaboração da Sociedade Civil (BRASIL, 2008, Art. 205), de garantir a promoção de tal direito. Portanto, do ponto de vista, também, da dimensão ético-política e jurídica, essa responsabilidade precisa ser compartilhada e não atribuída, totalmente, às instituições de ensino. Tem-se o desafio de se pensar as ações remotas, se assim tiverem que ser, mas de modo que tais ações não levem a “constatar que a rotina das salas de aula se converte em práticas de ensino tradicionais, maquiadas com tecnologias educacionais.” (LIBÂNEO, 2018, p. 66). Tem-se o desafio, não só de se pensar processos de ensino e aprendizagem remotas, em tempos de distanciamento social, mas, principalmente, o desafio de se pensar a aproximação e a interação social em tempos de interações humanas ainda mais remotas. Ao mesmo tempo, cada um destes e dos inúmeros outros desafios que podemos apresentar, pode carregar, em si, as melhores perspectivas para a educação profissional e tecnológica em tempos de pandemia. Enfrentar estes desafios, encontrar a perspectiva mais adequada e formular a melhor experiência educativa possível, são desafios e as principais funções dos autênticos profissionais da educação, no exercício intelectual e material-operacional do trabalho complexo, que a educação integral exige.

Ao se perguntar sobre quais meios de educação remota podem ser usados para que, em tempos de pandemia, não se prejudique o acesso à educação formal, é imprescindível perguntar em que medida essas práticas colaboram para a negação ou restrição dos educandos à “apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, estéticos etc., [...] essencial ao amplo desenvolvimento humano dos alunos e não apenas ao seu desenvolvimento como indivíduo componente da força de trabalho.” (LIBÂNEO, 2018, p. 26).

O maior desafio que se põe, então, é responder às questões: sabemos, queremos e estamos agindo de acordo com essa compreensão enquanto instituições e profissionais da educação profissional ou buscamos atingir outra finalidade? Busca-se, na RFEPECT,

efetivamente, compreender e possibilitar a educação formal “[...] como uma prática social de formação humana cujos objetivos convergem para a democracia e a justiça social [...]” ? (LIBÂNEO, 2018, p. 29). Como é possível, aos IFs, “assegurar as ações, condições e procedimentos necessários a um ensino que não se resume nem à consecução de competências meramente pragmáticas nem somente a restringir a atividade escolar a práticas de socialização.” (LIBÂNEO, 2018, p. 29)? Ao analisar o momento no qual nos encontramos enquanto RFEPECT, há, literalmente, milhares de exemplos que tendem para a concepção de desenvolvimento humano e justiça social. Dentre eles, destacamos ações, a exemplo do que vem sendo praticado em vários *campi* dos IFs, em nível nacional, que, para além da dimensão técnica, priorizam as dimensões ético-políticas, pautadas no reconhecimento da importância que exercem na vida dos estudantes e nas comunidades locais.

RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: SUBJETIVIDADES EM RISCO

A escola pública, diferentemente da escola privada, tem grande responsabilidade frente às políticas e às práticas de inclusão e de superação das desigualdades sociais, sendo necessário o exercício de reflexão sobre a coerência das práticas atuais com ações que atendam a este intento e que permitam o reconhecimento, acolhimento e o amplo desenvolvimento de seus estudantes.

Neste sentido, há que se avaliar os efeitos da adoção da educação remota em um país marcadamente desigual em que aproximadamente 30% da renda está concentrada nas “mãos” de apenas 1% da população⁴. Neste contexto, os processos de exclusão social tendem a se aprofundar, tendo em vista a disparidade entre ricos e pobres, negros e brancos, quanto

4 PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano 2019 – Além da renda, além das médias, além de hoje: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI.

ao acesso a recursos tecnológicos, e as próprias condições de vida necessárias ao desenvolvimento humano e à aprendizagem escolar.

Neste âmbito, os resultados da aprendizagem pretendida serão aferidos e analisados a partir de quais instrumentos e critérios? Quais seus desdobramentos/consequências na vida dos estudantes e para as relações sociais? O êxito e o fracasso serão analisados do ponto de vista das relações e dos fatores político-sociais que os compõem, ou do indivíduo e do mérito? As avaliações educacionais nacionais, homogeneizadoras em sua acepção e instrumentos, considerarão as condições de desigualdade a que estão acometidos os estudantes, sobretudo, na situação contingencial da pandemia?

Valendo-se das observações de Rustin (2001) acerca da produção da exclusão social, é possível antever efeitos nefastos, do ponto de vista das subjetividades, caso as questões, anteriormente apontadas, sejam negligenciadas nas tomadas de decisão, especificamente, nos planejamentos educacionais. Segundo o autor:

Quanto maior a pressão sobre o sistema e o indivíduo para produzir sucesso e evitar fracasso, em termos relativos, mais severas e destrutivas serão as projeções emocionais de falta de valor para os sem-sucesso. [...] A desvalorização e humilhação originados pelo fracasso tornam-se incapacitantes. (RUSTIN, 2001, p. 205)

Quanto maior a desigualdade, maior o sentimento de exclusão, tendo em vista que o sujeito não afeita seu grau de exclusão por uma via absoluta, mas referencial. Nestes termos, a exclusão social é compreendida como processo social dinâmico, multidimensional, relacional, pluriescalar e incapacitante, que envolve uma progressiva perda de autonomia e de sentimento de valor, com repercussões profundas na capacidade de tomada de decisão sobre os rumos da própria vida e daqueles sob a responsabilidade do sujeito (ARCHANGELO, 2007, p. 220).

Para melhor compreendermos os efeitos da exclusão social para a constituição subjetiva do indivíduo, aludimos às afirmações de Archangelo (2007, p. 221): “a experiência social incapacitante pode provocar danos subjetivos tão duradouros que a própria política destinada ao enfrentamento da exclusão tende a ser percebida pelo sujeito como uma reafirmação de sua incapacidade”. Destarte, a condição de desvantagem a que está submetido um indivíduo deixa de ser tão somente decorrência da inviabilidade estrutural de um sistema social desigual, mas assume a constituição de sua identidade, perpetuando-se, acentuadamente, em gerações futuras.

Há aqueles que, por condição social mais vantajosa, poderão usufruir dos serviços ofertados, ainda que na condição de aprendizagem remota, podendo, inclusive, construir experiências exitosas em termos de autonomia e investigação. Todavia, estes não representam a totalidade de alunos, cujos direitos são os mesmos; assim, uma esmagadora parcela de alunos vai ficando pelo caminho. Tal como as práticas de produção do fracasso escolar, há muito consolidada e reproduzida nas relações de ensino e aprendizagem, são, nestas condições, que a desigualdade e os preconceitos se difundem. Não obstante, a escola segue, pois, reproduzindo esta lógica, alienadamente, certa de que desempenha sua função, sem que os alunos se sintam reconhecidos, ou que sejam acolhidas as suas necessidades e expectativas singulares. Nesta perspectiva, os alunos são compreendidos a partir da *média*, com apagamento das singularidades, o que torna problemática a consolidação de sentimentos de acolhimento, reconhecimento e pertencimento, logo, de uma escola significativa.

Portanto, o planejamento e a execução de práticas pedagógicas, não somente no contexto da pandemia, devem considerar, além de indicadores sociais, os aspectos subjetivos que deles derivam. Priorizar questões técnicas e/ou apenas indicativos numéricos, sem uma leitura acurada dos processos afetivos que ali tomam parte, expressa um reducionismo que negligencia a importância da afetividade para a constituição psíquica e o pleno

desenvolvimento humano, cujo objetivo deveria ser priorizado nas ações educativas que se pretendem de qualidade; além de revelar a negação deste conhecimento como constituinte dos saberes docentes.

Sobre os efeitos sociais e afetivos decorrentes das relações entre escola e comunidade, reitera-se a importância das instituições educativas assumirem a responsabilidade quanto à finalidade do bem comum, da justiça social e do bem-estar dos sujeitos que a compõem, cuja dimensão extrapola os aspectos econômicos para o âmbito subjetivo, com ênfase na promoção do sentimento de pertença social e de reconhecimento no contexto das instituições.

Conforme já frisado, anteriormente, avaliar se todos os alunos têm condições de acesso à aprendizagem remota vai muito além de uma questão pragmática e financeira, mas remete à responsabilidade social da escola, na relação com as comunidades locais. Quando as instituições públicas, representantes da figura do Estado, na comunidade em que se insere, não cumprem a tarefa de responder às necessidades das comunidades, do ponto de vista dos direitos e garantias jurídicas fundamentais, instauram-se *vazios, ausências*, no lugar onde deveria existir experiências de pertença, segurança e acolhimento. É preciso lembrar que uma escola é muito mais do que um espaço de formação intelectual, pois forma e conforma subjetividades.

Uma instituição que, ao mesmo tempo, é uma oferta e a denúncia da ausência de todos os outros serviços essenciais. Uma porta de entrada ao mundo (do conhecimento, da cultura, da palavra) que também denuncia a precariedade dessa localidade, no que tange ao manejo desse mesmo mundo. (ARCHANGELO; VILELLA, p.225)

Se tais argumentações procedem, faz sentido afirmar que a relação entre escola e comunidade é atravessada pela superação das proeminentes lacunas existentes entre as expectativas que derivam de ambas, acerca da função social da primeira. Se a comunidade não se

sente reconhecida, atendida em suas expectativas, quanto à função da escola, os sentimentos de identificação e reconhecimento cedem lugar ao estranhamento e, no limite, à violência.

A atuação dos Ifs, no atual contexto, bem como as relações com a comunidade em seu entorno, devem estar pautadas em objetivos que visem a diminuição das tensões existentes, em grande parte, decorrentes da pandemia e das desigualdades sociais. Isso implica evitar a produção do fracasso escolar que se dá, via de regra, por meio de práticas conteudistas e excludentes, que operam sob a lógica do individualismo e da competitividade; promover ações de acolhimento e de reconhecimento dos estudantes, com o fortalecimento de redes de apoio e de escuta; identificar as condições sociais, inclusive as de ordem afetiva, a que os estudantes estão submetidos no período da pandemia, no sentido de construir estratégias para ajuda mútua e o fortalecimento de vínculos com a Instituição; promover a reflexão sobre a situação atual e as tensões decorrentes desta, estabelecendo interfaces com o currículo escolar.

Além destas, Archangelo e Villela (2007) ressaltam três máximas que devem estar presentes na relação escola-comunidade:

1. O significado da escola em sua localidade extrapola os limites de suas funções e finalidades explicitamente delineadas, seja pelo poder público, seja no interior da própria instituição, e é acompanhado por representações e expectativas conscientes e inconscientes a partir das quais a comunidade se relaciona com a escola.
2. A principal tarefa da escola em relação à comunidade é trazer o aluno com alma e tudo para dentro da escola e articular-se de forma que essa possa ter sentido pra ele, ou seja, que se constitua como escola significativa, articulada à realidade e aos problemas que o afligem.
3. Somente um consciente, decidido e adequado trabalho de acolhimento e de envolvimento do aluno nas atividades da escola dará condições a essa última de ver em seu aluno e em todos os que o cercam uma atitude propositiva e um real engajamento. (ARCHANGELO e VILLELA, 2007, p. XX)



Deste modo, o sentido mais amplo do termo “relacionar-se com a comunidade” prescinde de ações assistencialistas ou meramente conteudistas. Refere-se ao engajamento da escola no reconhecimento das desigualdades sociais e na promoção de ações que visem superá-las. Para tanto, é mister que a escola tome iniciativas de aproximação, de conhecimento das expectativas e necessidades reais da comunidade, construindo, assim, um vínculo de confiança, o qual, por sua vez, a torna significativa, a despeito das adversidades que a compõem.

Do vínculo entre escola-comunidade derivam sentimentos de pertencimento e reconhecimento dos estudantes. A escola passa, assim, a representar um “continente” para suas emoções e projeções, um lugar em que se sentem confortáveis para errar e aprender, em que encontram respaldo e segurança para aprender. Sobre os alunos, deve recair a atenção e a preocupação das escolas: como estarão vivendo e convivendo, na ausência da escola, que era *provedora*, fonte de segurança emocional e espaço profícuo para o aprendizado? Em alguns contextos, a Escola é o único lugar em que o aluno se sente reconhecido e acolhido, habilitado e estimulado a aprender. Como lidar com a perda das relações escolares que eram fonte de reconhecimento e de constituição de suas identidades? Nesse sentido, certamente, a negligência dos sentimentos e emoções decorrentes de tal privação, tendo em vista o necessário isolamento social imposto a todos, pode levar a experiências de sofrimento e ao aprofundamento da exclusão social.

Por isso mesmo, propor a escola remota e a retomada do calendário escolar pressupõe o replanejamento, não apenas de datas e eventos *remotos*, mas, sobretudo, do currículo escolar, entendendo-o como artefato cultural e social que se forja no contexto das relações sociais, das experiências de aprendizagem e das culturas escolares diversas. Por não ser neutro, transcendental e/ou atemporal, o Currículo precisa ser objeto de análise e reflexão em meio a situação contingencial imposta pela pandemia de COVID-19. Neste processo de reflexão e de



tomada de decisões, há que se questionar: que conhecimentos serão valorizados? Como as experiências dos estudantes serão relacionadas a tais conhecimentos? Como o currículo pode promover a cidadania e o desenvolvimento integral dos sujeitos no contexto atual? Que desafios se impõem à escola na tarefa da formação de cidadãos críticos e emancipados?

CONCLUSÕES

Entendemos, assim, que o currículo na pandemia será *reposicionado*, reconstituído, em função das formas de existência dos sujeitos que o integram, ou ainda, a partir das estratégias de sobrevivência coletivas, a partir das limitações desta realidade, desde os espaços, recursos disponíveis, disponibilidade física e emocional, conhecimento sobre o uso tecnológico, entre outras condições. Em meio a esta educação mitigadora, serão produzidas novas relações e culturas *escolares*, que extrapolam o rol de conteúdos, que antes da atual conjuntura, era compreendido como fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos. Dentro destas condições, do *possível*, torna-se primordial valorizar as formas de ser e estar no mundo, ouvir professores, alunos e a comunidade, entendendo-os como sujeitos de um tempo histórico.

Em vez de práticas que agravem sentimentos que provocam sofrimento, a escola deve se empenhar em promover experiências cognitivas positivas, auxiliando os sujeitos a tolerar e enfrentar as tensões com que se deparam, no contexto social e psíquico. Tolerar, no sentido colocado por Bion (1975), isto é, aprender com a experiência, por meio do conhecimento e análise da realidade, assumindo o lugar de sujeito histórico de seu tempo. Neste processo de comunicação, que se dá do contato *profundo* entre instituição e alunos, evidencia-se a construção de vínculos que, por sua vez, instauram sentimentos de segurança e acolhimento, até mesmo de processamento de emoções e frustrações.



Professores, gestores e demais profissionais da educação estão acometidos por ansiedades, angústias e medos, quanto ao processo de retomada dos calendários escolares, cumprimento da carga horária e dos *conteúdos*, inseguros acerca da valorização do trabalho na condição remota, que, por demandas inúmeras e por tarefas burocráticas, os expõe a horas em frente às telas de computador, celular e/ou outros aparelhos eletrônicos. A despeito do caos instalado, promovem também ações exitosas, ampliam seus conhecimentos e fortalecem sua identidade profissional, à medida que refletem sobre o ineditismo e a vulnerabilidade da vida cotidiana, compreendendo a importância da solidariedade e da coletividade. Eis uma atividade que demanda reconhecimento e valorização, sobretudo, neste momento.

Conclui-se, portanto, que a atitude dos IFs, frente à pandemia, deve expressar preocupação com questões afetivas que permeiarão sua relação com as comunidades em seu entorno, com desdobramentos nas relações de ensino e aprendizagem, seja na forma remota ou presencial, com a adoção de medidas que, efetivamente, fomentem a equalização social e o bem-estar de todos. Uma educação, ao mesmo tempo, para todos e para cada um.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Educação pós-Auschwitz. In: ADORNO, T. Educação e emancipação. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

APEL, Karl-Otto. *Estudos de moral moderna*. Trad. De Benno Disching, Petrópolis: Vozes, 1994.

ARCHANGELO, Ana. Notas sobre a exclusão social: um conceito auxiliar no entendimento da relação escola-comunidade. *Gestores – Estudo, Pensamento e Criação: planejamento educacional e avaliação na escola*, 07/2007, ed. 2, FE/UNICAMP, Vol. II, n. 6, p. 217-222.

ARCHANGELO, Ana; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. *Escola e comunidade, Gestores – Estudo, Pensamento e Criação: planejamento educacional e avaliação na escola*, 07/2007, ed. 2, FE/UNICAMP, Vol. II, n. 15, pp. 223-237.



BALL, Stephen John. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 19 de maio de 2020.

BALL, Stephen John. In. MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BION, W.R. *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós, 1975.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 11 de novembro de 2019.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. Ano base 2019. Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Acesso em 16 de junho de 2020.

CASARA, Rubens Roberto Rebelo. *Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

CONIF. Ações de enfrentamento ao Coronavírus. Disponível em <https://covid.redefederal.org.br/>. Acesso em 01 de junho de 2020.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO – on-line. Em reunião com senadores, Weintraub diz que Enem não foi feito para corrigir injustiças, por Iara Lemos. Publicado em 5. mai. 2020 às 18h04, Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/em-reuniao-com-senadores-weintraub-diz-que-enem-nao-foi-feito-para-corriger-injusticas.shtml>. Acesso em 31 de maio de 2020.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.



HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos (Org.) *Políticas educacionais neoliberais e escola pública uma qualidade restrita de educação escolar*. ePUB. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MATURANA, Humberto. *Cognição, Ciência e vida Cotidiana*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

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

SAFATLE, Vladimir. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In.: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alan Kenji. (Orgs.) *Formação de Professores no Brasil: leituras e contrapelo*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

STANLEY, Jason. *Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”* 2. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

Enviado: Julho de 2020
Aceito: Agosto de 2020