

## Implicações éticas e desafios tecnológicos na educação em um cenário pós-pandêmico

Mike Ceriani de Oliveira Gomes

**Como citar:** GOMES, M. C. O. Implicações éticas e desafios tecnológicos na educação em um cenário pós-pandêmico. *In* : GARCIA, D. N. M.; ALEXANDRE FILHO, P.; SANT'ANNA, D. V.; SANTOS, D. C. (org.). **Educação e tecnologias: práticas em cenários disruptivos.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 201-216. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-321-2.p201-216>.



# Implicações Éticas e Desafios Tecnológicos na Educação em um Cenário Pós-Pandêmico

*Mike Ceriani de Oliveira GOMES<sup>22</sup>*

## Introdução

Em março de 2020, o Brasil começou a protagonizar um cenário catastrófico que já estava sendo vivenciado por outros continentes e diversos países na Ásia, Europa e Oceania: a pandemia de COVID-19. Influenciando diversos setores profissionais, além da convivência pessoal, destacamos o setor educacional, tendo sua continuidade condicionada à reorganização das atividades, de modo a garantir o distanciamento social, medida necessária para a contenção do avanço da referida pandemia. Nesse contexto, as unidades escolares, no Brasil e no mundo, passaram a aderir ao chamado Ensino Remoto (PAIVA, 2020).

Porém, muitos obstáculos devem ser levados em conta na avaliação da adesão a esse novo formato de ensino-aprendizagem em caráter emergencial, tais como o desempenho de cada nação ao redor do mundo a partir de suas condições materiais, o que tem distanciado ainda mais os países de economia central dos países periféricos no que diz respeito aos resultados do setor educacional em uma perspectiva nacional (GOHN, 2020).

---

<sup>22</sup> Mestrando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: mike.ceriani@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-321-2.p201-216>

Ademais, tanto os países de economia central quanto os países periféricos enfrentaram suas dificuldades internas estruturais, fazendo com que o acesso à educação de qualidade fosse determinado em uma perspectiva classista. No Brasil, a falta de subsídios aos públicos menos privilegiados, como dispositivos tecnológicos e conexão à *internet*, fez com que a acessibilidade das classes D e E se distanciasse das classes A e B, além de uma oscilação da classe C que aproximou-a mais das classes D e E (MACEDO, 2021).

O reflexo da relação de elevação dos níveis de perdas em uma perspectiva classista está presente nos sistemas educacionais público e privado. A maior concentração de investimentos no setor privado, concomitante aos baixos investimentos no setor público de educação – que, por sua vez, também, enfrenta superlotação com a classe C migrando do sistema privado para o público em virtude das baixas econômicas em razão da pandemia – resultaram em um aumento do abismo já notório entre os dois sistemas educacionais em termos de infraestrutura, o que envolve, não somente o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), mas, também, a capacitação de docentes para o trabalho com essas TDIC (DIAS; PINTO, 2020).

Pensando no contexto brasileiro, este artigo parte do pressuposto de que a tecnologia tem exercido influência sobre a educação, tanto na forma de fazê-la quanto na ampliação das desigualdades sociais, que não começou em um cenário pandêmico, apenas potencializou-se. O objetivo aqui não é oferecer respostas para a forma de se fazer educação a partir das TDIC, mas fomentar discussões e reflexões acerca de implicações éticas que conduzem o uso do suporte tecnológico na educação: seu papel, não dissociado de diversas realidades socioeconômicas, e suas limitações.

Discorre-se, aqui, sobre o processo de apropriação das TDIC em um cenário pós-pandêmico, dialogando com autores clássicos e contemporâneos às relações entre educação, tecnologia e currículo. Para tanto, foi adotada como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, visando à “[...] produção do conhecimento científico capaz de gerar [...] a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

### **A Relação Entre Educação e Tecnologia Sob Uma Perspectiva Humanista**

Antes de tudo, vale ressaltar que a tecnologia na educação está diretamente vinculada à perspectiva de desenvolvimento social e científico. Partimos desse pressuposto para responder, entre outras coisas, ao interesse de pesquisadores pela apropriação das TDIC na educação formal durante a pandemia.

É importante observar que a tecnologia desenvolvida para fins educacionais foi articulada para utilização em espaços formais de ensino-aprendizagem em detrimento a espaços não formais. Gohn (2011) disserta acerca da educação feita a partir de espaços não formais como forma de liberdade criativa de se colocar a realidade objetiva dos educandos em uma relação dialética para sua transformação.

O posicionamento de Gohn (2011) sobre o papel dialético da educação não formal tem como uma de suas influências a educação emancipadora em Paulo Freire que não refuta o caráter de desenvolvimento das tecnologias logo em suas primeiras análises sobre as mesmas, contudo, reforça a necessidade de sua base teórica e responsabilidade enquanto aparato útil ao processo educativo. Em outras

palavras, a tecnologia na educação deve estar em consonância com a dialética, tendo a emancipação do sujeito como objetivo principal.

Movido por esse pensamento, Paulo Freire, quando secretário da educação do município de São Paulo (1989-1991), no Governo Erundina (1989-1993), realizou com êxito a instalação dos primeiros computadores em escolas públicas, crente em um modelo educacional voltado ao desenvolvimento social que estava cada vez mais em voga (FREIRE, 2017a).

A visão de Freire (2017a) sobre a relação tecnologia-educação extrapola a aquisição de computadores. O educador foi além em sua gestão, traçando diretrizes educacionais que, em sua totalidade, devessem dar algum sentido à infraestrutura, ou seja, Freire não limitou sua preocupação ao “o que usar”, mas também pensou em “como usá-lo”, e vale destacar: isso ocorreu em um cenário de pleno avanço da globalização e da implementação de políticas neoliberais em território latino-americano, inclusive no Brasil. Sendo Freire um declarado opositor a essas políticas, sua responsabilidade como gestor foi ainda maior frente ao avanço tecnológico como um potencial antagônico.

Muito antes de assumir a secretaria, ainda no Chile, na condição de exilado durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985), Freire (2017b) escreveu, em 1969, a primeira edição de “Extensão ou Comunicação?<sup>23</sup>”, na qual discute diretrizes para uma educação do campo e no campo durante a reforma agrária chilena (1962-1973). Dentre suas principais afirmações, o educador denotou uma clara descrença na educação que, mesmo em um contexto político favorável às classes exploradas, negasse sua dialogicidade, ou seja, uma educação cujo objeto

---

<sup>23</sup> Publicado originalmente: *¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Médico Rural*. Prefácio de Jacques Chonchol. Santiago, ICIRA, 1969. 109 p.

do saber é transmitido por depósito de um suposto detentor de todo saber a meros receptores. Essa educação, catalogada como “extensionista”, ou seja, uma extensão de conteúdo por parte de alguém que sabe para alguém que não sabe, é classificada como autoritária, sendo a emancipação possível de alcance apenas pelo conhecimento construído com o diálogo.

A crítica de Freire é facilmente transportada à tecnologia como ferramenta de aprendizagem como via de mão única, ou seja, não dialógica, quando mesmo em um cenário de ascensão das classes exploradas, o modelo de educação bancária – por depósito, não é superado. Nessa condição, a tecnologia enquanto utilizada como ferramenta pedagógica sem uma diretriz de aprendizagem dialógica, assume o modelo educacional bancário do sistema de dominação classista.

Complementarmente à visão da tecnologia enquanto opção satisfatória às classes dominadas desde que dentro de uma orientação educacional dialógica, Freire (2019) também fundamenta sua concepção sobre ela a partir de um contexto de desenvolvimento, tendo sustentabilidade, ética e política como principais variáveis agravantes de seu pensamento.

A todo **avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres.** A um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do processo anterior. Como se vê, **essa é uma questão ética e política e não tecnológica.** O problema me parece muito claro. Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser

livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levem milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro. (FREIRE, 2019, p. 127-128, grifos do autor).

Como um intelectual que pensava a educação e o ato de educar a partir da orientação filosófica humanista, o pensamento de Freire também penetrou diversas correntes ideológicas progressistas, influenciando pensadores da ascendente Teologia da Libertação, tais como Betto (2018, p. 96), que suscita oposição ao modelo bancário nos espaços educacionais formais, devendo a escola dialogar de forma crítica com a realidade de seu público, para além de seus muros, caso contrário, ela “[...] corre o risco de ficar refém da camisa de força de sua grade curricular, como mero aparelho de reprodução bancária do saber”.

A fala de Betto (2018) traz consigo uma expansão da amplitude ética do processo educativo presente na filosofia humanista, essencialmente dialética no que toca à relação educando/a-realidade objetiva, sendo este processo parte da busca contínua do ser humano por sua constituição enquanto sujeito histórico.

O que importa é a iniciação dos mais novos em um diálogo com um legado de realizações e experiências simbólicas que representem os esforços humanos não só a fim de prover sua subsistência, mas também de atribuir um sentido à sua existência social e política; um esforço histórico de constituição do humano a partir das diversas linguagens às

quais os homens recorrem na busca de compreensão de sua condição de habitante de um mundo que se estende para além de sua existência individual, tanto no passado como no futuro. O ideal humanista de educação se apresenta, nesse sentido, como um tempo de formação no qual cada novo habitante do mundo é reconhecido como um *sujeito de aprendizagem*; e como um espaço de formação no qual, a partir do diálogo com uma pluralidade de vozes e linguagens que herdamos do passado, constituímos-nos como *sujeitos do presente*. (CARVALHO, 2017, p. 1033).

A relação tecnologia-educação, tendo a corrente humanista como variável, sugere diretrizes para se pensar em um desenvolvimento sustentável a partir de novos desafios de mundo contemporâneo, mas sempre supondo “[...] que as riquezas produzidas pelo engenho humano devem destinar-se à felicidade de todos e não se restringir àqueles que agiram para alcançar o fim máximo da acumulação do esforço humano, transformado em capital, doravante, financeiro” (CHIZZOTTI, 2020, p. 499).

Fica evidente, então, na afirmação de Chizzotti (2020) que, mesmo o humanismo podendo se reinventar diante de novas perspectivas, o que o próprio classifica como *novo humanismo*, sua preocupação é a mesma que Freire (2019) expõe em sua obra *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, cuja primeira publicação ocorreu no ano de 1996. Isso indica um quarto de século de uma problemática aparentemente imutável na crítica humanista ao uso da tecnologia, isto é, a produção desenfreada de riqueza como resultado da exploração de trabalho e sua distribuição desigual.

Naturalmente, pensadores humanistas como Paulo Freire não limitaram suas visões e críticas sem reconhecer a progressão da agenda



neoliberal nos campos da economia e da educação enquanto um projeto político da classe dominante. Entre discursos e propagandas motivados por um suposto interesse de conciliação de classes, isso não foi diferente quando o ensino superior foi supostamente democratizado com o surgimento da modalidade de Ensino a Distância, regulamentado na LDB (BRASIL, 1996), tampouco na adesão ao ensino remoto em caráter emergencial e preventivo durante a pandemia de COVID-19.

### **Tecnologia, EAD e Ensino Remoto Durante a Pandemia**

Como já mencionado, as diferenças no que diz respeito ao acesso à tecnologia para o ensino remoto foram percebidas não apenas na relação entre países centrais e periféricos, mas dentro das próprias nações a partir de uma perspectiva de classes.

Para entender esse cenário, não é preciso pensar o período pandêmico, mas voltar à institucionalização do ensino a distância na LDB de 1996, não levando em consideração o acesso à tecnologia como variável. Essa nova modalidade, já presente em todos os níveis educacionais, tem como principal característica “[...] o uso de ferramentas assíncronas, como fóruns de discussão, atividades com prazos de entrega e também a possibilidade do uso de gravações e vídeos” (ROTHEN *et al.*, 2020, p. 101). Trata-se de uma modalidade que, dentre outras coisas, proporciona amplo acesso ao ensino superior, não obstante críticas à perda de qualidade de ensino pela falta de interação presencial com outros estudantes e tutores.

Analisando a modalidade Ensino a Distância (EaD) com maior profundidade, fica claro como a perda de qualidade pode compor a crítica geral às políticas neoliberais na educação, sendo seu público-alvo o que não conta com acesso ao ensino superior presencial de qualidade. Sua suposta

democratização consiste na distribuição de um ensino de qualidade inferior aos que têm menos condições materiais de preparação para passar pelos processos seletivos de forte concorrência. E, indo além, a modalidade EaD “[...] não tem como formar para a experiência do pensamento”, pois a formação crítica escolar/acadêmica “[...] só pode acontecer numa instituição educativa real, ou seja, habitada por professores e alunos cujas relações face a face tecem a vida institucional” (PATTO, 2013, p. 312).

A modalidade EaD, dessa maneira, não democratiza a educação. Na verdade, ela acaba assumindo uma função reversa: oferece uma medida paliativa às classes desassistidas pelo poder público e abre espaço ao ensino superior de qualidade para as classes privilegiadas, e isso se assemelha quando o ensino remoto tem adesão das classes privilegiadas dentro de um cenário pandêmico, tendo em conta que, mesmo a tecnologia que possibilita o acesso das classes menos privilegiadas ao ensino superior na modalidade EaD, limita o acesso das famílias que contam com poucos aparatos tecnológicos, sobretudo nos níveis de ensino pré-escolar, fundamental e médio para o formato de ensino remoto (ALVES, 2020).

O que as leituras sobre o tema indicam é que a variável classe social, ao menos em um contexto brasileiro, se apresenta como principal determinante ao acesso à educação de boa qualidade. Sabe-se que o desenvolvimento tecnológico é uma realidade dada, tal como sua necessária apropriação em tempos de pandemia. Mas, quem tem se beneficiado dele?

Esse mesmo questionamento, se levemente reformulado, põe a variável classe social em evidência fora de período pandêmico: podemos identificar quem, de fato, estabelece suporte e depende das TDIC para acesso ao ensino e quem as tem meramente como opção?

A questão da tecnologia é ainda mais profunda, mas qualquer tentativa de colocá-la em análise isoladamente de uma perspectiva de classes jamais apontará nela um obstáculo para o desenvolvimento social. Castells (2003) tem observado a ascensão tecnológica global, enumerando diversos setores profissionais e bens de consumo sujeitos a uma extinção ou reformulação, sempre observando atores prejudicados não pela falta de acesso à tecnologia, mas pelo elevado acesso.

Esse paradigma foi invertido durante a pandemia: diversos setores foram beneficiados pela possibilidade de trabalho remoto, e também pelo acesso ao ensino remoto de qualidade, evidentemente, no caso das classes mais privilegiadas. Dessa forma, a tecnologia assumiu-se como via de desenvolvimento viável, contudo, ela deverá ser discutida ao retomar sua função desempenhada antes da pandemia, isso porque não é esperado que a realidade do cenário educacional brasileiro de um momento anterior – já criticada por sua desigualdade em uma perspectiva de classes – restabeleça à medida que outras atividades vão sendo retomadas em seu formato presencial (GATTI, 2020).

Devido a fatores como custos de ingresso e permanência em cursos de ensino superior, espera-se que o cenário não seja reverso às classes C, D e E, tendo em vista as necessidades de flexibilização da agenda pessoal dos estudantes para a difícil tentativa de conciliação entre estudos e trabalho. É possível afirmar que estes, quando não optarem por uma limitação de cursos do período noturno e em instituições de fácil acesso por não terem tido instrução suficiente para o processo seletivo em instituições mais concorridas, apostem suas esperanças de concluírem um curso de nível superior na modalidade EaD.

O mesmo ocorre com instituições de nível fundamental e médio. Todas podem aderir ao formato presencial como assim o faziam antes da

pandemia, contudo, os resultados do ensino remoto naturalmente serão refletidos na retomada das aulas presenciais, evidenciando a distância da qualidade educacional em uma perspectiva de classes, porém, com alguns agravantes: a reorganização do sistema escolar quanto à qualificação docente, passível de intensificação com a nova reforma curricular da lei 13.415, subsumindo o trabalho docente em um momento que em tese deveria corresponder à recuperação da qualidade da educação do sistema público de ensino (GOMES, 2021; CASAGRANDE *et al.*, 2019). A isso, também, soma-se à transferência massiva de alunas e alunos do setor privado para o público em função da perda de poder aquisitivo da classe C como sintoma da pandemia.

As diferenças no campo educacional, que deverão ser debatidas com a retomada das atividades presenciais em sua plena capacidade, trazem consigo a reflexão sobre a questão ética e política citada por Freire (2019), no que se refere ao avanço tecnológico. Como já mencionado, não se trata diretamente de perda causada pelo acesso, mas pela falta de acesso, colocando as diferenças de classes sociais como principal variável justificadora da insustentabilidade no período em questão. Também, é preciso reforçar que, devido à redução da concorrência ao processo seletivo para ingresso ao ensino superior em termos qualitativos, as classes A e B se beneficiaram dessas perdas, o que fará com que gestores públicos considerem a questão da distribuição de tecnologias e medidas compensatórias de modo a afetar os interesses dessas classes em detrimento de garantia de maior equidade de acesso das classes C, D e E à educação de qualidade nos ensinos fundamental, médio e superior.

Ainda que muito se tenha abordado sobre planos de retorno ao formato presencial, é importante recordar que não foram discutidos planos viáveis de permanência estudantil à modalidade de ensino remoto,

prejudicando, sobretudo, as classes C, D e E que ficaram mais desassistidas. Nesse sentido, é fundamental considerar planos inclusivos que considerem quaisquer possibilidades de retorno ao formato de ensino remoto, reduzindo os impactos que atingiriam os públicos mais vulneráveis. Evidentemente, devem ser observadas as reações dos estudantes com esse formato, mas, sobretudo, pensar na relação estudante-tecnologia para antes do período pandêmico, a fim de compreender sua predisposição às TDIC, disciplinas de maior ou menor interesse, campos a serem mais bem trabalhados etc. (GOMES; PIZA, 2020), juntamente às questões de gestão já levantadas neste texto.

No que diz respeito à fiscalização da gestão e minimização de perdas, a avaliação de políticas públicas no setor educacional no Brasil para um momento pós-pandêmico deve considerar, por parte da sociedade, abordagens muito similares às que ocorreram durante a pandemia, dado que “[...] as decisões envolvendo as políticas educacionais para o período da crise foram tomadas com base em interesses privados de empresas, fundações e organizações nacionais e internacionais representados por supostos especialistas técnicos e neutros” (GALZERANO, 2021, p. 131). Em outras palavras, é preciso ter a clareza de que o conflito de interesses não necessariamente influenciará órgãos de gestão em favor dos públicos que mais tiveram perdas educacionais durante a pandemia.

Nesse aspecto, pensar na tecnologia de forma sustentável poderia, em tese, torná-la um aparato compensatório, contudo, tendo em conta outros conflitos de interesse que, também, permeiam esse campo.

[...] a tecnologia no Brasil sempre esteve a serviço do capital, e que recursos tecnológicos voltados para a educação sempre partem de programas e/ou projetos de políticas públicas educacionais que negam

a realidade dos diferentes contextos escolares e se preocupam muito mais com o mercado financeiro do que com a reparação histórica devida a séculos de exclusão social, e conseqüentemente, de exclusão digital. (FIRMINO; FERREIRA, 2020, p. 15).

Retomando o papel da tecnologia na educação para um contexto pós-pandemia, há que se considerar um debate honesto para a minimização de perdas, sobretudo as sofridas pelas classes D e E, e a honestidade desse debate deve pautar os processos de distribuição de acesso às TDIC e à *internet* e suas iniquidades, a fim de elaborar novas diretrizes de gestão educacional para o sistema público de ensino.

### **Considerações Finais**

Conforme enunciado no objetivo deste trabalho, no decorrer do texto foram tratados os principais temas que devem nortear as discussões acerca da gestão das TDIC em ambiente escolar, tendo como foco os grupos mais desassistidos pelo estado e públicos para os quais os resultados de um sistema educacional precário e de baixa infraestrutura tem sido revelados no decorrer do ensino remoto e que certamente serão por algum tempo no pós-pandemia, resultados insatisfatórios.

Entendemos que, de alguma maneira, os públicos mais afetados devem se organizar para reivindicar medidas reparatórias de órgãos administrativos, porém, com cautela no que tange à participação de atores sociais que representam interesses antagônicos aos dos públicos afetados, tais como gestores que sustentam parcerias público-privadas com a promoção de políticas que edificam a lógica de separação de classes a partir do setor educacional.

E, para futuras discussões, evocamos a questão central da tecnologia em quaisquer outros setores e contextos: *usar ou deixar-se usar?* Essa questão deve acompanhar consigo os principais dilemas, paradigmas e variáveis, capazes de gerar novas perguntas que também demandam atenção: quem se serve da tecnologia e até que ponto ela é aproveitável? Como estabelecer equidade em uma conjuntura em que a tecnologia trabalha a favor de políticas neoliberais e potencializa as desigualdades? Compactuamos com Paulo Freire quando diz que ela só pode ser sustentável quando responde aos problemas que gera com seu avanço, mas não esperamos que essa realidade seja alcançada por intermédio dos principais detentores de influências que têm na tecnologia uma via de materialização de seus interesses.

## **Referências**

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BETTO, F. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

CARVALHO, J. S. F. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 43, n. 4, p. 1023-1034, 2017.

CASAGRANDE, A. L. *et al.* Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, 2019.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: Reflexões sobre a *internet*, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

CHIZZOTTI, A. Humanismo, educação e tecnologia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 489-500, 2020.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a COVID-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020.

FIRMINO, S. G.; FERREIRA, G. L. A educação na pandemia do novo coronavírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade? **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 1-24, 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 19ª ed. [tradução: Rosiska Darcy de Oliveira]. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. Política e educação. *In*: FREIRE, A. M. A. (Org.). **Política e educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017b.

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Revista Argumentum**, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, 2021.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.



GOHN, M. G. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.7.7, p. 9-20, 2020.

GOMES, M. C. O. As raízes neoliberais do novo ensino médio. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v.19, n. 3, p. 699-709, 2021.

GOMES, M. C. O.; PIZA, M. W. T. A tecnologia em sala de aula como ferramenta pedagógica: uma perspectiva pela ótica de alunos de uma instituição de ensino no município de Botucatu (SP). **Dialogia**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 323-336, 2020.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** (Impresso), v. 10, número especial, p. 35-45, 2007.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: Revista de cultura**, v. 37, n. 1-2, p. 58-70, 2020.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013.

ROTHEN, J. C. *et al.* Aulas remotas em tempo emergente: relato de experiência com a turma “avaliação institucional da educação” na UFSCar. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 29 (Edição Especial), p. 97-107, 2020.