

PROFESSORA ANA GIORDANI



A entrevista concedida por e-mail pela professora Ana Giordani, docente pela Universidade Federal Fluminense, não poderia ser mais oportuna ao momento que estamos vivendo. Enquanto enfrentamos uma pandemia global, se ampliam sobre professores e estudantes a pressão pela adoção do Ensino à Distância (EaD) e pela manutenção de uma pretensa normalidade da rotina escolar por via digital. Nesse sentido, nossa entrevistada traz reflexões fundamentais não apenas sobre as tecnologias em contextos educacionais e a tentativa de manter as escolas operando de forma mecânica, mas especialmente sobre quais são os sentidos de escola e quem são aqueles que os disputam. Em momentos em que o cenário nacional está perpassado por uma série de tensionamentos experimentados também na escola, Ana Giordani nos lembra da importância cada vez maior de escutar a juventude, nos lembrando que é no chão de escola que os sentidos da educação são construídos.

GIRAMUNDO: Conte-nos um pouco da sua trajetória na geografia e de seu interesse pelo campo do ensino considerando, especialmente, seu projeto de pesquisa em andamento na UFF sobre cibercultura e objetos de aprendizagem. Você pode nos contar um pouco sobre o que seriam os objetos de aprendizagem e suas interseções com a geografia?

PROF.^a GIORDANI: Em “A importância do ato de ler”, Paulo Freire nos faz refletir que a nossa subjetividade é formada no mergulho neste mundo, ou seja, intervimos nele e na formação de outros sujeitos, bem como somos influenciados pela realidade e por outros sujeitos. Nossa singularidade é construída a partir dos outros e do mundo. Nesse sentido, as interações e diálogos entre sujeitos foram tecendo minha leitura de mundo com um olhar geográfico.

Na geografia, tive a oportunidade de encontrar colegas com os quais, ao longo do tempo, cultivamos amigades¹ e orientadores, professores e alunos que me possibilitaram entender a função social da docência e da própria geografia. Da mesma forma, esse meu caminho como professora se constitui em consonância com a produção de objetos de aprendizagem (OA), entendidos como potenciais que se apresentam em diversos formatos e linguagens para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Os OA dizem respeito a todo aplicativo com objetivo de promover aprendizagem do conteúdo ou tema educacional.

Iniciei a minha trajetória no ano de 2004, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Geografia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), particularmente, com a participação em projetos, sob orientação dos professores Roberto Cassol e Meri Lourdes Bezzi. Nesse período, foi muito importante a iniciação científica que pude vivenciar no laboratório de Geotecnologias no Centro Regional Sul de Pesquisas Espaciais, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), ao qual se seguiram participações como bolsista de projetos de iniciação científica, fomentados pelo Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE/UFSM) e pelo Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Os projetos, as pesquisas, os relatórios e as publicações fizeram-se presentes no decorrer do curso de graduação.

Em 2005, iniciei a participação em uma pesquisa inovadora para a UFSM e para a Geografia, cuja temática abordava os objetos de aprendizagem. Participei do curso “Como planejar objetos de aprendizagem” em uma equipe multidisciplinar, com alunos e professores das áreas de Geografia, Informática na Educação, Design e Pedagogia. Desde essa experiência, minhas pesquisas voltaram-se para os objetos de aprendizagem. Vieram daí os primeiros ensaios, nos quais tive a oportunidade de produzir, de maneira autoral, e exercitar perspectivas multidisciplinares na autoria, como os artigos publicados na Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), ainda hoje importante veículo na divulgação científica na área de Informática na Educação.

O “Projeto Básico para apoio à transferência da metodologia Rede Interativa de Educação (RIVED) para produção dos conteúdos educacionais digitais, para a Educação Básica”, em 2005, centrou-se em desenvolver e disponibilizar diferentes OA para atender tanto uma metodologia atualizada com os avanços tecnológicos quanto de informação. Vale dizer que a participação nesse projeto foi fundamental para o meu aprimoramento na elaboração de OA, com fundamentos pedagógicos na construção de três deles de Geografia, denominados Tsunami, Dani Clic em Brasil Diverso e Escalas, todos disponíveis no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Destaco também o projeto “Produção de material didático” para Universidade Aberta do Brasil (UAB), do qual participei em 2007 e 2008, momento em que tive contato com o Moodle, explorando *chat*, *fórum*, *wiki*. Tal fato permitiu analisar as potencialidades pedagógicas e o funcionamento do ambiente virtual do ensino a distância na Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD) e posteriormente no curso de Geografia a distância, vinculado ao edital Pró-licenciaturas da UAB.

Além dos projetos de iniciação científica, realizei monitoria na disciplina de Geografia e

Ensino I. Aliás, quero salientar aqui a relevância do exercício da monitoria na formação docente, pois essa atividade permite experienciar a relação educador-educando, assim como o processo de construção do conhecimento em suas distintas etapas, uma vez que permite intensas trocas de conhecimento.

Ao atrelar teoria e prática no decorrer do curso de Graduação em Geografia, intensificou-se a experiência na produção dos objetos de aprendizagem. Com a construção da Série Capitão Tormenta e Paco, em 2007, participei do concurso Rede Interativa Virtual de Educação e, juntamente com a equipe de alunos da Geografia e do Design, obteve-se a premiação no concurso com seis OA, destacando a Geografia da UFSM no cenário nacional das TICs.

O interesse pela temática resultou no trabalho de Graduação intitulado “Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: desenvolvimento de objeto de aprendizagem Decifrando os Mapas”. A pesquisa revelou suas descobertas na interação com o objeto de estudo, além de gerar novas perguntas e anseios para mim, como pesquisadora.

Durante a etapa de validação na escola, estivemos diante de uma observação, uma análise, um questionamento: os alunos, mesmo com toda a interação dos OA, continuavam recebendo materiais didáticos “prontos”, com caminhos pré-definidos. Nessa perspectiva, os caminhos teóricos e práticos que alicerçam os OA originaram novos questionamentos e exigiram novos direcionamentos, acrescentando à minha perspectiva de pesquisa o entendimento do educando como um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, trilharam-se novos caminhos que convergiram para a AUTORIA de OA pelos alunos, o que parecia “impossível”, uma vez que o desenvolvimento dos OA na universidade era realizado por uma equipe multidisciplinar. Nesse sentido, como alunos da educação básica poderiam ser autores? A busca por respostas a essa problemática delineou minha dissertação de mestrado, intitulada “Geografia

Escolar: a mediação pedagógica através de objetos de aprendizagem com autoria de alunos”. Ressalto que os resultados alcançados com o desenvolvimento da dissertação permitiram verificar que, realmente, a autoria de OA por alunos da educação básica é possível, bem como é capaz de potencializar suas aprendizagens.

No contexto das atividades explicitadas, destaco que no período de 2005 a 2010, em equipe interdisciplinar, exerci várias atividades relativas à temática dos objetos de aprendizagem. Dentre dúvidas e certezas que surgiam, continuei esse processo de construção do conhecimento pautada no potencial que os objetos de aprendizagem possuem como dispositivos, ressonantes ao meio técnico-científico-informacional, e não apenas como uma versão digital de antigos modelos de recursos didáticos. Foi ancorada nessa perspectiva que ingressei no doutorado do programa de pós-graduação em Geografia oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação (nos dois primeiros anos) da professora Helena Copetti Callai. No decorrer da trajetória acadêmica, tive a oportunidade de ministrar cursos sobre OA para professores da educação básica, como também participei de bancas de especialização que envolviam as TICs. Esse cenário foi apontando à necessidade de continuar a caminhada na interface de objetos de aprendizagem em educação e em geografia. Concomitante aos primeiros anos do doutorado, realizei a monografia “Potencialidades educativas das tecnologias da comunicação e informação: caminhos na pesquisa em ensino de geografia”, nos anos de 2011 e 2012, para o curso de especialização em Pós-Graduação Lato Sensu Ensino da Geografia e da História – Saberes e Fazeres na Contemporaneidade (UFRGS), sob orientação da professora Ivaine Tonini. Os objetivos gerais centraram-se em catalogar a produção científica sobre pesquisa em Ensino de Geografia e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), assim como analisar as tendências da mesma nos seus aportes teóricos e conceitos envolvidos.

Já em outubro de 2016, defendi a tese “Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na cibercultura: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia”, orientada pela professora Ivaine Tonini, quem transformou minhas lentes teóricas e possibilitou o encontro com os Estudos Culturais, a Filosofia da Diferença e o método da Cartografia.

Voltando um pouco no tempo, penso também ser oportuno mencionar que, como licencianda e mestranda na UFSM, constituí a autoria coletiva e colaborativa de OA. Depois, já na UFRGS, como doutoranda, somado a docência na educação básica, aprendi a interpretar, compreender e propor e-práticas pedagógicas².

As diferentes espacialidades na trajetória acadêmica e profissional me fizeram entender o quanto a função docente é espacial e socialmente referenciada. Ressalto o trabalho docente nas diferentes modalidades, escolas e níveis de ensino como experiências fundamentais para o meu interesse pela geografia escolar.

Reflico sobre a condição dupla, como professora na educação básica (atuando em três escolas) e estudante de pós-graduação, devendo sistematizar as pesquisas em formato de dissertação e tese, publicar artigos e participar de eventos científicos. Raras secretarias de educação municipais e estaduais concedem licença remunerada para professores cursarem o mestrado e o doutorado. Além disso, os planos de carreira costumam não valorizar a capacitação docente nesses níveis. Os programas de pós-graduação também não têm políticas, como bolsas específicas, condições para publicações, aulas noturnas, entre outras, para atender as particularidades do pós-graduando e professor na educação básica.

Incluo a esses dois entraves também os recortes de pesquisas com temáticas vinculadas à geografia e à educação. No Rio de Janeiro, ainda não há nenhuma linha de pesquisa em doutorado em ensino de geografia nas universidades públicas. Esse fato demonstra o quanto precisamos avançar para que os professores da educação básica sejam considerados intelectuais e pesquisadores

no nível de mestrado e de doutorado. Destaco os esforços do POSGEO/UFF ao começar alargar as temáticas investigadas no programa incluindo geografia escolar, ensino de geografia, geografia da educação e educação geográfica.

Atualmente, venho buscando experimentações de e-práticas pedagógicas na pesquisa, no ensino e na extensão. Essas atividades são realizadas com o Grupo Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF), no qual o diálogo e o estudo com os professores da educação básica, graduandos, mestrandos e doutorandos agregam objetos de pesquisas, práticas e metodologias na fronteira entre a educação e a geografia.

Finalmente, ao rever minha trajetória, reflito o quanto para muitos dos meus alunos universitários, questões como a mobilidade urbana, a alimentação e o trabalho informal a que são cotidianamente submetidos oferecem outra experiência de universidade e de formação docente. Recebo na sala de aula, na sexta-feira de noite, alunos que saíram para trabalhar desde às 5h da manhã, que almoçaram um lanche qualquer, que dividem o esforço para participar da aula, com o corpo cansado e as preocupações com a sobrevivência na próxima semana. Assim, como na pós-graduação, há professores que saem de casa às 4h da madrugada para se deslocar do município do Rio de Janeiro para escolas localizadas na região metropolitana, que iniciam as aulas às 7h. Portanto, ter o direito de experienciar a graduação somente na condição de universitária possibilitou viver as potencialidades da universidade pública. Como alargar essas potencialidades para nossos alunos trabalhadores? Como possibilitar outras experiências e trajetórias universitárias para os sujeitos historicamente marginalizados e subalternizados em um país de desigualdades profundas?

GIRAMUNDO: Aproveitando o ensejo sobre nossas profundas disparidades, como você enxerga hoje os objetos de aprendizagem virtuais num país

como o Brasil, onde o acesso à internet banda larga atinge desigualmente os estudantes?

PROF.^a GIORDANI: Acesso à Internet de banda larga, desigualdade e objetos de aprendizagem podem ter a discussão alargada ao trazerem para o debate centralidades contemporâneas, como: tecnologia digital, política neoliberal e mercados globais. Os objetos de aprendizagem passaram, em menos de uma década (2005-2015, aproximadamente), de “inovação” para “obsoletos”.

A política neoliberal pode ser encontrada na obra “Sociedade da informação no Brasil: livro verde”, Takahashi (2000), que aborda as políticas para o desenvolvimento tecnológico, sustentadas na proposta de “lançar os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação e de suas aplicações na sociedade. Essa iniciativa permitirá alavancar a pesquisa e a educação, bem como assegurar que a economia brasileira tenha condições de competir no mercado mundial”.

No capítulo 4, intitulado “Educação na Sociedade da Informação”, há dados, quadro jurídico e ações estruturadoras para a Educação. Essa política desenhada no Livro Verde possibilitou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), investimentos em equipamentos (mas não suficientes na capacitação dos professores), a educação a distância, a Rede Virtual de Educação, o Banco Internacional de Objetos Educacionais, o Portal do Professor e a participação do Brasil na Red Latinoamericana de Portales Educativos (Relpe), lançada em 2004, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

Aprendi com a contextualização do surgimento dos objetos de aprendizagem no Brasil que a criação, a gestão e o financiamento de políticas educacionais são realizados pelos bancos e organismos internacionais, atendidos nas Instituições de Ensino Superior (IES) e transferidas para as escolas. Durante o período

de ascensão dos objetos de aprendizagem (de 2010 a 2015), inúmeras pesquisas e os próprios OA foram desenvolvidas nas IES brasileiras. Periódicos acadêmicos, bolsas de pesquisa, equipamentos para laboratórios, eventos de divulgação científica foram acionados em torno da inovação do conceito do OA, que, de certa maneira, virou um grande fetiche tecnológico para a educação. O que faltou foi a escola, os professores e alunos da educação básica, que mais uma vez, foram os usuários de materiais digitais desenvolvidos, sem contextualização com os Projetos Pedagógicos de cada unidade de ensino. Acredito que na trama de políticas educacionais hegemônicas, a escola neoliberal é produzida.

O mito do nativo digital também guiou muitas discussões na década assinalada e, atualmente, demonstra as falácias que foram importadas, como algumas sobre as “habilidades digitais” dos alunos e insuficiência dos docentes frente às tecnologias.

Nesse período, Pierre Lévy foi um autor fundamental para pensar a cibercultura. A obra “Futuro da Internet – em direção a uma ciberdemocracia planetária” (2010) colocou a democracia como potencialmente global. Em 2020, o cenário é espantosamente diferente. Para isso, vale assistir ao programa “Boletim do Fim do Mundo”, de Bruno Torturra, no episódio “Queda de sistema – Ciberespaço e a obsolescência da democracia”, e/ou ler “Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política”, Evgeny Morozov (2018). Há uma política e geopolítica dos dados, dos Estados e das grandes empresas da área que vem colocando a questão em outros moldes, em outras pautas, em outros patamares, em outras escalas e espacialidades, os algoritmos que governam os governos. Restamos a discussão de quem governa os algoritmos.

Essa contextualização dos OA serve para nos lembrar Milton Santos, em “Por uma outra globalização” (2000), ao revelar que as técnicas da informação são apropriadas por um número de atores que as utilizam, em função dos seus objetivos particulares, aprofundando os processos de criação de desigualdades. Assim, a

política das empresas equivale à decretação de morte da política.

Por isso, o acesso não pode se reduzir à questão da desigualdade socioterritorial. Por exemplo, recentemente o Estado do Rio Grande do Sul parcelou, por mais de 50 meses, o salário dos professores. No entanto, durante a Pandemia, investiu 5,4 milhões de reais em pacotes e em equipamentos de empresas privadas, sob a justificativa de garantir o acesso dos alunos aos conteúdos. Parece que os fetiches vão sendo rapidamente atualizados. Por sinal, o do momento é o acesso.

GIRAMUNDO: Considerando o atual contexto da pandemia de COVID-19, a questão da Educação a Distância (EaD) tem ganhado novo impulso. A partir das suas investigações sobre o uso de espaços virtuais com fins pedagógicos, como você vê, considerando os processos de aprendizagem dos estudantes, o uso dessas plataformas digitais que as diferentes redes públicas e privadas têm adotado durante a quarentena? E no caso das condições de trabalho docente, quais seriam os impactos?

PROF.^a GIORDANI: As tecnologias não podem ser o eixo de qualquer debate que envolve relações humanas, que envolve os sentidos das coisas na sociedade. Então, o que deveríamos procurar entender é o sentido que está sendo apresentado para a educação, em especial a educação pública. Não penso que o centro da educação seja o conteúdo formal, o currículo prescrito, muito menos a avaliação nos moldes da performance e do produtivismo. Porém, o que está em jogo hoje é a educação resumida a um duplo papel, ambos articulados. De um lado, estão o conteudismo estéril e o domínio de uma perspectiva de “aprender para fazer prova”, ou “aprender para passar de ano”, para alimentar as avaliações externas e gerar indicadores educacionais. Por outro, há uma pedagogia nisso tudo que precisamos parar para analisar com muita calma e responsabilidade.

Nesse exato momento, estamos ensinando, com toda a histeria de manter a produção escolar mecânica funcionando. É que

precisamos ser produtivos. Estamos dizendo que as pessoas devem aprender, apesar de tudo. Pouco importa o absurdo número de pessoas contagiadas, o escandaloso número de mortes. Menos ainda importa o desemprego, a fome (...). Aliás, parece que pouco importava antes disso tudo. E agora, toda essa pedagogia da desumanização está radicalizada, exatamente porque as pessoas estão nas suas casas, sem os encontros presenciais no espaço escolar. Agora, todos são presas fáceis aos mecanismos de individualização, de assepsia social. Isso quer dizer que estamos ensinando um “cada um por si”, impulsionado pela condição de isolamento. Antes isso já existia, mas era confrontado com o cotidiano das escolas, com os encontros, com os conflitos, pois esses são imprevisíveis.

A pergunta que deveríamos fazer é: como a educação deve ser pensada dentro da realidade atual? A partir daí, as tecnologias poderiam ser acionadas. Na verdade, entram como solução antes da identificação do problema. É claro que se assumirmos que as escolas servem para passar conteúdos, as plataformas de aulas online, os repositórios de arquivos, as diversas modalidades de interação pelo ciberespaço vão dar conta, com muita competência. Os conteúdos podem ser adaptados, assim como existem diversas formas de produzir, receber e trocar materiais, ou mesmo mensagens. Podemos, até mesmo, orientar estudantes no acesso a todo o arsenal de informações que existem no ciberespaço.

Educação é isso? A função social da educação é essa? É essa a concepção de docência que queremos? Repare que todas essas perguntas deveriam estar na base do questionamento sobre a utilização das tecnologias. Isso está em Lefebvre, quando escreveu sobre os usos. Aliás, isso está até mesmo no roteiro que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) preparou para orientar os líderes (é assim que eles chamam) dos países: “a tecnologia é tão boa quanto o seu uso”.

Gostaria, então, de trazer a resposta para este termo que apareceu na pergunta: uso. Não se trata de utilização, pois as tecnologias não são ferramentas. É bom lembrar que estão sendo apresentadas, cinicamente, como ferramentas, por todos aqueles que querem vender suas “soluções educacionais”.

Entendo que devemos nos preocupar com três pontos hoje. O primeiro deles é o projeto de sociedade que temos, isso somado a em que medida o nosso projeto de educação formal e de escola está vinculado a ele. Se pensamos em uma sociedade minimamente igualitária no campo dos direitos, o nosso projeto de educação deverá estar alinhado a esse projeto. Porém, devemos pensar profundamente nisso. Não adianta, por exemplo, ficarmos dando aula de geografia, achando que somos críticos, para depois não questionarmos os mecanismos de seletividade, de regulação, de produção de desigualdades que está na racionalidade da escola moderna. Em outras palavras, não adianta falar de desigualdades, e não incorporarmos os alunos na construção de currículos. Portanto, é incoerente falarmos sobre diversidade e produzirmos avaliações que funcionam como testagens, ranqueamentos, julgamentos de valor. O mesmo vale quando discutimos a tecnologia como forma de solucionar algum problema.

O segundo ponto a ser pensado é o conjunto de pressões que vem sendo feitas sobre a educação pública. No caso das escolas privadas, com muito raras exceções, os tensionamentos entre uma lógica empresarial e de mercado, e algo que tenha alguma relevância social, humana, mais ampla, ao que parece, já está resolvido. São empresas mesmo, e, por sua vez, as lógicas empresariais, a perspectiva do conhecimento transformado em conteúdo curricular e, disso, em produto ou mercadoria. Tudo isso parece ser inquestionável. Basta olharmos a quantidade de carteiras de investimentos, no mercado financeiro, para a educação (tanto as destinadas para a básica quanto as para o ensino superior). Ou, se ainda alguém tiver dúvida, podemos olhar para as propagandas de escolas privadas, contabilizando

os aprovados em concursos, mostrando que utilizam o método de ensino A ou B (sempre pacotes de apostilas e materiais pedagógicos de empresas do ramo), ou ainda que preparam o estudante para os desafios do século XXI e outras coisas do tipo.

Sobre a educação pública, as pressões mercadológicas estão para além do que é mais visível, como as compras de materiais, de vídeos, ou tecnologias diversas, para que a educação de uma ou outra rede seja “modernizada”. Também não estão apenas nas consultorias pedagógico-educacionais pagas a empresas privadas com finalidades diversas, como, por exemplo, capacitação de professores. As pressões são anteriores e foram muito bem sucedidas. Elas se deram na esfera das racionalidades, na dimensão do cotidiano e nas relações entre as estruturas superiores e as escolas, ambas se alimentando.

É fácil vermos isso. Quantas redes de educação pública trocaram os nomes de diretores e coordenadores de regionais para “gestores”? Essa mudança de nomenclatura não é inocente. Ela ao mesmo tempo anuncia e ensina. Anuncia que a escola está sendo dirigida, agora gerida, dentro de uma determinada concepção de eficiência – não é preciso dizer qual. A que servem as avaliações externas e em larga escala, avaliações de desempenho em provas, se não para criar ranqueamentos, capturar o sentido das escolas para a demanda por desempenho e responsabilizar cada um pelos resultados?

Hoje, quando as tecnologias aparecem como “soluções” (e este é um termo da moda), a cama já estava feita. As empresas vão apresentar, sim, soluções, porque o problema da educação já foi transmutado para uma discussão nos moldes do mercado.

O terceiro ponto que considero importante diz respeito aos dados. Existe uma máxima no mercado financeiro que vale a pena lembrar: não existe almoço grátis. Os nossos dados são, talvez, a mercadoria mais valiosa no mundo capitalista contemporâneo, o capitalismo de vigilância. Zuboff (2015) denota um novo tipo de capitalismo, monetizado por dados adquiridos por vigilância e,

muitas vezes, à margem da legalidade e da ética, vale aqui mencionar.

Os professores devem saber que o simples acesso a essas plataformas pode significar a entrega de informações pessoais fundamentais para diversas empresas. Não estou falando de senhas bancárias, CPF etc. Não se trata de ser hackeado. O que estou dizendo é que nossos comportamentos, nossas respostas mais individuais, pessoais, passam a circular, saem do nosso controle e vão parar nos bancos de dados daqueles que fazem o grande uso das tecnologias.

Voltamos ao uso? Não. Chegamos ao uso. Penso que o que nos é oferecido, como professores, é o falso poder de sermos utilizadores instrumentais das tecnologias, e não detentores e definidores dos seus usos. Simplesmente, porque há uma relação de poder que não está explícita, quando observamos a invasão do campo educacional por grandes empresas que oferecem plataformas educacionais.

Mais uma vez, estamos diante de um processo que reduz os professores a executores de aulas. A novidade é que passam a ser exigidas habilidades tecnológicas, conhecimentos operacionais, para lidar com a nova-velha demanda de cumprir um conteúdo prescrito, uma base curricular, para fazer os alunos se saírem bem em avaliações. Podemos até falar em autoria, em criatividade dos professores, mas sempre dentro de parâmetros que foram externamente definidos e, cada vez mais, submetidos a mecanismos de controle. E, não podemos esquecer do controle, que é também uma prerrogativa das tecnologias, como elas são apresentadas.

Tenho relatos de professores de educação básica, os mais diversos, sobre as demandas e as dinâmicas dos seus trabalhos com as escolas, enquanto os prédios não funcionam. Era comum dizermos que a sala de aula é o espaço de liberdade, de poder, de realização do professor. Esqueçam, porque a sala de aula foi fechada. Agora as instâncias administrativas estão, mais do que nunca, livres para exercer o poder direto sobre as suas aulas, agora ministradas nas plataformas.

É incrível como a categoria ficou exposta naquilo que era reconhecido como um momento do professor, que era o acontecimento das aulas nas salas! Não faz muito tempo que ficávamos horrorizados com a exposição que acontecia quando professores eram filmados durante as aulas. Agora, a exposição e a falta de controle sobre a exposição são compulsórias. A categoria ficou, também, às regulações da relação capital-trabalho, uma vez que não há mais necessidade de limitação de quantidade de alunos por sala, já que o espaço físico virou ciberespaço. As horas de trabalho, as respostas às demandas de superiores... tudo isso ficou em suspenso. As suas casas foram transformadas em salas de aula, as suas rotinas domésticas, tudo foi alterado, pressionado, sem pedir licença. O que está em jogo, portanto, não é o uso das tecnologias ou os “desafios e possibilidades”, como já virou um mantra. Precisamos discutir seriamente o que está acontecendo com a educação e com a sociedade, com clareza e objetividade.

GIRAMUNDO: Em 2019, você publicou um artigo na revista Educação Geográfica em Foco (PUC-RJ) em que aborda as pressões exercidas pelas políticas neoliberais sobre o chão de escola, considerando inclusive a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Com as lógicas do mercado adentrando cada vez mais o espaço escolar via políticas públicas, quais alternativas a esse modelo podemos vislumbrar?

PROF.^a GIORDANI: No dia 22 de setembro de 2016, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, apresentou a proposta para o novo modelo de Ensino Médio, por meio de uma Medida Provisória (MP 746). Nela, constava todo o desenho da BNCC, fundamentado em dados da OCDE e de um suposto fracasso escolar – ideia essa propagandeada pelos discursos dos reformadores empresariais.

Na época, eu trabalhava em três escolas e, na linha de ensino de Geografia, fazia o doutorado na UFRGS. Com a dupla demanda de professora e de doutoranda, não conseguia entender

muito o silêncio dos debates sobre a BNCC nos corredores acadêmicos e ainda mais nos corredores escolares. Vivíamos a intensidade do Golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff. Vale lembrar que a MP do Ensino Médio foi uma das primeiras medidas do Temer, levada ao Congresso cerca de 20 dias após ser definitivamente empossado no cargo de presidente. Com a leitura da MP e as propostas impositivas para a educação, somada a uma preocupação com a Geografia, formamos o “Coletivo Pelo Ensino de Geografia”, com página no *Facebook*, canal no *Youtube* e uma petição *online*, além de um grupo no *WhatsApp*, com o nome “Reforma do Ensino Médio”. Quatro anos após a criação do coletivo, entendo as limitações da tecnologia, embora a inspiração inicial no netativismo e nas redes de esperança e indignação, não conseguimos atingir as escolas ou as universidades. As representações políticas institucionais da Geografia também não tiveram força para pautar a importância da Geografia na educação básica, e a BNCC, como política educacional alienada, despolitizada e autossuficiente.

Atualmente, presenciamos o avanço da Base de Formação de Professores, alinhada à BNCC, enquanto a escola sofre o contexto de espoliação dos direitos, a precarização do trabalho e a necropolítica. Portanto, o que a BNCC provoca é uma escola ainda mais excludente, considerando que os itinerários formativos e todas as racionalidades contidas na base geram dispositivos de produção de desigualdades socioespaciais.

Entendo que a composição de forças para pensar alternativas vem se fortalecendo com a robustez de pesquisas que expõem radicalmente a BNCC, com as entidades e representações políticas da Educação, com vários movimentos, como Educação Democrática, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com a realização de discussões no chão da escola. Valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos e crenças de professores, de alunos e de comunidades escolares mais uma vez tecem a existência espacial e histórica das escolas, para além das imposições da arte neoliberal de governar a educação.

Uma agenda alternativa para a educação brasileira foi pautada durante as ocupações das escolas. Precisamos estudar o legado da Primavera Secundarista. Mais de 1100 escolas foram ocupadas em 22 estados brasileiros entre 2015 e 2016. Na disciplina de Práticas Educativas I, ministrada no primeiro semestre na Universidade Federal Fluminense, claramente consigo identificar os alunos que tiveram a experiência da ocupação. Cunhei a expressão “DNA da ocupação”, quando observei os posicionamentos críticos nos debates e seminários, pautando a construção heterogênea do conhecimento.

Para pensarmos em alternativas, precisamos também de uma caixa de ferramentas que nos possibilite acionar dispositivos, gerar agenciamentos e fazer acontecimentos. Pensemos, por exemplo, nas redes de insubmissão e de insurgência, que se tornam urgentes para a micropolítica, de que trata Suely Rolnik. Pensemos também na política do cotidiano, de Roberto Freire, no circuito dos afetos, com Vladimir Safatle, como também nos contrafogos indicados por Pierre Bourdieu. As alternativas são as capilaridades do cotidiano, das pesquisas, do conhecimento científico, artístico, filosófico e político que gestam atos de currículo emergentes, subversivos e marginais.

GIRAMUNDO: Nesses tempos de dissolução disciplinar em áreas de conhecimento e de “notórios saberes”, como sustentar a centralidade do professor e defender a geografia como disciplina escolar fundamental?

PROF.^a GIORDANI: As disputas e os conflitos em torno de concepções de docência, formação docente e trabalho docente podem nos trazer algum horizonte. Sobre as concepções de docência, sejam por linhas teóricas ou políticas públicas, geram antagonismos. Para os reformadores empresarias, os professores são burocratas que devem atuar na adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e de subordinação; e,

para políticas como o Escola sem Partido, são burocratas doutrinadores.

Ainda temos que lidar com a herança teórica do Ensino de Geografia prescritivo, que advoga o que o professor deve ensinar e como ele deve fazer. Nesse cenário, temos uma composição de forças que colocam a gestão, as tecnologias de responsabilização docente (principalmente, via avaliações externas e em larga escala), como e onde se desenvolvem a ação docente, assim como as estratégias de controle diversas e contraditórias que pautam professores produtivos e eficazes. Essas forças agem sobre a autonomia docente e a docência como trabalho. Por meio da intimidação dos sujeitos, pretende-se restringir a docência a uma atividade de execução de tarefas, esvaziando-a do seu papel formativo – tanto no sentido do conhecimento quanto nos aspectos do convívio social. No caso da docência, esta está inserida na expansão do capitalismo neoliberal e do atual modelo de globalização, que levaram a uma percepção da educação como um campo estratégico, não apenas como mercado potencial, mas como produção de subjetividades.

Assim, por uma redefinição de sentidos sociais, o trabalho docente passa a sofrer uma força sobre os seus limites e atribuições. Isso porque são professores os responsáveis pelo trabalho com a infância e a juventude. A conformação da profissão e dos profissionais docentes é fundamental para a propagação de uma nova racionalidade e de novas formas de se comportar, de ver o mundo e o eu. Assim, forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

Como podemos observar, a centralidade do professor é campo de disputa, hoje capitaneado por racionalidades neoliberais, via reformadores educacionais e, até mesmo, autoridades que legitimaram a BNCC, via escrita, pareceres, leituras críticas, consultorias. No entanto, é fundamental pensarmos na “virada docente” na qual (re)posicionamentos e experimentações são/serão fundamentais

para a aposta na transformação social, para a mobilização escolar para a solidariedade, assim como para a diferença e a não padronização.

Importa para a centralidade docente a fala subalternizada (pelos reformadores empresariais e pelas vozes acadêmicas legitimadas) dos professores da educação básica. Porém, aí encontramos o trabalho docente.

Aciono as argumentações da precarização do trabalho docente em múltiplas dimensões. I) o precariado professoral, sendo este um novo contingente, cada vez maior, do professorado, cujas relações de trabalho estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que não param de se expandir; II) o professorado estável-formal, constituído por professores concursados que passam por diversas formas de precarização; e III) o professorado subjetivamente adaptado, cuja (con)formação é almejada pelo empresariado, agravando o quadro de expropriação do trabalho docente.

Qual espaço para a reflexão tem o professor que se desloca, cotidianamente, entre três, quatro ou mais escolas, pertencentes a regimes de trabalho, mantenedoras e projetos educacionais distintos? Como pensar nos alunos, no currículo, nas práticas pedagógicas diante da luta pela sobrevivência causada pela precarização acentuada do trabalho docente? Como pensar diante do convívio com a miséria, com a fome e a violência que penetram nos ambientes escolares? Pensar e refletir a escola, na “virada docente”, requer condições dignas de trabalho, de acolhimento com as comunidades escolares, o que exige tempo de convivência, para além das controladas horas-aula. Temos ainda, ao pensar na centralidade docente, duas importantes variáveis, a exoneração e o adoecimento de milhares de professores.

No entanto, como pensar é resistir ao presente, precisamos alargar nossas interlocuções com a Educação e com outras fontes teóricas, buscando a centralidade do professor. Observe que, energicamente, os “estudos culturais rejeitam o pressuposto de que os/as professores/as são

simplesmente transmissores/as de configurações existentes do conhecimento. Como intelectuais públicos/as, os/as acadêmicos/as estão sempre implicados/as na dinâmica do poder e do conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aula” (GIROUX, 2012, p. 89). Assim, busco um pouco de possível na formação de professores, articulando Maria dos Remédios Brito e Sandra Corazza. Importa, portanto, trazer para a centralidade do professor a potência da deformação,

linhas experimentais, exercitando o pensamento pelas vias da diferença e sobre a ideia de deformação, como sendo um exercício de um corpo que não suporta mais o cansaço, a fadiga, o controle das normas, dos métodos, das boas condutas, e exercita uma espécie de resistência para arrastar a educação pelas intensidades, singularidades, criações, afetos, na tentativa de deformar, inverter os sentidos de tudo aquilo que foi nomeado de forma grande, para abrir a educação, o corpo singularidade à maquinaria dos desejos inventivos. Deslocar lugares, as normalidades para conectar outros modos e vibrações plurais, que estejam envolvidas pela presença da diferença. Educação movente que exige combinações deslizantes nesse labirinto que acolhe corpos múltiplos entre alunos-professores, e... uma educação como deformação se vê como personagem menor (BRITO, 2016, p. 103).

Aprendi, com a professora Sandra Corazza, que o professor pode sonhar alto. Em vista disso, perscrutamos os movimentos recentes de docência, os quais problematizam a especificidade do ato de criação dos professores, desde a perspectiva afirmativa da vontade de potência de educar.

Sobre a Geografia como disciplina escolar, vários debates foram realizados, e a maior parte deles buscando a sua justificativa na escola, esvaziando de certa maneira as dissidências

necessárias à BNCC como um todo. Seria como se a presença dessa disciplina na escola tornasse a BNCC aceitável.

Refletindo como professores, com experiência docente na educação básica e, mais recentemente, no ensino superior, Eduardo Giroto e eu propomos princípios do ensinar e do aprender Geografia: a geografia como experiência espacialmente referenciada; geografia como condição do processo educativo; a aula de geografia como espaço de criação e de disputa da profissão docente; a geografia não serve para nada. Importa dizer que ela produz sentidos.

GIRAMUNDO: Nas últimas décadas, outros meios de produção de conhecimento e de informação passaram a disputar espaço com a escola e as universidades. Com o aumento das tensões entre diferentes narrativas, quais caminhos você acredita que as comunidades escolares deveriam apostar no sentido de reafirmar o papel da escola na vida da juventude?

PROF.^a GIORDANI: Primeiro, não acredito que as mesmas disputas aconteçam em relação à escola e à universidade. Apesar de ambas estarem no campo da educação, é importante termos cuidados com as peculiaridades de cada uma. Para responder as duas questões, vou concentrar minhas reflexões na escola básica.

Penso que não há disputa de espaço com a escola, mas sim um movimento conflituoso sobre a redefinição dos seus sentidos e das suas finalidades. Na verdade, podemos observar vários tensionamentos, e não apenas um. São tensões exercidas por agentes diversos, individuais e coletivos, de maneira nem sempre visível e que acontece em várias escalas, tanto nas estruturas maiores quanto nos seus cotidianos. E não se tratam apenas de narrativas, mas de conflitos de interesses e projetos distintos de sociedade, de escola e de juventude.

Para conduzir essa questão, podemos fazer uma pergunta: para que serve uma escola em uma sociedade como a nossa? Estamos falando de uma sociedade extremamente desigual

e que se esforça para ocultar os processos que produzem essa desigualdade. Há outros traços igualmente marcantes dessa sociedade, como o individualismo, a violência, além daquilo que Milton Santos dizia ser o fundamentalismo do consumo. Porém, é verdade, também, que essa mesma sociedade não é somente isso. Há conflitos e diversidade de perspectivas, de pontos de vista, tanto de grupos quanto de sujeitos. Quando a escolarização básica se universalizou no ensino fundamental (o que foi anunciado nos anos de 1990), as escolas públicas passaram a conter toda essa massa diversificada, com aqueles traços que citei e muitos outros e todas as suas contradições.

Os sentidos de cada escola são construídos cotidianamente, de maneira complexa, conflituosa e negociada entre os sujeitos que as compõem: professores, merendeiras, estudantes, diretores, responsáveis etc. Por isso, as escolas de uma mesma rede não são iguais, não funcionam do mesmo jeito. Todavia, não podemos esquecer que elas não são bolhas isoladas do mundo, pois também fazem partes de redes de escolas e estão inseridas em comunidades próximas e da sociedade, de maneira mais abrangente. Os interesses de diferentes agentes tensionam as escolas de maneira institucional e as unidades, nas suas particularidades. Resta saber qual é a o jogo de forças que está produzindo tensão sobre os sentidos e a legitimidade do conhecimento trabalhado na escola.

Seria precipitado atribuir a isso um obscurantismo, conservadorismo ou qualquer coisa do tipo. Veja o caso do extinto Escola Sem Partido. Eles não estavam interessados em retirar os conhecimentos da escola, mas pautar o que não deve ser ensinado. Por trás de um véu conservador de costumes, o que estava em jogo era uma conformação extremamente liberal, uma pedagogia liberal para as escolas. Veja também o caso da BNCC. Ela é um aglomerado de conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, mas esses conhecimentos são conteúdos objetificados e secundarizados pela pedagogia das competências. Veja ainda o que está acontecendo agora, em plena pandemia. As

escolas não estão abertas, mas há uma verdadeira histeria, (movimentando dinheiro público na aquisição de plataformas privadas) para que os conteúdos continuem sendo levados (e esse é o termo) para os estudantes.

Então, não se trata de perder espaço, mas de um esforço de alguns agentes que hoje dominam as políticas, no sentido de tentar definir não apenas o que é o conhecimento trabalhado nas escolas, mas também as suas finalidades. Nesse ponto, voltamos à questão do fundamentalismo do consumo, que falei anteriormente, citando Milton Santos. Há o que eu arriscaria chamar de uma espécie de “pedagogia do consumo”. Talvez esse seja um elemento mais forte até do que o conservadorismo, para incidir sobre os sentidos do conhecimento. Quando até mesmo o conhecimento trabalhado nas escolas está submetido a aferições, quantificações, testagens e outras tantas tributações dessa ordem, ele tende a ser entendido como coisa, como objeto, como produto.

O curioso é que a propaganda da Lei 13.415/17, de Reforma do Ensino Médio, utilizou esse argumento e muita gente acreditou. O argumento de que o ensino médio estava desinteressante e não servia mais para a juventude. Então, seria necessário mexer nas disciplinas, inserir as áreas, rompendo com as amarras disciplinares e coisas do tipo. Atacaram a organização curricular e o conhecimento escolar, quando, na verdade, o que estava em jogo era a definição das finalidades da escola para o conjunto de políticas. O que temos com a Lei é a indicação de uma escola esvaziada no seu sentido de trabalho com a diversidade do conhecimento que até então a caracterizava – incluindo aí o científico – e reorganizada para ensinar outros conteúdos, como, por exemplo, “empreendedorismo” e coisas do tipo. Isso passa a ser o “conhecimento” das escolas. Esse é o novo papel das escolas para a juventude. Ou melhor, esse é o papel das escolas das massas para a juventude pobre, assinado pelos reformadores empresariais.

No contexto de outras políticas, podemos observar outros endereçamentos aos segmentos

juvenis. Destaco a análise do artigo “Produção da vítima empreendedora de seu resgate social: juventudes, controles e envolvimento”. Por isso, precisamos do conflito e do dissenso. Qual escola pública defendemos?

Por ser espaço, como também pela possibilidade do encontro, os estudantes habitam as escolas. O sentido que essa juventude pode construir para as suas escolas é imprevisível. Resta saber sob quais condições terão possibilidade de mobilização e de ação. Por isso, remonto a afirmação da importância do legado das ocupações, lembrando de uma estudante de uma escola ocupada em São Paulo. Ela disse que não é que não quisesse matemática, química, geografia etc. Ela queria isso e muito mais. Infelizmente, o projeto para a juventude dos governos dos últimos quatro anos tem sido uma estranha preparação para uma vida cada vez mais precária.

Na precarização que a pandemia vem desnudando ainda mais, o Plano emergencial para escolas, instituições de ensino e de pesquisas durante o período de suspensão das aulas por conta do COVID-19, assinado em 24 de março de 2020, pela União Nacional dos Estudantes, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e Associação Nacional de Pós-Graduandos, nos mostra uma pauta para política educacional durante a pandemia. Observo que foi o primeiro plano para a educação nesse tempo de pandemia.

E, se tivermos que escolher um caminho para reafirmar o papel da escola na vida da juventude, ele foi trilhado nas ocupações, e segue sendo escrito nos bailes funk, de charme, nos cineclubes, nas rodas de rima, nos saraus, nas cenas de slam, no grafitti e no ciberespaço. Precisamos, de fato, prestar atenção nas pautas definidas pelos estudantes nas ocupações para construção de uma agenda educacional.

A carta aberta aos secundaristas, escrita por Peter Pelbart, me emocionou muito na época. Realizamos a leitura, recentemente, nas nossas aulas de práticas educativas, e a sala de aula ficou em silêncio, atravessada pelo porvir.

Os secundaristas nos ensinaram é que também as formas de resistência se reinventam. A horizontalidade e a ausência de centro ou comando nas ocupações e nas manifestações dramatizaram uma outra geografia da conflitualidade. É difícil nomear uma tal mudança, e sobretudo transformá-la em pauta concreta. Como traduzir em propostas as novas maneiras de exercer a potência, de fazer valer o desejo, de expressar a libido coletiva, de driblar as hierarquias, de fazer circular o discurso sem ficar à mercê da lógica da representação, de redesenhar a escola, de fazer ruptura, dissenso? (PELBART, 2016).

Embora, para cada escola as ocupações tenham sido únicas e espacialmente configuradas distintamente, posso arriscar que as rodas de conversas, as “aulas públicas”, as apresentações teatrais, os saraus de música e poesia movimentaram temáticas como conjuntura nacional, ditadura militar, escravidão, racismo, homofobia, patriarcalismo, feminismo, entre outras. Com posicionamento contrário à PEC 241, o Escola sem Partido, a reforma do ensino médio e com crítica ao sistema de ensino, essas atividades reivindicaram outra educação pública. Precisamos entender a proliferação de sentidos da “A escola é nossa”.

...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
(Manoel de Barros)

Agradeço, profundamente, à professora Tatiana de Souza Ferreira, como também à revista Giramundo, a possibilidade de estar junto, de refletir sobre trajetória, docência, geografia e escola.

NOTAS

¹ Reflexões tecidas coletiva e colaborativamente, juntamente com Rosana Corazza, Helena Brum Neto, Aldo Oliveira, Clarissa Imlau, Débora Scharadosin Ferreira, Élica Pasini Tonetto, Juliana Cardoso

e Simone Flores. Imbricados na Casa de Cultura Mário Quintana, nos cafés e pubs, no ciberespaço (*WhatsApp, Messenger, e-mail, Facebook*), nos encontros na casa da nossa orientadora Ivaine Maria Tonini, fomos criando maneiras plurais de entender a geografia escolar e suas práticas pedagógicas. Abordamos temáticas da cartografia social e colaborativa, do cinema, do livro didático, do consumo, da comunicação digital, da diferença na geração, nas relações étnico-raciais e de gênero e diversidade sexual. Amparados nos Estudos Culturais, buscamos Geografias sem fronteiras.

² E-práticas pedagógicas contemporâneas é o conceito desenvolvido ao longo da pesquisa para práticas de subjetivação, operadas na autoria e apropriação de dispositivos educacionais digitais, relacionando saberes e poderes com a aprendizagem ubíqua na Geografia, permeada pela cibercultura. E-práticas pedagógicas traçam linhas na colaboração, na cooperação, na autoria, na autonomia e, especialmente, na interação, possibilitadas pelos OA.

Entrevista realizada por

Tatiana Ferreira

Graduada e Mestra em geografia (UERJ)

Professora do Colégio Pedro II (Campus Realengo

II), onde atua coordenando pesquisas em gênero,

sexualidade e espaço urbano no Laboratório

Sentidos Urbanos e Juventude (LabSUju)

proftatiana@hotmail.com

REFERÊNCIAS

ANPG/UBES/UNE. **Plano emergencial para escolas, instituições de ensino e de pesquisas durante o período de suspensão das aulas por conta do COVID-19.** São Paulo, 24 mar. 2020. Disponível em: <<https://ubes.org.br/ubesnovo/wp-content/uploads/2020/03/PLANO-EMERGENCIAL-PARA-EDUCA%C3%87%C3%83O-UNE-UBES-ANPG.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BOLETIM DO FIM DO MUNDO. **O sistema caiu: Ciberespaço e a obsolescência da democracia.** YouTube. 2019. (1h20m11s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DX1NLZ1dXe0&feature=youtu.be>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2016.

_____. **PEC 241/2016.** Proposta de Emenda à Constituição. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. 15 de junho de 2016. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 20 maio 2020.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm>. Acesso em: 20 maio 2020.

CECCHETTO, F.; MUNIZ, J. O.; MONTEIRO, R. A. A produção da vítima empreendedora de seu resgate social: juventudes, controles e envolvimento. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9. p. 2803-2812, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luís: UFMA, 2017.

DE BRITO, M. Da formação à deformação: para além da fundamentação. **Ixtli**. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, v. 3, n. 5, p. 85-104, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GIOTTO, E. D.; GIORDANI, A. C. C. Princípios do ensinar-aprender geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **Revista Geografia**, Rio Claro, v. 44, n. 1, p. 113-134, 2019.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LE MOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018.

OCDE. **A frame work to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. Paris: OCDE, 2020. Disponível em: <https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020

PELBART, Peter Pál. Carta aberta aos secundaristas. **Outras Palavras**, 13 maio 2016. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/sem-categoria/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/>>. Acesso em: 20 maio 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Amanda Moreira da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 395 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TAKAHASHI, Tadao (Org). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasil: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

ZUBOFF, Shoshana, Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization. **Journal of Information Technology**, n. 30, p. 75–89, 2015.