

## Entre Brasil e Portugal: pensando educação em tempos de pandemia

EMILIANA MARQUES\*

**Resumo:** As transformações geradas pela pandemia na educação escolar e seus impactos na rotina familiar são as bases para reflexão sobre os sentidos da Educação na atualidade. O texto inicia-se com uma breve contextualização a partir da pandemia e prossegue com uma comparação entre a educação do Brasil e de Portugal. As experiências vivenciadas com a sala de aula televisiva e on-line em Portugal, bem como no Brasil, para estudantes da faixa etária entre 9 e 11 anos constituíram elementos de análise. A especificidade da Educação do Campo contribuiu que inspira a vislumbrar diferentes horizontes distante do modelo urbano-centrado. Afirma a necessidade de a educação escolar também assumir a centralidade do cuidado com a vida.

**Palavras-chave:** Educação escolar; Educação do Campo; Escola on-line; Conteúdo escolar; Cuidado com a vida.

### **Between Brazil and Portugal: thinking about education in times of pandemic**

**Abstract:** The transformations generated by the pandemic in school education and its impacts on the family routine are the bases for reflection on the meanings of Education today. The text begins with a brief contextualization from the pandemic and continues with a comparison between education in Brazil and Portugal. The experiences lived with the television and online classroom in Portugal, as well as in Brazil, for students aged between 9 and 11 years were elements of analysis. The specificity of Countryside Education contributes to inspiring a glimpse of different horizons far from the urban-centered model. It affirms the need for school education to also assume the centrality of caring for life.

**Key words:** School education; Countryside education; Online school; School content; Care for life.



\* EMILIANA MARQUES é professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa; Doutoranda do Programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.



Escola em casa (Foto da autora)

### Um breve contexto

Vivemos, aproximadamente, um ano e meio de pandemia da covid-19. A Ciência buscou dar respostas recordes produzindo vacinas com menos de um ano, embora sem testes suficientes. As pessoas vacinadas se tornaram meio cobaias destas experiências cujas consequências e diferentes significados só poderemos aprofundar e visualizar com maiores evidências posteriormente. Não está em jogo apenas a cura ou prevenção, mas quem vacina primeiro e possibilita, assim, o retorno mais ágil a vida pregressa ou “normal”. Mas nesta vida considerada normal não está posta, como questão primordial, os encontros de lazer, abraços entre as pessoas, o cuidado com a própria vida. Definitivamente não. Mas sim a economia financeira e os mercados do capital, a imposição e manutenção de uma lógica trabalhista específica, que como Federici (2020) explicitou, se fez às custas de muita violência e extermínios para consolidação dos disciplinamentos sociais necessários a ela.

O domínio sobre a vida em todas as suas formas move a Ciência Ocidental Moderna há séculos, que precisa dar respostas consistentes para seguir se afirmando como verdade maior e, portanto, absoluta. Dominar, obviamente, significa conquistar, explorar, se impor sobre. E dominar a vida assume diferentes vertentes, desde meios para salvar seres específicos na Terra (uma vez que não se criam condições para salvar a todos, tão pouco importando os custos e mortes envolvidas nisso), até a busca por vidas e explicações extraplanetária, a revelia da fome, entre tantas outras cruéis formas de extermínio da vida, que persistem e se acentuam em nosso planeta.

No início da pandemia o terror se espalhou com a velocidade da contaminação, devido ao pouco conhecimento sobre suas formas e as consequências mórbidas a ela associada. Em muitos países as pessoas foram ordenadas a ficar em casa e, sob essas orientações, os diferentes enredos sociais da trama planetária na qual vivemos se desenrolou. Não apenas diversas, mas desiguais e abruptas realidades e

carências sociais a impedir que as pessoas se cuidassem em condições dignas. Paralelamente a aparente melhoria das condições do ar e das águas anunciadas em alguns jornais devido a ausência das atividades humanas sobre eles, as violências no âmbito doméstico contra mulheres e crianças também cresceram.

O vírus veio escancarar quais vidas importam nas sociedades patriarcalistas, colonialistas e capitalistas. Ainda não há conhecimentos suficientes sobre como decorrem as consequências da contaminação nas diferentes pessoas (exceto por estatísticas etárias e de portadores de doenças crônicas). No entanto, são evidentes quais delas têm melhores condições de se proteger do contágio, adquirir equipamentos de proteção, enfrentar um período de confinamento populacional gozando de maior conforto e segurança em casa, ou enriquecer-se durante a pandemia. E, como consequência, quais usufruirão das melhores oportunidades após o desconfinamento.

As relações familiares, profissionais e escolares foram bastante alteradas, revelando, outras dimensões de privilégios sociais. A suspensão das aulas, em muitos países, impactou, diretamente, a rotina doméstica. As aulas on-line não foram acessíveis a estudantes igualmente, tão pouco constituíram opções em grande número de casos. As regras para combate da pandemia variaram, enormemente, conforme país e afetaram, de modo diferente, os diversos setores e áreas de trabalho. O teletrabalho, no entanto, cresceu consideravelmente e as relações sociais presenciais foram profundamente reduzidas ou mesmo proibidas. Os padrões de consumo também se transformaram. Resta saber quais as

marcas concretas que tais transformações deixarão.

Em seu mais recente livro, Santos (2021) concebe a pandemia como o verdadeiro marco do início do século XXI, diferentemente do episódio das Torres Gêmeas e da crise de 2008 que retratam conflitos, guerras e ações recorrentes, ou comparáveis a outras já nossas conhecidas, realizadas, anteriormente, em nome do capital. A pandemia, por sua vez, embora não seja a primeira a afligir a humanidade, carrega consigo o diferencial que nos acompanhará ao longo deste século, sendo um derivado e consequência da intensa crise ecológica e devastação ambiental na qual vivemos e, constantemente, se agrava.

Vamos passar por essa pandemia sem profundas alterações nos nossos modos de vida? Que experiências em curso permitem vislumbrar diferentes horizontes? Quais os sentidos da educação escolar no momento atual? Refletindo as mudanças ocorridas na educação escolar e também na rotina familiar como consequência da pandemia da covid-19, o texto tece uma comparação entre o funcionamento das escolas no Brasil e em Portugal e sua realização neste tempo de pandemia. As experiências vivenciadas com a sala de aula televisiva e on-line em Portugal, bem como no Brasil, para estudantes da faixa etária entre 9 e 11 anos constituíram elementos de análise. Destacando a função social da escola, e o exemplo da Educação do Campo enquanto alternativa ao modelo educacional urbano centrado, ressalta a importância de o ensino ser comprometido com o cuidado com a vida.

Escrevo este artigo ao final de uma experiência de doutoramento que me possibilitou residir, com minha família, por quase quatro anos, em Portugal. Mãe de uma criança, atualmente com 10 anos, acompanhei de perto seu percurso escolar, do 2º ao 5º ano (portanto, desde os 7 anos de idade), neste país, em duas diferentes escolas públicas de Coimbra. Com uma ampla rede de relações, troquei informações e observei experiências de outras crianças e adolescentes, sendo, inclusive, Encarregada da Educação de uma adolescente, por um ano e meio (dos 17 aos 18 anos), parte em escola pública, parte em particular, na mesma cidade. Tive oportunidade de ingressar numa escola pública de 1º Ciclo para realizar atividades teatrais com crianças de três diferentes turmas, do 2º e 4º ano. Em função da pesquisa doutoral, também acompanhei experiências relativas à educação de crianças e adolescentes moradoras ou estudantes em escolas de aldeias portuguesas.

No Brasil, minha rede de relações e conhecimentos parte, mais diretamente, de Minas Gerais, Estado onde morei desde o término dos cursos de licenciatura e graduação. Nele trabalhei como professora nas redes municipais ou estaduais de educação, nos municípios de Esmeraldas e Contagem, e participei no desenvolvimento de projetos educacionais das Secretarias Municipais de Educação de Belo Horizonte e de Contagem. Desde 2014, trabalho como professora universitária, na Zona da Mata Mineira, onde leciono no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa. Ainda com 10 anos, minha filha acompanha aulas on-line de uma escola particular do município de Viçosa.

### **Especificidades educacionais entre Brasil e Portugal**

Certamente, seria pertinente salientar muitas diferenças entre Brasil e Portugal, muito além da extensão geográfica, de questões culturais ou condições sociopolíticas e econômicas. Trata-se, porém, de algo que foge as possibilidades e objetivos deste texto. Por isso centraremos em questões próprias e específicas da educação escolar e formas de organização do ensino nesses dois países.

Em Portugal o ensino público e gratuito é ofertado para crianças e adolescentes a partir da Educação Pré-Escolar, passando pela Educação Básica e encerrando-se no Ensino Secundário. Os infantários (ou creches) e o Ensino Superior são pagos. O ano letivo, com início em setembro e término em junho, é dividido em três períodos (de setembro a dezembro, janeiro a março, e abril a junho), separados entre si pelas férias de final de ano (que abrange o Natal) as férias da Páscoa e as longas férias do verão, que perdura do final de junho até o início de setembro. Os infantários só paralisam um mês por ano, em agosto, e nos dias de feriado nacional.

A educação pré-escolar é ofertada na rede pública, para crianças a partir dos 3 anos de idade, com frequência obrigatória e em tempo integral, podendo as crianças permanecerem, normalmente, na escola, entre as 8h e 17 horas, aproximadamente, de segunda à sexta-feira. O mesmo pode ser dito para os anos posteriores, do Ensino Básico e Secundário, que embora com carga horária curricular presencial e obrigatória gradativamente menor, permite aos estudantes permanecer nas escolas praticando atividades diversas, não obrigatórias – como teatro, rádio, clube de ciências, línguas, esportes variados, informática, robótica, etc.,

conforme ofertas específicas de cada escola.

O 1º Ciclo da Educação Básica, composto por 4 anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º anos), envolve crianças a partir dos 6 anos de idade. O 2º Ciclo compreende 2 anos e crianças na faixa entre 10 e 11 anos, aproximadamente (5º e 6º anos). O 3º Ciclo, por sua vez, integra 3 anos escolares (7º, 8º e 9º anos), totalizando 9 anos de educação básica. (Ministério da Educação, 2007). Ao final do 2º, 5º e 9º ano os estudantes são avaliados por exames nacionais, em disciplinas específicas, conforme o ano escolar.

O Ensino Secundário compreende diferentes cursos, entre eles: Artísticos especializados, Tecnológicos, Profissionais e Científico-Humanísticos. Estes dois últimos, no entanto, abarcam juntos, aproximadamente, 90% do total das matrículas. Os cursos Científico-Humanísticos, voltados para o prosseguimento dos estudos no nível superior, englobam em torno de 60% dos estudantes, e se desenvolvem por área de formação. São elas: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconômicas; Línguas e Humanidades; e Artes Visuais. A conclusão desses cursos requer aprovação em provas dos chamados Exames Nacionais de Conclusão de Curso, comum em todo o país, e cuja nota de disciplinas específicas é utilizada para ingresso na instituição de Ensino Superior.

Nas zonas rurais de Portugal continental é contínuo e progressivo o fechamento das escolas. A evasão do interior também é crescente e a população das aldeias se torna, progressivamente, mais envelhecida. São cada vez menos as aldeias que ainda conservam escolas. Assim, crianças e adolescentes são transportadas para escolas nas vilas ou

ciudades. Diferente do Brasil, o ensino escolar público português é bem valorizado e o deslocamento das crianças das aldeias para escolas nas vilas e cidades não implica em distâncias tão longas como em muitas realidades brasileiras. No entanto, nas aldeias, as opiniões se dividem, tanto no sentido de lamentar o fechamento de uma escola local, como no de enaltecer a educação escolar ofertada nas escolas dos ambientes urbanos.

Segundo Cruz (2016), a educação no meio rural português assume pouca relevância na produção de pesquisas nos centros acadêmicos. Na década de 1990, um movimento se constituiu, a partir do Instituto das Comunidades Educativas, visando a consolidação do Projeto das Escolas Rurais, em Portugal, recebendo atenção de autores como Canário, (2000, 2003); Amiguiño, (2003); Sarmiento e Oliveira (2005); entre outros que refletiram sobre o potencial sócio-educativo-cultural das escolas rurais. E “o mundo rural como um terreno de resistência à «civilização do mercado» [...] potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar” (CANÁRIO, 2000, p. 124).

Com nomenclatura diferente de Portugal, a chamada Educação Básica, no Brasil, abrange Educação Infantil (crianças de 0 aos 5 anos), Ensino Fundamental (dos 6 aos 14 anos) e Ensino Médio (dos 15 aos 17 anos). A Educação Infantil difere-se em Berçário, para crianças de 0 a 1 ano de idade; Maternal, até os 3 anos; e Pré-escola. O ingresso pré-escolar acontece aos 4 anos de idade e também é de caráter obrigatório. Os anos iniciais da Educação Infantil, embora existentes legalmente e gratuitos na rede pública, são escassos para a demanda da

população, ou mesmo inexistentes em muitos locais.

O Ensino Fundamental (equivalente ao Ensino Básico Português) também comporta nove anos de educação e o Ensino Médio (correspondente ao Ensino Secundário), três. No entanto, no Brasil, o ensino científico de nível médio está em processo de transição para, assim como em Portugal, se distinguir por áreas de conhecimento. Conforme a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 as áreas abrangem: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As universidades públicas são gratuitas, com ingresso a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, no entanto, não serve mais como conclusão deste grau de ensino.

No Brasil predomina o ensino escolar de tempo parcial, ficando crianças e adolescentes, na escola, apenas meio horário do dia (das 3h30min às 12h ou das 13h às 17h30min, aproximadamente). O ano letivo inicia-se em fevereiro, com término em dezembro, com duas férias escolares, uma curta, em julho (de aproximadamente 15 dias) e outra, mais longa que esta, compreendendo o feriado do Natal e se prolongando por todo mês de janeiro. A grande maioria dos estabelecimentos de ensino escolar organiza o ano letivo em quatro períodos ou bimestres, sendo dois no primeiro semestre do ano e dois no segundo.

O movimento da Educação do Campo, existente há mais de vinte anos, concentra importantes ações contra o fechamento das escolas no meio rural no Brasil, bem como pela diversidade no interior do sistema de ensino. Pauta uma escola realizada a partir da realidade dos que moram no campo e nele produzem

suas formas de vida e existência (CALDART, 2011; MUNARIM, 2011). A partir de diferentes referenciais teóricos, seja com base em princípios educacionais freirianos (FREIRE, 2012; 2018) ou socialistas (PISTRAK, 2003; 2013) seguem desenvolvendo suas pedagogias (CALDART, 2004; SILVA, 2020) diretamente ligadas ao trabalho na terra e ao cuidado com a diversidade da vida. Estudantes dos campos brasileiros são os que mais sofrem com a precária infraestrutura das escolas no meio rural (MOLINA et al., 2009). Também são imensamente prejudicados com a realização do ensino remoto.

A Educação do Campo, Indígena e Quilombola, pautam uma educação pública, gratuita e de qualidade em padrões diferentes ao modelo urbano. Questionam, assim, a centralidade urbana dos conteúdos de ensino e denuncia sua falsa universalidade. Compreendendo sujeitos cujos modos de vida têm centralidade nos campos, rios e florestas, cuja produção de existência abarca a integração e cuidado com o ambiente e ecossistemas locais, perfazendo experiências agroecológicas e pautando um outro modelo de desenvolvimento para o país, com valorização da agricultura familiar e preservação ambiental. A semelhança do exposto por Shiva (2002; 2015), a partir de outra realidade geográfica, sobre as monoculturas das mentes e o extermínio da biodiversidade no planeta, em contraponto com os modos camponeses de vida, afirma Silva (2020) relativamente a população e educação do campo no Brasil:

é necessário compreender que essa forma de produção da existência humana nos aponta para um outro processo civilizatório, segundo o qual o desenvolvimento das forças produtivas não deve seguir a lógica de exploração da natureza na mesma

perspectiva urbano-industrial capitalista como se fossem fontes inesgotáveis de recursos. É urgente uma educação que ajude a reconhecer que a diminuição da diversidade cultural tem relação direta com a diminuição da biodiversidade de plantas e de animais. A diversidade cultural também tem relação direta com manutenção e transmissão dos saberes do trabalho produzidos na relação ser humano/natureza na agricultura camponesa. (SILVA, 2020, p. 171).

### **Ao longo da Pandemia...**

Em Portugal, as aulas foram suspensas, em março de 2020, em função da pandemia. Entre abril e junho do mesmo ano, crianças e adolescentes do Ensino Básico e Secundário assistiram aulas televisivas, transmitidas nacionalmente pela empresa pública de Rádio e Televisão de Portugal – RTP; além de aulas on-line, organizadas e administradas a critério de cada escola e professor. A preocupação com os exames de final de curso, bem como a suposição de maior consciência desta faixa etária para uso de máscaras, entre outras atitudes protetivas, fez com que parte dos estudantes do Ensino Secundário regressassem às aulas em maio. Entretanto esse retorno se deu apenas para o 11º e 12º anos, com carga horária reduzida, limitada apenas as disciplinas obrigatórias para os Exames Nacionais de Conclusão de Curso, que servem, também, de ingresso ao Ensino Superior.

No Ensino Básico as aulas televisivas continham carga horária bastante reduzida, não chegando a duas horas diárias, do 1º ao 8º anos e 3 horas para o 9º ano. Os conteúdos eram condensados

a cada dois anos, sendo as mesmas aulas direcionadas para o 1º e 2º ano juntos, o 3º e o 4º juntos, o 5º e o 6º ano, e mesmo para o 7º e o 8º.<sup>1</sup> As aulas on-line, propostas pelas escolas, revelaram assimetrias e carências, a considerar estudantes que não tinham acesso à internet e equipamentos eletrônicos adequados (ou em números suficientes) no ambiente familiar. Também constituiu novidade geradora de muitas aprendizagens digitais para professores, estudantes e familiares. Questionários sobre as condições de acesso a equipamentos eletrônicos com internet foram recolhidos pelas escolas com o intuito de sanar tais carências. A alimentação escolar continuou a ser disponibilizada para quem desejasse.

Em setembro, o início do novo ano escolar, ocorreu presencialmente para todos os níveis de ensino. Esta realidade não durou muito mais que o primeiro período. No final de janeiro de 2021 as escolas voltaram a paralisar suas atividades em função do aumento significativo dos casos da covid-19, fazendo Portugal atingir uma das maiores taxas mundiais de contaminação por número de habitantes. Um novo confinamento foi imposto. Entretanto, a experiência pregressa trouxe novas conformações. Houve distribuição de computadores para estudantes desprovidos deste recurso e algumas escolas permaneceram abertas para atender filhas e filhos de profissionais que continuaram trabalhando em serviços considerados essenciais. Baixados os números, a reabertura se deu gradativamente: creches e primeiro ciclo, no dia 15 de março; segundo e terceiro ciclos, no dia 5 de abril; e o ensino secundário e superior em 19 de abril.

<sup>1</sup> Programação das aulas televisivas disponíveis em

<https://media.rtp.pt/extra/estreias/estudoemcasa/>, (acesso em 08/04/2021).

No Brasil as decisões sobre procedimentos com relação aos cuidados e prevenção à pandemia ficaram a cargo de cada Estado. Em todos eles as aulas também foram suspensas em março de 2020. Deliberações sobre manutenção da merenda escolar, aulas remotas e os meios para sua realização também não foram unânimes. Se em Portugal a Escola Pública é bem valorizada pela população e as regras governamentais serviram a todos os estabelecimentos de ensino, no Brasil a diferença entre o ensino público e privado se exacerbou. Estudantes deste último contam com possibilidades para usufruir de um ensino on-line muito superiores – o que guarda relações com as desigualdades econômicas da população do país e, por conseguinte, as condições sociais e individuais de acesso a equipamentos eletrônicos com internet e espaço físico domiciliar adequados.

A pandemia contribuiu para visualizar que a escola atual cumpre muito mais que sua função de ensino. Juntamente com a função de ensino, a escola cumpre outras funções sociais. É local de contenção, cuidado e socialização de crianças e adolescentes que liberta especialmente as mulheres (mães, avós, irmãs mais velhas, babás ou empregadas domésticas) da função de cuidadora ao longo do período em que as/os estudantes nela se encontram. É local de alimentação da maioria das crianças, para algumas, o único; e também um local de segurança quando o lar e as ruas não lhe oferecem essa possibilidade. Ao visibilizar as diferentes funções socioeconômicas da escola, a pandemia deveria servir, também, para questionar os conteúdos do ensino e sua função social.

### **Pensando (os sentidos d) a Educação em tempos de pandemia e para além dela**

Em Portugal, as aulas televisivas, transmitidas em rede nacional para todo o país, em 2020, permitiram a exposição de uma sala de aula e, com ela, a figura da/o professora/r. Dadas as características e propósitos específicos, a produção dessas aulas contou com uma estrutura de planejamento e organização bastante diferente da usual no cotidiano escolar. Em cena, um espaço amplo, com paredes decoradas sob uma mesma padronagem, uma mesa e cadeira para a/o professora/r mais seus materiais, uma grande tela digital para projeção de vídeos e conteúdos escritos, uma pequena estante ao fundo e uma área com tapete e cadeira, sem qualquer estudante, representava a sala de aula. Estudantes apareciam, eventualmente, num vídeo a parte, realizando um experimento ou demonstrando determinado conhecimento ou aprendizado, normalmente sozinhas/os.

As aulas do 1º Ciclo, normalmente, contavam com dois profissionais a lecionarem juntas/os, se apoiando mutuamente. Sempre bem sistematizadas e dinamizadas, as aulas geralmente se dividiam em introdução do conteúdo, seu desenvolvimento e conclusão com sistematização do mesmo. As metodologias variavam conforme a disciplina e habilidades individuais da/o professora/r. As aulas de Educação Física envolviam atividades práticas; o mesmo podemos dizer para Artes. As aulas das demais disciplinas costumavam apresentar pequenos vídeos como auxílio a explicação do conteúdo.

Deste modo, os conteúdos escolares também foram expostos, e com eles as marcas culturais e dimensões do colonial e patriarcal presentes. Um vídeo em inglês, por exemplo, utilizado para o

conteúdo de nomes de países e nacionalidades, África foi apresentada juntamente com diferentes países, sem ser discriminada enquanto continente. Nas aulas de matemática, as figuras lúdicas utilizadas como personagens, acabaram por reproduzir estereótipos familiares e de gênero ao retratarem um casal de irmãos, sendo Miro o menino primogênito e Mirita, assim, no diminutivo, a menina. O mesmo podemos dizer sobre o termo descoberta que, segundo minha filha ressaltou, “tem significados muito diferentes no país colonizador e no país colonizado”.

A exposição da/o professora/r no contexto da sala de aula televisiva pôde ser percebida de diferentes maneiras e pontos de vista, inclusive a partir das reações da criança em casa. A par da complexidade e diversidade de fontes de conhecimento e experiências que integram os saberes docentes (TARDIF, 2005), é possível afirmar que atuar como profissional da educação diante de uma câmera num set de filmagem pouco se assemelha a realidade e dinâmica intensa de interações da sala de aula. Minha filha requisitava minha presença, diante da televisão, e solicitava que eu interagisse com ela. Pedia, por exemplo, que a autorizasse a responder, sempre que levantasse a mão, indicando que sabia uma questão feita pela professora na tela. Ela adorava, também, as poucas aulas que autorizavam as crianças a se levantar e cantar ou movimentar.

Antes mesmo do término das aulas televisivas, vídeos condensando momentos cômicos das aulas foram disponibilizados na internet, sob o título “Tenta não rir”. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rc-x6ohHWD8>, acesso em 08/03/2021). Os vídeos exibiam desde vícios de linguagem com repetição de fonemas, passando por exercícios físicos

executados ao vivo nas aulas de Educação Física, até estratégias didáticas com música e ritmo para memorização em inglês, utilizadas pelas professoras, em sua maioria, mulheres. Porém, extraídas do contexto da aula, tais ações se apresentam jocosas e fonte de humor. Uma legenda inicial afirma não estar “a gozar com os professores”, apenas “a publicar momentos engraçados da Telescola”.

Tal vídeo adquire uma posição de faca de dois gumes. De um lado, permite quebrar com a rigidez e distanciamento imposto por muitas/os professoras/es, num sistema de ensino que prima pela educação bancária e conteudista, transmitida hierárquica e unidireccionalmente, de cima para baixo, estando estudantes nesta última posição. (FREIRE, 2012; 2018). Do outro lado, apenas torna risível sem reconhecer e valorizar a importância do lúdico nos processos educativos. Assim, assume o risco de, ao expor o ridículo, acabar por enrijecer ainda mais um grupo profissional num sistema de ensino carente de ludicidade, maior horizontalidade e processos dialogados nas suas relações.

Ainda me recordo quando, ao buscar minha filha, na época com 7 anos, ao final de um dia na escola, a encontrei com o semblante bastante perturbado, a ponto de precisar parar e sentar num banco, no meio do caminho de casa, para conversar. Foi quando ela me mostrou o papel que evidenciava o castigo ao qual a turma fora submetida, precisando escrever frente e verso na folha: “Não volto a comportar-me mal na aula de Expressão Plástica”. Lamentavelmente, esse tipo de disciplinamento autoritário e com finalidade pedagógica contestável, se reincidiu, no ano seguinte, com outra professora, e dois estudantes da turma dela. Noutra ocasião, já com 8 anos,

tendo as meias enroladas dentro do sapato a incomodar os pés, não se permitiu chegar na escola para, sentada numa cadeira, arrumá-las com mais conforto e tranquilidade. Fê-lo no meio da rua alegando que “não pode ficar descalça na escola”. Ainda tentei explicar, que ela não iria ficar descalça, apenas arrumar as meias, mas foi em vão.

Na escola básica e secundária, já com 10 anos e no 2º Ciclo, não foi muito diferente. Eleita Delegada de Turma, não cumpria a função de representante dos colegas, mas de ajudante dos professores devendo, inclusive, registrar num papel o mal comportamento daqueles. Situação semelhante ocorrera na escola anterior, embora a anotação fosse no quadro, em frente da sala. Em ambas ocasiões conversei com ela e busquei um diálogo com a professora e demais Encarregadas/os de Educação sobre as implicações éticas deste comportamento e a responsabilidade político-democrática de um representante de turma. Noutra ocasião minha filha contou-me uma expressão do professor de Educação Física que ela identificou como racista. Durante uma projeção, ante um slide mal elaborado, expressou: “Está uma brasileirada”. Fiz um trocadilho semelhante com o nome da escola e perguntei porque ela não falava para o professor. Me respondeu: “Se eu falar isso corro o risco de levar um Processo Disciplinar”.

Lamentavelmente não posso afirmar que crianças brasileiras estão livres de arrogâncias, disciplinamentos arbitrários entre outras formas de tratamentos autoritários nas escolas do Brasil. Ao contrário, sofrem diferentes formas de violências processadas no interior dos estabelecimentos de ensino, incluindo a reprodução de práticas racistas, misóginas, LGBTQIA+fóbicas e

agressões físicas, também entre estudantes, e sem a devida intervenção dos/as adultos/as presentes. Tais ações acabam por tornar o ambiente escolar um espaço perverso, cruel, de profundos constrangimentos, traumas e desumanizações. O ensino não pode se realizar alheio ou isento a tudo isso.

Com as aulas on-line a escola passou a funcionar dentro da própria casa, interferindo diretamente na rotina desta. Em Portugal, entretanto, instruções foram criadas buscando isolar ou ignorar a presença domiciliar. Para a turma da minha filha constam, entre outras, as seguintes regras recebidas por e-mail, em 2021: “A participação na aula deve acontecer num espaço de silêncio”; “Se possível, os alunos devem usar auriculares/auscultadores”; “Para um correto desenvolvimento das aulas síncronas, é importante que os alunos tenham os materiais necessários e se apresentem com cuidado e aprumo, evitando dispersões que invalidem o bom funcionamento da aula, de preferência sentados numa cadeira”; “Os alunos só devem entrar na aula depois do(s) professor(s) e este será o último a sair”; “Ao entrarem na sessão, os alunos devem desligar o microfone e só o ligam quando o professor autorizar”; “O aluno é obrigado a estar presente na aula com câmara sempre ligada”; “Os alunos só devem utilizar o chat para colocarem as dúvidas, que vão tendo ao longo da aula ou para pedir a palavra”.

Foi necessária uma série de adequações para cumprimento das regras impostas, incluindo alterações da mobília no espaço da casa e imposições de silêncio durante o horário da aula. A rotina alimentar também foi alterada. As interações entre colegas antes ou depois das aulas foram coibidas pelas normas. Não foi perguntado as/aos Encarregadas/os da Educação

(responsáveis pela criança em relação à escola) o que queríamos neste período ou se estávamos de acordo com tal formato de ensino. Sequer foi nos dada qualquer outra opção, tão pouco as/os professoras/es. O conteúdo veio acima de tudo, enchendo a todas/os com as matérias, trabalhos e avaliações. Não houve alteração significativa no currículo, uma manifestação de cuidado ou interesse pela vivência das/dos estudantes, sua vida familiar, saúde física ou mental. Instruções possíveis de não serem cumpridas, como uso de auscultadores e assento em cadeira, incentivei que não fossem seguidas. Não matriculei minha filha numa escola on-line. Custava-me ver o aconchego de um lar submetido à frieza e rispidez que uma sala de aula pode adquirir.

Um dia, ainda em Portugal, fiz um bolo e levei a colher para minha filha lamber (algo que é um hábito prazeroso em nossa casa, visto que ela adora). Mas ela foi prontamente repreendida pela professora. Para não a prejudicar assumi, de imediato, a responsabilidade pela ação, uma vez que me encontrava fora do alcance da câmera e, portanto, das vistas da professora. Uma experiência completamente diferente desta foi vivenciada por meio do acompanhamento das aulas remotas de uma cooperativa educacional, no Brasil. A professora de matemática, com uma frequência quinzenal, levava a sala de aula on-line para a cozinha da casa e preparava receitas simples com as/os estudantes. A partir das receitas, a professora estabelecia questões de revisão da matéria para serem respondidas durante as aulas assíncronas. Esta sala de aula, ao entrar em nossa casa, buscou dialogar, diretamente, com a rotina da mesma, conjugando conteúdo escolar com os afazeres domésticos, possibilitando novas relações de aprendizados, trocas

de experiências entre estudantes, professora e familiares, além de muita diversão e prazer durante um período de reclusão tão penoso determinado pelo confinamento pandêmico.

Um processo educacional de ensino e aprendizagem de qualidade não pode prescindir do prazer. A educação é um direito inalienável. Não pode ser tratada como mercadoria. E a escolarização assume uma importante parte dela. Ambas atividades políticas e aliadas a um projeto de desenvolvimento. Urge reintegrar o ensino ao cuidado com a vida, sendo sua própria prática ações de cuidado.

### **Conclusões**

O avanço das vacinações contra a Covid-19, embora com grandes assimetrias geopolíticas, avança anunciando a possibilidade de retorno ao cotidiano progressivo. Entretanto o cuidado com a vida não assume a centralidade hegemônica para as decisões governamentais com o planeta. Quanto à educação, a pandemia impôs alterações na rotina escolar e familiar, visibilizando funções sociais da escola e expondo o interior da sala de aula e seus conteúdos. Reproduções coloniais, misóginas, racistas, entre outras formas de violências permanecem presentes num sistema educacional autoritário, bancário, anti dialógico, alienante. Longe dos centros urbanos, a educação e os modos de produção da existência da população do campo integram, em suas práticas, a centralidade da vida e do cuidado para com ela. Algo que não podemos mais prescindir na educação como um todo e, portanto, também nas ações e práticas escolares.

## Referências

AMIGUINHO, A. A construção progressiva de um projeto de intervenção em meio rural: Escolas rurais – De obstáculos a recursos (Região Nordeste do Alentejo). **Aprender**, nº 28; p. 20-37, 2003.

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. (orgs.), **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011. p.145-187.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: Contributos para a construção de um objeto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 14, p. 121-139, 2000.

CANÁRIO, R. Escola Rural: Pensar o educativo, o social e o político. **Aprender**, nº 28; p. 96-102, 2003.

CRUZ, R. A escola rural na produção acadêmica portuguesa: Apontamentos sobre a (in)visibilidade de um objeto de estudo. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, nº 2, p. 233-253, 2016.

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; DSSE - Direção de Serviços de Estatísticas da Educação; DEEBS - Divisão de Estatísticas dos Ensinos Básico e Secundário. **Educação em números – Portugal 2020**. Lisboa: DGEEC, 2020.

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa: as mulheres, o corpo e a acumulação original**. Trad. Pedro Morais. Lisboa: Orfeu Negro, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Edições Afrontamento, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Mangualde: Edições Pedago, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação e Formação em Portugal**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2007.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009.

MUNARIM, A. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. (orgs.), **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 9-18.

PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. Lisboa: Edições 70, 2020.

SARMENTO, M. J.; Oliveira, J. M. **A Escola é o melhor do povo: Relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais**. Porto: Profedições, 2005.

SHIVA, V. **A Violência da Revolução Verde: Agricultura, Ecologia e Política do Terceiro Mundo**. Trad. Luis Humberto Teixeira. Sintra: Edições Mahatma, 2015.

SHIVA, V. **Monoculturas das mentes: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Editora Gaya, 2002.

SILVA, M. G. **Pedagogia do Movimento Agroecológico: Fundamentos teórico-metodológicos**. 2020. 197f. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em 2021-05-24

Publicado em 2021-06-01