

**PEDAGOGIA DA RUPTURA:  
ocupando as margens do ensino  
remoto para criações didático-  
curriculares**

**PEDAGOGÍA DE LA RUPTURA:  
ocupar los márgenes de la  
enseñanza remota para  
creación didáctico-curricular**

**PEDAGOGY OF RUPTURE:  
occupying the margins of  
remote teaching for pedagogic-  
curricular creation**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n1.56411.

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Resumo:** O texto consiste em um ensaio reflexivo estruturado por questões acerca do cenário de práticas pedagógicas implementadas no ensino remoto. São exploradas, do ponto de vista crítico, as contradições envolvidas no processo de implementação, considerando, de um lado, a condição do ensino remoto como estratégia possível para a ação educativa no contexto da pandemia da Covid-19, e por outro lado, os riscos advindos do reforço de um ethos didático-curricular individualizante, prescritivo e padronizador. Apontam-se alguns pressupostos de sistematização didática apoiados na crença de que a função social da escola e a aprendizagem escolar não se reduzem ao desempenho individual de estudantes em tarefas programadas e que a mediação docente requer construir uma atmosfera de interação, colaboração e pensamento crítico. Defende-se a legitimidade da escola como espaço de formação de sociabilidades plurais que demandam a presença como dispositivo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Pandemia. Didática. Currículo.

Recebido em: 01/12/2020

Aceito em: 16/03/2021

Publicação em: 24/03/2021

**José Leonardo Rolim de Lima Severo**

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal da  
Paraíba, Brasil.

E-mail: [leonardorolimsevero@gmail.com](mailto:leonardorolimsevero@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>

**Como citar este artigo:**

SEVERO, J. L. R. L. PEDAGOGIA DA RUPTURA: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-5, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56411>.

**Abstract:** The text consists of a reflective essay structured by questions about the scenario of pedagogical practices inaugurated by remote education. The contradictions of the implementation of remote education are critically explored, considering, on the one hand, its condition as a possible strategy for educational action in the context of the pandemic, and, on the other hand, the risks arising from the reinforcement of a individualizing, prescriptive and standardized pedagogical-curricular approach. Assumptions of pedagogical assumptions are pointed out, based on the belief that the school social function and school learning are not reduced to the individual performance of students in scheduled tasks and that the teaching mediation requires building an atmosphere of interaction, collaboration and critical thinking. The legitimacy of the school is advocated as a space for the formation of plural sociability that demands presence as a learning device.

**Keywords:** Remote Teaching. Pandemic. Didactics. Curriculum.

**Resumem:** El texto consiste en un ensayo reflexivo estructurado por preguntas sobre el escenario de las prácticas pedagógicas inauguradas por la enseñanza remota. De manera crítica, se exploran las contradicciones de la implementación de la enseñanza remota, considerando, por un lado, su condición como estrategia posible de acción educativa en el contexto de la pandemia, y por otro, los riesgos derivados del reforzamiento de una forma didáctico-curricular individualizadora, prescriptiva y estandarizada. Se señalan algunos supuestos de sistematización didáctica, basados en la creencia de que la función social de la escuela y el aprendizaje escolar no se reducen al desempeño individual de los estudiantes en las tareas programadas y que la mediación docente requiere construir un clima de interacción, colaboración y pensamiento crítico. Se defiende la legitimidad de la escuela como espacio de formación de una sociabilidad plural que demanda la presencia como dispositivo de aprendizaje.

**Palavras-clave:** Enseñanza remota. Pandemia. Didáctica. Currículo.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este ensaio demarca aspectos que configuram modos de compreensão e ação educativa diante da pandemia, enraizados em um conjunto de experiências de ensino remoto no âmbito da graduação, da pós-graduação e da extensão universitária ao longo do ano de 2020. Tratam-se de apostas reflexivas que nascem do interesse de sistematizar uma possibilidade de leitura crítica sobre o ensino remoto, a fim de instituir espaços para criações didático-curriculares das quais derivem novas experiências de ensinar e aprender úteis para questionarmos o *ethos* das políticas neoliberais que, antes e durante a pandemia, tendem a imprimir um caráter neoefficientista ao fazer docente.

O texto se organiza em quatro partes que problematizam o sentido de aprendizagem escolar na pandemia, da incorporação das tecnologias não mais como recurso, mas como condições para o ensino, alcançando o debate sobre uma agenda de crítica e criação pedagógica no ensino remoto com a proposição de quatro pressupostos didáticos na quinta seção.

## 2 A PANDEMIA E A QUESTÃO EDUCACIONAL: uma mirada crítica

A pandemia do SARS-CoV-2 expõe um cenário de crises profundas que marcam o *dna* da contemporaneidade, refletindo o escamoteamento de demandas civilizatórias no campo social, político e ambiental não assumidas em função do avanço da lógica predatória do neo e do ultraliberalismo e de suas mais claras expressões no campo das relações sociais: o fascismo, a necropolítica e o anti-ambientalismo. Na base de tudo isso encontram-se o desprezo à ciência, à educação e aos espaços e coletivos críticos que tensionam a esfera pública com propostas contra-hegemônicas.

Como nos chama atenção Boaventura de Sousa Santos (SOUSA SANTOS, 2020), quando uma crise perdura por tanto tempo, o seu objetivo é, justamente, não ser solucionada. Daí que o nosso desafio é desnaturalizar a “normalidade” que oculta as razões históricas dessas crises e nos equipar politicamente para desenvolver uma pedagogia da ruptura em nossos modos habituais de existir social e ambientalmente.

No campo educacional, a continuidade da aprendizagem escolar dos(as) estudantes no contexto da pandemia tem sido uma possibilidade resultante da complexa equação que conjuga vários fatores. De um lado, adequação didático-curricular das estratégias de ensino, capacidade de mediação pelo(a)

professor(a) com uso de ferramentas tecnológicas, suporte pedagógico-administrativo e condições físicas, materiais e mentais exigidas para esse trabalho. De outro lado, diversidade de perfis socioeconômicos dos(as) estudantes e de formas de organização familiar que geram desigualdade de acesso a equipamentos e rede de internet, além de graus variáveis de familiaridade, autonomia e adesão desses(as) estudantes ao ensino remoto. São fatores que exigem uma reflexão sensível ao contexto e orientada por princípios de justiça social e qualidade pedagógica do trabalho docente, de modo a preservar o projeto escolar das tentativas de naturalização da desigualdade e de simplificação do ensino à instrução remota e da aprendizagem ao desempenho individual em tarefas programadas.

Muitas e muitos de nós estamos envolvidas e envolvidos, como sujeitos da educação, em múltiplas experiências de trabalho, ensino e estudo remoto. Por adesão voluntária ou por condicionamentos institucionais, criamos, como comunidade educativa global, um cenário de uso intensificado de tecnologias da informação e comunicação não mais como recursos aliados ao nosso fazer docente, mas sim como base ou condição desse fazer.

Não há dúvidas sobre a potencialidade formativa que essas experiências nos legam para desenvolvermos uma inteligência didática que nos permita operar com novos recursos e plataformas que dinamizem não apenas a nossa interação com os(as) estudantes, mas também os seus modos de aprendizagem, inspirados por novas facetas da cognição que são estimuladas pela conectividade, pela colaboratividade e pela criação de conteúdos online (LUCERO, 2003). Evidentemente, um dos requisitos para que as escolhas pedagógicas que fazem com que as escolas sejam instituições sociais relevantes é o grau de penetração que os códigos culturais e tecnológicos do contexto histórico em que essas escolas estão inseridas precisam ter na produção de suas didáticas e dos seus currículos, ou seja, na configuração de sua identidade formativa e expressão pública. Do contrário, a escola está fadada ao anacronismo e corre o risco de se tornar obsoleta. Precisamos pensar as finalidades da escola como instituição situada na história. É nesse espaço de reflexão que a Pedagogia se desenvolve.

Como coletivo de educadores e educadoras críticos(as), entendemos que a defesa da escola é uma luta que passa, necessariamente, pela compreensão da função civilizatória que ela cumpre e do trabalho específico com o conhecimento que nela desenvolvemos. Em um contexto histórico marcado por profundas desigualdades sociais que tornam a inclusão digital uma utopia e, mais que isso, marcado também pelo individualismo (entendido como desengajamento da esfera pública e não como capacidade individual de ação), pela transformação do saber em pílulas de informações comprimidas para satisfazer consumidores midiáticos que já não se dispõem a pensar a informação, suas fontes e conexões (vide o fenômeno das *fake news*), e pela construção de verdadeiros impérios econômicos com a expansão dos negócios envolvendo serviços de tecnologias educacionais, questionemo-nos sobre:

- a) Quais as implicações de pensar as tecnologias não mais como recurso à educação escolar e sim como sua base, sua condição *sine qua non*? O que se perde com isso e quem ganha com isso?
- b) Como podemos ocupar as margens dessas experiências de ensino remoto que temos desenvolvido para construirmos, no interior de um trabalho de formação de uma inteligência político-pedagógica coletiva, essa pedagogia da ruptura?

Para darmos encaminhamento a essas questões, cabe destacar algumas premissas que estruturam alguns argumentos importantes:

- O que se está chamando de Pedagogia da Ruptura não é um método nem uma matriz de pensamento educativo. É, na verdade, uma ideia que captura criticamente a possibilidade de questionar e problematizar a normalidade regida pela continuidade de práticas didático-curriculares que se dão sob a influência de políticas neoliberais, verdadeiros vírus que acometem nossas escolas. Para isso, primeiro precisamos considerar que esses vírus produzem uma espécie de “pandemia pedagógica” dentro da pandemia, expressa na redução do ato didático à transmissão de conteúdos cujo critério de utilidade é o valor mercadológico agregado; da docência ao cumprimento de *scripts* curriculares não apenas definidos sem os(as) professores(as), mas também contra eles(as), suas lutas e reivindicações por uma educação pública de qualidade (ARROYO, 2011).

- As críticas à incorporação das tecnologias como base do ensino não se justificam por qualquer tipo de demonização ingênua, mas pela compreensão de que: a) elas nos chegam como promessas para um futuro incerto que, de tão seguras, criam um fetiche de uso/apropriação pelas escolas, o que abre grande espaço para a privatização dos sistemas de ensino e a precarização do trabalho docente; b) podem reforçar modos individualizadores de aprendizagem que descaracterizam a função civilizatória da escola, ainda quando dispõem ferramentas aparentemente colaborativas (que quase sempre envolvem interação pontual com texto/imagem/som, minimizando as trocas socioafetivas que dão sustentação ao desenvolvimento de capacidades humanas de engajamento sociocomunitário). Essa função civilizatória depende da participação ativa dos(as) estudantes em uma cultura de aprendizagem enriquecida pela interação intensa com o que é plural, com o que está para além do seu círculo de convivência familiar.

### 3 RECURSOS OU CONDIÇÃO BÁSICA: as tecnologias e a função social da escola

O fetiche das técnicas é algo que a Pedagogia conhece de forma íntima, pois, em função de desconsiderar seu status epistemológico de Ciência da e para a Educação (PIMENTA, 2010; SCHMIED-KOWARZIK, 1988), a própria academia, não raramente, restringiu-lhe ao domínio instrumental, ocupando-a da razão pragmática dos meios de ensino, o que legou-lhe um forte caráter normatizador e prescritivo.

Com a interrupção das atividades presenciais na escola, onde esse modo de compreensão da Pedagogia também se enraíza (vide a insistência de docentes em formação continuada por prescrições metodológicas para ensinar bem em detrimento de *pensar o ensinar para ensinar bem*), o fetiche das técnicas parece ter sido elevado ao patamar daquilo que define a própria escola e não somente como ela pode funcionar. Não é à toa que ouvimos, habitualmente, discursos entusiastas de agentes sociais que proclamam a reinvenção da escola por ela estar usando recursos ou plataformas A ou B (o grau de entusiasmo aumenta se quem estiver proclamando é quem vende ou desenvolve esses instrumentos para a escola).

Isso nos leva a questionarmos: é possível fazer escola sem estar na escola? É possível construir a dinâmica da escola quando a escola já não existe como espaço ou cotidiano de aprendizagens? O projeto escolar se resume a aprendizagens que se dão individualmente por meio da instrução remota? A virtualidade dá conta de construir contextos para que as aprendizagens de crianças e jovens decorram de situações interativas com qualidade didática apropriada para o processo de reconstrução – e não meramente transmissão – do conhecimento e o desenvolvimento de sociabilidades mais plurais – e não meramente produtivas?

A técnica não nos garante, certamente, que nem no espaço virtual nem no espaço presencial essa concepção de aprendizagem se traduza concretamente. Porém, como todo fetiche, a reificação das técnicas e dos instrumentos de ensino remoto tendem a nos fazer acreditar que sua adoção – *per si* – representaria a renovação da escola e uma aprendizagem alinhada aos desafios de uma sociedade cada vez mais tecnologizada. Por esse motivo, a resposta que ensaio nesse diálogo é negativa para todas aquelas questões.

Em primeiro lugar, quando acreditamos que a reinvenção da escola depende exclusivamente da tecnologia já estamos amplamente seduzidos pela lógica neoliberal, visto que ela propõe respostas aos problemas escolares no nível dos instrumentos operativos do ensino, apagando os rastros e consequências sociais, políticas e pedagógicas que os constituem (LIBÂNEO, 2016).

Em segundo lugar, observamos que a transição do ensino presencial para o ensino remoto, da Educação Básica à Superior, com exceções e variações óbvias, revela a transposição da forma habitual de ensino para ambientes virtuais, de modo que prevalecem as culturas didático-curriculares que já estão enraizadas no fazer de cada docente. Se o(a) docente desenvolve suas aulas presenciais tendo como recurso contínuo a transmissão oral de conteúdos, a mediação da aprendizagem em ambientes virtuais carregará essa mesma característica e o ganho didático com a incorporação de ferramentas/processos comunicacionais e colaborativos mais dinâmicos de produção e compartilhamento de conteúdos digitais poderá não acontecer. Devemos considerar que isso pode se dar, principalmente, pela ausência de experiências formativas que ajudem os(as) professores(as) a construir, reflexivamente, essa possibilidade para o seu trabalho, se apropriando de elementos teóricos e práticos que deem sustentação

ao uso intencional e contextualizado das tecnologias.

Não raramente escutamos professores(as) e estudantes que demonstram insatisfação na forma como vivenciam o ensino remoto, denotando a sensação de estarem sós, ainda que conectados(as). Essa ambivalência não é exclusiva da educação em plataformas *online*, mas um traço da experiência do humano na virtualidade, porque o contato físico ou direto ainda é uma necessidade importante no desenvolvimento de nossas sociabilidades. No que se refere aos processos de aprendizagem, estudos no campo da Neuropedagogia apontam que a presença física nos dispõe a interagir porque ativa sistemas de percepção sensorial interna e externa que são fortes aliados da aprendizagem.

Em terceiro lugar, sou levado a considerar que em função de desafios complexos como: desigualdade de acesso e uso de tecnologias, ajuste de rotinas domésticas para aulas remotas, falta de acúmulo de experiências formativas e profissionais, impactos psicossociais do isolamento, dificuldade de adaptar os projetos curriculares a atividades remotas e de estudo auto-regulado, entre outros desafios, têm feito do ensino remoto um cenário de experimentações espontâneas com qualidade questionável, apesar de todo esforço e mérito que isso representa, pois não alcançam a complexidade do trabalho pedagógico que defendemos.

As discrepâncias entre, de um lado, o modo como imaginamos que a escola devesse se comportar na pandemia, criando espaços de conscientização e canais de intercâmbio de experiências que o contexto atual demanda, e, de outro lado, o modo como temos observado muitas práticas didático-curriculares acionadas pelos(as) professores(as), remetem-nos a um processo que é estruturante da natureza da produção do currículo, qual seja, a disputa de sentidos. Tal processo nos leva a pensar no currículo como um dispositivo escolar que a sociedade aciona para encarnar suas estruturas de conhecimento, de relações sociais, de ação (TORRES SANTOMÉ, 2013). Nesse sentido, o currículo espelha a sociedade e a sociedade fala de si mesma através do currículo.

No contexto de pandemia, que vozes encontram lugar para se disseminar através das políticas e práticas curriculares? Discutir essa questão supõe considerar que a pandemia tem sido usada como pretexto para centralização e padronização curricular, uma característica que encontra lugar na formulação das políticas educacionais inspiradas pela lógica mercantil, convertendo o currículo em uma lista de objetivos de aprendizagem vinculados a padrões de desempenho impostos às escolas. Vemos aí o currículo deixando de atuar como espaço de reflexão sobre a finalidade social da escola para, ao invés disso, constituir-se em um mecanismo de perda da autonomia docente e, de enfraquecimento da profissionalidade do(a) professor(a) (IMBERNÓN, 2016). Afinal, para que formar um(a) profissional assumindo características complexas de formação quando o que se deseja é um(a) técnico(a) reproduzidor(a) de orientações gerais (PIMENTA, 2019)?

Defendo, portanto, que examinemos com bastante vigilância crítica o discurso da reinvenção da escola pela incorporação automática ou instantânea das tecnologias, considerando que, fetichizadas, obstruem a reflexão sobre as finalidades do ensino e servem ao projeto neoliberal de desconfiguração da escola como espaço de socialização plural, na medida em que se incentiva mais o desempenho individual do que as experiências coletivas e coletivizantes. Para muitas das vozes da “reinvenção”, a pandemia é pretexto de implementação do que vários(as) estudiosos(as) têm classificado como neotecnicismo (PIMENTA, 2019; LIBÂNEO, 2016). Por isso, precisamos investir em uma Pedagogia da Ruptura, que, disputando espaço com a lógica neoliberal, assuma o ensino remoto como contexto para experimentações que pavimentem um caminho de descontinuidade com relação a sistemas didático-curriculares que já fazem nossas escolas padecerem do vírus do instrucionismo, rumo a uma “normalidade outra” na qual caibam a escola que sonhamos e que merecemos.

#### **4 UMA PEDAGOGIA DA RUPTURA?**

Muitos meses se passaram desde a interrupção de nossas rotinas presenciais. Adaptando-nos ou criando novas rotinas, agora virtualizadas, fomos enfrentando o desafio de nos fazer presença educativa nos cotidianos de diferentes estudantes. Como avaliamos esse percurso? Reconhecemos os seus limites? Os nossos limites? Os limites que se impõem por uma estrutura social profundamente desigual e que se

refletem no alcance, ou no não alcance, de nossas ações educativas? Habituo-nos ao ensino remoto?

Habituo-nos a fazer aulas sem saber quem nos vê ou nos escuta? Habituo-nos a considerar a simples troca de mensagens como interação em aula? Habituo-nos a concordar que nem todos(as) que estão ali, naquele espaço virtual, conseguirão acompanhar o percurso formativo e aprender com qualidade o que deveriam ou poderiam aprender? Habituo-nos a abrir nossos espaços domésticos ao trabalho e a uma rotina de exposição pessoal cada vez mais intensificada e sob riscos de segurança da informação produzida por nós, além de não termos uma legislação trabalhista que nos proteja? Habituo-nos a ver os nossos “outros” educativos por uma janela de computador?

O poder da rotina é a acomodação. E quantas questões não são feitas por que estamos preenchidos de certezas acomodadas? Um primeiro movimento dessa Pedagogia da Ruptura é assumir, então, que o fluxo que define o que fazemos e como fazemos a escola acontecer, tanto no contexto da pandemia quanto em um cenário de pós-pandemia, resulta de uma produção de sentido em torno de como nos percebemos. Por isso, essa Pedagogia nos convida a pensar o quanto de mobilização interna essas experiências de ensino remoto nos provocam. Estamos nos abrindo a experimentações inventivas ou reproduzimos nos ambientes virtuais modos de ensinar e aprender que prolongam, para esses ambientes, as práticas instrucionistas que caracterizam a forma escolar tradicional?

Se ousamos mobilizar uma sensibilidade pedagógica inventiva com potencial criativo, talvez possamos forçar as margens do ensino remoto para experimentarmos outras relações com o saber e com os sujeitos que, na pré-pandemia, os sistemas didático-curriculares das políticas neoliberais tendem a inviabilizar; e o fazem cerceando da inovação pedagógica com qualidade socialmente referenciada, na medida em que endurecem padrões homogeneizantes de regulação curricular, didática e avaliativa.

Abrindo margens, é preciso que os(as) professores exerçam, no ensino remoto, como forma de pavimentar o caminho rumo a uma nova escola, sua autonomia criativa e engajada para pensar em arranjos didático-curriculares ou redes de saberes que ponham em diálogo o conhecimento escolar com as circunstâncias que nos cercam. O exercício dessa autonomia passa, necessariamente, pelo planejamento de situações de aprendizagem que admitam maior flexibilização no ritmo e cumprimento de programas de conteúdos, no acolhimento de temas que mobilizam, cognitivamente e afetivamente, os(as) estudantes e que, ao invés de avançarem no cumprimento desses programas, percebam, sintam, olhem e os(as) vejam em suas complexas situações sociais, familiares e psicoafetivas.

Esse currículo mais adaptado e, por assim dizer, autoral, um currículo possível para tempos de isolamento, poderá ajudar o(a) estudante a conhecer mais sobre um mundo que não se resume a fragmentos isolados em tarefas disciplinares. Estamos falando de construir narrativas que encorajem o enfrentamento coletivo ao “normal”, esse normal que se exhibe mais intensamente na pandemia, mas que deve ser decifrado como desdobramento de histórias de exclusão social, dispersão ética e desgaste ambiental (SOUZA SANTOS, 2020). Particularmente, é preciso investir em currículos autorais que não banalizem a complexidade do que a pandemia nos ensina e que tenham como legado uma memória comprometida com a denúncia e transformação do que nos mata, física, cultural, psicológica e ambientalmente.

Estamos diante, portanto, de um convite à ruptura que envolve, em certa medida, uma intencionalidade criativa e, porque não, inovativa, no sentido de produzir uma novidade, aquele inédito viável do qual Freire (2018) falava.

Finalmente, podemos considerar que o aceno que essa Pedagogia da Ruptura nos faz é o de desenvolver arranjos didático-curriculares que contemplem os(as) estudantes que não aprendem em função do enrijecimento de ritmos e sequência de conteúdos e padrões de avaliação homogeneizadores. Desse ponto de vista, a autonomia, como fonte de inovação, é um fator decisivo na construção de uma didática mais inclusiva, atenta às singularidades que os padrões tendem a invisibilizar. Essa didática é convidada a guiar-se pela intencionalidade de fazer emergir o humano que vive no(a) estudante; seus anseios, saberes, interesses, desafios e potencialidades, o humano que, mesmo na sala de aula, é invisibilizado pelas pedagogias da “fôrma” escolar e que, por trás da tela fria, pode estar ainda mais oculto. É convidada a estruturar atividades que assumam como contexto as inquietações suscitadas pela

pandemia. Isso significa transformá-las em objeto de aprendizagem: aprender a se inquietar e a pensar alternativas às inquietações. Inquietações são pedagógicas: nos deslocam, nos ensinam.

## **5 ITINERÂNCIAS DIDÁTICAS: possibilidades de pavimentar o caminho rumo a uma nova normalidade educativa**

É um desafio inquestionável apontar possibilidades para qualificar a mediação didática no ensino remoto sob a inspiração da Pedagogia da Ruptura quando se considera o cenário de trabalho dos(as) professores(as) em diferentes níveis e modalidades de ensino. A insuficiência de recursos materiais, experiências formativas e suporte pedagógico-organizacional são aspectos que refletem uma realidade concreta que se impõe a professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) escolares. Condiicionados(as), portanto, por esses aspectos e, por outro lado, submetidos(as) a expectativas sociais de desempenho eficiente mesmo em meio a inúmeras dificuldades, os(as) professores(as) têm demonstrado um engajamento dinâmico na criação de estratégias de alcance e presença pedagógica nos diferentes cotidianos dos(as) estudantes, ainda que isso decorra de um investimento muitas vezes de recursos pessoais e de um senso prático de improviso e adaptação resiliente.

Sem desconsiderar, portanto, os efeitos que o discurso de que “a educação não pode parar” na vida e no trabalho de professores(as), cujos cotidianos foram afetados por uma intensificação de demandas que desbotam ainda mais a linha que separa o espaço privado do espaço público— já tênue antes da pandemia —, entendemos que o volume de experiências de ensino remoto produzidas ao longo desse tempo deve ser sistematizado didaticamente para constituir uma inteligência pedagógica capaz de sustentar a crítica, a proposição e a transformação das estratégias que têm sido usadas, às vezes de modo pouco reflexivo.

Na lógica de que a constituição da profissionalidade docente se organiza em um movimento contínuo de apropriação crítica da prática, com vistas a compreender seus condicionantes e transformá-la na direção de que possa contribuir com a garantia do Direito à Educação, é possível pensar que, mesmo em meio a tantas dificuldades, das experiências de ensino remoto podem ser extraídas boas lições didáticas que ajudem o(a) professor(a) a confrontar sua prática habitual e desenvolver novas aprendizagens profissionais. E esse movimento guarda potencialidade na (re)construção de outros modos possíveis de fazer escola, valorizando a colaboratividade, as redes de vínculos humanos, o uso de ferramentas tecnológicas e uma concepção mais dinâmica de aprendizagem como criação e construção de relações entre diferentes saberes.

Um primeiro pressuposto dessa sistematização didática advém da constatação de que não estamos prontos/as para o ensino remoto, por isso precisamos investir em um movimento de formação colaborativa em experiências coletivas. A travessia dos(as) professores(as) por esse ano de trabalho atípico e conturbado pode contribuir com a aquisição de aprendizagens profissionais na medida em que houver uma apropriação ativa e intencional da experiência como fonte de saberes. Esses saberes ganham visibilidade quando emergem de um trabalho de reflexão individual e coletiva acerca da qualidade dos processos e resultados alcançados por determinadas escolhas de ação que caracterizaram o modo de abordagem e enfrentamento das escolas aos desafios da pandemia.

Assim como o ensino presencial e o ensino híbrido, o ensino remoto não tem promessas infalíveis de eficiência. O êxito que se manifesta na possibilidade dos(as) estudantes aprenderem com qualidade pedagógica deriva de como os(as) professores compreendem, experimentam, combinam e acionam estratégias didáticas, de acordo com as especificidades de seus contextos de atuação. Essa possibilidade se amplia quando o corpo docente de uma escola se mobiliza em torno de uma pauta de estudo e experimentações didáticas como fontes de inovação e socialização de referências que gerem suporte mútuo.

O segundo pressuposto, que dialoga diretamente com o primeiro, é a ideia de que as experiências são contextos de produção de saberes quando as interpelamos didaticamente (FRANCO, 2012). Isso exige que haja um esforço de professores(as) e equipe pedagógica em registrar e sistematizar uma memória didática das estratégias praticadas durante esse período de ensino remoto por meio de diários, notas de

experiência, cartas, painéis colaborativos, etc. É importante que o planejamento da ação pedagógica se subsidie sempre na avaliação do que foi feito até então. Nesse sentido, os registros auxiliam na recuperação de elementos para respaldar a abordagem de questões e dilemas didáticos envolvidos no momento da definição de uma estratégia de ação, de modo que os momentos de planejamento transcendam a simples intuição como fonte de decisão.

A cultura do registro e sistematização das experiências cotidianas favorece a prática da investigação didática na escola. Essa investigação se origina na ação de um(a) docente implicado(a) na melhoria do seu saber/fazer, atento ao dinamismo das circunstâncias que atravessam o fenômeno do ensino e consciente que suas escolhas desdobrarão um maior ou menor nível de êxito, especialmente no contexto do ensino remoto, quando a aprendizagem demanda ser pensada não como um acontecimento que se dá exclusivamente em um espaço concreto, a sala de aula, nem em um tempo pré-determinado, o da exposição do(a) professor(a).

Por essa razão, corremos um risco em imaginar a aula como transposição do mesmo *modus operandi* presencial para o espaço virtual sem considerarmos que: a) o contato com os saberes deve se dar antes, durante e depois do tempo de exposição docente; b) o(a) professor deve usar os recursos de conectividade em benefício didático para dinamizar as relações interpessoais da turma; c) é importante que os(as) estudantes tenham acesso a um programa de atividades que desdobre a relação com os saberes para além do tempo de atividade síncrona; d) na virtualidade, os espaços de interação pedagógica são muitos e podem ocorrer em diferentes plataformas, não exclusivamente nas que são usadas para as aulas síncronas.

Um terceiro pressuposto nos leva a pensar que a conectividade não é sinônimo de interação: o conhecimento se constrói em rede de engajamentos e as tecnologias são suporte e não fins em si mesmas. De certo modo, as queixas docentes quanto ao baixo engajamento discente são persistentes em se tratando do ensino presencial. Envolver os(as) estudantes em processos ativos e colaborativos de construção de saberes, habilidades e atitudes requer um ambiente didático que estimule a autonomia e a participação como elementos permanentes da dinâmica de aprendizagem, especialmente quando consideramos que, no contexto de uma sociedade do controle, nos acostumamos, por vezes, a sermos expectadores(as) de um processo do qual parecemos alheios(as): a nossa formação. Tal alienação reflete uma cultura de aprendizagem hetero-determinada, com pouco nível de implicação pessoal naquilo que se aprende.

A fim de que as aulas no ensino remoto possam caracterizar-se por uma interatividade de maior qualidade pedagógica, é fundamental que o(a) docente planeje estratégias que incrementem o engajamento acadêmico dos(as) discentes. Compreendido como implicação pessoal ativa em processos de aprendizagem com base na construção de sentido para o quê e porquê se aprende, o engajamento está condicionado a fatores institucionais, psicossociais e didáticos (MARTINS; RIBEIRO, 2017). Do ponto de vista didático, é possível estimulá-lo com uma postura pedagogicamente mais disponível a interesses, ritmos e expectativas dos(as) estudantes; com práticas de comunicação mais dinâmicas, envolvendo feedbacks enriquecidos com visão positiva acerca do percurso de aprendizagem; com a utilização de metodologias que mobilizem a participação do(a) estudante desde o planejamento à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, valorizando sua autoria; fortalecendo vínculos pedagógicos mediante espaços/tempos de celebração das oportunidades de ensinar e aprender coletivamente.

Por fim, um quarto pressuposto consiste na ideia de que o uso diversificado de recursos e ferramentas de ensino remoto é um elemento básico de uma mediação preocupada com a inclusão e êxito discente. Assim como no ensino presencial, o monismo didático é um vírus que causa a doença da insensibilidade docente em face dos diferentes modos de aprender. A redução das diversas possibilidades de mediação didática a uma única estratégia ou recurso dificulta a inclusão de estudantes que poderiam ser beneficiados(as) com arranjos metodológicos capazes de alcançar diferentes estilos cognitivos, dando-lhes oportunidade de demonstrar, também de forma diversa, como e o quê foi capaz de aprender.

Diante das impossibilidades que tornam o acompanhamento do ensino remoto um desafio para vários grupos de estudantes, é importante que o(a) docente desenvolva uma “pedagogia acolhedora”,

no intuito de não aprofundar desigualdades que a própria dinâmica da sociedade cria e reforça continuamente. Assim, o planejamento didático-curricular deve incorporar diferentes arranjos de atividades síncronas e assíncronas que, combinadas, poderão atender a diferentes ritmos e possibilidades de acompanhamento das aulas.

A diversificação metodológica auxilia na criação de um ambiente didático de maior intercâmbio de saberes, interação mais participativa, valorização da capacidade criativa dos(as) estudantes e de suas diferentes formas de aprender, bem como na produção de conteúdos que possam ser socializados pela turma, o que melhora os níveis de satisfação e motivação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto traduz notas da experiência que foram produzidas em um cenário de interlocuções com diferentes atores(as) educativos(as). As considerações aqui tecidas emergiram de diálogos, inquietações e apostas coletivas na construção de uma prática crítica de ensino remoto, atenta às suas contradições e possibilidades.

Como prevalece o caráter dialético no movimento histórico que cria as nossas condições de existência, assumimos o ensino remoto como contexto de experimentações didáticas que configuraram uma agenda pedagógica de rupturas; rupturas dos regramentos e engessamentos das práticas formativas inspiradas pela lógica neoliberal, os quais se fazem presentes durante a pandemia por meio do discurso efficientista que ignora as condições concretas de ensino e aprendizagem nesse cenário.

Por esse motivo, essa Pedagogia da Ruptura força as margens do ensino remoto, aproveitando-as para ativar outras formas de relação com o saber, entendidas sob a compreensão de que a mediação docente com o uso de tecnologias não pode se converter em neotecnicismo; que a ausência da presença física não deve ser um impeditivo para interações humanas e processos mais colaborativos de aprendizagem; que a defesa do caráter social e socializador da escola é aquilo que distingue a aprendizagem escolar de outras formas de instrução que reforçam o desengajamento do sujeito da esfera pública; que é preciso criar agendas mais mobilizadoras da implicação humana na reflexão sobre a pandemia, seus rastros e suas prospectivas.

O mundo demanda rupturas profundas em nossos modos de ser e experimentar as relações com as outras pessoas e com o meio ambiente. A defesa da vida humana e não humana, de uma educação emancipatória, do Estado de Direito, da democracia e da ciência em uma sociedade desigual e palco de intensificação de forças reacionárias é um processo que exige uma Pedagogia da Ruptura capaz de criar redes de encontro entre pessoas pelas quais passem saberes que nos ajudem a compreender e transformar essa realidade caótica e desafiadora, confrontando a cruel Pedagogia do Vírus (SOUSA SANTOS, 2020).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016.
- LUCERO, María Margarita. Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 33, n. 1, 2003, p. 1-21.
- MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, Campinas, vol.22 no.1 Sorocaba Jan./Apr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40722017000100012>

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, O. C.; ZEN, G. C. (orgs.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-87.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).