

“AS CRIANÇAS COMEÇAVAM A LER E EU FALAVA NÃO FUI EU QUE ENSINEI”: ESTUDO DE CASO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

“THE CHILDREN USED TO BEGIN READING AND I WOULD SAY IT
WAS NOT ME WHO TAUGHT THEM”: A CASE STUDY OF LITERACY IN
EMERGENCY REMOTE TEACHING

Bianca Stela Luiz e Silveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4915-1398>

Email: bianca.sl.silveira@gmail.com

Roselaine Ripa

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3954-2125>

Email: roselaine.ripa@udesc.br

Resumo: Este artigo objetiva analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças na rede pública de ensino, tendo em vista a relação entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente. Para tanto, realizou-se um estudo de caso por meio de entrevistas semiestruturadas, concedidas por professoras alfabetizadoras que atuaram durante o primeiro ano de pandemia de COVID-19 no Brasil em turmas do Ensino Fundamental. Fundamentando-se no referencial epistemológico da Teoria Crítica da Sociedade e na dialética negativa como metodologia de análise crítica do objeto, identifica-se a predominância da razão instrumental no ensino remoto emergencial, cuja relação reificada entre educação e tecnologia passou a caracterizá-lo como um mecanismo de manutenção do status quo social, de perpetuação das desigualdades estruturais da sociedade de classes e, enfim, de alastramento da semiformação como forma de socialização hegemônica no capitalismo tardio.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Remoto Emergencial. Tecnologia. Teoria Crítica.

Abstract: This article aims to analyze the implications of emergency remote teaching on the literacy process of children in the public school system, considering the relationship between education and technology within the current historical context. Thereby, a case study was conducted through semi-structured interviews with literacy teachers who worked during the first year of the COVID-19 pandemic in Brazil in elementary school classes. Grounded in the epistemological framework of the Critical Theory of Society and using negative dialectics as a methodology for critical analysis of the object, the study identifies the predominance of instrumental reason in emergency remote teaching. The reified relationship between education and technology came to characterize it as a mechanism for maintaining the social status quo, perpetuating the structural inequalities of class society, and, ultimately, spreading semi-formation as a hegemonic form of socialization in late capitalism.

Keywords: Basic Education. Emergency Remote Teaching. Technology. Critical Theory.

Introdução

Sob o fascínio diante da miríade de possibilidades técnicas que constituem a vida moderna, a promessa de uma sociedade digna para todos os indivíduos permanece ambígua diante das efetivas realizações de um sistema de produção social que, na mesma medida em que produz condições materiais suficientes para instaurar uma realidade justa e livre entre sujeitos, permanece atestando novas expressões da barbárie ao perpetuar um sistema de vida que aloja em si a origem do irracional (Adorno, Horkheimer, 1985). Tais contradições, inerentes à forma de organização social hegemônica, são evidenciadas no contexto em que uma crise viral, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, ameaçou o colapso do capital devido à paralisação de inúmeras atividades presenciais como condição imperiosa para a sobrevivência da população, ao mesmo tempo que insurgiu perante a necessidade de redução de iniquidades que atravessam a materialidade histórica da sociedade brasileira. Nesse contexto, diante das profundas adversidades decorrentes da pandemia, “no Brasil, onde vivenciamos desde sempre formas intensas de exploração do trabalho e de precarização ilimitada, as consequências são ainda mais perversas do ponto de vista social” (Antunes, 2022, p. 15).

Ao longo de 2020, a pandemia de COVID-19 culminou em desafios sem precedentes não apenas em termos de saúde pública, tendo em vista as medidas de enfrentamento necessárias para conter a propagação do vírus em larga escala, mas trouxe consigo impactos indistintos em todas as dimensões da vida social – inclusive no âmbito da Educação. Diante da necessidade de isolamento social, de regime de quarentena domiciliar e de suspensão das atividades de ensino presenciais em todo território nacional, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto perdurasse a situação de calamidade pública no país, de modo que o ensino remoto emergencial passou a ser adotado como estratégia contingencial massiva para viabilizar a oferta educacional durante a pandemia, amparado pelo uso de recursos técnicos, analógicos ou digitais, como “[...] única alternativa fática e viável para o cumprimento da carga horária mínima anual exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brasil, 2020b, p. 37).

Ao dimensionar a relação entre educação e tecnologia nesse período de exceção, reconhecemos a necessidade de compreender os desafios que envolvem a mediatização do processo formativo de crianças no contexto da rede pública de ensino – desafios estes que, cabe destacar, não se restringem à dimensão material que condiciona o acesso às aulas em meios digitais, tendo em vista a estrutura histórica de uma sociedade profundamente marcada por desigualdades no sistema educacional brasileiro. Para além dos limites operacionais que envolvem a adesão ao ensino remoto emergencial, é necessário refletir sobre as especificidades próprias do processo formativo no período da infância – sobretudo no contexto da alfabetização de crianças, considerando que este processo exige afetividade, vínculos, interação entre pares, atividades lúdicas, sistematicidade, intervenção pedagógica constante, entre tantos outros aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento das potencialidades humano-formativas que não podem ser contempladas, única e exclusivamente, por meio da mediação tecnológica (Abalf, 2020).

Assim, considerando a adesão massiva ao ensino remoto emergencial como estratégia homogênea para cumprir o calendário letivo durante a pandemia de COVID-19, bem como a materialidade que fundamenta a relação entre educação e tecnologia como processos sociais que comportam em si os vínculos históricos, as contradições sociais e os condicionantes objetivos imanentes ao sistema de produção social que ambas estão inseridas, surge a seguinte inquietação: quais foram as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças na rede pública de ensino, tendo em vista a relação entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente?

Tal problema de pesquisa se justifica devido à compreensão de que, embora o ensino remoto emergencial se constitua como um fenômeno sem precedentes na Educação Básica, tendo em vista a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais em diferentes níveis, sistemas e modalidades de ensino, tal processo não deve ser compreendido como um fenômeno isolado, tampouco inédito sob o ponto de vista da racionalização da educação para atender a determinados fins político-ideológicos. Ao conceber ambos, educação e tecnologia, como processos sociais

historicamente situados, o ensino remoto emergencial também deve ser concebido como um fenômeno inserido em uma estrutura histórica determinada – nesse sentido, as implicações da mediatização das relações de ensino-aprendizagem no âmbito da alfabetização caracterizam-se como um reflexo das relações sociais, materiais e históricas que fundamentam o sistema de vida estabelecido no capitalismo tardio e, portanto, constituem-se como parte de um processo anterior à pandemia em si.

Desse modo, para responder à esta problemática, foi realizado um estudo de caso a partir de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras que atuaram no ensino público ao longo de 2020, período em que o ensino remoto emergencial foi adotado como estratégia contingencial durante o primeiro ano de pandemia no Brasil. Embora tal estudo de caso se constitua como um fragmento parcial da totalidade, reconhecemos que os relatos concedidos pelas professoras alfabetizadoras, na condição de expressões da autoridade pedagógica responsável pelo processo formativo das crianças no âmbito da escolarização, oferecem subsídios relevantes para compreender não só os imperiosos desafios que a pandemia impôs sobre a Educação, mas, sobretudo, como as relações sociais estabelecidas neste contexto de exceção se relacionam à materialidade histórica que fundamenta o amplo quadro estrutural do capitalismo tardio, bem como às contradições, aos conflitos e aos antagonismos inerentes a este determinado modo de produção social.

Percurso Metodológico

O presente artigo constitui-se como um desdobramento de uma dissertação de Mestrado, concluída em outubro de 2022, cujo objetivo foi analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças na rede pública de ensino, tendo em vista a relação entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso exploratório, de caráter qualitativo – desse modo, ao conceber o objeto de conhecimento como um fenômeno social específico, reconhecemos a importância de desvelar as contradições intrínsecas à realidade em que o objeto está inserido a fim de estabelecer uma análise acurada sobre o amplo quadro estrutural que condiciona o objeto em sua dimensão macrosocial, amparada pelo juízo crítico-reflexivo como instrumento central da análise sobre o objeto (Adorno, 2009).

Para tanto, recorreremos ao arcabouço teórico que compõe a base epistemológica do estudo, cujas reflexões são fundamentadas em obras expoentes da Teoria Crítica da Sociedade (Adorno; Horkheimer, 1985; Adorno, 1995, 2010; Marcuse, 1999, 1973). Cabe destacar que, embora a primeira geração de autores da Escola de Frankfurt não apresenta uma vasta produção intelectual relacionada à educação, tampouco relacionada à alfabetização, tais autores oferecem subsídios teórico-metodológicos necessários para compreender os condicionantes objetivos que permeiam os fenômenos educacionais em seu movimento histórico-social. Nesse sentido, consideramos que as reflexões empreendidas pelos intelectuais frankfurtianos, fundadas no juízo crítico-reflexivo, permanecem atuais em seu diagnóstico sobre as tendências regressivas que permeiam a razão instrumental como forma de pensamento predominante na sociedade administrada pelo capital, bem como a racionalidade tecnológica como ideologia comprometida em perpetuar o projeto de vida estabelecido na ordem social hodierna (Marcuse, 1973).

Em consonância com a base teórico-epistemológica da pesquisa, recorreremos à dialética negativa como metodologia de análise crítica do objeto (Adorno, 2009). Ao preconizar o esforço interpretativo à luz da dialética negativa, a análise realizada neste artigo empenha-se em pensar os elementos que escapam o imediatismo a fim de revelar a essência contida no interior do objeto. Para tanto, o tensionamento entre teoria e realidade é considerado fundamental como forma de interpretar o fenômeno a partir da materialidade histórica que constitui ao objeto de conhecimento – nesse sentido, busca-se decifrar os condicionantes objetivos que produzem tal organização estrutural da sociedade como uma formação social autogerada pelos sujeitos em sua dialética histórica, cujas contradições são reflexo de um determinado modo de produção de existência e, portanto, somente nesse âmbito podem ser adequadamente apreendidas (Maar, 2003).

Dados os subsídios teórico-metodológicos que orientam a realização do estudo,

recorremos às entrevistas semiestruturadas como instrumento para a coleta de dados. A seleção das participantes ocorreu de forma proposital, por amostragem não probabilística e pela técnica de bola de neve, considerando o exercício da docência em turmas de alfabetização no ensino remoto emergencial da rede pública como principal critério de seleção. Nesse contexto, foram selecionadas quatro professoras participantes, cujas entrevistas ocorreram individualmente entre abril e maio de 2022, por meio da plataforma de reuniões virtuais *Microsoft Teams*. O projeto de pesquisa foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade XXX (CEP/XXX), cujo parecer foi favorável à realização do estudo e, posteriormente, as professoras participantes registraram anuência por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo em vista a autorização de uso dos dados coletados para o desenvolvimento e a divulgação da pesquisa.

A realização da entrevista foi amparada por um roteiro semiestruturado, cujas questões buscaram compreender: como ocorreu o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, considerando os subsídios oferecidos às escolas, às professoras e às crianças para viabilizar a realização das aulas em meios digitais; como se estabeleceu o vínculo entre as escolas e as famílias durante o período de isolamento social; quais foram os principais desafios envolvidos na mediatização das relações pedagógicas no contexto do ensino público; por fim, quais foram as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização das crianças pertencentes a turmas de primeiro e de segundo ano do Ensino Fundamental.

A seguir, apresentaremos a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, considerando a realidade social dos estudantes, bem como as especificidades que envolvem o processo de alfabetização na infância. A primeira seção, intitulada “*Os limites formativos do ensino remoto emergencial no âmbito da alfabetização*”, busca evidenciar as estratégias adotadas para viabilizar o ensino remoto emergencial por meio de recursos técnicos analógicos e digitais, considerando as condições de acesso à tecnologia por parte dos estudantes, bem como os desafios que permeiam a mediatização das relações pedagógicas no contexto da rede pública de ensino. Desse modo, a partir da perspectiva das professoras participantes na condição de autoridade pedagógica, busca-se compreender se foi possível atender aos objetivos de aprendizagem referentes à alfabetização das crianças e reduzir as desigualdades de oportunidades no contexto educacional por meio da adesão ao ensino remoto emergencial, tal como sugerido pelas normativas nacionais instituídas para orientar a reorganização do calendário escolar durante o período pandêmico (Brasil, 2020a, 2020b).

A segunda seção, intitulada “*A relação entre educação e tecnologia como mecanismo de manutenção do status quo*”, busca analisar como o ensino remoto emergencial se relaciona com a realidade social da rede pública de ensino, tendo em vista a materialidade histórica que fundamenta a educação e a tecnologia como processos sociais que comportam em si as contradições inerentes ao sistema de vida em que ambos estão inseridos. Ao considerar ambas como produto da atividade humana e, portanto, expressas em categorias dialéticas, torna-se necessário desvelar sistema de princípios, de interesses e de valores que permeiam o ensino remoto emergencial como um fenômeno social inserido em uma determinada estrutura histórica que, por sua vez, condiciona sua intencionalidade sociopolítica – seja como forma de fortalecer a resistência deliberada ao sistema de dominação hegemônico, seja como forma de adaptação conformista aos mecanismos de controle exercidos pela ideologia da racionalidade tecnológica.

Os Limites Formativos do Ensino Remoto Emergencial no Âmbito da Alfabetização

Ao abordar os dados empíricos que integram a análise proposta, buscamos apresentar brevemente as quatro professoras alfabetizadoras que contribuíram com a pesquisa a partir das entrevistas concedidas, a saber: Camila, Daniela, Fernanda e Leticia. Destacamos que, a fim de resguardar a identidade das professoras na divulgação dos resultados do estudo, optamos por atribuir pseudônimos aos participantes como forma de preservar o anonimato das informações aqui veiculadas. No que diz respeito à formação acadêmica das participantes, as quatro professoras possuem graduação em Pedagogia e são pós-graduadas em campos correlatos à Educação,

sendo duas mestras e duas especialistas em suas respectivas áreas de formação. Com relação à experiência no ensino remoto emergencial, as quatro professoras atuavam em turmas de primeiro ou de segundo ano do Ensino Fundamental, pertencentes à mesma rede pública de ensino, durante o primeiro ano de pandemia no Brasil.

Inicialmente, consideramos pertinente entender como o processo de alfabetização se estabeleceu no contexto do ensino remoto emergencial – para tanto, questionamos às professoras como as atividades pedagógicas eram ofertadas às crianças durante o período de isolamento social, considerando a realidade social dos estudantes, bem como as especificidades que envolvem o processo de alfabetização. De acordo com o relato de Daniela, “a gente, num primeiro momento, usou o *Facebook* porque a escola estava... não querendo dar aula online, até porque a gente achou que a pandemia duraria quinze dias, né?”. Diante da prolongação da crise pandêmica no país, as professoras alfabetizadoras passaram a recorrer a outras estratégias para viabilizar a oferta do ensino remoto emergencial durante o período de isolamento social – entre elas, aulas síncronas online, atividades assíncronas em meios digitais e atividades assíncronas impressas, disponibilizadas para as crianças que não possuíam acesso à tecnologia.

Com relação às atividades síncronas realizadas em meios digitais, as participantes destacaram as aulas e as reuniões com a equipe docente. Letícia relata que as aulas eram realizadas uma vez por semana, durante uma hora, por meio da plataforma de reuniões *Google Meet* – para ela, “a minha dificuldade era que uma hora é muito pouco, né? Ainda mais para alfabetização”. No contexto da unidade educativa em que Camila atuava, a professora relata que “as reuniões não eram nem fixas, a gente nem sabia quanto tempo a gente ia usar numa reunião. [...] lá na comunidade, também acontecia várias vezes que a gente marcava uma reunião e faltava luz, então a reunião era cancelada”.

Além das fragilidades estruturais que envolvem a mediatização das práticas pedagógicas na rede pública de ensino, é necessário pontuar que uma parcela expressiva dos estudantes não dispunha dos recursos técnicos necessários para participar das aulas em meios digitais, tal como demonstra o relatório *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação* (UNICEF, 2021). A caráter de exemplo, a professora Daniela cita que, em sua unidade educativa, o acesso às aulas síncronas se restringia às crianças que possuíam melhores condições socioeconômicas, bem como o suporte familiar como condição determinante para viabilizar o ensino remoto emergencial:

No remoto, a criança de sete anos precisa de alguém do lado. E aqueles cinco que assistem à aula, eles têm o celular deles, são cinco [crianças] que já têm acesso à internet, eles já sabem... eles sabiam até usar o chat, eles entravam no chat para falar comigo. E os outros 25? Eles não têm acesso a um celular deles, o celular é da família toda. Eles não sabiam entrar, eles não sabiam mexer, às vezes eles ficavam com o microfone... Nas poucas vezes que eles conseguiam entrar, eles não sabiam ligar o microfone. São crianças que ficam ali sozinhas, não tem ninguém ajudando. Como é que eu ia fazer? Sem a família é impossível (Daniela).

Considerando a baixa adesão às aulas em meios digitais devido à precariedade de acesso a tecnologias como internet, computadores e celulares, as professoras alfabetizadoras recorreram a atividades assíncronas como estratégia para contemplar as crianças em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, as professoras produziram vídeos com contações de histórias, sequências didáticas e orientações às famílias para a realização de atividades com os conteúdos previstos no planejamento coletivo dos docentes que atuavam em turmas de alfabetização. Tais atividades assíncronas eram disponibilizadas, majoritariamente, de três formas: por meio do portal educacional da rede de ensino; por meio das redes sociais das famílias das crianças, como *WhatsApp* e *Facebook*; e, enfim, por meio das apostilas impressas que eram disponibilizadas às famílias para retirada nas escolas. Nesse sentido, as professoras relatam que o ensino remoto emergencial foi realizado predominantemente por meio de vídeos encaminhados às famílias em grupos e listas de transmissão no *WhatsApp*.

Entre as problemáticas que envolvem a mediatização do processo de alfabetização no

contexto do ensino remoto emergencial, seja por meio de recursos analógicos ou digitais, as professoras relatam a angústia relacionada ao distanciamento das crianças no processo de ensino-aprendizagem – nas palavras de Fernanda, “o principal [desafio] foi não ter o contato com as crianças, porque a gente não tinha. Os pais saíam e levavam o celular, então eles não podiam acompanhar nem as aulas através do [Google] Meet, nem as aulas em que a gente encaminhava atividades”. No mesmo sentido, Letícia discorre sobre os desafios que envolvem a alfabetização no contexto do ensino remoto, considerando as especificidades de tal processo no período da infância: “[...] os pequenos precisam daquela coisa de você chegar, beijar, abraçar, brincar, fazer a roda... tudo isso faz parte da aula, né? E não tinha nada disso, foi muito estranho adaptar essa afetividade para o remoto”.

Ao reconhecer os limites que envolvem a mediatização das relações pedagógicas no âmbito do ensino remoto emergencial, tendo em vista as especificidades referentes ao desenvolvimento das potencialidades humano-formativas no período da infância, é necessário questionar o posicionamento dos gestores públicos ao defenderem a adesão ao ensino remoto emergencial como forma de utilizar a oportunidade trazida pelas tecnologias digitais para atender aos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da Educação Básica e, ainda, criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (Brasil, 2020a). Tendo em vista a insuficiência do ensino remoto emergencial para atender plenamente às necessidades próprias do processo formativo no período da infância, tal como descrito pelas professoras, cabe questionar: foi possível atingir os objetivos previstos no âmbito da alfabetização, considerando as limitações que envolvem a mediatização da relação de ensino-aprendizagem no contexto do ensino remoto emergência?

Em sua experiência, Letícia afirma que “de forma nenhuma. Se a gente vir a questão ‘alfabetização’ para além dessa alfabetização, né? A questão do letramento mesmo”. Ao longo de sua fala, a professora ainda destaca a predominância da dimensão instrumental da alfabetização em detrimento do uso social da linguagem escrita: “[...] se tu disseres, ‘eles foram alfabetizados?’, depende. Eles sabem escrever o nome e isso, dependendo da questão civil, a pessoa que escreve o nome é alfabetizada [...]. Mas, para a questão da alfabetização e do letramento, eu tenho certeza que não”. Desse modo, a partir da autorreflexão crítica realizada pelas professoras, conferimos a possibilidade de desvelar as contradições que permearam o processo de alfabetização no âmbito do ensino remoto emergencial, tendo em vista as tendências regressivas do caráter operacional da alfabetização como reflexo da semiformação que prevalece no projeto histórico determinado pelo capitalismo tardio (Adorno, 2010).

Em primeiro lugar, considerando a concepção de experiência formativa autêntica em Adorno (2010), fundada na tensão antagônica entre autonomia como liberdade do espírito e adaptação como necessidade natural de autopreservação da existência, compreendemos que o processo de alfabetização, reduzido à instrução pragmática de competências operacionais, tende a ser destituído de caráter histórico, político e social e, portanto, a predominância da dimensão da adaptação em detrimento da dimensão da autonomia. De acordo com Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000), tal perspectiva estritamente racional de Educação acaba por legitimar a semiformação como forma de socialização predominante na sociedade administrada – nesse contexto, prevalece a manipulação da consciência coletiva, a dessensibilização do pensamento estereotipado, a naturalização da barbárie social e, enfim, a tendência à irracionalidade como um mecanismo de reprodução e de legitimação da ordem social vigente como única forma possível de organizar a vida. A semiformação (Adorno, 2010) pode ser compreendida, sobretudo, como uma apologia irrevogável à sociedade da administração total, cuja repressão dos sentidos produz o conformismo e a indiferença em detrimento da consciência crítica e emancipada.

O duplo caráter da formação humana, cuja ambiguidade tensiona a relação antagônica entre autonomia e adaptação – seja como forma de socialização, de autoconservação e de apropriação dos conhecimentos culturais historicamente produzidos pela humanidade, ao mesmo tempo que provê condições para a emancipação intelectual por meio da autonomia do pensamento não tutelado –, também se relaciona à alfabetização como um processo formativo permeado pela tensão antagônica entre integração social e liberdade para servir-se do próprio entendimento. Assim, a condição de alfabetizar e de ser alfabetizado, mais do que mobilizar o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética como uma competência necessária para se orientar no mundo

letrado, não se restringe ao seu valor operacional como domínio da tecnologia de decodificar e codificar a fim de se adaptar às exigências sociais do uso da língua escrita – embora essa seja uma dimensão indispensável para o processo de formação humana, visto que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (Adorno, 1995, p. 143). Questiona-se, aqui, sua redução ao momento adaptativo, excluindo-se do processo o potencial formativo para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação.

Alfabetizar, sob a perspectiva da formação cultural autêntica, implica na relação dialética entre autonomia e adaptação como forma de mobilizar a apropriação crítica da técnica de ler e escrever como condição fundante para exercer a cidadania no contexto da sociedade letrada, ao mesmo tempo que a aquisição do sistema de escrita alfabética também oferece subsídios para participar de práticas sociais que envolvam o desenvolvimento do pensamento autônomo, da imaginação criativa e da capacidade de acolher em si a reflexão crítica sobre as contradições que estruturam a sociedade de classes. Nesse sentido, compreendemos que a formação integral no âmbito da alfabetização não está relacionada tão somente à leitura da palavra como forma de codificar e decodificar o amplo sistema notacional que constitui a linguagem escrita – ser alfabetizado implica na leitura crítica da realidade social como forma de questionar e negar a unidimensionalidade da existência nos termos da ordem social vigente e, assim, possibilitar a escrita da história por meio da construção de um sentido autônomo para sua experiência no mundo.

Nessa perspectiva, alfabetizar sob a perspectiva da experiência formativa autêntica pressupõe o desenvolvimento da individualidade crítica do sujeito na relação com seus pares, envolvendo as dimensões estético-culturais, afetivo-emocionais e ético-políticas como condições imprescindíveis para o processo educativo orientado para a formação do potencial humano, crítico, político e criativo do sujeito emancipado com plenitude de autonomia e de esclarecimento intelectual (Malaggi, 2020). Assim, compreendemos que contemplar as especificidades próprias do processo formativo no período da infância envolve, sobretudo, experiências pautadas na humanização, no resgate da formação cultural autêntica, na conquista de ler o mundo e de escrever a história por meio de ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido atribuído à vida individual, à sociedade contemporânea e aos papéis nela desempenhados como forma de resistir à naturalização do processo histórico de dominação recorrente no capitalismo tardio (Kramer, 2007) – aspectos estes que são prescindidos pela dimensão estritamente instrumental do ensino remoto emergencial e de sua relação com a materialidade do irracionalismo contemporâneo.

A Relação entre Educação e Tecnologia como Mecanismo de Manutenção do *Status Quo*

Ao apresentar as diversas facetas que envolvem a alfabetização como um processo multidimensional, há de se destacar o caráter danificado que caracteriza a alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial, tendo em vista a predominância da dimensão da adaptação em detrimento da dimensão da autonomia no processo de formação cultural. Como relatado pelas professoras participantes, ao longo do primeiro ano de pandemia no país, a alfabetização se assentou sob uma perspectiva essencialmente instrumental, cuja apropriação do sistema de escrita alfabética não estaria relacionada ao uso social, crítico e competente da leitura e da escrita, mas tão somente aos termos mecânicos e absolutamente incipientes do processo de alfabetização, como a habilidade de escrever o próprio nome. Diante das tendências regressivas que deformam a alfabetização ao reduzi-la a uma única diretriz, como um processo operacional de codificação e decodificação de fonemas e grafemas, o potencial de transformação social da educação se extingue diante da conversão do processo formativo em semiformação institucionalizada (Adorno, 2010) – o que, por sua vez, não implica somente na negação da experiência autêntica, tampouco na neutralização do pensamento crítico, mas a própria semiformação se constitui como um mecanismo que legitima e perpetua a condição social de opressão enquanto alicerce da sociedade de classes.

Para elucidar as tendências regressivas que caracterizam o ensino remoto emergencial como um mecanismo de legitimação da ordem social fundada na dominação, cabe destacar um dos principais elementos abordados pelas professoras alfabetizadoras acerca da transição para o

ensino remoto emergencial, relacionado ao papel exercido pelas famílias como responsáveis pelo processo de alfabetização das crianças durante o período pandêmico – nas palavras de Letícia, “[...] eu acho que os que se alfabetizaram durante esse processo foi porque tiveram acompanhamento maciço da família. [...] alguém dedicou muito tempo com essa criança para que ela conseguisse acompanhar o que era passado”.

Há de se destacar que, entre as orientações estabelecidas pelas normativas nacionais acerca da implementação do ensino remoto emergencial na rede pública de ensino, o Parecer CNE/CP nº 5 (Brasil, 2020a) reconhece que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental teriam maiores dificuldades para acompanhar as atividades remotas, tendo em vista que as crianças do primeiro ciclo se encontram em fase de alfabetização formal e, nesse contexto, a mediação didático-pedagógica é imprescindível para a realização de atividades mais estruturadas ao longo do processo de aquisição da língua escrita. Assim, diante da impossibilidade da realização dos processos formativos presenciais na Educação Básica, o CNE sugeriu que os responsáveis pelas crianças assumissem a posição de “mediadores familiares” ao organizar, supervisionar e orientar as atividades realizadas pelas crianças no contexto ensino remoto emergencial – posição esta que é exercida, fundamentalmente, pelo professor na condição de autoridade pedagógica responsável pelo processo formativo das crianças no âmbito da escolarização.

Ainda que o CNE (Brasil, 2020a) reitere que o ensino remoto não pressupõe que os ‘mediadores familiares’ substituam a atividade profissional do professor, é necessário estabelecer contornos específicos acerca do papel exercido pelos agentes sociais envolvidos no processo formativo ao longo deste contexto de exceção. Considerando os relatos concedidos pelas professoras alfabetizadoras sobre a experiência docente no ensino remoto emergencial da rede pública de ensino, Camila evidencia as contradições deste processo ao relatar a substituição do papel do professor pelas famílias – em suas palavras, “no Dia dos Professores, a minha vontade era dizer para um pai ‘parabéns, feliz dia dos professores’, porque não fui eu. [...] as crianças começavam a ler e eu falava não fui eu que ensinei. É a única coisa que eu podia dizer” (grifo nosso). No mesmo sentido, Daniela relata a angústia devido à precariedade do ensino remoto emergencial para exercer a docência em meios digitais, cujo processo formativo das crianças era determinado pelas famílias que conseguiam assumir o papel da mediação docente:

Eu não tive o momento de eu ensinar aquela criança. Não fui eu – foi o pai dela, a mãe dela que ensinou. Então, eu vou ser bem sincera: ensinar a ler online, eu não ensinei nenhuma criança, porque todas que estavam comigo foi a mãe que estava ensinando. Eu não ensinei nenhuma criança. Isso foi a coisa mais triste, me dá uma angústia quando eu penso. Então, para a minha escola, a alfabetização não funcionou desse jeito. Mas tem professoras que tinham a turma cheia, que tinham um quadrinho dentro de casa e conseguiam ter esse [contato]... tinha a mãe ali junto na hora da aula ajudando. Eu sei que aconteceu isso em colégio público, mas, na minha aula, não funcionou (Daniela).

Diante da autorreflexão crítica realizada pelas professoras acerca do processo de alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial, conferimos a possibilidade de desvelar as contradições que constituem as normativas nacionais ao preconizarem que as famílias assumam o papel de ‘mediadores familiares’ no processo formativo das crianças durante o período de isolamento social. Aqui, apesar de reconhecermos a importância da articulação das professoras com as famílias para enfrentar os desafios que a pandemia impôs sobre a educação, consideramos que as medidas contingenciais propostas pelas normativas nacionais deturpam a relação de colaboração entre família-escola na medida em que o papel docente é reduzido à condição de um administrador dos processos educacionais, cujo papel consiste em elaborar o material pedagógico para dar conta de um programa educacional, isto é, dos conteúdos programáticos necessários para atender às matrizes curriculares como forma de validar a carga horária mínima obrigatória prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

As famílias, por sua vez, assumem um papel que vai muito além do suporte previsto no

desenvolvimento das atividades pedagógicas em âmbito escolar – papel este que cabe aos professores na condição de autoridade pedagógica qualificada e competente para exercer a docência, conduzir os processos de ensino-aprendizagem e mediar a realização das atividades formativas propostas às crianças pelas redes de ensino. Ainda, para além da desvalorização do trabalho docente ao incumbir às famílias atribuições que exigem formação específica, como a mediação didático-pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário considerar que uma parcela expressiva das famílias brasileiras não possui acesso aos recursos técnicos necessários para que as crianças participem das atividades propostas em meios digitais, tampouco dispõe de condições materiais para assumir a posição de ‘mediadores familiares’ na organização, supervisão e orientação das atividades pedagógicas propostas às crianças pelas redes de ensino, tal como sugere o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020a). Como explicitado por Daniela:

Então, algumas famílias... gente, a diferença é muito real, sabe? Eu tenho famílias analfabetas, eu tenho famílias que estavam tentando sobreviver literalmente, passando fome, de dizer “professora, eu estou passando fome aqui com os meus cinco filhos, eu não tenho como fazer atividade. Eu estou preocupada se vou achar uma faxina”. Então, teve essas famílias que não deram retorno nenhum, literalmente. E daí tinha aquele que a avó é uma professora aposentada – meu Deus, essas avós foram maravilhosas. Então, eu estava com a turma bem assim, metade fazia e a outra metade não fazia. Daí os que faziam [as atividades] batiam foto daquele caderno lindo para mostrar que já estavam escrevendo. Mas eu tinha mais da metade da turma que não tinha acesso, não dava nenhum retorno, como se não tivesse atividade (Daniela).

Entre as implicações que o ensino remoto emergencial traz sobre o processo de alfabetização na rede pública de ensino, destacamos a forma como a mediatização das relações pedagógicas se relaciona com a estrutura histórica da injustiça social e econômica que caracteriza o capitalismo administrado. Aqui, a relação entre educação e tecnologia não assume um caráter de resistência perante as relações materiais vigentes, a despeito dos documentos normativos que preconizaram o ensino remoto emergencial sob uma pretensa tentativa de ‘democratizar’ o acesso à educação em tempos de pandemia – pelo contrário, a experiência das professoras participantes revela que, na realidade, tal estratégia contingencial tende a não apenas servir como um mecanismo de manutenção da ordem social prevalecente, cujas oportunidades educacionais ofertadas no período pandêmico legitimam e perpetuam as condições objetivas desiguais, mas tendem a intensificar o estado de barbárie generalizada que permanece aprofundando os abismos sociais que fundamentam a sociedade de classes no atual sistema de vida estabelecido pelo capitalismo tardio. Tal perspectiva de que o ensino remoto emergencial se constitui como uma força reprodutora da estrutura social opressiva é evidenciado nos relatos das professoras ao discorrerem sobre as relações estabelecidas no contexto pré-pandemia:

[...] o cuidado e o atendimento que os pais tinham antes da pandemia se refletiu na pandemia. E eu acho que isso também foi muito potencializado porque as famílias ficaram desestruturadas mesmo, muita mãe criando filho sozinha, sem tempo de cuidar, aí ficava com a avó e, para acessar o Meet, a avó não sabia usar, a criança também não. O primeiro ano precisa dessa coisa de ter alguém para ajudar, né? Então foi assim, eu acho que potencializou muito a carência de acompanhamento que eles já têm no presencial (Letícia).

Dadas as consequências de um sistema de produção de existência que se fundamenta sob princípios contrários aos da realização humana, é necessário considerar que as tendências regressivas associadas aos impactos provocados pela pandemia de COVID-19 não representam uma ruptura na ordem social estabelecida, tampouco se caracterizam como uma crise irremediável – na realidade, as profundas adversidades enfrentadas ao longo do primeiro ano de pandemia

no país escancararam as mazelas sociais preexistentes na realidade educacional brasileira que, ao legitimar as condições desfavoráveis de acesso ao ensino remoto emergencial como a única possibilidade ‘fática’ e ‘viável’ para dar continuidade aos processos educacionais durante o período de suspensão as atividades presenciais (Brasil, 2020b), a mediatização dos processos educacionais tende a exacerbar vulnerabilidades sociais que não se restringem ao contexto pandêmico (Antunes, 2022), mas que constituem a materialidade histórica de uma sociedade que produz e reproduz tais condições objetivas que geram a barbárie.

Ao analisar o processo de alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial da rede pública de ensino, compreendemos que o uso da tecnologia assume a aparência de uma pretensa solução para a democratização do acesso à educação durante o período de isolamento social, como se o aparato técnico fosse capaz de garantir o direito à educação como um direito humano fundamental – porém, ao desvelar as contradições que constituem tal discurso aparentemente bem intencionado, são escancarados os ditames de um sistema de dominação que legitima sua existência pela irracionalidade com que a tecnologia, reificada de sua dimensão social, política e histórica, atua como um mecanismo de reprodução do modo de vida estabelecido. Nessa perspectiva, as medidas contingenciais adotadas para viabilizar o ensino remoto emergencial não foram orientadas para a promoção da igualdade de oportunidades, tampouco para a eliminação das diversas formas de segregação como condição imperiosa para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil – no contexto do ensino remoto emergencial, a relação entre educação e tecnologia serviu, essencialmente, à manutenção do *status quo* e à legitimação de processos irracionais e regressivos sob o ponto de vista da humanidade.

Nessa perspectiva, ao consumir o ensino remoto emergencial como um mecanismo de reprodução das relações sociais prevalecentes, compreendemos que, no âmbito da alfabetização na rede pública de ensino, os prejuízos formativos decorrentes da pandemia de COVID-19 afetam de modo mais severo os grupos sociais desfavorecidos pelo sistema de vida hegemônico – nas palavras de Camila, “às vezes eu me sentia numa fábrica de pobres. No ano passado, eu dizia ‘eu estou sendo uma engrenagem numa fábrica de pobres’”. Diante das expressões concretas de uma realidade social injusta e desigual, compreendemos que a adesão indiscriminada ao ensino remoto, sem subsidiar condições próprias para que todos tenham acesso às atividades propostas em meios digitais, pode provocar efeitos deletérios ao desamparar crianças que enfrentam dificuldades de acesso e de permanência na educação neste período de exceção – entre eles, a perda de vínculo entre escolas e famílias, a incidência de evasão escolar, a discrepância entre as taxas de alfabetização relacionada a fatores regionais, socioeconômicos e étnico-raciais, enfim, o enraizamento da histórica e estrutural exclusão social de milhares de estudantes brasileiros.

Há de se destacar, contudo, que mesmo as crianças com melhores condições socioeconômicas, técnicas e estruturais para participar do ensino remoto emergencial também sofreram severos prejuízos formativos no âmbito da alfabetização. Afinal, a educação tecnologicamente mediatizada, que intensifica a metamorfose da autoridade pedagógica do professor para a autoridade tecnológica (Zuin; Zuin, 2019), não tem se mostrado capaz de contemplar a multiplicidade de dimensões que envolvem a formação humana no período da infância em sua amplitude e integralidade. Desse modo, concordamos com Adorno (2010, p. 29) ao afirmar que “o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” – ou seja, entre as implicações que o ensino remoto emergencial traz sobre o processo de alfabetização no período da infância, compreendemos que sua abordagem predominantemente instrumental e burocrática, destituída de relação com a prática social como condição necessária ao desenvolvimento da autonomia do sujeito emancipado, implica também na substituição da experiência formativa autêntica pela semiformação institucionalizada, que se renova por meios de novos elos pedagógicos que imperam na cultura digital (Zuin, 2014).

Sob os ditames da racionalidade tecnológica, a relação entre educação e tecnologia assume um caráter danificado ao compreender o ensino remoto emergencial como um fim em si mesmo, como se supostas oportunidades trazidas pelas tecnologias digitais fossem capazes de solucionar complexos problemas que constituem a estrutura histórica da sociedade brasileira, tal como as desigualdades de oportunidades preexistentes no sistema educacional brasileiro. Ainda assim, Galuch, Oliveira e Giovanazzo Júnior (2019) nos remetem que tal fascínio pelas novas possibilidades

técnicas potencializa a ilusão de que a identidade entre o universal e o particular foi plenamente estabelecido – nessa perspectiva, a contradição reside justamente na ideia de que a adesão ao ensino remoto emergencial seria uma solução viável devido às benesses da inovação técnica, capaz de prover melhores condições aos estudantes que estão em situação de vulnerabilidade quando, na realidade, o ensino remoto emergencial permanece condicionado pelos ditames da racionalidade tecnológica, o que implica na predominância da semiformação como forma de socialização radical. A eficiência e a viabilidade do ensino remoto estariam relacionadas, portanto, à ideia de que:

Ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia. A racionalidade individualista viu-se transformada em eficiente submissão à sequência predeterminada de meios e fins. Esta última absorve os esforços libertadores do pensamento e as várias funções da razão convergem para a manutenção incondicional do aparato (Marcuse, 1999, p. 80).

A semiformação, compreendida como formação danificada ou regressiva do ponto de vista da humanidade, não se caracteriza como uma forma elementar ou parcial da experiência formativa autêntica – no contexto em que a dimensão da adaptação prevalece em detrimento da dimensão da autonomia, o processo formativo torna-se contrário à emancipação humana ao condenar os sujeitos a se conformarem ao sistema de dominação que produz suas próprias opressões. Por meio da consciência reificada pela ideologia que preconiza a subordinação dos sujeitos ao *status quo*, tal forma de educação danificada e tecnologicamente mediatizada implica na neutralização do exercício do raciocínio crítico ao reduzir o processo de alfabetização ao repasse de conteúdos fragmentados, mecânicos e irracionais do ponto de vista da prática social e política que envolve a técnica de ler e escrever – o que, de forma alguma, se caracteriza como uma dimensão parcial da alfabetização, mas se caracteriza como uma regressão do processo formativo à condição de alienação radical sobre a realidade, reforçando a unidimensionalidade da sociedade sem oposição, cujos conflitos, contradições e antagonismos que constituem a materialidade histórica desta organização de sociedade são regidos pelo conformismo e pela indiferença diante da barbárie que avança sob a face da desigualdade na sociedade de classes.

Considerações finais

Ao abordar os dados empíricos que integram a análise proposta, buscamos apresentar Ao analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, tendo em vista a relação dialética entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente, compreendemos que a mediatização das relações pedagógicas ao longo do primeiro ano de pandemia evidenciou as tendências regressivas do sistema de dominação que perpetua a condição social de opressão exercida sob a ideologia da racionalidade tecnológica. O excerto que intitula o artigo, expresso pela professora Camila ao afirmar que *as crianças começavam a ler e eu falava 'não fui eu que ensinei'*, denota as contradições que constituem tal plano contingencial na medida em que a sua implementação na rede pública de ensino destila os antagonismos que constituem a materialidade histórica desta determinada forma de produção social. A partir dos relatos concedidos pelas professoras alfabetizadoras, no âmbito da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação, evidencia-se o caráter danificado que permeia a alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial – seja devido ao arrefecimento da autoridade pedagógica das professoras, seja devido aos limites formativos e estruturais que envolvem a mediatização dos processos educacionais, sobretudo no contexto do ensino público.

Ao considerar as orientações propostas pelas normativas nacionais, fundamentadas sob uma pretensa preocupação em garantir o acesso à educação, o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e a redução de desigualdades de oportunidades educacionais, compreendemos que a predominância da razão instrumental no ensino remoto emergencial passou a legitimar a relação entre educação e tecnologia como mecanismo de manutenção do *status quo* social, de perpetuação das desigualdades estruturais da sociedade de classes e, enfim, de alastramento

da semiformação como forma de socialização hegemônica no capitalismo tardio. Nesse sentido, é possível considerar que a pandemia evidenciou as tendências regressivas de um sistema de vida que promove a desigualdade como elemento imanente à uma forma de organização social essencialmente irracional, comprometida com os interesses do capital em conciliação com a reprodução e a elaboração de novas formas de barbárie.

Nesse contexto, sob um discurso que preconiza o ensino remoto como única alternativa ‘fática’ e ‘viável’ para dar continuidade aos processos educacionais no período pandêmico, existe um projeto político e ideologicamente direcionado, cuja contradição reside no fato de que tal modelo não é sequer viável em termos operacionais, dadas as limitações de infraestrutura e de acesso à internet por parte dos estudantes e das escolas da rede pública da Educação Básica, tampouco viável em termos formativos, tendo em vista os objetivos de uma educação comprometida com o desenvolvimento das potencialidades humanas – assim, compreendemos que tal viabilidade não está relacionada aos propósitos de realização social, tampouco ao amparo aos estudantes durante o período de crise pandêmica, mas relaciona-se às demandas produtivas exigidas pela lógica mecanicista do capitalismo tardio, cuja prioridade é garantir que a engrenagem do sistema de produção permaneça em harmonia com a sociedade administrada pelo capital.

Portanto, consideramos que os prejuízos formativos sofridos ao longo de 2020 não se caracterizam como uma ruptura no atual paradigma educacional, tampouco como uma crise relacionada exclusivamente aos impactos provocados pela pandemia de COVID-19 no país – aqui, consideramos que a relação entre educação e tecnologia no ensino remoto emergencial representa, sobretudo, a legitimação, a manutenção e a perpetuação das relações sociais que sustentam o sistema de dominação política, econômica e cultural exercida sobre a vida dos indivíduos. Nesse contexto, a crise da alfabetização que vivenciamos hoje não se restringe aos impactos da pandemia sobre a Educação Básica, mas se relaciona à crise da formação cultural como um amplo paradigma instrumental em que prevalece a fetichização da técnica, o poder ideológico da indústria cultural, a substituição da experiência formativa pela semiformação e, enfim, a reincidência da barbárie a partir do aprofundamento de mazelas preexistentes na sociedade pré-pandemia – entre elas, a desigualdade de acesso à educação como um direito de todos e como um dever do Estado.

Por fim, consideramos que as análises propostas neste artigo podem contribuir para o desenvolvimento do campo dos estudos educacionais ao fomentar o exercício da autorreflexão crítica sobre as contradições sociais, as disputas políticas e os confrontos ideológicos que permeiam a relação entre educação e tecnologia na contemporaneidade, tendo em vista a materialidade que condiciona os fenômenos educacionais em seu movimento histórico-social. Nesse sentido, concordamos com Adorno (1995, p. 181) ao afirmar que “se não quisermos aplicar a palavra ‘emancipação’ num sentido meramente retórico, [...] então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo”. Nessa perspectiva, ao postular um projeto de educação que seja o alicerce para a construção de uma sociedade livre da barbárie, reconhecemos a importância de fomentar o contínuo e inesgotável exercício da autorreflexão crítica como condição fundante para estabelecer uma consciência não conformada perante os aspectos regressivos que constituem a ordem social vigente – desse modo, conferimos a possibilidade de contribuir com o fortalecimento de uma práxis socialmente transformadora, orientada para a resistência às relações materiais determinadas pelo caráter totalitário e unidimensional da racionalidade tecnológica.

Referências

ABALF, Associação Brasileira de Alfabetização. **Posicionamento da ABAlf sobre a reposição de aulas remotas na Educação Básica**. 2020. Disponível em: https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_02d84c489f924895a8ceb7ffc60fe062.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antônio Casanova. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. *In*: PUCCL, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 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, Distrito Federal: Diário Oficial da União, seção 1, p. 32, 2020a.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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, Distrito Federal: Diário Oficial da União, seção 1, p. 129, 2020b.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; GIOVINAZZO JÚNIOR, Carlos Antônio. Indústria cultural e semiformação: democracia e educação sob ataque nos países ibero-americanos à luz da teoria crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 1883–1898, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12912/8685>. Acesso em: 27 fev. 2025.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 27 fev. 2025.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, Semiformação e Educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>. Acesso em: 27 fev. 2025.

MALAGGI, Vitor. Tecnologia em tempos de pandemia: a educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 9, p. 51-79, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6052>. Acesso em: 27 fev. 2025.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In*: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 73-104.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 27 fev. 2025.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A cultura digital, a semiformação e o novo elo pedagógico. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 241–256, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/31705>. Acesso em: 27 fev. 2025.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; ZUIN, Vânia Gomes. A autoridade do professor no contexto da autoridade algorítmica digital. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. e20180038, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0038>. Acesso em: 27 fev. 2025.

Recebido em 10 de abril de 2025

Aceito em 13 de maio de 2025