

# ENSINO EM CONDIÇÕES REMOTAS E OS DESAFIOS DESTE TEMPO: PROBLEMÁTICAS PEDAGÓGICAS

TAKARA, Samilo<sup>1</sup>

**Resumo** – Este texto problematiza as condições para pensar o trabalho docente em contexto do Ensino Remoto Emergencial e as complexidades dessa relação com os usos de mídias e as possibilidades pedagógicas. A questão que orienta essa discussão é: quais as possibilidades pedagógicas possíveis nas condições impostas pela necessidade do distanciamento social como medida de inibição dos contágios pela COVID-19? Desse modo, o objetivo geral deste estudo é: problematizar as condições do trabalho pedagógico no contexto pandêmico. A discussão é resultado de uma reflexão qualitativa, exploratória e de cunho bibliográfico e é amparada pelos Estudos Culturais em Educação.

**Palavras-Chave:** Educação. Mídias. Ensino Remoto Emergencial. Práticas Pedagógicas. Estudos Culturais.

## Introdução

A pandemia exigiu uma revisão de diferentes práticas, processos, procedimentos, ações, atividades e intervenções. Entre as áreas afetadas, a Educação precisou ser repensada para garantir uma das exigências deste tempo que é o distanciamento social para a inibição do contágio pela COVID-19. As práticas de ensino e as situações de aprendizagem passaram pelos efeitos das relações com a produção de informações dos sistemas digitais.

Ainda que as relações com os meios de comunicação e diferentes artefatos tecnológicos na Educação sejam anteriores à pandemia, as necessidades deste tempo exigiram mudanças que constituem nos usos dessas tecnologias de muitos modos e com habilidades que não eram as que se tinha nas atividades que trabalhavam com mídias como propostas pedagógicas. Vivemos outros tempos e os usos desses artefatos também constituem as dinâmicas da Educação Contemporânea.

Concomitante, não é possível ignorar que os acessos e as condições de usos dessas tecnologias e da internet seja uma condição comum e igual para todas as pessoas. Ainda assim, não é possível que tomemos por ingênua a ideia de que a escola e os processos educativos e formativos sejam mais acessíveis, tendo em vista que a afirmação de Louro (1997, p. 57) que mantém a sua atualidade. A exclusão precisa ser questionada porque “[...] a escola produz isso.

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento Acadêmico de Educação e da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola do *Campus* Rolim de Moura e do Programa de Pós-Graduação em Educação no *Campus* José Ribeiro Filho da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC). E-mail: samilo@unir.br.

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso”.

Pensar sobre o acesso às tecnologias e as condições de experiências digitais também é uma realidade no contexto pandêmico que criou uma proposta de Ensino Remoto Emergencial (ERE), mesmo sem considerar de forma direta as dificuldades de acesso às tecnologias e aos meios de comunicação necessários para pensar propostas pedagógicas. Assim como Canclini (2007) já nos provocava para pensarmos nas condições de criação e produção em uma sociedade de “diferentes, desiguais e desconectados”, as exigências desse tempo se impõem com outras condições.

Diante deste cenário, a questão que norteia essa discussão é: quais as possibilidades pedagógicas possíveis nas condições impostas pela necessidade do distanciamento social como medida inibição dos contágios pela COVID-19? Essa questão, ainda se confunde com uma dúvida que paira no tempo em que pensamos essa dúvida: é a hora de retornarmos a presencialidade? E quais são as condições para esse retorno? Essas e outras angústias atravessam a construção deste texto.

Na tentativa de elucidar essa discussão, o objetivo nesta escrita é: problematizar as condições do trabalho pedagógico no contexto pandêmico. Na esteira desta tarefa, são objetivos específicos nessa empreitada: apresentar discussões sobre as condições pedagógicas no contexto de um Ensino Remoto Emergencial; problematizar a relação entre educação e tecnologias de informação e comunicação; e, discutir as potencialidades do fazer pedagógico na contemporaneidade.

É relevante destacar o sentido de contemporâneo utilizado nessa exposição. Aproximamo-nos daquilo que foi problematizado por Agamben (2009, p. 59) que propõe “[...] uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, é essa relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo”. Assim, a noção que se usa para pensar a contemporaneidade não é um confundir-se com o presente, mas tê-lo por nosso objeto de investigação.

Ao mesmo tempo, é tomar uma posição cuidadosa com isso que vemos como o agora, tomando como questão aquilo que já é discutido por Veiga-Neto, 2005, p. 5): “[...] pode-se examinar o mundo de hoje com ferramentas de ontem; mas não seria melhor tentar construir novas ferramentas para pensá-lo e examiná-lo, agora a partir de novas bases?”. Questionamo-

nos se ainda são eficazes as possibilidades até aqui desenvolvidas para pensar a Educação diante dos abalos sofridos pelas condições pandêmicas que vivenciamos neste tempo.

Alimentados (ou famintos) a partir dessa questão, os sentidos que atravessam e constituem essa discussão se ancoram na perspectiva dos Estudos Culturais. Canclini (2007) explicita uma característica inicial da vertente teórico-política: uma saída de emergência. Com as alterações e as mudanças que ocorreram nos cenários contemporâneos, o autor explicita que hoje, estas referências se assemelham mais a metáfora de “[...] uma porta giratória. Não digo que nada mude enquanto se dão voltas. Pode-se entrar derridiano e sair homibhabhiano, começar logocêntrico e virar desconstrucionista, passar da análise textual da porta ao debate sobre a performatividade dos seus biséis” (CANCLINI, 2007, p. 153).

Johnson (2006, p. 10) enxerga a perspectiva teórica dos estudos culturais como “[...] um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-los pode paralisar suas reações” (JOHNSON, 2006, p. 10). Assim, há uma preocupação entre os praticantes dos estudos culturais “[...] com a indicação de tais problemáticas, com o mapeamento de suas condições de possibilidade, com a investigação dos modos ou das circunstâncias de sua emergência” (BONIN; RIPOLL; WORTMANN; SANTOS, 2020, p. 2-3). Desse modo, as tentativas desse referencial na contemporaneidade estão em “[...] encontrar o sentido das inscrições deixadas por estes fragmentos sobreviventes” (CANCLINI, 2007, p. 160).

Atravessado por essa concepção teórica e pelas perspectivas analíticas possíveis nos campos do tema da Educação contemporânea e das mídias como artefatos culturais, essa discussão é um empreendimento qualitativo, na tentativa de elucidar e expor características do fenômeno abordado. Há uma característica exploratória nesse movimento de pesquisa – e, talvez, seria possível dizer que nas condições que nos encontramos, não seria possível explicar ou, ainda, há uma tarefa descritiva muito difícil a ser empreendida para compreender a Educação neste contexto (GIL, 2002; SEVERINO, 2008).

Assim, o estudo é exploratório, porque compreendemos que existem ainda brechas, falhas, detalhes e processos que precisam ser analisados de forma a chegarmos a uma compreensão das condições que estamos. Utiliza-se nesta proposta, desse modo, o método bibliográfico de forma a buscar referências para contextualizar esse fenômeno e pensar acerca das possibilidades educativas deste tempo (GIL, 2002; SEVERINO, 2008).

Feitos esses avisos e as indicações que sustentam esta argumentação, convidamos a leitura a seguir para compreender a discussão sobre as condições pedagógicas pensando no

Ensino Remoto Emergencial. A tarefa neste primeiro momento é elucidar como pensar as práticas pedagógicas que experimentamos no contexto que vivemos.

## De Repente, Não Mais Que de Repente<sup>2</sup>

*De repente do riso fez-se o pranto  
Silencioso e branco como a bruma  
E das bocas unidas fez-se a espuma  
E das mãos espalmadas fez-se o espanto*  
Vinícius de Moraes

Em 18 de março de 2020, as aulas foram suspensas na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Ali começa nosso processo de separação. Ainda que as turmas e as professoras e os professores pudessem se encontrar, meses mais tarde, como ocorreu na UNIR, estávamos separados, ainda que agora dividimos um espaço outro. Ainda que compartilhe com Lévy (1996) que o virtual não é oposto ao real, mas ao atual e, desse modo, a oposição ao real é o possível, estávamos naquele momento lidando com o inimaginado.

[...] o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização [...] O problema da semente, por exemplo, é fazer brotar uma árvore. A semente “é” esse problema, mesmo que não seja somente isso. Isto significa que ela “conhece” exatamente a forma da árvore que expandirá finalmente sua folhagem acima dela. A partir das coerções que lhe são próprias, deverá inventá-la, coproduzi-la, com as circunstâncias que encontrar (LÉVY, 1996, p. 16).

Pensar em ensino nas condições que se impuseram pela pandemia é, também, compreender que as dimensões pedagógicas foram profundamente alteradas no contexto que estamos. O cenário educacional, ainda que tenha tentativas e possibilidades de Educação a Distância, não é pensado para o que vivemos nesses meses que seguiram à nossa separação.

Ainda que não seja apenas física, mas também social, política, econômica, cultural, ética e estética, a condição da distância atravessa e produz a dimensão das desigualdades e das dificuldades de conexão que são chaves para o entendimento da complexidade para pensar o fenômeno educativo na contemporaneidade. Santos (2020) traz a pedagogia do vírus e sua crueldade como elementos que alteram profundamente as condições que nos encontramos.

---

<sup>2</sup> Referência ao Soneto de Separação de Vinícius de Moraes. O poema completo pode ser encontrado reproduzido no site: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-de-separacao>.

Questões são impostas para pensarmos uma ação pedagógica que seja efetiva em um cenário de mortes, de distanciamento social como medida protetiva, de instabilidade econômica e em uma situação política instável e que desconsidera o papel do Estado em garantir as condições de existência das pessoas que se encontram nas situações de vulnerabilidade. Com a pandemia, a crise – não só econômica e política, mas epistemológica – colocou a Educação também em xeque.

Nas provocações realizadas por Santos (2020) há indicações de necessidades de deslocamentos acerca de criações de outras ações que fossem possíveis para as saídas das quarentenas – não apenas a pandêmica, mas a econômica, a cultural e a ideológica “de um capitalismo fechado sobre si próprio e das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir”. O autor aponta que a superação dessas crises estaria na relação com a compreensão das relações ambientais e no enfrentamento desses sistemas de exploração que se mantêm apesar e além da condição pandêmica.

Entretanto, seguimos desconectados, tal como explicitava Canclini (2007). E é uma exigência reconhecermos que a dimensão educativa que foi imposta como Ensino Remoto Emergencial não deu conta de suprir as demandas formativas e não realiza com qualidade e cuidado as necessidades e as possibilidades de atuação das pessoas que estão inseridas nesses processos.

Investimos aqui no debate para pensarmos como a dinâmica disciplinar que constitui das lógicas de conhecimento cindiram a tarefa educacional de uma prática orientada para a formação intelectual em um cumprimento de disciplinas que parecem não se atrelar a dimensão da problematização da educação. É necessário retomar as provocações realizadas por Veiga-Neto (2005, p. 8):

[...] a diferença: tudo se passa como se, de repente, as metanarrativas modernas da totalidade e da unidade tenham implodido, povoando o mundo com cacos todos diferentes entre si [...] se a escola moderna foi pensada e instituída com, entre outros, o objetivo de “equalizar” o mundo, como ficaremos diante do elogio à diferença? E como poderemos garantir, ao mesmo tempo, o direito à diferença e a manutenção da igualdade?

Entre os incômodos que passam pela dimensão provocativa de compreender a dificuldade de manutenção das dimensões de unidade e totalidade, os conhecimentos e as proposições sobre os estudos de mídias na educação são relevantes para problematizarmos como a noção de desenvolvimento midiático e as condições contemporâneas se encontram nessa dinâmica.

Ainda que o tema de uso de mídias na Educação e os potenciais pedagógicos dos meios de comunicação sejam temas que apresentam estudos e experiências diferentes e compõem anos de atividades e problematizações diferentes, as propostas pedagógicas não são constituídas nas mesmas condições do que pensávamos nas condições pré-pandêmicas. Questões atravessam a compreensão sobre mídias e suas contribuições para o campo pedagógico: o que são mídias? Quais são seus potenciais educativos? Como pensar a mídia como um artefato pedagógico?

Ao discutir mídias pedagógicas, estratégias utilizando meios de comunicação e outras possibilidades de compreender os aspectos educativos das tecnologias e dos artefatos midiáticos, a ideia que paira sobre essas proposições é como se a mídia nunca tivesse uma relação com o espaço escolar. Lousas, cadernos, cartazes, paredes, livros, apostilas, folhas para desenhar, canetas, lápis, gizes e outros artefatos que são usados para constituir processos comunicativos e que registram e mediam informação e expressão não são compreendidos como materiais midiáticos que são constituintes das práticas escolares.

Provocar essa percepção também é uma forma de não tratar os artefatos midiáticos que foram desenvolvidos para outros âmbitos da sociedade e da cultura e, ao mesmo tempo, agora que são acessíveis para outras pessoas e que podem, de alguma forma, incorporar o diálogo e a produção de conteúdos na educação contemporânea. Entretanto, os objetos comunicacionais que estão no interior da escola correspondem a uma dinâmica entendida como escolar.

Desse modo, é relevante problematizar como as práticas pedagógicas utilizam de recursos midiáticos para sua produção e interação e, desse modo, como é possível compreender uma interação das mídias na atividade educativa. Entretanto, as diferentes tecnologias começaram a serem popularizadas, acessadas, produzidas de formas diferentes e o contexto contemporâneo tem outras formas de se relacionar com os conteúdos e as informações.

Pensar os usos das mídias contemporâneas como materiais de áudio, fotografias, audiovisuais e produções multimídias em redes sociais são possibilidades que se apresentam de diferentes modos para pensar a atuação de professoras e professores nos espaços escolares. Assim, uma extensa bibliografia contribui para pensarmos nas possibilidades de usos e propostas pedagógicas utilizando esses artefatos midiáticos.

[...] o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espacotemporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável. De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade (SIBILIA, 2012, p. 16-17).

A autora problematiza o descompasso entre a instituição escolar e as possibilidades de experiências e vivências no contexto midiático que é condição da contemporaneidade. A experiência digital, tal como discute Han (2018, p. 6), é uma experiência que modifica as interações e as relações. Envolvidos por uma condição que o autor traz como uma “embriaguez” que turva nossas possibilidades de vislumbrar as condições contemporâneas, ao mesmo tempo que transforma tudo em visibilidade.

São essas condições contemporâneas que precisam ser problematizadas neste tempo em que há uma outra organização com a proposta de Ensino Remoto Emergencial. Accorsi e Takara (2021) provocam a discussão de uma mídia-escola no tempo que nos encontramos. Reconhecendo as possibilidades pedagógicas que já foram pensadas com o uso de tecnologias de informação e comunicação, a autora e o autor seguem por outra perspectiva para discutir como existe um investimento de fazer das mídias digitais espaços educativos escolarizados.

A ideia de problematizar o uso das mídias que está imposto por um Ensino Remoto Emergencial passa também pelas subjetividades e potencialidades que as tecnologias integram nas condições contemporâneas. Desse modo, as relações entre mídia e educação são discutidas no próximo tópico na tentativa de discutir as possibilidades e os efeitos dessas dimensões nas práticas pedagógicas.

### **Pane no Sistema<sup>3</sup>**

*Alguém me desconfigurou  
Aonde estão meus olhos de robô?  
Eu não sabia, eu não tinha percebido  
Eu sempre achei que era vivo  
Pitty – Admirável Chip Novo*

As condições tecnológicas contemporâneas são discutidas em diferentes perspectivas. Há contribuições de estudos críticos e estudos progressistas que tratam dos efeitos danosos e das possibilidades de se viver nas relações com as tecnologias de informação e comunicação. Entretanto, o contexto pandêmico nos atravessaram de muitos modos e produzem outras interações. Assim, a sensação de desconfiguração retratada pela letra da música também é a uma condição diante do distanciamento social imposto como medida de segurança para inibir o contágio pelo novo coronavírus.

---

<sup>3</sup> Referência a música Admirável Chip Novo da cantora Pitty. Admirável Chip Novo - Pitty - LETRAS.MUS.BR. **RELVA, Juara/MT/Brasil, v. 8, n. 2, p. 9-23, jul./dez. 2021.**

O *smartphone* é um aparelho digital que trabalha com um *input-output* pobre em complexidade. Borra toda a forma de negatividade. Com ele se evita de pensar de uma maneira complexa. E deixa atrofiar formas de conduta que exigem uma *amplitude* temporal ou uma *amplitude de vista*. Fomenta a visão a curto prazo. Fomenta o curto prazo e a vista de curto alcance e ofusca a de longa duração e o que é lento. O *curtir* sem lacunas engendra um espaço de positividade. A experiência, como irrupção do *outro*, em virtude de sua negatividade interrompe o narcisismo imaginário. A positividade, que é inerente ao digital, reduz a possibilidade de tal experiência. A positividade é contínua ao *igual*. O telefone inteligente, como o digital em geral, debilita a capacidade de suportar a negatividade (HAN, 2018, p. 29).

A relação com a mídia-escola tem se tornado discutível porque a necessidade de pensar artefatos como os *smartphones*, *tablets* e outros artefatos tecnológicos em espaços educativos. Essas investidas que foram necessárias para planejar e propor formas de retorno as atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades fizeram um estiramento das dimensões midiáticas nos modos que usávamos os sistemas tecnológicos.

É relevante sublinhar que a condição remota de ensino não é o mesmo que pensar em educação a distância e educação online, assim como não discutem os efeitos educativos dos artefatos midiáticos como destacam Accorsi e Takara (2021). Reconhecer as dinâmicas digitais. Han (2017, p. 104) ao falar sobre os efeitos da rede digital, mostra como essa dimensão dos usos tecnológicos atravessa uma dimensão de transparência que produz exposição e vigilância. Assim, a condição de uma exploração máxima é uma das dimensões dos usos desses artefatos.

Em outras direções, podemos compreender que as mídias serem escolarizadas – e aqui estamos diretamente falando do processo de colonização de artefatos midiáticos que devem servir de sala de aula, de quadro, de texto, de produção de conhecimento – não significa que estes recursos sejam pouco úteis ou possíveis, mas é necessário reconhecer como as tecnologias haviam sido constituídas nas relações com os conteúdos, as possibilidades e as interações das pessoas.

A conjugação de telas de televisão, computadores e *videogames* está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com os estilos e ritmos de inovação próprios destas redes, bem como com a consciência de pertencer a uma região mais ampla do que o próprio país, a um tempo em que se interconectam mediante histórias distintas. Conhecer implica socializar-se na aprendizagem das diferenças, no discurso e na prática dos direitos humanos interculturais (CANCLINI, 2007, p. 237).

Em 2010, Buckingham (2010) discutia a necessidade de pensar usos para um letramento digital crítico que não trouxesse os usos midiáticos e tecnológicos como apêndices ou questões técnicas. Parte da formação em disciplinas que abordam a construção do conhecimento dos usos



das mídias no contexto educacional geram um diálogo com uma dimensão técnica de produção e do uso de determinados recursos pedagógicos.

[...] o **letramento digital** é bem mais que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na *web*, ainda que seja claro que é preciso começar com o **básico**. Em relação à Internet, por exemplo, as crianças precisam saber como localizar e selecionar o material – como usar os navegadores, *hyperlinks*, os mecanismos de procura etc. Mas parar por aí é confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental ou funcional: as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação da informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

Ainda que a discussão do autor seja de um outro tempo, as discussões sobre recursos tecnológicos e ensino ainda se mantêm a tentar preparar professoras e professores para utilizarem determinados recursos midiáticos e propor atividades que envolvam um modo de empregar os usos de tecnologias nos espaços escolares. A discussão que se produz nesses diálogos também precisa perpassar outras possibilidades de pensar as relações estabelecidas com as mídias.

Diferentes pessoas tiveram contato com aparatos tecnológicos e utilizam em seu cotidiano de muitas formas. O trabalho, o lazer, as interações também foram atravessados pelo uso de aparatos tecnológicos. As redes sociais, os aplicativos de trocas de mensagens e diferentes recursos estão disponíveis para mais pessoas e, ao mesmo tempo, a discussão sobre os efeitos e as possibilidades de pensar a dinâmica de relação com as mídias continua em uma perspectiva de uso de tecnologia.

E quando se instalou a pandemia e a distância física tornou-se uma necessidade, essas questões tiveram que ser atravessadas de formas muito complexas. Há na formação docente ainda uma ideia de que as tecnologias e as mídias são lúdicas, servem como apêndices e ou acessórios que podem dinamizar uma atividade pedagógica. A proposição deste debate também é questionar os usos fixados desses artefatos para pensar as dinâmicas educacionais.

Se no tempo que Buckingham (2010), a ideia de formação para o letramento digital estava inserida em uma lógica de ensinar sobre os usos de aparatos técnicos, a lógica do contemporâneo nos traz relatos como a habilidade que crianças ainda não alfabetizadas

conseguem – intuitivamente – navegar nos *smartphones* apresentados para elas e encontrarem vídeos e músicas em redes sociais e no YouTube (ACCORSI; TAKARA, 2021).

Com a experiência do Ensino Remoto Emergencial, a tecnologia tornou-se um espaço de interação e de possibilidades pedagógicas, ainda que existam pessoas que não tenham acesso aos meios e as condições para interagir, produzir e consumir os conteúdos ofertados nesses aparatos. A dimensão de usos de tecnologias precisa ser problematizada em outras direções, tendo em vista as condições que foram impostas.

Ao mesmo tempo, como problematizado em outro lugar, é destacamos que as tecnologias não são salas de aula. Pensar a sala de aula é pensar em possibilidades que se dão na presencialidade e na dimensão de trocas e de interações que envolvem a presença física, as dimensões e as dinâmicas e trabalhos coletivos com materiais voltados ao exercício e para a formação das pessoas envolvidas no processo.

As telas não são salas de aula. Os espaços de constituição da sincronia produzidos como uma tentativa de manutenção das atividades de ensino são diferentes das dimensões construídas nas dinâmicas da presencialidade. Desse modo, vislumbrar possibilidades e reconhecer limites também perpassa outras interpretações sobre as dinâmicas culturais, políticas e sociais deste tempo. Assim, a proposição é que façamos a discussão dos fazeres pedagógicos na contemporaneidade.

#### Tenho Recolhido Cacos<sup>4</sup>

*Tenho quebrado copos  
é o que tenho feito  
raramente me machuco embora uma vez sim  
uma vez quebrei um copo com as mãos  
era frágil demais foi o que pensei  
era feito para quebrar-se foi o que pensei*  
Ana Martins Marques

Pensar as possibilidades pedagógicas na contemporaneidade é uma tarefa difícil diante dos contextos que nos encontramos. A referência ao poema de Ana Martins Marques mostra sobre a tarefa difícil de quebrar copos, sua inescapável fragilidade e a necessidade de recolher cacos. Diante das dimensões de dificuldade nas condições do distanciamento social, do número de pessoas doentes, do número de óbitos, do sofrimento psicológico e social que atravessam a experiência contemporânea, o papel docente tem algo de semelhante nessa tarefa.

---

<sup>4</sup> MARQUES, Ana Martins. **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Em uma primeira perspectiva, é relevante questionar o que seriam os cacos que olhamos no contexto educacional. De alguma forma, pensar sobre uma educação que se tenta propor em um contexto pandêmico que ainda quer se denominar por nomes que ainda não são possíveis como a ideia de pós-pandemia ou novo normal, parecem ações que falham em alguma medida sendo que a Educação ainda não foi pensada para a realidade que se impõe para nós.

Desse modo, no campo da Educação a hipercrítica coloca-se na contramão das teorizações críticas do currículo, importantes e hegemônicas há várias décadas nos meios acadêmicos do mundo inteiro. Na sua quase totalidade ancoradas na Escola de Frankfurt, as teorias curriculares críticas só podem ver com desconfiança ou simples negação um pensamento assim instável, sem ganchos no céu e sem âncoras na terra. É compreensível que isso seja assim, pois tirar o necessitarismo e a transcendência das teorizações e práticas educacionais parece ferir de morte a sua própria tradição, a sua própria razão de ser. Esse é um ponto que deve ser aqui destacado. Profundamente comprometido com os ideais platônicos, judaico-cristãos e modernos os quais já comentei, o pensamento pedagógico não pode dar lugar à pura contingência, à incompletude, às incertezas e desancoragens da hipercrítica. Nos confins de um horizonte mais amplo, fica a pergunta: é possível viver num mundo sendo submetido, permanentemente, à prática da hipercrítica? (VEIGA-NETO, 2020, p. 28).

O autor nos coloca uma questão que me faz pensar sobre o desconforto de estarmos suspeitando e questionando as condições que se põem como as possibilidades no trabalho docente contemporâneo. Desse modo, pensar sobre o trabalho docente é também reconhecer a possibilidade de uma tarefa que não seja a repetição de uma vontade de um tempo anterior, mas que seja o diálogo com o que estamos vivenciando.

Se compreendemos a tarefa da hipercrítica como a indicação dada por Veiga-Neto (2020, p. 16) como “[...] uma crítica radical que deve estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar a si própria”, pensamos que o trabalho docente precisa nos tempos que nos deparamos da capacidade de questionar-se e de se repensar para os contextos educativos que nos encontramos.

Assim, ao encarar o tempo que nos encontramos, tal como ensina Agamben (2009), para pensar a contemporaneidade, bem como a tarefa de repensar os aspectos pedagógicos no contexto do Ensino Remoto Emergencial como problematizado por Accorsi e Takara (2021), incide em uma prática educativa que trabalhe a partir das condições e embasados/as por dimensões educativas que não estão prontas.

É claro que se pode submeter a Educação – em termos de suas práticas e teorias – à hipercrítica. E, conhecendo como se engendrou aquilo com o que não concordamos, até se pode propor mudanças naquelas práticas e teorias.

Mas nada disso é seguro; e, principalmente, tais mudanças não se originaram propriamente da hiper crítica. Ela serviu apenas para conhecermos o que pode ser mudado, o que existe de arbitrário, o que tem importância ou o que não tem, o que vale mais ou menos. Cuidado: esse “apenas” não significa pouco ou insignificante, mas “tão somente”... (VEIGA-NETO, 2020, p. 32).

A transparência deste tempo, como nos provoca a discussão de Han (2017), o que aprendemos com as condições pandêmicas, tal como Santos (2020) analisa e os efeitos das interações com os artefatos midiáticos tecnológicos, problematizados por Sibilía (2012), contribuem para problematizarmos que o trabalho docente e os usos das tecnologias são questões de complexidade que não estão respondidas e precisam de um cuidado e uma atenção que não garantem segurança, como nos indica Veiga-Neto (2020).

Assim, há uma certa semelhança em quebrar copos, recolher cacos e repensar as ações pedagógicas nas condições contemporâneas e as potencialidades da tarefa da hiper crítica. A lida com os cacos, a reinterpretação dos processos, o desenvolvimento de uma analítica outra e a construção de um trabalho educacional que não faça repetições, mas que busque alternativas parece ser uma atividade inconsistente, complexa e necessária.

Problematizar as práticas contemporâneas e as complexidades do fenômeno educativo nas condições do Ensino Remoto Emergencial e as condições de trabalho docente neste contexto, contribui para uma análise de como o trabalho docente está relacionado a revisão da atividade de ensino nas condições que nos encontramos. Em alguma medida, é necessária a retomada da contribuição analítica de Giroux (1997) da posição docente como uma ação intelectual.

[...] educá-los para assumirem riscos para esforcem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla. Assim, com efeito, minha visão de democracia aponta para um esforço dual. Primeiramente, eu destaco a noção de fortalecimento pedagógico, que por sua vez aponta para a organização, desenvolvimento e implementação de formas de conhecimento e práticas sociais nas escolas. Em segundo lugar, eu saliento a noção de transformação pedagógica, na qual argumento que tanto professores como alunos devem ser educados para lutarem contra formas de opressão na sociedade mais ampla, e que as escolas representam apenas um lugar importante nesta luta. Isto é muito diferente da visão de Dewey, porque eu vejo a democracia como envolvendo não apenas a luta pedagógica, mas também a luta política e social, uma visão que reconhece que a pedagogia crítica é somente uma das intervenções importantes na luta para reestruturar as condições materiais e ideológicas da sociedade mais ampla no interesse de criar uma sociedade verdadeiramente democrática (GIROUX, 1997, p. 29).

Entendemos que a tarefa indicada pelo autor de problematizar as questões de uma posição democrática no desenvolvimento das atividades escolares, também perpassa as condições contemporâneas e, desse modo, se faz necessária também nos usos das tecnologias de informação e de comunicação que tentamos tanto e por tantas formas transformar em sala de aula. Problematizar as condições deste tempo, de algum modo, parece-nos uma tarefa coletiva, complexa e que deve considerar o fato de que as mídias são outras possibilidades de atuação docente e discente.

### **Considerações Provisórias**

A relação com a dimensão educativa e as experiências que vivemos nos contextos contemporâneos nos trazem diversas questões que precisam ser cuidadosamente pensadas e problematizadas. Entre os incômodos, as possibilidades, os desconfortos e as potencialidades, a questão que orienta essa discussão é: quais as possibilidades pedagógicas possíveis nas condições impostas pela necessidade do distanciamento social como medida inibição dos contágios pela COVID-19?

Entre as possibilidades que citamos no decorrer desta exposição, está a tarefa da hiper crítica e o descontentamento com a ideia de escolarizar a mídia, bem como de questionar os efeitos desses usos no trabalho docente diante da condição imposta pelo distanciamento social como o Ensino Remoto Emergencial. Assim, no decorrer do texto, apresentamos as discussões sobre as condições pedagógicas no contexto de um Ensino Remoto Emergencial; problematizamos a relação entre educação e tecnologias de informação e comunicação; e, discutimos as potencialidades do fazer pedagógico na contemporaneidade.

Consideramos que o desconforto deste tempo e as condições de distância que foram impostas precisam ser cuidadosamente analisadas ao invés de uma ideia de que a mídia tem cumprido o papel de reproduzir a dinâmica escolar. A exclusão, a dificuldade de acesso, o desconhecimento e, por vezes, a colonização de determinados usos e costumes de artefatos midiáticos, tem gerado usos e possibilidades que destoam da tarefa educativa do tempo que nos encontramos.

Desse modo, o trabalho docente na contemporaneidade necessita da dimensão de uma ação intelectual que reconheça as necessidades de revisão e problematização do fenômeno educativo nos tempos que nos encontramos. Em que pese essa discussão vincular o debate trabalho docente e uso de mídias na contemporaneidade, ainda se fazem necessárias revisões e

problematizações acerca das dimensões políticas, econômicas, culturais, sociais, éticas e estéticas que demandam pensarmos a educação neste tempo.

## **TEACHING IN REMOTE CONDITIONS AND THE CHALLENGES OF THIS TIME: PEDAGOGIC PROBLEMS**

**Abstract** -This text discusses the conditions for thinking about teaching work in the context of Emergency Remote Teaching and the complexities of this relationship with the uses of media and pedagogical possibilities. The question that guides this discussion is: what are the possible pedagogical possibilities under the conditions imposed by the need for social distancing as a measure to inhibit contagion by COVID-19? Thus, the general objective of this study is: to problematize the conditions of pedagogical work in the pandemic context. The discussion is the result of a qualitative, exploratory and bibliographic reflection and is supported by Cultural Studies in Education.

**Keyword:** Education. Media. Emergency Remote Learning. Pedagogical practices. Cultural Studies.

### **Referências**

ACCORSI, Fernanda Amorim; TAKARA, Samilo. Vírus, telas e janelas: ensino remoto, mídias e estudos culturais. *In:* TAKARA, Samilo; BARROS, Josemir Almeida; HILÁRIO, Rosângela Aparecida (Orgs.). **(Rel)Atos Educativos: experiências e perspectivas em pesquisa**. Porto Velho/RO: Edufro, 2021. (179-197).

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? *In:* AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Trad. Vinícius Castro Honesko. Chapecó/SC: Argos (Unochapecó), 2009. (p. 57-73).

BONIN, Iara; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Por que Estudos Culturais? **Educação & Realidade**. v. 45. N. 2. Porto Alegre: UFRGS, 2020. (1-22).

BRASIL, **Constituição Federativa da República do Brasil**. Distrito Federal: Imprensa Nacional, 1988.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**. v. 35, n. 3, 2010. (37-58).

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 2. ed. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Tradução Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4.ed. Atlas: São Paulo, 2002.

GIROUX, Henry A., **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade da transparência**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**. Notas sobre o digital. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (7-131).

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, Ana Martins. **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MORAES, Vinícius de. Soneto da Separação. Inglaterra, 1938. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-de-separacao>. Acesso em: 20 set. 2021.

PITTY. Letra da música Admirável Chip Novo. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/pitty/admiravel-chip-novo/>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra/PT: Almedina, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. 7 reimp. São Paulo: Cortez, 2008. (117-126).

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas**. Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG-Educação/PUC-Rio), 2005. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/site/educacaoemquimica/files/2011/03/Educacao-e-Pos-Modernidade.pdf>. Acesso em: 31/03/2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento: diálogos em educação**. v. 29, n. 1. FURG: Rio Grande/RS, 2020 (16-35).