

PANDEMUNDOS ESCOLARES: VOLTAMOS A RESPIRAR?

Steferson Zanoni Roseiro (PMC/UFES)

zanoniroseiro@gmail.com

Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves (IFES)

nahun.goncalves@ifes.edu.br

Janete Magalhães Carvalho (UFES)

janetemc@terra.com.br

RESUMO

O artigo objetiva problematizar o ensino remoto desenvolvido em uma escola pública municipal. Discute, em tempos de pandemia, quais são os sentidos atribuídos à escola. Para tanto, busca articular documentos oficiais ordenadores às indagações levantadas pela comunidade escolar durante o ensino remoto. Metodologicamente, são apresentadas questões feitas por professores, familiares e alunos em diferentes momentos do ano letivo de 2020 numa escola periférica de Cariacica-ES. Nesse período de exigência tecnológica imposta às escolas, concepções de escola que apenas asseguraram o funcionamento pelo conectivismo são evidenciadas. Por fim, os autores afirmam a pobreza como modos de redução de distâncias entre a vida e o mundo a ser conhecido.

Palavras-chave:

Pandemia. Escola pública. Ensino remoto.

ABSTRACT

This essay aims to problematize the remote teaching developed in a municipal public school. It discusses, in pandemic times, the meanings assigned to school in this context. Therefore, seeks to articulate commanding official documents to problems raised by the school community during the remote teaching. Methodologically, it presents questions asked by teachers, families and students in different moments of the school year of 2020 in a school on the outskirts of Cariacica-ES. In this period of technological requirements imposed to schools, conception of school that only ensure functioning through connectivism are evidenced. At last, the authors affirm poverty as ways to reduce the distance between life and the worlds to be known.

Keywords:

Pandemic. Public school. Remote teaching.

1. Professores, era uma vez a pandemia?

A pandemia de Covid-19 decididamente mudou, em muito, os modos como a educação passou a ser gerida, gestada, praticada e sentida.

A educação em tempos de Covid-19 se tornou, como tantos outros discutiram (Cf. BERG *et al.*, 2020; PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020), um tema dos mais ofensivos à escola pública. Vimos, em primeiro momento, ser levantada toda uma aparelhagem tecnológica dita como “necessária”, na qual, para nossa continuidade, tornamo-nos reféns. Logo em seguida, multiplicaram-se as possibilidades de atividades online promovidas por professores, muito embora, em todas as reuniões virtuais realizadas ao longo do ano letivo de 2020, todos nós professores tenhamos sido empurrados para tais usos. “*Toda vez que eu vou enviar um e-mail, eu preciso pedir ajuda ao meu filho!*”, fala uma professora numa reunião.

Seguimos, assim, buscando, sem demora, uma docência organizada em torno das tecnologias da informação, associada ao surgimento de novos modos sutis de controle (Cf. LAZZARATO; NEGRI, 2001), que vem colaborando para que a gestão demande aos trabalhadores uma mobilização subjetiva sem precedentes. Segundo Castells (1999), esse paradigma tecnológico acarreta em pensar a informação como matéria-prima e a penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias em toda a atividade humana além da crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema de informação altamente integrado que faz com que trabalhadores, mesmo fora de seu local de trabalho, continuem a ser governados pela lógica do produtivismo conectivista. Segundo Gilles Deleuze (1992, p. 223), vivemos uma sociedade de controle que opera “por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores”.

O caso da professora, acima relatado, decerto, não é um caso isolado. As escolas passaram a se ver diante de um contexto que lhes exigia reuniões semanais de planejamento e orientação. Na periferia dos municípios brasileiros, observamos não apenas dificuldades de envio de e-mail, como também de acessar as plataformas de reuniões digitais, de trocas de usuários de *e-mail* e outras coisas, caracterizando um grande esforço adaptativo que sugere “corpos dóceis” (Cf. FOUCAULT, 1987) e/ou corpos desconsiderados em seus saberes e despojados de seus poderes em relação às estratégias de ensino em face da pandemia.

Para as escolas, o ensino remoto implicou cortes gigantescos nos gastos com materiais de limpeza e de suporte pedagógico. Não que esse custeio tivesse sido redirecionado para o trabalho remoto! Durante o ensino remoto, os professores ficaram amparados por eles mesmos e mais ninguém. Em alguns municípios e estados, o corte de gastos foi ainda direcionado para o “capital humano”. Não ao acaso, os primeiros gastos

desnecessários apontaram para merendeiras, faxineiras, motoristas de transporte escolar público (Cf. JORNALISTAS LIVRES, 2020). Ao mesmo tempo, viu-se a possibilidade de subtraírem radicalmente os salários de professores, sejam em escolas públicas ou particulares. Para essa medida, foi cabível ora o corte radical (demissão quase em massa de professores por falta de suporte financeiro), ora o corte parcial com redução percentual do salário de professoras e professores (Cf. HOJE EM DIA, 2020; METRÓPOLES, 2020). Algumas dessas decisões foram, depois de muita luta, revistas. Nem todas. E, decididamente, não ao acaso.

Nesse cenário, perguntamos: “O que restará, aos professores, em termos de compreensão do que é seu dever para com as escolas e a educação?”; “O que restará, à escola, em termos de proposições de futuro?”.

Porque, a todo o momento, somos interpelados por visões de escola que não mais se aglutinam, não mais são compossíveis em um mesmo plano. A cada vez que nos reunimos – sejam com as professoras, as famílias, as secretarias de educação ou as políticas –, uma imagem e um sentido de escola muito particulares são evocados. Falamos, é verdade, de uma realidade, mas que parecem ser várias, que é a escola pública periférica brasileira. Assim, compreendemos que os agenciamentos não são da ordem da unidade, mas de um conjunto de máquinas e que não somos uma única escola na maquinaria. A maquinaria, inclusive, não é única! São várias e se interligam por meio de elementos para lá de heterogêneos, produzindo nas escolas discursos e arranjos para lá de estranhos e contraditórios, que se ramifica em outras direções, entre todas as redes de ensino.

Desse modo, *problematizamos o ensino remoto desenvolvido nas escolas públicas das periferias, em tempos de pandemia e quais são os possíveis sentidos atribuídos nesse contexto*. Para tanto, busca articular questões teórico-empíricas, de documentos às demandas/indagações levantadas pela comunidade escolar do município de Caricica-ES.

Os documentos, assim como as conversas aqui apresentadas⁶⁰, dizem respeito justamente ao modo de produção de sentidos da escola du-

⁶⁰ As falas e conversas aparecerão ao longo do texto entre aspas e em itálico e, por vezes, separado do próprio texto com entrelinhas simples e em itálico. As falas e conversas seguem o propósito de uma rede de conversas em que não importa quem diz o quê, mas que as coisas sejam ditas e que ganhem vida por serem enunciadas, fazendo valer o conceito de *agenciamento coletivo de enunciação*, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Assim, não há qualquer modo de identificação nas falas, implicando, assim, em diferentes modos de ler quem as enuncia.

rante o período de pandemia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que buscou pegar as coisas onde elas crescem (Cf. DELEUZE, 1992), desenvolvendo os fios em cujo entretecido peculiar se abre uma experiência que, por isso, só pode ser invenção, só pode ser devir.

Pensa-se, assim, em termos de linhas que se movimentam.

Para Foucault (2004) os saberes, os poderes e a produção de subjetividades dizem respeito à constituição de uma rede de discursos na produção do saber; refere-se ao poder em suas múltiplas formas (este indicaria a função estratégica do dispositivo e as relações entre seus elementos discursivos e institucionais); relaciona-se à produção de sujeitos (ou ao modo como a subjetividade é produzida ou, mais propriamente, aos modos de subjetivação).

Assim sendo, e considerando a relação discursiva entre a macro e a micropolítica, entre o local e o território (Cf. FOUCAULT, 2008), buscamos perscrutar os saberes locais, contribuir para destacar linhas de força que perpassaram a educação escolar na pandemia, visto que um caso particular, como a pandemia no contexto local do município de Cariacica, e/ou um caso local nunca expressa uma forma, mas, sim, o formigamento de muitas intralutas que revelam a densidade política da realidade do caso e do *espaço-tempo* que habita, podendo-se fazer o desdobramento de um caso na direção do plano coletivo.

Mesmo porque o ensino remoto, como trabalho imaterial verticalmente orientado, independente das reais condições de vida dos estudantes e dos professores, supõe o desenvolvimento de competências iguais para realidades distintas em todo o Brasil.

Em um período que as escolas foram todas inseridas na maquinaria das tecnologias de ponta – escolas *high tech* –, algumas escolas parecem feitas de sucata, escolas esquecidas pelas tecnologias. Que lutas de escola são cabíveis quando ela é produzida em um *low tech dispositiff*?

2. A exigência *high tech*

De uma comunicação interna, assinada pela Gerente de Ensino, são traçadas algumas *orientações* de funcionamento cabíveis ao ensino remoto para o Ensino Fundamental, dentre os quais envolvem o *Google Classroom* como espaço qualitativo para o desenvolvimento de atividades e execução de aulas. Tudo isso amparados por inúmeras portarias que

explicam como poderiam ser desenvolvidas as 30 horas mensais (para o Fundamental I) e 15 horas mensais (para o Fundamental II) que passariam a compor o quadro de 800 horas anuais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Somos orientados que a sala de aula do *Google Classroom* fosse utilizada como um espaço para potencializar as aprendizagens exploradas nos materiais impressos entregues nas escolas. De acordo com tais documentos, seria necessário que as atividades fossem postadas semanalmente e que fossem ainda cumpridas “uma carga horária de interação com os alunos dentro de salas de aula virtuais”, além da realização de reuniões semanais com as professoras.

Para o leitor desavisado, essa proposta seria, no mínimo, coerente. Afinal, tendo a educação o papel de *ensinar*, é coerente, então, que sejam exploradas as possibilidades de uma aula para realmente assegurar que a carga horária dos alunos seja, pelo menos, cumprida de forma digna.

Seria fascinante se, nas escolas, os professores pudessem efetivamente se desdobrar em aulas mais dinâmicas, que fosse possível gravar vídeos-aulas para os alunos e/ou que conseguissem atender às famílias e tirar dúvidas de todos os alunos.

Todavia, nossas escolas mal dão conta de manter os contatos dos familiares dos alunos atualizados. E dizemos isso não por omissão do trabalho da escola, da secretaria escolar ou algo do tipo! É realmente a realidade para lá de amorfa das comunidades em que nossas escolas periféricas se situam. Basta que algum professor precise entrar em contato com algumas famílias e veremos que, inúmeras vezes, os telefones indicados como contatos não mais existem. Quando alguém atende, o número corre um grande risco de não ser do responsável da criança.

Não ao acaso, é emitida às escolas ações que permitiam conceder extensão de carga horária a coordenadores e pedagogos para realização de uma busca ativa dos alunos, que na pandemia acabou se tornando busca da escola inteira.

Quase a despeito da realidade dessas escolas, as Secretarias de Educação fizeram, ao longo do ano pandêmico, uma vasta campanha em prol da qualidade de ensino via plataformas virtuais. Foram realizadas algumas chamadas nas redes sociais, alegando que o ensino remoto asseguraria a qualidade do ensino à população, deixando, contudo, uma série de interrogações quanto a como tal qualidade seria alcançada. Decerto, a

busca ativa era necessária, mas ela se designava apenas a assegurar o mínimo da carga horária dos estudantes para que, ao fim do ano, o número de repetências por frequência não fosse tão elevado.

“Eu já nem me surpreendo mais, sabe? Eu estou aqui correndo atrás até de vizinha desses alunos para tentar passar recado para a família de fulana e beltrana e o que a SEME manda para a gente? Esse papel falando como devem ser as aulas virtuais. Vê se pode! A família dessas crianças aqui todas não tem nem telefone para contato! Nem whatsapp Mas aí chega um documento que fala que temos que assegurar a qualidade das aulas... é muita hipocrisia. Isso sim!”

A qualidade da educação parece aliar-se à exigência *high tech*.

Ora, se nos é possível dizer que o trabalho imaterial docente online decorre de três pontos – o risco de contato físico, o abandono de rígidos padrões espaço-temporais do ensino e a instalação de modos ainda mais refinados de controle via reestruturação da produtividade (Cf. HARDT, 2003) –, parece-nos ainda mais perceptível que, a partir desse ponto, há já uma ruptura radical com as produções de subjetividades. Conforme sugere Eyal Weizman (2020), diante do presente pandêmico, o passado é convertido em futuro e o futuro é matematicamente traçado para que os riscos – não apenas virais, mas vitais – sejam devidamente compelidos a tomarem os devidos rumos. Há de se emergir uma nova arquitetura da vida social que, sem nenhuma dúvida, dará conta de atribuir à pobreza e à precariedade toda a culpa que advir desse momento.

Sim, as mudanças arquitetônicas pandêmicas são também transformações dos modos de trabalhar e viver. Aliados ainda à materialidade de nossas condições de existência, vimos a intensificação do tempo de trabalho que em muito ultrapassava a carga horária definida em nossos contratos. Tais transformações moldam a subjetividade, uma vez que a organização do trabalho se empenha em maximizar a criatividade presente em qualquer atividade laboral. Aqui, as capacidades de iniciativa e de decisão, bem como a mobilização pessoal na tarefa e nas relações, são valorizadas e exigidas como um dos fatores de competitividade (Cf. LAZZARATO, 2014). Entretanto, as capacidades de iniciativa e decisão, assim como a criatividade, são tomadas como possibilidades de redução de custo e maior apropriação de força de trabalho.

Há um discurso evidentemente *positivo* em relação às tecnologias e sua vinculação à educação. Uma positivação do trabalho que marca a sociedade do desempenho (Cf. HAN, 2017). Afinal, se a função da esco-

la é ensinar e, dado o período de suspensão das aulas presenciais, é preciso que as aprendizagens sejam asseguradas durante esse período, não?

Bastaria ter participado de uma única reunião virtual durante esse período de pandemia para perceber que mesmo que utilizemos celulares e computadores com certa frequência, somos extremamente “novos” no ramo do *streaming*, das gravações de vídeos, de organização de reuniões virtuais, de exposição de materiais visuais digitalmente etc. As secretarias de educação passaram a oferecer cursos de formação de professores para atender às demandas dessa nova realidade remota. E, todavia, esperar que os professores se tornem hábeis manipuladores da rede digital em um número ínfimo de encontros e de experiências de aulas virtuais é quase tão trágico quanto desconsiderar a realidade econômico-social de alunos de uma escola pública de periferia.

Os professores foram jogados no contexto de produção virtual e as instituições reguladoras dos sistemas educacionais passaram a se dividir entre tentar dar suporte – mínimo, sempre mínimo – às escolas e lhes exigir uma quantidade de trabalho absurdo. Em suas falas, víamos a pretensão humanitária, solidária para com seus professores; em nossos *e-mails*, arquivos e mais arquivos a serem preenchidos, cobranças e mais cobranças de uma funcionalidade mortificante.

“O discurso da Secretaria é muito bonito. Tem formadora que pergunta se estamos bem, se nossos familiares estão bem. Falam que entendem que esse período é difícil para todos, que sabem que estamos abarrotadas de trabalho... mas parece que na mesma hora que falam isso, estão enviando um e-mail pra gente com mais uma porrada de coisas para fazer! Plano semanal, plano mensal, plano anual, planilha de acompanhamento de aluno... me diz, para que tudo isso? Ainda falam que temos que enviar os planos de aula individuais para as pedagogas? Duvido que leiam essa papelada toda!”

“Menino, você não vê como rapidinho as formações diminuíram? Antes a gente tinha formação toda semana, quando começou esse negócio de remoto, lá para abril ou maio, nem sei mais. Foi só a gente voltar a ter que fazer atividade, a ter que criar grupo de WhatsApp para atender pai, mãe e periquito que acabaram as formações. Curioso, né?”

“Olha, formação... formação mesmo eu nem sei se a gente teve. Disseram que as de coordenadores e pedagogas foram boas, né? Mas a gente em sala de aula? Foi mais para fazer atividade. Montamos um monte de atividades para enviar para eles. Era quase só isso. E disseram que depois essas atividades vão ser agrupadas num caderno de atividades organizado pela SEME... Mas eu concordo com tudo que a colega falou antes de mim. Parece que só tínhamos que fazer isso enquanto a gente não estava

pegando pesado no trabalho. Como se estivéssemos à toa. Aí deram trabalho para a gente e até essas ‘quase’ formações sumiram.”

Se a leitura foucaultiana para a sociedade disciplinar era a de uma instituição escolar panóptica (Cf. FOUCAULT, 1987), de uma escola que funcionaria presencialmente apenas com um centro de vigilância que pudesse lançar seus olhos por entre as gretas da estrutura, nesse contexto, as vigilâncias se multiplicam. Não precisam mais responder a uma figura de poder. Antes, é o próprio poder e os mecanismos de controle que são invisibilizados, diluindo as fronteiras tênues do controle e produzindo certa sensação de liberdade (Cf. DELEUZE, 1992).

O trabalho docente, na pandemia, poderia parecer – a olhares externos – despreocupado e desregulado. Inclusive, a relação comparativa retrógrada entre público e privado, em 2020, foi rememorada, ao que parece, as escolas públicas pouco cumpriram com as funções da educação escolar, o conteúdo foi quase inexistente (Cf. A GAZETA, 2020).

O curioso, entretanto, é desconsiderar toda a condição material para a realização das aulas remotas. Alegar a preocupação com a *qualidade* do ensino parece, para nós, um discurso demasiado fácil. Quando voltamos a pensar nos inúmeros comunicados internos, Portarias e orientações, as exigências seriam plausíveis se as cobranças fossem em termos de relação efetiva com os alunos, de desenvolvimento real das condições de aprendizagem dos discentes de nossas escolas. O problema é que, tal qual Soares e Colares (2020) afirmam,

[...] é inegável que o uso das TICs, durante a pandemia da Covid-19, tem gerado maior lucratividade às empresas proprietárias destes recursos [audiovisuais], pois muitos docentes, por conta da necessidade de continuidade dos trabalhos, acabaram por adquirir o plano de assinaturas da versão paga dos serviços, sem contar no expressivo quantitativo de acessos. (SOARES; COLARES, 2020, p. 30)

Perguntamo-nos, portanto, quais acordos são esses feitos pelas centenas de Prefeituras e Secretarias de Educação em torno das tecnologias de comunicação. Discordamos fortemente da premissa socialmente aceita de que as escolas passaram a atuar na modalidade remota para dar continuidade ao trabalho educacional necessário para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Pereira, Narduchi e Miranda (2020, p. 227) dizem que a “adoção de atividades não presenciais (...) constituiu-se, assim, num caminho para minimizar as perdas causadas, no campo da educação, pelo isolamento social”. Para nós, esse tipo de afirmação parece não ter respaldo na realidade das escolas públicas da periferia.

Falamos da regulação do teletrabalho, da criação de contas de e-mails institucionais, da formação continuada de professores, da manutenção de um dos modos de atividade remota e da retomada de um projeto de atividades do município. Se alguns professores viram nas escolas privadas a oportunidade efetiva de ensinar, nas escolas públicas, podemos ler os documentos que regulam o ensino remoto como um apelo à exaustão da sanidade mental dos professores, que coloca acima de todos e tudo a necessidade de afirmar a produtividade.

Em sua máxima benevolência – aos modos da pedagogia bancária que se considera superiora a todos e por isso “doa” aos outros que lhe apetece (Cf. FREIRE, 2020) –, se ofertavam aos municípios e servidores acesso aos programas do *Google for Education*, “dando-lhes” e-mails institucionais únicos que lhes permitiriam acesso a todos os programas e aplicativos.

“Escuta aqui, eu tenho que fazer o que com isso? Vou ter que colocar esse e-mail no meu celular? Porque eu não vou ficar de olho nessa porcaria o dia todo não! Tenho coisas para fazer, crianças para cuidar, casa para arrumar... vou ficar abrindo essa porcaria não! Tenho mais coisas pra fazer! Ajudo meus filhos a estudarem, mas dever para mim é outra coisa!”

Mínimizam-se, aqui, apenas os gastos para com a educação. Não as perdas educacionais, mas financeiras. O que aumenta é o lucro das empresas que fornecem tais serviços. A prioridade nunca foi o ensino e/ou a aprendizagem, mas a regulação do trabalho, a manutenção da produtividade econômica.

Em um só movimento, professoras e professores, alunas e alunos, familiares e responsáveis viram-se orbitando um problema que nenhum deles sabia exatamente como solucionar. Os telefones das professoras tornaram-se públicos, os horários de trabalho viraram do avesso, os estudantes que antes deixavam as professoras de cabelo em pé, passaram então a deixar os pais pirados. Não tardou para que uma série de *memes* e postagens ocupassem a *internet*, apresentando os desafios de se ensinar e/ou fazendo agradecimentos às professoras.

Os professores, forçadamente hiperconectados, também passaram a agir diretamente nas mais diversas questões em relação ao desenvolvimento dos alunos. A escola, durante o período de pandemia, passou a ser envolvida no papel de “apoiar emocionalmente os estudantes, contextualizar o que está ocorrendo e estar à disposição do aluno e de seus pais, buscando evitar a ampliação das vulnerabilidades e manter um clima fa-

miliar menos adverso diante da adaptação a esse período de incertezas” (BERG *et al.*, 2020, p. 476).

Parece-nos que, sob a lógica da escola *high tech*, interessa a conectividade infinita, a perpetuação do estado de disponibilidade e de produtividade. Já não há mais turnos de trabalho, mas um *continuum* escola-casa na qual todo horário é horário disponível para as exigências do trabalho. Estamos todos conectados, todos interagindo. Fomos colocados, novamente, em espaços cada vez mais passíveis de controle, de vigilância, reconduzindo-nos aos processos de produção.

Por isso recusamos a premissa do ensino e da aprendizagem como princípio orientador do trabalho remoto. Sob a perspectiva das secretarias de educação, das gerências de ensino e de outras instituições reguladoras, vemos a estrita articulação com a maquinaria financeira. Conforme destaca Lazzarato (2014), há uma forma de governo cotidiana que habita os *cliques* e os movimentos dos dedos sobre as telas: o governo pela navegação na internet. Era preciso governar os corpos e justificar as folhas de pagamento.

Que imagens restam, nesse contexto, da educação?

3. *Imagens de escola*

Deixemos bem claro: de modo algum, nossa luta é por mais aparelhagens tecnológicas nas escolas. Não queremos as tecnologias de ponta que tanto oferecem às escolas e à educação. Muito se enganam os profetas economistas (pseudoguias educacionais) que aliam os discursos da *qualidade da educação* ao das tecnologias da informação (Cf. BASSO, 2016).

A oferta dos e-mails institucionais aos professores e alunos tenta desviar a atenção dos recursos materiais que faltam cotidianamente em nossas escolas; tenta nivelar todos em um mesmo patamar de acesso, que, evidentemente, sabemos ser irrisório. Mesmo que as famílias não precisem utilizar o plano de dados delas para navegarem pelos aplicativos, nada disso supre a ausência de recursos e suportes tecnológicos para efetuar tal acesso.

Não apenas nossas crianças não possuem *tablets*, celulares e computadores para uso próprio como, em muitas das vezes, sequer sabem como manusear tais equipamentos para além das funções recorrentes uti-

lizadas por eles ou familiares. Assegura-se, entretanto, a conectividade. Os acordos milionários rolam em lances de dados entre a *Google* e a educação pública. Para eles, a única tecnologia cabível é a digital, é a da conexão. Querem-nos todos conectados! Infelizmente, parecemos viver uma era retrógrada da evolução das tecnologias. As Portarias e Circulares Internas estão anos luz a nossa frente! No contexto dessas publicações, todos os corpos já se conectam à rede sem qualquer requisito mecânico em mãos! Não é mais preciso *tablets*, celulares *smartphone*, notebooks ou computadores para acessar e-mails e realizarem atividades nas plataformas do *Google*! No futuro arquitetado por esses documentos, todos viamos já andróides. A conexão é mesmo infinita!

Na educação andróide, decerto aprendemos todos por livre e espontânea conexão. “Afim, enquanto o ‘confinamento’ vertical em salas de aula não atende mais suas novas demandas de aprendizagem, os recursos tecnológicos abastecem sua velocidade de pensamento autoproduzido e já medido pelos *bits* computacionais das redes tecnológicas” (TAVARES, 2015, p. 63).

Enquanto isso, vivenciamos, à sombra da exigência *high tech*, um número gigantesco de alunas e alunos que só veem os professores quando comparecem às escolas para retirarem as próximas atividades impressas; que praticam os currículos escolares nas atividades impressas que as escolas ainda se mantêm produzindo. Quando algo de diferente acontece em uma escola, é porque uma professora precisou tirar de seu bolso e de sua bolsa uma quantidade de invenções que a tecnologia digital não dá conta. A virtualidade que a professora carrega em sua bolsa é sempre maior que o *virtual* tomado enquanto conexão à internet (Cf. ROSEIRO; GONÇALVES; SILVA, 2020).

Se Michel Foucault (2013) concebia o dispositivo como um conjunto de elementos heterogêneos que se articulam na produção de algo, vemos, nesse contexto de pandemia, a grande cibernética se sobrepor ao dispositivo escolar. A cibernética arrasta consigo a *internet*, a escola, os alunos, os professores, os currículos, as famílias, os celulares, os modos de aprender diante das telas e outros tantos elementos que, deveras, poderia ser considerado um dispositivo *high tech*. A produção ali é evidente: a de um novo alunado que articula tecnologias de ponta, que é alfabetizado a partir de teclados digitais e vozes mecânicas, que conhece a história por chiados e fones de ouvidos.

No chão das escolas públicas, os professores se arrastam pelo subterrâneo. De acordo com Grisci (2008), esse modo de trabalho – o trabalho imaterial, o trabalho nesse mundo conectivistas – anuncia liberdades ampliadas pela diminuição da alienação do trabalho (ou pela substituição por outras alienações) e das fronteiras e dos meios de confinamento, uma vez que passa a ressaltar características como iniciativa, inteligência, cooperação, domínio do processo, tomada de decisão, envolvimento afetivo e diálogo. Mas também anuncia outras formas de controle e servidão que extrapolam as previsões das antigas formas de poder. Conforme Kóvacs (2002, p. 4): “Trata-se de mobilizar a inteligência dos trabalhadores com vista a responder às exigências de flexibilidade, qualidade e inovação”.

O contato com a exigência *high tech*, por sua vez, suscita uma série de revoltas. Os anos de trabalho remoto saturaram os professores dessa aposta altamente tecnológica. No remoto, vimo-nos diante do intolerável, fazendo-nos erguer as vozes em reuniões on-line e a questionar os órgãos gestores quase sem medo da represália. Não nos é mais cabível a total falta de sensibilidade para com os chãos de nossas escolas.

Leitores da filosofia da diferença, acostumamo-nos a conceber que as resistências antecedem, em muito, a operação de regulação do poder. Há, para Gilles Deleuze e Félix Guatari (1997), um plano da vida que se espalha livremente (superfície lisa) e que, por exibir tanta vivacidade, acaba também por seduzir as formas de controle (superfície estratificada), de regulação e distribuição da própria vida. As resistências seriam, então, da ordem do infinito. Sendo assim, não basta apenas seguir com a vida e continuar acreditando em uma vivacidade que permanecerá para sempre a ser capturada e extorquida pelas forças capitalísticas. A nosso ver, é preciso que sejam feitos, a cada momento, abalos sísmicos na superfície reguladora que se lança sobre a docência.

Acreditamos, pois, na força insurrecional que se alastra nos encontros entre escolas e sistemas de ensino, entre escolas e órgãos reguladores.

Durante esse período de pandemia, professoras e professores dão, continuamente, golpes nos órgãos gestores da Educação Básica. É impossível participar de uma reunião entre escolas e Secretarias de Educação, por exemplo, e não ouvir ao menos uma professora abrir o microfone e perguntar em que mundo as Secretarias estão. Vez ou outra, um grupo de professoras faz uma simples pergunta. “*Esse documento precisa mesmo ser preenchido?*”. Algo bobo! E, todavia, logo é acompanhado de

uma enxurrada de vozes que, recusando a burocracia excruciante dos gestores, logo afirma, sem nenhum medo, que jamais preencherão aquele papel. “*Estamos preocupados é com os alunos!*”, dizem as professoras.

As assessoras da Secretaria alegam, com todas as forças, também estarem preocupados com as alunas e os alunos de nossas escolas. Afir-mam que eles são o foco das atenções dos documentos que encaminham às escolas. E, todavia, basta reler um documento aqui ou acolá, para ver que, em suma, essa preocupação é demasiado superficial.

Como, então, pensar a noção de escola que surge desses arranjos *high tech*? Como afirmar a escola quando as imagens que produzem dela são de funcionalidades sem fins? Quando a escola parece destinada ape-nas a ser um organismo capaz de atender às demandas da comunidade lo-cal? Nesses encontros entre documentos e nas reuniões realizadas com a Secretaria de Educação, que imagens de escola surgem?

4. *Low tech dispositiff*

As escolas, em tempos de pandemia, foram reduzidas a máquinas que apenas mantêm vivo o funcionalismo necessário para que a máquina capitalística continue a gerar lucros a partir das coletas de dados. Para disfarçar isso, exigem de nós um trabalho máximo para uma educação reduzida a quase nada.

A exigência *high tech* na educação tenta praticar um conectismo que, nas escolas públicas periféricas, torna-se apenas uma fachada para os acordos milionários.

Nesses lugares, o dispositivo *high tech* é quase uma piada. Tanto piada por ser uma sombra irrisória com o real, quanto piada por ser aqui-lo que coloca professores em posições combativas. A pobreza é a força motriz que permite trabalhar com os alunos e as famílias que circulam em nossas escolas.

Por isso, ainda que os recursos que queiram oferecer às escolas sejam as tecnologias de ponta, continuamos a preparar nossas atividades muitas vezes à mão, pedindo para um ou outro mais experiente que as transformem em atividades digitais. As escolas não possuem mais mime-ógrafos, então, não entregamos mais folhas aromatizadas com álcool e carbono. Apesar disso, ainda não possuem impressoras de tinta colorida, tintas ou outras coisas do gênero. Quem dirá, então, de *tablets* que pode-

riam ser entregues aos alunos para direcioná-los para jogos, videoaulas e outras coisas nesse estilo!

O discurso das Secretarias de Educação é que, pela via digital, os vírus de contaminação são outros, que, ali, as chances de Covid-19 são nulas. Inegável. Ninguém transmite Covid-19 pela tela de um computador! Porém, outro vírus se alastra na rede, um vírus deveras tão letal quanto: o vírus do controle, da dizimação da vida por números, por cliques, por capturas. Esse vírus não mata o corpo em si – antes, ataca suas potencialidades, suas virtualidades. E o virtual, já dizia Lapoujade (2017, p. 23) é: “(...) um conjunto de potencialidades indeterminadas, surdamente ativas, que agem como uma multiplicidade de tendências ainda implacadas umas nas outras”.

O ataque às virtualidades é, então, da ordem da limitação das possibilidades de existência da própria vida. Quando esse vírus age, ele captura todos os possíveis e os condensa em um único bloco, produz as conexões necessárias para que tudo coincida com um futuro único muito bem delimitado pela máquina capitalística.

As facilidades trazidas pelas tecnologias contêm, em si, novas estratégias de dominação que contemplam a busca dos próprios indivíduos para se manterem em determinados segmentos, numa servidão voluntária. Nesse sentido, Pelbart (2003) coloca a seguinte problematização: como controlar a criatividade e a insurreição senão fazendo os sujeitos se controlarem a si mesmos?

Os próprios termos de luta deleuzianos parecem, agora, voltar-se contra nós. A conexão, o rizoma e o nomadismo (CULP, 2020) são cooptados pela máquina capitalística e cobram, de nós, a manutenção autogerida.

O que fazemos? Voltamos ao básico, às tecnologias escolares que nos são caras. Não caras monetariamente – embora também possam sê-lo –, mas caras à própria produção de sentido, de ampliação das visões e posicionamentos de mundo que fazemos. Retomamos as tecnologias que nos permitem profanar o mundo (Cf. MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), desmontando-os em histórias, em experimentações, em compreensões e problematizações. Ensinamos a produzir tudo que, em muitas situações, são “desnecessários”.

Decerto, não falamos aqui daquelas tecnologias de ponta. Antes, falamos de tecnologias que nos permitem criar e ampliar as imagens de

mundo. Aqui, aliamos tecnologias táteis a conhecimentos afetivos. Para além do real conectivista que imprime uma distância *virtual* entre os corpos e o mundo a ser conhecido, arranjamos elementos diferentes para comporem um outro dispositivo que prefere aproximar os conhecimentos e os sentidos.

Contra às tecnologias de ponta das distâncias virtuais, afirmamos haver nas escolas, mesmo quando nossas únicas alternativas são imprimir atividades e entregar através de janelas ou portões, o potencial para aproximar o mundo e a explorá-lo para além do vírus que o destrói. Aqui, as lutas de escolas em torno de seus sentidos e de suas funções nunca cessam.

O Covid-19 expressou a economia e os limites da pobreza como nada antes nesse século. Afirmemos, pois, a pobreza como modos de redução de distâncias entre a vida e o mundo a ser conhecido. Na atual circunstância em um quase pós-pandemia, quando ainda tentamos respirar, uns com máscaras e outros sem, nos cabe a pergunta: deu para entender no pandemundo a importância da escola?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, Laís. *Expectativas sociais para a educação escolar básica de qualidade: sentidos e significados para o desenvolvimento humano*. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2016. 138p.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; ZWIEREWICZ, Marlene; COSTA-LOBO, Cristina. Pandemia 2020 e educação. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 15, n. 4, p. 470-87, São Paulo, 2020.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede*. Trad. de Roneide Venância Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CULP, Andrew. *Dark Deleuze: pela morte deste mundo*. Trad. de Camila de Moura. São Paulo: GLAC, 2020.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. Trad. de Suely Rolnik. In: ____; _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. 3v. p. 83-115

_____; _____. O liso e o estriado. Trad. de Peter Pál Pelbart. In: ____; _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. 5v. p. 179-214

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Trad. de E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e punir*. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. 23. Ed. São Paulo: Graal, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GRISCI, Carmem Lígia Iochins. Trabalho imaterial, controle rizomático e subjetividade no novo paradigma tecnológico, *Revista ERA – eletrônica*, v. 7, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 2008.

HAN, Byung-chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARDT, Michael. O trabalho afetivo. In: _____. O reencantamento do concreto. *Cadernos de Subjetividade-PUC/SP*, n. 11, p. 143-58, 2003.

KÓVACS, Ilona. *As metamorfoses do emprego: ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta, 2002.

LAPOUJADE, David. *Potências do tempo*. Trad. de Hortência Santos Lencastre. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Trad. de Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2014.

_____; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Tradução de Mônica Jesus. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: I-luminuras, 2003.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda de Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de Covid-19 nas escolas públicas. *Rev. Augustus*, v. 25, n. 51, p. 219-36, jul./out., 2020.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; SILVA, Sandra Kretli da. Bolsa de professora, lugar de virtualidades. *Interfaces da Educ.*, v. 11, n. 32, p. 135-58, 2020.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. *Debates em Educação*, v. 12, n. 28, p. 19-41, set./dez., 2020.

TAVARES, David Ribeiro. Um autodidatismo natural e tecnológico como solução sócio-educacional. *Ensaio Pedagógico*, n. 10, p. 61-73, dez., 2015. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n10/ARTIGO5.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

WEIZMAN, Eyal. *Vigiar o passado e o futuro através do vírus*. Trad. André Arias e Clara Barzaghi. São Paulo: n-1 edições, 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAK3OkIngrz/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

Outras fontes:

A GAZETA. Pazolini promete para janeiro plano de retomada das aulas em Vitória. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/politica/pazolini-diz-que-vai-buscar-a-retomada-de-aulas-nas-escolas-em-vitoria-1220>. Acesso em: 01 jan. 2021.

COMITÊ INVISÍVEL. *Aos nossos amigos: crise e insurreição*. Trad. de Edições Baratas. São Paulo: n-1 edições, 2016.

HOJE EM DIA. TRT autoriza escolas particulares a reduzirem jornada e salários de professores. Por: Cinthya Oliveira. Publicado em: 20 mai. 2020. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/trt-autoriza-escolas-particulares-a-reduzirem-jornada-e-salários-de-professores-1.787567>. Acesso em: 09 nov. 2020.

JORNALISTAS LIVRES. João Doria resolve economizar na pandemia demitindo trabalhadores. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/joao-doria-resolve-fazer-economia-lancando-trabalhadores-na-miseria/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

METRÓPOLES. Pandemia: demissões em escolas privadas aumentam em 100% em 1 mês. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/pandemia-demissoes-em-escolas-privadas-aumentam-100-em-1-mes>. Acesso em: 09 nov. 2020.