



## A ESCOLA EM TEMPO PANDÊMICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS<sup>1</sup>

Nicole Mieko Takada Moreti<sup>2</sup>

### Resumo

O contexto pandêmico trouxe para o cotidiano escolar novos desafios e perspectivas, diante de mudanças já em curso, porém, aceleradas frente à pandemia do Covid-19. Este artigo tem por objetivo refletir sobre o espaço escolar em tempos de pandemia, analisando a conjuntura do ensino remoto implementado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. A pesquisa, baseou-se em levantamento bibliográfico e normativas disponíveis em plataformas oficiais. No segundo momento, respaldou-se em informações obtidas através de um questionário aplicado junto a professores, gestores e equipe pedagógica de uma escola pública estadual do município de Dracena/SP. A análise dos dados e a discussão proposta demonstram as dificuldades de adaptação diante da necessidade do distanciamento social, tanto de professores quanto de alunos, mas também evidenciam algumas estratégias bem-sucedidas colocadas em prática para minimizar os impactos na evasão e defasagem no ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** Escola; Covid-19; Ensino remoto, Espaço-tempo.

### SCHOOL IN PANDEMIC TIME: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

#### Abstract

The pandemic context has brought new challenges and perspectives to the school routine, in the face of changes already underway, however, accelerated in the face of the Covid-19 pandemic. This article aims to reflect on the school space in times of a pandemic, analyzing the situation of remote teaching implemented in public schools in the State of São Paulo. The research was based on bibliographic and normative survey available on official platforms. In the second moment, it was based on information obtained through a questionnaire applied to teachers, managers and pedagogical staff of a state public school in the municipality of Dracena/SP. Data analysis and the proposed discussion demonstrate the difficulties of adapting to the need for social distancing, both for teachers and students, but also show some successful strategies put into practice to minimize the impacts on evasion and lag in teaching and learning.

**Keywords:** School; Covid-19; Remote teaching; Space-time.

### LA ESCUELA EN TIEMPO DE PANDEMIA: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

#### Resumen

El contexto de pandemia ha traído nuevos desafíos y perspectivas a la rutina escolar, frente a cambios ya en marcha, sin embargo, acelerados ante la pandemia de la Covid-19. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el espacio

<sup>1</sup> Artigo recebido em 22/02/2023. Avaliação em 18/08/2023. Aprovado em 28/10/2023. Publicado em 03/11/2023.

<sup>2</sup> Professora efetiva de Geografia, atuando na Educação Básica do Estado de São Paulo. Graduada em Licenciatura plena em Geografia na FAI - Faculdades Adamantinenses Integradas/ Adamantina - SP em 2006, Pós-Graduada (Lato Sensu) em História e Mídia também na FAI - Faculdades Adamantinenses Integradas/ Adamantina - SP em 2011. Graduada em Pedagogia na Universidade Anhanguera-Uniderp/ Campo Grande - MS em 2017. Mestre e doutoranda em Geografia (Acadêmico) pelo programa de Pós-Graduação em Geografia da FCT-UNESP Campus de Presidente Prudente. Atua como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Geografia, na Diretoria de Ensino de Adamantina, órgão descentralizado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP). E-mail: [mieko.takada@unesp.br](mailto:mieko.takada@unesp.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9996-5499>

escolar en tiempos de pandemia, analizando la situación de la enseñanza a distancia implementada en las escuelas públicas del Estado de São Paulo. La investigación se basó en levantamiento bibliográfico y normativo disponible en plataformas oficiales. En el segundo momento, se basó en informaciones obtenidas a través de cuestionario aplicado a profesores, gestores y personal pedagógico de una escuela pública estadual del municipio de Dracena/SP. El análisis de datos y la discusión propuesta demuestran las dificultades de adaptarse a la necesidad de distanciamiento social, tanto para docentes como para estudiantes, pero también muestran algunas estrategias exitosas puestas en práctica para minimizar los impactos en la evasión y el rezago en la enseñanza y el aprendizaje.

**Palabras clave:** Escuela; Covid-19; Enseñanza remota; Espacio tiempo.

## **Introdução**

No ano de 2020, fomos surpreendidos pela disseminação pandêmica causada pelo Covid-19, vírus cientificamente denominado de SARS-Cov-2, que abalou sociedades em escala global. Segundo o relatório desenvolvido pela Unesco, a pandemia causada pelo Covid-19 impactou cerca de 1,5 bilhões de estudantes, com o fechamento de escolas e universidades. Desse modo, a paralização das atividades presenciais ocasionou diversas perdas, alterando os calendários escolares e as atividades pedagógicas em todas as modalidades de educação e ensino.

No caso brasileiro, diante da situação peculiar de insegurança e medo, diversas normativas foram publicadas nos níveis federal, estadual e municipal, visando regular as atividades escolares. Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional editou o Decreto Legislativo nº 06, reconhecendo estado de calamidade pública até 31 de dezembro de 2020. Por sua vez, em 1º de abril de 2020, por meio da Medida Provisória nº 934, o Governo Federal estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, dispensando, em caráter excepcional, a obrigatoriedade de observância do mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar no ano de 2020. Por feito das medidas emergenciais tomadas para o enfrentamento da pandemia, dispostas pela Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, as medidas sanitárias de isolamento social e quarentena, acarretaram a consequente desativação das atividades presenciais de instituições escolares públicas, privadas e comunitárias.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de orientações para a reorganização do calendário escolar e desenvolvimento das atividades presenciais e não presenciais, emitiu importantes documentos regulatórios: Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020, que abordou a “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19”; Parecer CNE/CP nº 11, de 07 de julho de 2020, que definiu diretrizes para a implementação de ações para subsidiar o planejamento para a retomada das aulas presenciais; e o Parecer CNE/CP nº 06, de

06 de julho de 2021, contendo orientações para a “implementação de medidas no retorno presencialmente das atividades de ensino e aprendizagem”. No caso do Estado de São Paulo, segundo o Decreto nº 65.849/21, 07 de julho de 2021, definiu que o retorno obrigatório das aulas presenciais no Estado seria gradual e em esquema de rodízio. Entretanto, segundo o documento, o retorno integral seria reestabelecido presencialmente nas escolas da rede pública de ensino em 03 de novembro de 2021.

Portanto, de acordo com as diretrizes nacional e estadual supracitadas, entre a desativação das atividades escolares presenciais e a obrigatoriedade da reativação, totalizam-se quase dois anos de uma rotina escolar atípica e conturbada. Durante esse período, parte expressiva das instituições de ensino permaneceram fechadas e outras com atividades não presenciais, alternando estratégias de aprendizagens híbridas, intercalando atividades ora presenciais e ora remotas, bem como, utilizando novas ferramentas educacionais tecnológicas, assim, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem através de meios digitais.

Nesse sentido, o contexto pandêmico trouxe novos desafios e necessidades ao cenário educacional, exigindo de gestores, de professores e alunos, e dos demais profissionais da educação, uma rápida adaptação diante da necessidade de distanciamento social. Ou seja, a comunidade escolar, sem treinamento em tempo hábil, e diante de circunstâncias extraordinárias, precisou reinventar suas práticas escolares e buscar estratégias para minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem.

Durante o período de suspensão das aulas presenciais, as atividades escolares passaram a ser mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). No caso das escolas da rede pública do estado de São Paulo, conforme as orientações fornecidas semanalmente através de boletins informativos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), o modelo adotado para os alunos da educação básica foi de ensino à distância, através de aulas ministradas por profissionais selecionados pela SEDUC, gravadas em estúdios e transmitidas pelo chamado Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), acessadas por meio de aparelhos celulares e/ou computadores.

É certo que, durante o período pandêmico, os professores das unidades escolares se valeram também de materiais impressos, videoaulas gravadas ou ministradas ao vivo, plantões de dúvidas e orientações *on-line* por meio de aplicativos e redes sociais. Nesse caso, acompanhando as atividades desenvolvidas pelos alunos no CMSP, realizando planos de aulas, monitorias, avaliações e recuperações de habilidades em defasagem.

Conforme orientações presentes nos boletins informativos da SEDUC, outro ponto em destaque foi a denominada metodologia da “busca ativa”, que consiste na mobilização de gestores e professores na busca de estudantes com índices de evasão escolar em potencial, ou seja, estudantes que, durante o período da pandemia, não estavam realizando as atividades propostas ou não foram localizados para realizar as aulas remotas com apoio das TICs.

Os problemas e desafios enfrentados pelas escolas da rede pública do estado de São Paulo não se restringem ao contexto pandêmico, pois já existiam anteriormente: evasão escolar, dificuldade de aprendizagem, precarização da infraestrutura e do trabalho docente, salas superlotadas e/ou sucateadas, dupla ou tripla jornada de trabalho dos docentes, excesso de atribuições, ambiente escolar conturbado, indisciplina dos alunos, perdas salariais e falta de recursos pedagógicos. Nesse momento de angústias e incertezas, compulsoriamente as atividades escolares passaram a ser remotas, exigindo de professores e alunos uma série de adaptações: equipamentos como *smartphones*, *tablets* ou computadores, câmera e microfone, acesso à internet, ambiente com isolamento acústico e iluminação, bem como, habilidades de domínio das TICs.

Embora o teletrabalho docente tenha oferecido vantagens como: redução da mobilidade devido ao distanciamento social, maior proximidade com a família, redução dos custos e do tempo de deslocamento entre a casa e a escola e relativa flexibilidade de horários, também trouxe inúmeras desvantagens. Entre estas, estão a subversão da casa e as dificuldades em separar o espaço-tempo privado e o espaço-tempo produtivo, assim, com horários de trabalho alongados e sem suporte adequado para executar atividades e demandas de trabalho.

Diante desta realidade, questionamos quais os impactos do ensino remoto implementado nas escolas públicas do Estado de São Paulo? O ensino remoto oportunizou uma educação de qualidade para todos? Partimos dessas questões norteadoras para refletir sobre o cotidiano escolar no momento pandêmico, assim, procuramos contribuir para o debate sobre a produção do espaço na Geografia a partir do contexto escolar.

Nesse sentido, o texto está estruturado em duas etapas. Na primeira, faremos uma discussão de cunho bibliográfico sobre o conceito de espaço-tempo e seus desdobramentos no estudo do espaço escolar no contexto pandêmico. Na segunda etapa, a intenção é analisar o cotidiano da prática docente, a partir de um estudo de caso, tendo como subsídio os resultados de questionários aplicados com docentes da rede pública do Estado de São Paulo, com objetivo de orientar nossa reflexão a partir de sujeitos concretos, pois em nossa compreensão eles são chave para entender a realidade vivida.

## **Procedimentos metodológicos**

Para a realização desse trabalho foram utilizados diversos procedimentos metodológicos. Primeiramente, a leitura de obras tratando da temática da produção do espaço e da Covid-19 na perspectiva do raciocínio geográfico. Também foram consultados outros documentos normativos, como decretos e pareceres, publicados nos níveis federal e estadual que regularam as atividades escolares durante o período de controle e monitoria contra a propagação do coronavírus.

Um questionário misto contendo questões abertas e fechadas foi aplicado junto a uma amostra dos professores, gestores e equipe pedagógica de uma escola pública estadual do município de Dracena/SP, com objetivo de apreensão de questões diversas sobre os impactos da pandemia na escola pública, suas principais características, conflitos e ainda uma avaliação subjetiva por parte dos nossos colaboradores.

Cabe esclarecer que a pesquisa foi realizada no ano de 2021. Com isso, também foi impactada com o impedimento para a realização dos trabalhos de campo e acarretando possíveis adaptações. Nesse sentido, a pesquisa se ampara metodologicamente em revisão bibliográfica e na coleta de dados obtidos por meio de formulários elaborados na plataforma digital *Google Forms* e elaboração de um esquema de palavras utilizando a plataforma digital *Mentimeter*, ambas compartilhadas através da rede social do WhatsApp da unidade escolar colaboradora.

## **O espaço como pressuposto para pensar a escola**

É importante esclarecer que consideramos para esse estudo o conceito de espaço como central, assim, buscamos subsídios na chamada “Geografia crítica”, influenciada por diversos autores, dentre eles: Harvey (1994), Lefebvre (2006), Santos (1993, 1994, 1996) e Carlos (2011). Em suma, os autores, em suas diferentes vertentes, afirmam que a geografia enquanto conhecimento científico têm o papel político de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, promovendo uma leitura crítica das contradições do modo de produção capitalista.

Em particular, Harvey (1994) e Lefebvre (2006) nos permitem uma leitura da escola enquanto espaço geográfico percebido, concebido e vivido, de forma tripartite, nas suas dimensões absoluta, relativa e relacional – embora realizem uma análise que não aborda exatamente o contexto escolar. A partir dessa perspectiva de análise buscamos subsídios para pensar o espaço escolar. O espaço absoluto possui materialidade física, composto por formas e volumes, sendo mensurável e geométrico,

evoca aos matemáticos, à Geometria euclidiana e ao espaço newtoniano, sendo, assim, uma espécie de recipiente indiferente ao conteúdo. O espaço denominado relativo, segundo Harvey (1994), está associado às propostas de Einstein e às Geometrias não-euclidianas. Conforme o autor, o espaço, assim como o tempo, sob a concepção relativa, torna-se flexível, mudando dependendo da natureza do fenômeno (HARVEY, 1994, p. 8).

Desse modo, por exemplo, a distância da casa até a escola é um dado mensurável no âmbito do espaço absoluto, porém, quando consideramos que é possível percorrer uma mesma distância utilizando diferentes meios de transporte: carro, motocicleta, bicicleta, ônibus, a pé, entre outros – percebemos a relação indissociável do tempo-espaço e sua dimensão relativa. Por sua vez, se considerarmos as singularidades dos sujeitos ao percorrerem um mesmo trajeto, suas vivências e projeções de futuro, emoções, sensações, significados e percepções, ou seja, o ponto de vista dos sujeitos sociais e suas experiências no espaço-tempo, assim, temos a dimensão relacional do espaço.

Assim como Harvey, Lefebvre (2006) destaca que, para compreender o espaço, a dimensão temporal é essencial, visto que “toda realidade dada no espaço se expõe e se explica por uma gênese no tempo. Mas uma atividade que se desenvolve no tempo (histórico) engendra (produz) um espaço e somente num espaço assume uma ‘realidade’ prática, uma existência concreta (LEFEBVRE, 2006, p. 167).

Contraditoriamente, por essa perspectiva, o espaço social e o tempo social não são meramente objetos da natureza, mas efeito da ação da sociedade, produtos fracionados e disponíveis ao capital. Entretanto, não se trata de um produto passivo e vazio, mas um conjunto de relações que intervém na própria produção. Segundo Henri Lefebvre (1972, 2006), a ideia de produção do espaço é, ao mesmo tempo, a capacidade de produzir que envolve matérias-primas, forças produtivas, produtividade de trabalho, utilização de infraestrutura e técnicas. Entretanto, para que esse processo aconteça é preciso que se considere o modo como a sociedade e/ou as classes sociais se relacionam, ou seja, a produção do espaço deve ser vista em seu processo histórico, no conjunto de ações e contextos que levam a determinado tipo de produção.

Outra referência que utilizamos está alicerçada no raciocínio desenvolvido por Carlos (2011). Conforme a autora, o espaço urbano parte do pressuposto de que as relações sociais se realizam enquanto atividades práticas espaciais. Assim, o espaço se revela como “condição, meio e produto da ação humana – pelo uso – ao longo do tempo” (CARLOS, 2011, p. 11). Desse modo, semelhante a Lefebvre (2006), Carlos (2011) argumenta que o espaço é um produto social das relações produtiva e

da dialética da própria sociedade. Assim, a autora defende que o espaço é uma realidade concreta articulada ao movimento de reprodução social, isto é, uma realidade prática constituída no decorrer da história da humanidade. Pois, “o processo de produção do espaço tem como pressuposto a natureza, envolve um conjunto de elementos fundados na atividade humana produtora, transformadora, bem como na vontade e disposição, acasos e determinações, conhecimentos todos estes voltados à reprodução da sociedade” (CARLOS, 2011, p. 44).

Nessa compreensão de espaço, o espaço vivido, percebido e concebido (LEFEBVRE, 2006) está sempre referenciado em um local e em um tempo. Daí, defendemos que, embora a escola configure uma escala micro quando comparada ao espaço urbano ou rural no qual está inserida, por exemplo, podemos considerar que o espaço escolar é uma pequena fração no espaço-tempo em que diferentes gerações – jovens e adultos se encontram. Consideramos que o conceito de espaço e de sua produção é fundamental para a leitura do espaço escolar, não apenas como espaço absoluto, composto por uma estrutura física com paredes, muros altos, corredores, quadras, salas de aula, objetos, equipamentos didáticos e tecnológicos, mas, também nas suas dimensões relativa e relacional (HARVEY, 1994), visto que, na dinâmica cotidiana, diferentes sujeitos sociais convivem coletivamente.

Existem várias possibilidades para produzir conhecimentos. A pesquisa é uma delas, pois, geralmente, parte de indagações para interpretar e compreender questões do mundo. Neste texto, lançamos o seguinte questionamento: a pandemia do Covid-19 acirrou as desigualdades socioespaciais existentes entre os estudantes em situações de vulnerabilidades?

Na espacialidade concreta, a escola é, por excelência, espaço de ensino-aprendizagem, mas também ocupa um espaço-tempo privilegiado de comunicação e de sociabilidade entre diversas juventudes e gerações que se encontram no cotidiano escolar coletivamente compartilhado. A escola é, em sua dimensão geográfica, expressão material da dinâmica social, econômica, política e cultural que se institui no âmbito de uma formação social. Trata-se de uma instituição de ensino universal e abrangente, mas, cabe pontuar que, ao mesmo tempo, cada escola é uma, pois se institui no âmbito de formações sociais que são diversas, sendo expressão material de todos os tempos vividos nela e contendo uma identidade particular. Assim, cada escola possui singularidades caracterizadas pelo conjunto de especificidades que, simultaneamente, revelam o momento atual, os papéis que desempenham e os ritmos de sua transformação mais recente. Desse modo, não podemos

desconsiderar que, na escala micro, a escola se expressa por uma dimensão espacial contextualizada historicamente.

Pontuamos que os desafios se fazem presentes desde a construção histórica da instituição escolar em estreita relação com a constituição da infância e das classes sociais (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992; ARIÈS, 1981). Conforme evidencia Sposito (1984), a própria conquista da escola secundária por parte das camadas mais populares da sociedade reflete um determinado momento histórico marcado por mudanças econômicas e sociais, como por exemplo, a industrialização, o intenso fluxo de migrantes para a capital paulista e o aumento da periferia urbana. Embora a autora aborde a ampliação do ensino público em São Paulo, entre 1940 e meados de 1970, e destaque que a democratização das oportunidades educacionais tenha sido uma conquista legítima da mobilização das comunidades periféricas, não podemos desconsiderar que, em sua gênese, a ampliação do acesso à escola pública não alterou, significativamente, a situação das classes desprivilegiadas e esteve atrelada aos interesses políticos e econômicos.

O processo de democratização do ensino foi longo, contraditório e não foi acompanhado pela ampliação de investimentos do Estado, pois com a expansão das oportunidades educativas torna-se inviável seguir com um padrão de ensino voltado à formação de uma elite intelectual (SPOSITO, 1984, p. 77). Assim, compreendemos que os desafios enfrentados pela e/ na escola pública não são restritos ao período da pandemia do Covid-19, porém, tomaram nuances peculiares.

### **O espaço-tempo privado e o espaço-tempo produtivo em tempos de pandemia**

O capitalismo contribui para a aceleração do processo que, conseqüentemente, leva à internacionalização das técnicas, processo consolidado com a chamada “globalização” (SANTOS, 1996, p. 35). Conforme salienta Santos, a aceleração contemporânea impõe novos ritmos aos deslocamentos e acrescentou novos itens à história. Entretanto, essa aceleração compõe-se de acelerações sobrepostas e, assim, temos um tempo-mundo fruto do progresso técnico desigual.

Os interesses hegemônicos se instalam globalizando lugares e pessoas, acomodam forças que regulam ações e impõem mudanças. Nesses espaços da racionalidade, criam-se “as condições do maior lucro possível para os mais fortes, mas também as condições para a maior alienação possível para todos” (SANTOS, 1993, p. 4). Assim sendo, salienta Santos (1993, p. 5-6): “Uma coisa é um sistema de relações, em benefícios do maior número, baseado nas possibilidades reais de um momento



histórico; outra coisa é um sistema de relações hierárquico, construído para perpetuar um sistema de dominação sobre outros subsistemas em benefício de alguns.

Santos (1993, 1994) e Carlos (2020) afirma, cada um a seu modo, que, na lógica capitalista, os indivíduos são reduzidos a força de trabalho e a consumidores. Para Carlos (2020, p. 12), a lógica empregada reúne interesses políticos e econômicos, e redundando na “manipulação da coisa pública em proveito do privado”. Entretanto, o que o contexto pandêmico traz de novidade para o cotidiano escolar? O que significou o ensino remoto e o home office senão o espaço-tempo privado sendo invadido pelo espaço-tempo produtivo?

Nesse plano, a casa, espaço-tempo privado, familiar e íntimo, é subvertida pela rotina escolar e pelo espaço-tempo do capital produtivo, aumentando a exploração do trabalhador e estendendo sua jornada de trabalho. Neste movimento, o ensino remoto “invade o espaço privado, sem, no entanto, recriar identidades ou ‘pertencimentos’ reais” (CARLOS, 2020, p. 13).

A problemática levantada aqui não está no isolamento social diante de uma questão de saúde pública, mas em como interesses particulares acomodam forças que regulam ações, impondo e reestruturando mudanças. No combate à pandemia da Covid-19, a dinâmica escolar no espaço vivido experienciou mudanças significativas na convivência coletiva, na configuração das relações de trabalho – vigiado e controlado, perda de direitos, aumento da carga de trabalho e diminuição da vida privada, precarização do trabalho, subversão da casa e de uma rede de objetos físicos pertencentes ao trabalhador (celular, notebook, internet, energia elétrica etc.).

Venturelli (2020, p. 283) assinala que é nítido o fato de que “a crise estrutural na docência” nas escolas públicas paulistas é um projeto de interesse do capital, refletindo o modo como a exploração capitalista e o neoliberalismo atuam no mundo: precarizando as relações de trabalho e terceirizando várias atividades às empresas privadas, burocratizando o trabalho pedagógico e restringindo a prática docente ao atendimento de diretrizes impostas por interesses de instâncias superiores.

Outro fator de suma importância, além de questões trabalhistas, refere-se à desigualdade social registrada. Conforme Carlos (2020), Santos (2020), Bitoun (2020), Guimarães (2020) e Ramos e García (2020), a situação de vulnerabilidade socioeconômica foi ampliada durante a epidemia de Covid-19. Frente a tal contexto, encontramos inúmeros relatos de gestores e professores que, durante o contexto pandêmico, buscaram estratégias para reduzir os índices de evasão escolar, principalmente entre os jovens do ensino médio. Além disso, com o ensino remoto e a vulnerabilidade crescente,

muitos estudantes viram na flexibilidade dos horários uma possibilidade para entrar no mercado de trabalho, mesmo que informal, para contribuir com a renda familiar.

Em outros relatos, ao realizarem visitas nas residências dos alunos para mobilizar o engajamento nas atividades remotas, gestores e professores descreveram situações que evidenciavam a vulnerabilidade dos estudantes das escolas públicas: residências em condições precárias, pequenas moradias, com pouca ventilação, ausência de gás de cozinha, água encanada e/ou luz elétrica, além da falta de alimentação adequada, em virtude do desemprego de seus pais e/ou responsáveis. Tais relatos também mostravam que muitos estudantes sobreviviam de uma renda familiar vinculada a empregos informais e pequenos comércios, ou seja, práticas econômicas que o isolamento social tornou mais difícil.

Nesse sentido, os impactos emocionais também devem ser considerados. A escola como um espaço de vivência e de “encontros entre sujeitos com tantas diferenças (geracionais, expectativas e histórias de vida, gênero, classe social, cor da pele, entre outras) também deve considerar a dimensão afetiva na produção do espaço” (MORETI, 2019, 145), ainda mais, diante dos impactos emocionais e trabalhistas ocasionados pelo momento pandêmico.

Ainda, em concordância com os apontamentos de Carlos (2020), compreendemos que a pandemia não alterou as bases do capitalismo no mundo, pois tais bases permanecem inabaladas. No entanto, o novo momento coloca questões sobre o modo como o neoliberalismo atua e aprofunda as desigualdades. O que não significa que a própria sociedade não busque soluções. Nesse sentido, em sua dialética, “o isolamento social [trouxe] aquilo que o contesta”: as reuniões e rede sociais, mesmo que virtuais, o limiar da porta, que delimita o dentro e o fora, física ou virtualmente.

O espaço-tempo privado e o espaço-tempo produtivo em tempos de pandemia evidenciaram a capacidade de contestação: O que podemos dizer sobre as aulas e reuniões virtuais, com relação as câmeras que não abrem? Poderia ser uma tentativa de manter separado o espaço privado da casa e o espaço público da escola?

Acreditamos que não existem escolhas que não possuem relações com a espacialidade ou com o tempo. Depreende-se que o espaço percebido, concebido e vivido está imbricado de historicidade em múltiplas realidades que coexistem (HARVEY, 1994; LEFEBVRE, 2006). Assim, entendemos que as aulas remotas e a coexistência virtual coletiva também expressaram o modo como diferentes realidades se relacionam, demonstrando a dialética da comunidade na qual a escola está inserida. Daí a imprescindibilidade de considerar que, em grande parte das situações, os sujeitos podem eleger

movimentos e encontrar formas de contestação, às vezes, apenas entre as possibilidades dadas na dinâmica das decisões individuais ou coletivas.

### **Problematização: resultados e discussão**

Os dados apresentados a seguir estão vinculados a análises preliminares de nossa tese em andamento. Embora não elenquemos, para este texto, o mesmo recorte empírico, cabe pontuar que, os resultados aqui apresentados corroboram com as análises que serão aprofundadas em nossa pesquisa de doutorado. Reiteramos que a problematização será utilizada apenas com o objetivo de orientar nossa reflexão a partir de sujeitos concretos: nos interessa investigar, sobretudo, os desafios enfrentados pela escola pública durante o ensino remoto em tempos pandêmicos e os impactos do fechamento das escolas.

As informações foram obtidas através de um questionário aplicado junto a professores, gestores e equipe pedagógica de uma escola pública estadual do município de Dracena/SP, entre os dias 16/11/2021 e 26/11/2021, por meio de formulário eletrônico utilizando o software *Google Docs*, disponibilizado para a livre participação, garantindo o anonimato aos profissionais que tiveram acesso ao link por meio da rede social *WhatsApp*.

No questionário, composto por 10 questões e respondido por 42 pessoas, foram levantados dados sobre a percepção dos profissionais da educação quanto ao espaço-tempo escolar e quanto as dificuldades e/ou potencialidades relacionadas ao ensino remoto. Assim, analisamos os dados contidos nas experiências relatadas.

Além do questionário, enviamos aos professores um esquema de nuvem de palavras (word cloud) utilizando o site *mentimeter.com*. Através da produção deste esquema, cada professor colaborador deveria responder a um questionamento sintetizando em até três palavras: “Quais foram os maiores desafios da educação durante a pandemia do Covid-19?”. As palavras apontadas pelos professores nos permitem analisar as dificuldades que prevaleceram entre a maioria, conforme podemos observar nas imagens 1 e 2.

#### **Imagem 1 - Pergunta enviada aos professores**

**Mentimeter**

Quais foram os maiores desafios da educação durante a pandemia do COVID-19?

Enter a word 25

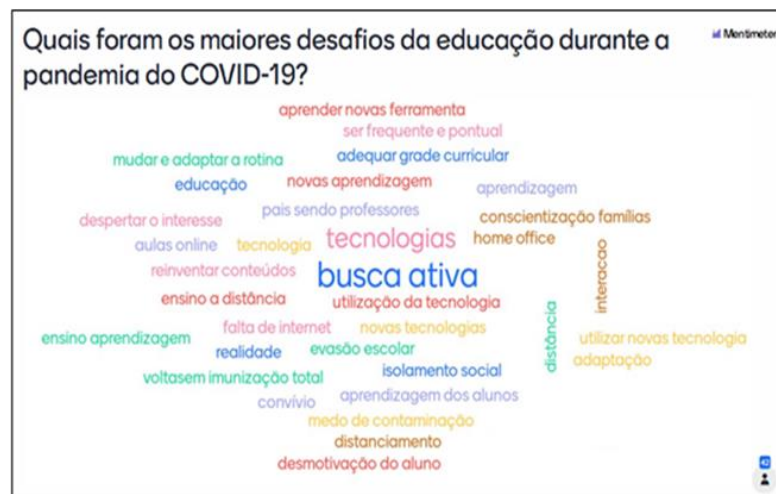
Enter another word 25

Enter another word 25

Enviar

Fonte: Produção própria.

### Imagem 2 – Resposta dos professores



Fonte: Produção própria.

No âmbito desta discussão, entre tantos desafios, o debate sobre o uso das TICs na Educação é amplo e não é novo. É consenso entre diversos autores, como Sacramento, Antunes e Santana Filho (2015), Cavalcanti (2002), Libâneo (2011) e Bacich e Moran (2018) sobre sua importância para a formação do cidadão no século XXI. Outro ponto em comum é que essa discussão, quase sempre, está vinculada à formação docente e à fragilidade/resistência em utilizar intencionalmente as tecnologias como ferramentas pedagógicas. É certo que, neste contexto de pandemia, não houve preparação prévia, os professores precisaram se adaptar ao ensino remoto e buscaram estratégias para tentar minimizar os impactos no ensino-aprendizagem e na evasão escolar.

Conforme podemos ver na *Imagem 2*, a resposta mais apontada pelos professores para definir os desafios do espaço-tempo vivido durante a pandemia do Covid-19, no contexto escolar, foi “busca ativa”, seguida do problema da “evasão escolar” como um desafio para a Educação. Essa questão será retomada quando analisarmos as respostas presentes nos questionários respondidos pelos professores.

A segunda resposta com maior apontamento pelos professores foi “tecnologias”, seguida de outras como: “home office”, “aulas online”, “falta de internet”, “usar novas tecnologias”, “mudar e adaptar a rotina”, “aprender novas ferramentas” etc. Essas respostas curtas contribuem para refletirmos sobre o quanto o processo de adaptação ao modelo de aulas remotas, o manuseio de ferramentas e uso de tecnologias foi um processo difícil para os professores. Ainda, este conjunto de palavras também evidencia a subversão da casa, espaço-privado pelo espaço-produtivo, que precisou ser adaptada para a nova rotina de trabalho, aulas, reuniões pedagógicas e atendimento aos alunos.

O sentimento de preocupação e insegurança também foram apontados pelas respostas “volta sem imunização” e “medo de contaminação”, conforme podemos observar na *Imagem 2*. Cabe considerarmos que a “falta de internet” apontada por vários professores colaboradores, evidencia a desigualdade social e o acesso desigual aos bens de consumo. Consideramos que as respostas “desmotivação do aluno”, “isolamento social”, “convívio”, “interação” etc., evidenciam dificuldades, em especial, com relação a interação no espaço-tempo vivido das aulas *online*. Outro elemento apresentado é o reconhecimento de que, durante o ensino remoto, a aprendizagem ficou comprometida, bem como, a interação entre professor x alunos.

Quanto aos questionários, encaminhamos aos professores um total de dez questões, sendo duas questões dissertativas e oito de múltipla escolha. Optamos em aplicar os questionários apenas com os professores, gestores e equipe pedagógica, o que não significa que a perspectiva dos alunos não seja relevante e não possa ser abordada em trabalhos futuros. Desse modo, o objetivo foi orientar a nossa reflexão a partir de sujeitos concretos, suas diferentes perspectivas sobre a realidade vivida, por eles e por seus alunos, e as dificuldades experienciadas.

### **Gráfico 1 – Ações que impactaram no espaço-tempo privado**



Fonte: Produção própria.

Quando questionados sobre a rotina de trabalho, 85% dos professores responderam que o tempo destinado ao trabalho aumentou durante o ensino remoto e que necessitaram de adaptações em seus espaços-privados (casas) para desenvolverem suas atividades profissionais. Conforme o *Gráfico 1*, na avaliação dos docentes, as atividades responsáveis pela sobrecarga de trabalho foram influenciadas pela comunicação síncrona, ou seja, são ações que impactam no espaço-tempo privado, sobrepondo o espaço-tempo produtivo. Assim, nos momentos ao vivo a privacidade da casa pode ser subvertida e a rotina da aula pode ser alterada por diferentes fatores externos à aula remota, bem como, o oposto, o momento de lazer e descanso pode ser influenciado por uma mensagem ou ligação fora do horário de trabalho.

Perguntamos sobre as dificuldades com o ensino remoto e solicitamos que elencassem, numa escala de 1 a 10, em que 10 indica a maior dificuldade. Mais da metade dos participantes (65%) assinalaram os níveis mais altos (8, 9 e 10) no tocante ao acesso à internet, fato que reforça o resultado obtido com o esquema de nuvem de palavras já apresentado.

Por sua vez, para a mesma pergunta, a segunda resposta com níveis altos, 20% responderam que a maior dificuldade do ensino remoto foi a interação professor-aluno. Alguns docentes, nas questões abertas, demonstraram desconforto com a interação com os alunos durante as aulas online, em especial, com relação as “câmeras que não abrem” e a sensação de isolamento, desinteresse ou desmotivação para os estudos, assim como, preocupação com a aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, também podemos considerar que do outro lado, “as câmeras que não abrem” podem evidenciar uma resistência em não desejar expor ao coletivo a intimidade do seu espaço-privado.

Ainda, questionamos acerca da eficácia do ensino remoto e se consideravam que as aulas remotas alcançavam a todos os estudantes com equidade e qualidade de ensino. As respostas foram quase unânimes, 95% dos professores consideraram que não.

Por fim, perguntamos quais ações foram realizadas, por parte da escola e/ou do docente, para minimizar a desigualdade educacional considerando sobretudo o acesso à internet, a ferramentas, a qualidade e a permanência na escola. Neste item, alguns professores sinalizaram ações da própria Secretaria Estadual de Educação, como a distribuição de *chips* de internet para os alunos mais vulneráveis, assim como, o acesso as aulas pelo CMSP e *Google Classroom*, dentro do aplicativo, possuírem dados móveis patrocinados disponibilizados pela Secretaria de Educação. Outros 4% dos professores citaram a mobilização pessoal e da equipe escolar para angariar doações de aparelhos de *smartphone*, *notebook* ou *tablet*, com objetivo de distribuir aos alunos que, por falta de aparelhos, não conseguiam acessar as aulas pelo CMSP e *Google Classroom*.

Em suma, diversas respostas apresentaram estratégias de acesso aos estudantes. Observamos que, em alguns casos, as tentativas foram frustradas por via remota (comunicação por redes sociais, rádio, SMS e telefonemas), e, conforme o relato a seguir, buscaram acessar os estudantes presencialmente por intermédio da contratação de *motoboy*. Sobre o assunto da busca ativa, trazemos uma das respostas na íntegra:

Temos a prioridade de manter todos os estudantes engajados e participando ativamente do processo de ensino aprendizagem. Para isso, a escola organizou um cronograma de acompanhamento e monitoramento dos estudantes. Realizamos revezamento com aulas presenciais e híbridas, conforme as orientações sanitárias vigentes. Nesse contexto, as estratégias para a busca ativa foram essenciais, para que a escola mantenha os índices dos resultados do IDEB e alcance as metas. Primeiramente foi realizado um monitoramento (planilha com lista nominal) dos estudantes que estavam sem engajamento em suas atividades e logo em seguida, contato com as famílias via telefone, convidando os pais/responsáveis a virem à unidade escolar para orientação. Solicitamos o apoio através de ofícios aos órgãos competentes – Conselho Tutelar e Ministério Público - para as devidas providências com alunos sem engajamento, cujos pais já tinham sido informados e orientados. Os estudantes que não tinham dispositivos e internet, foram atendidos com materiais impressos, retirados na unidade escolar semanalmente. Houve a contratação de um *motoboy* para a entrega de mensagens acolhedoras, voltadas às competências socioemocionais e posteriormente entrega de roteiros pedagógicos, com prazos de realização e devolutiva. Os professores participaram ativamente na busca ativa em momentos de tutoria através de grupos de WhatsApp. Divulgamos em redes sociais e rádios FM, podcasts (mensagens acolhedoras) e textos informativos com o objetivo de manter o engajamento e os resultados de aprendizagem. Contamos com a participação dos líderes de turma e gremistas quanto ao acolhimento, monitoramento e suporte aos estudantes com atividades em atraso. Com a Resolução SEDUC 65, de 26-07-2021 – a partir do dia 02 de agosto de 2021 atendemos em sistema híbrido

(revezamento semana A e semana B) 50% dos nossos estudantes no presencial, enquanto 50% estava em sistema remoto, com transmissão de aulas síncronas através do CMSP. O monitoramento e a busca ativa também aconteceram com os estudantes, cujos responsáveis optaram pelo remoto, assinando um Termo de Ciência e Compromisso (conforme Artigo 1º - inciso 8º Resolução 65). Ressalto a importância da busca ativa em todas as ações já citadas acima, inclusive, visitas às famílias em situação social e financeira vulnerável. A parceria família e escola com foco no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais tem contribuído para a realização do projeto de vida dos estudantes.

Mais da metade dos participantes, 65% dos professores, sinalizaram ações que envolvem a denominada “busca ativa”. Alguns apontaram ligações telefônicas semanais para motivar e engajar os alunos na resolução das atividades escolares; outros, relataram a realização de visitas nas casas dos alunos para entregar materiais pedagógicos impressos e tentar localizá-los. No caso do relato acima, também mencionado por outros colaboradores, a contratação de um profissional para realizar as entregas de porta em porta foi uma estratégia bem-sucedida para ganhar agilidade nas entregas dos roteiros de estudo, assim como na localização dos estudantes, pois, além de versátil no fluxo urbano, o profissional contratado pela escola tem maiores referências sobre mudanças e atualizações de endereços. Destacamos que as respostas obtidas reforçam o resultado alcançado com o esquema de nuvem de palavras ao sinalizarem para a “busca ativa” e a “evasão escolar” como os elementos mais desafiadores e com maior impacto no espaço-tempo vivido durante a pandemia do Covid-19.

### **Considerações finais**

Conforme o proposto, essa breve discussão teve o objetivo de refletir sobre a escola em tempos pandêmicos, identificando alguns desafios e perspectivas partindo de um espaço vivido. Desta forma, apresentamos inicialmente algumas das normativas publicadas nos níveis federal e estadual que regularam as atividades escolares em diferentes momentos, de acordo com o monitoramento e controle contra a propagação do coronavírus.

A instauração do ensino remoto impôs a necessidade do manuseio de tecnologias, aparelhos e aplicativos, acesso à internet e conhecimentos básicos, tanto para alunos quanto para professores. Entendemos que, embora as juventudes contemporâneas sejam consideradas “nativas da era digital”, cabe considerar que existem múltiplas realidades coexistentes, ou seja, muitas maneiras de vivenciar essa fase da vida. Encontramos aqueles que tem acesso à internet, aparelhos celulares, computadores, jogos, redes sociais, bem como habilidades para baixar aplicativos, acessar as aulas online e



acompanhar a programação do CMSP e incentivo das famílias para que isso aconteça. Entretanto, muitos jovens vivenciaram, em seus espaços-privados, uma realidade oposta, que evidencia a desigualdade socioeconômica e o acesso desigual aos bens de consumo, reforçando e ampliando as desigualdades já existentes.

Enquanto isso, o espaço-tempo privado das casas foi subvertido pelo espaço-tempo produtivo, os horários de trabalho alongados, os recursos privados dos professores utilizados em prol do atendimento às necessidades do *home office* e a intimidade exposta. O ensino remoto expôs as fragilidades da escola pública, assim como as fragilidades das políticas públicas em promover uma Educação com equidade e qualidade para todos.

As mídias virtuais se tornaram uma constante realidade no cotidiano dos estudantes do terceiro milênio. Neste momento, em virtude do contexto pandêmico, os espaços escolares e as práticas pedagógicas precisaram ser repensados e reinventados. Apesar dos desafios, medos, dificuldades e relações de poder que envolvem os interesses do neoliberalismo, consideramos positiva e necessária a aplicação das TICs no ensino, principalmente diante de uma situação de urgência, como aquela provocada pelo Covid-19.

Nesse processo, a pandemia da Covid-19 trouxe também a oportunidade para inovar o ensino-aprendizagem através das mídias virtuais, ocupando espaços anteriormente circunscritos as relações sociais, ócio e lazer (redes sociais, jogos, aplicativos etc.). Acreditamos que daqui para frente o uso do celular, por exemplo, não poderá ser mais encarado como um vilão do ensino-aprendizagem, mas como uma ferramenta com potencial quando utilizada com intencionalidade pedagógica.

Por fim, a reflexão aqui proposta evidenciou a necessidade de professores e gestores escolares se atentarem aos espaços vividos pelos estudantes e a diversidade de juventudes que coexistem na coletividade de uma escola, na expectativa de promover uma educação com equidade e qualidade. Assim como o uso das TICs, a busca ativa escolar colocada em prática durante a pandemia foi uma experiência exitosa, conforme o relato dos professores colaboradores desse texto, revelou esforços coletivos e individuais no combate a diferentes situações que levam à evasão, proporcionando acompanhamento dos estudantes e buscando estratégias para minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

ARIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BITOUN, J.; DUARTE, C. C.; BEZERRA, A. C. V.; FERNANDES, A. C. de A.; SANTOS, L. S. Novo coronavírus, velhas desigualdades: distribuição dos casos, óbitos e letalidades por SRAG decorrentes da covid-19 na cidade de Recife. **Cofins**, 28/2020, n. 48.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Legislativo nº 6**, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Gabinete do Presidente da República, 2020. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934**, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Gabinete do Presidente da República, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Gabinete do Presidente da República, 2020. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13979&ano=2020&ato=fe8Mzaq1EMZpWT445>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 2020. Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-ppc011-20/file>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Brasil. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf)>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 06/2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: MEC, 2021.

Disponível

em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

CARLOS, A. F. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011

CARLOS, A. F. (coord.). **COVID-19 e a crise urbana**. SP: FFCLCH/USP, 2020.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

GUIMARÃES, R. B.; CATÃO, R. de C.; MARTINUCCI, O. da S.; PUGLIESI, E. A.; MATSUMOTO, P. S. O. O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 119-139, 2020.

HARVEY, D. **La construcción social del espacio y del tiempo**: Una teoría relacional. Conferência, 1994.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.

LEFEBVRE, H. **O pensamento marxista e a cidade**. Lisboa: Ulisséa, 1972.

LIBÂBEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETI, N. M. T. Espaço escolar e geografia dos afetos: paredes ou pontes atmosféricas? In: **Revista Geografia em Atos** (GeoAtos online) - Afetos e emoções: abordagens teórico-metodológicas na análise do Espaço Geográfico - v. 05, n. 12, p.135-147, jul, 2019.

RAMOS, G. C. D.; GARCÍA, D. L (eds). **Las ciudades ante del COVID-19: nuevas direcciones para la investigación urbana y las políticas públicas**. Plataforma de Conocimiento para la Transformación Urbana, 2020.

SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. (org.). **Ensino de geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SÃO PAULO. **Decreto nº 65.846/2021**, de 07 de julho de 2021. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. Diário Oficial, seção I, São Paulo, SP, vol. 131, n. 130, p. 14. Disponível em: <[http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=%2f2021%2flegislativo%2fagosto%2f03%2fpag\\_0014\\_ca87698230580847f2731888ed41b9e4.pdf&pagina](http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2021%2flegislativo%2fagosto%2f03%2fpag_0014_ca87698230580847f2731888ed41b9e4.pdf&pagina)>

=14&data=03/08/2021&caderno=Legislativo&paginaordenacao=100014>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

SÃO PAULO. **Boletim semanal subsecretaria n. 338/2021**, de 07 de julho de 2021. Disponível em: <[https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/03/boletim-semanal-subsecretaria-\\_338\\_07072021-.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/03/boletim-semanal-subsecretaria-_338_07072021-.pdf)>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, M. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A de S.; SCARLATO, F. C.; ARROYO, M. (org.). **O Novo Mapa do Mundo: Fim de Século e globalização**. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1993.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

UNESCO. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professores(as) a educação básica**: uma pesquisa realizada no Brasil. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/educacao-escolar-em-tempos-pandemia-na-visao-professoras-da-educacao-basica-uma-pesquisa>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

VENTURELLI, R. M. Docência, Teletrabalho e Covid-19: Reinvenção, pressão e exaustão do professorado em tempos de quarentena. **Pegada**, v. 21, n. 3 p. 275-306, 2020.