

# Educação e tecnologia no contexto da pandemia de covid-19: interfaces entre os pressupostos da Unesco e o parecer CNE/CP Nº 05/2020

Andréa Villela Mafra da Silva (\*)

## Introdução

A publicação recente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulada *Orientação sobre práticas educacionais abertas durante a pandemia do COVID-19* aborda o uso de Práticas Educacionais Abertas e Recursos Educacionais Abertos recomendando a sua utilização em 191 países com 1,57 bilhão de estudantes, temporariamente, afastados de escolas e universidades, em razão do surto da COVID-19 (UNESCO, 2020). Tal documento veiculado em 18 de maio de 2020 declara que a China foi o primeiro país a adotar a política de "Classes interrompidas, aprendizado sem interrupções", através da oferta de ensino on-line, a distância e remoto (idem). Originalmente publicado em inglês com o título *Guidance on Open Educational Practices during COVID-19 pandemic*, o documento é um exemplo das discussões que têm sido desenvolvidas pela UNESCO em torno das políticas educacionais. A prática discursiva da UNESCO, assinala que a promoção do acesso universal à informação e ao conhecimento se dá através dos Recursos Educacionais Abertos (REA), realçando a ideia de que as Tecnologias (TIC) inseridas no currículo podem contribuir com o acesso universal da Educação, a equidade na Educação, a qualidade de ensino e aprendizagem. Privilegiando as TIC, sob a lógica reducionista do determinismo tecnológico, o organismo prevê que as ocorrências na Educação podem ser resolvidas com o uso de computadores e conexões com a Internet.

Não é de estranhar que “as empresas do ‘ramo educacional’, nacionais e estrangeiras, aproveitam essa janela de oportunidades aberta” no contexto da pandemia de Covid-19 para

---

(\*) Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro na linha de pesquisa Subjetividade, Cultura e História da Educação. Professora do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ/FAETEC. Coordenadora de Tutoria dos Cursos de Pós-Graduação à distância na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais/FAETEC/CNPq. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Comunicação/UERJ/CNPq.

alavancar a venda de seus produtos e serviços com a justificativa de instrumentalizar os processos de ensino e aprendizagem com ensino remoto e ensino a distância (FIERA, EVANGELISTA, FLORES, 2020, s/p). Em termos operacionais, o ensino remoto é aplicado em plataformas digitais, no mesmo dia e horário em que determinada disciplina ou atividade pedagógica seria ofertada no ensino presencial.

A Educação à Distância (EAD) é normatizada na educação brasileira a partir da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, considerando como EAD todos os cursos que não sejam integralmente presenciais (BRASIL, 1996). As atividades nesta modalidade de ensino podem ser assíncronas (ocorrendo sem a participação simultânea dos indivíduos, como é o caso do fórum, *e-mail* e listas de discussão) ou síncronas (onde a comunicação entre as pessoas ocorre em tempo real, por exemplo, no chat e na videoconferência).

Oportuno pontuar que não há um consenso sobre o conceito de trabalho docente a distância, como não há uma concepção de ensino e aprendizagem específica que contemple a prática pedagógica e didática nos ambientes virtuais de aprendizagem. O professor recebe designações como tutor, facilitador, monitor, mediador que tendem a redefinir os papéis que lhes são atribuídos. Percebo que a adoção do ensino remoto e da EAD de forma indiscriminada, no contexto pandêmico, facilita a ascensão dos “serviços educacionais” defendidos pela Associação do Livre Comércio das Américas (ALCA) e pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Haja vista o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), uma organização da sociedade civil defender o uso intensivo das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas brasileiras. O CIEB, em aliança com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com a Fundação Lemann, produziu

‘uma estratégia de apoio emergencial às Secretarias de Educação’, na qual se destacam a ‘oferta de modelos de aula remota e ferramenta de apoio à decisão’ e o ‘apoio à implementação das estratégias de aula remota nas redes de ensino’. Neste panorama, as grandes empresas transnacionais do mercado de tecnologia digital, as cinco grandes do BigData – Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft –, são a expressão objetiva da consolidação dos interesses em disputa (FIERA, EVANGELISTA, FLORES, 2020, s/p).

A nota técnica encaminhada pelo CIEB intitulada *Tecnologia na Certificação de professores* apresenta um estudo de caso sobre o *Educators Teachers Performance Assesement* (EdTPA), uma plataforma que propõe formas de avaliar o desempenho de

professores em estágio inicial de carreira (CIEB, 2019, s/p). Criada pela Universidade de Stanford e pela *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE), a plataforma EdTPA permite a realização de processos de avaliação em escala (idem).

Fiera, Evangelista e Flores (2020, s/p) examinam a parceria do CIEB com o CONSED, com a UNDIME e com a Fundação Lemann para implementar formas de ensino remoto nas instituições de ensino brasileiras. Tal parceria anuncia o apoio emergencial às Secretarias de Educação com a “oferta de modelos de aula remota e ferramenta de apoio à decisão e o apoio à implementação das estratégias de aula remota nas redes de ensino” (idem). Importante o comentário de Barreto (2004, p. 1182) ao alertar que as TIC “têm sido apontadas como elemento definidor” dos discursos *do* ensino e *sobre* o ensino. No atual contexto pandêmico, as aulas remotas nas redes de ensino inserem-se no âmbito da reordenação do trabalho educativo, com seu discurso pautado na ideia de que as TIC inseridas no currículo podem contribuir com a qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas. Embora eu partilhe de posicionamentos críticos sobre o uso intensivo das TIC que corroboram com o esvaziamento do trabalho docente, não desconsidero sua importância. Mas, adotá-las de modo emergencial e acrítico, por hipótese, não trará alterações substanciais no processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino no Brasil, que mantém seus pressupostos inalterados. É necessário ter cautela. Nessa circunstância, há elementos que estão sendo desconsiderados, como exemplo, as políticas de formação de professores voltadas para o uso crítico das ferramentas tecnológicas, a infraestrutura das escolas, o acesso à internet, dentre outros. Freitas (2020, s/p), em seu blog analisa o papel das tecnologias de informação e comunicação “embutidas na forma EAD – ensino à distância – e nas suas versões mais improvisadas ou envergonhadas que estão sendo chamadas de “ensino remoto”.

Ainda de acordo com Freitas (2020) o modelo educacional de terceirização da educação para empresas vai facilitar a introdução das plataformas, “para gerar rentabilidade na operação” e para operarem “tanto a modalidade presencial como a virtual”. Oportuno comentar, resumidamente, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta dez competências gerais, que perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, para a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Uma destas competências refere-se à utilização das TIC para produzir conhecimentos, acessar e disseminar informações e resolver problemas (BRASIL, 2017). Apoiada em Freitas (2020) considero que os estudos sobre o uso das TIC na Educação vêm tentando reformular as

questões sobre o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, através do “alinhamento” entre BNCC – Materiais de ensino – Avaliação Nacional. A possível hipótese que sustenta o alinhamento da tríade é a dimensão do conhecimento que já não é mais prioridade no processo de escolarização, tendo em vista a sua substituição nos atos de currículo pelo desenvolvimento das competências. Ou seja, nessa medida inclui-se a possibilidade de ofertarem diferentes tipos de sistemas de ensino, conteúdos e materiais didáticos para diferentes frações de classe. Em última análise, competências em educação remete à racionalidade técnica das formas de ensino, bem como na despolitização das práticas educativas, na medida em que a autonomia do professor se apresenta de forma ilusória, pois depende das diretrizes institucionais.

### **Soluções mágicas: os Recursos Educacionais Abertos**

A expressão *Recursos Educacionais Abertos* (REA) foi utilizada pela primeira vez em um Fórum da UNESCO, ocorrido em 2002 sendo definido como “materiais de aprendizagem, ensino e pesquisa, em qualquer formato e meio que residam no domínio público ou estejam sob direitos autorais” (UNESCO, 2020, p.12). Especificamente, o documento destaca que:

Os REA têm o potencial de obter educação inclusiva com o objetivo de garantir que os alunos com diversas necessidades e preferências (como alunos com deficiência) têm oportunidades iguais no acesso a recursos, serviços e experiências de aprendizagem em geral (UNESCO, 2020, p.12).

A destinação deste documento da UNESCO (2020) não apenas prescreve as orientações a serem adotadas, mas também produz “o discurso justificador das reformas que, preparadas em outros contextos”, necessitam “erigir consensos locais para sua implementação” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 03). O que está claramente, em tela, é a defesa pelo uso intensivo das Tecnologias na Educação, ao atribuir a estas a tarefa de responder pela formação dos estudantes, ao redor do mundo, no contexto pandêmico de Covid-19. A meu ver, a argumentação sobre o uso intensivo das TIC coloca o professor como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem. *As soluções mágicas, das quais o professor parece ser mero instrumento, são:*

aulas pela TV local; videoaulas por redes sociais; aulas on-line; plataformas on-line; materiais digitais para professor e aluno; uso de redes sociais; tutoria on-line; tarefas por WhatsApp; podcast; kits; blogs; bancos de aulas prontas, aplicativos. Ao lado dos instrumentos de ensino estão os “parceiros”: emissoras de televisão e telefonia, organizações comunitárias, setor privado de tecnologia, emissoras de rádio, consultores com seus pacotes de aprendizagem digitais ou impressos (FIERA, EVANGELISTA, FLORES, 2020, s/p).

Nessa lógica, as formulações da UNESCO são estratégicas aos paradigmas neoliberais que apostam na articulação da educação, conhecimento e desenvolvimento como elementos facilitadores à acumulação do capital. Ademais, a despeito dos argumentos que anunciam a eficácia dos Recursos Educacionais Abertos, sobressai uma multiplicidade de fatores e diversidade de contextos, especificamente relevantes desde a falta ou dificuldade de acesso à internet, até a inadequação de formação dos professores para o uso destas ferramentas.

No Brasil, dados da pesquisa *TIC Domicílios* do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), que tem como objetivo mapear o acesso às TIC nos domicílios urbanos e rurais do país, assinala que boa parte da população possui pouco ou nenhum acesso à internet dentro de casa (CETIC, 2020, s/p). Segundo a pesquisa, aproximadamente 30% dos lares no Brasil não têm acesso à internet (idem). No entanto, no Brasil, as ações da UNESCO priorizam projetos, programas e debates centrados nas relações entre as Tecnologias e Educação, fundamentalmente, nas áreas de avaliação de resultados e formação de professores (UNESCO, 2008; 2016).

A Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, foi estabelecida em 19 de junho de 1964, mas foi em 1972 que suas atividades tiveram início num escritório em Brasília. A atuação da UNESCO ocorre no âmbito de cinco áreas temáticas: educação, ciências naturais, ciências sociais, cultura, comunicação e informação. Recordo que, em 1992, sob a égide da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada e aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), a UNESCO assinou um acordo de cooperação amplo com o Ministério da Educação do Brasil. Em 1993, com base no Acordo Geral de 1981 (Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional Científica Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e a UNESCO), foi assinado o primeiro plano de trabalho com o MEC, com a intenção de auxiliar o governo brasileiro na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

A UNESCO publica anualmente uma série de Relatórios de Monitoramento Global da Educação com financiamento de governos, agências multilaterais e fundações privadas. É fundamental analisar pistas ao longo dos documentos da UNESCO para identificar a forma como os discursos são construídos e capazes de reestruturar as práticas sociais. Em 2019, o Relatório de Monitoramento Global da Educação intitulado *Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros* aborda as migrações e os “deslocamentos pelos olhos

dos docentes e dos gestores educacionais que enfrentam a realidade de diferentes salas de aula, ambientes escolares, comunidades, mercados de trabalho e sociedades” (UNESCO, 2019, p. 08).

O relatório destaca que 763 milhões de indivíduos vivem fora da região em que nasceram, numa gama de deslocamentos permanentes ou temporários, em centros urbanos e em áreas rurais (idem). Ainda segundo os dados apresentados no relatório, em todo o mundo, aproximadamente, 800 milhões de pessoas residem em favelas, sendo “migrantes rural–urbanos e não têm acesso a serviços básicos, incluindo a educação pública” (íbidem). Entretanto, o mesmo relatório anuncia como solução à “falta de recursos educacionais padrão”, o uso intensivo de tecnologias justificadas pelas possibilidades de “flexibilidade, velocidade, mobilidade e portabilidade”, contradizendo a própria formulação de que migrantes rurais–urbanos não têm acesso a educação pública (UNESCO, 2019, p. 27). O discurso dominante tem em seus princípios a ideia de que as TIC garantem avanço e mudança no processo de ensino e aprendizagem. O que me parece fundamental pontuar que esses supostos estão presentes no relatório, como por exemplo:

*A tecnologia também pode oferecer apoio psicossocial.* (UNESCO, 2019, p. 28, grifo do autor).

*Iniciativas com base na tecnologia* podem alcançar populações deslocadas (UNESCO, 2019, p. 28, grifo do autor).

A ênfase na introdução das TIC nas práticas pedagógicas nas escolas como recursos que permitem experimentar processos de inovação curricular e o estabelecimento de ambientes de aprendizagem eficazes, por hipótese, reforça o determinismo tecnológico nas políticas educacionais contemporâneas. Leher (2010) em sua crítica ao determinismo tecnológico das políticas educacionais, influenciadas pelos Organismos Internacionais, indaga: *como é que a tecnologia pode ser sujeito se ela é a relação de produção, é a relação social?*

Acrescento que o discurso da UNESCO tem em seus princípios a tendência ao fetiche tecnológico, mas o que está oculto na prática discursiva é a maneira como o capital utiliza em suas relações de produção o conteúdo que é veiculado pela tecnologia. O ponto que destaco como mais importante é que o uso intensivo das TIC tem se constituído, fundamentalmente, “como as grandes vias de ‘democratização’ das informações e do conhecimento em tempo real, representando interesses estratégicos para o capital” (LIMA, 2011, p.02). É importante

questionar que tipo de informação e de conhecimento tem sido democratizado ou socialmente compartilhado através do uso intensivo das TIC.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – à luz das recomendações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO – destacam a relevância e os impactos que as TIC acarretam aos sistemas e práticas educacionais, particularmente, no que se refere ao Ensino Médio. Sugerem que “as tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas” (BRASIL, 2002, p. 134). Estes elementos apontam para a possibilidade de configuração de um “colonialismo educacional” (FERNANDES, 1975, p. 80) evidenciado no lugar central das TICs nos discursos dos Organismos Internacionais e nos encaminhamentos das políticas educacionais brasileiras contemporâneas.

O Plano Nacional de Educação que corresponde ao decênio 2014–2024 dispõe sobre os Recursos Educacionais Abertos como uma das categorias no campo das Tecnologias Educacionais (BRASIL, 2014). No discurso de incorporação das tecnologias de informação e comunicação, as TIC estão presentes como fator de elevação da escolaridade, de redução da defasagem entre idade e série escolar e de ampliação da oferta de formação, através da educação a distância. É possível supor que as TIC são mencionadas no texto do PNE 2014-2024 como “sujeitos” capazes de resolver questões educacionais. Em suas dezenove metas, o item lexical *tecnologia* é citado em trinta e quatro ocorrências, incluindo a referência aos Recursos Educacionais Abertos. De imediato, é de se notar nas dezenove metas nenhuma referência às políticas de formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto continuada, para o uso das tecnologias na Educação. Esse discurso sustentado na ideia de que o uso competente das TIC pode aprimorar a prática pedagógica não problematiza a forma com que as instituições de ensino, de modo geral, têm formado (ou não) os futuros professores para utilizarem esses recursos em suas salas de aula.

Na próxima seção, procuro explicitar de forma genérica os princípios do Parecer CNE/CP nº5/2020 cujo assunto é a reorganização do calendário escolar nas escolas e universidades brasileiras 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 nº5/2020**

Analisando detidamente o Parecer CNE/CP nº5/2020 (parecer homologado parcialmente pelo Ministério da Educação) é possível perceber em seu discurso a defesa pelo uso das tecnologias de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (BRASIL, 2020, p. 03). O documento assegura que, “enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares” são necessárias estratégias não presenciais mediadas por tecnologias (idem, p. 06). O presidente do Conselho Nacional da Educação (CNE), Luiz Roberto Liza Curi, os relatores Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro, o conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira, reuniram-se com algumas instâncias, dentre estas, a UNDIME, para discutir a proposta do Parecer, em tela. Para o segmento da Educação Infantil, o Parecer CNE/CP nº5/2020 recomenda o uso de materiais didáticos com atividades interativas, a serem realizadas com as crianças juntamente com seus familiares, enquanto temporariamente, estiverem afastadas das escolas, em razão do surto da COVID-19. A recomendação para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio é o desenvolvimento de atividades alinhadas às formulações da BNCC, no que se refere as habilidades e competências preconizadas pelas áreas de conhecimento. Sugerem a distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais e utilização das redes sociais como WhatsApp, Facebook, Instagram, dentre outras sugestões. Há, ainda, que se observar com relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que o Parecer recomenda que as medidas a serem adotadas neste segmento de ensino devem considerar as suas especificidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas.

O Parecer CNE/CP nº5/2020 cita um documento publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) intitulado *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020* cujo discurso assinala que a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também, perda de conhecimento e habilidades adquiridas (OCDE, 2020, s/p).

Embora o Brasil não seja membro da OCDE (que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA) é oportuno comentar que a ênfase em atividades pedagógicas mediadas por tecnologias de informação e comunicação tornou-se retórica no discurso dos Organismos Internacionais. Pensando nas relações concretas na escola, entre alunos e professores, argumento que não se pode simplificar o uso das TIC a partir de um ponto de



vista meramente instrumental ou meramente teórico. As políticas de formação de professores têm que agregar o campo da prática à teoria, de modo a articular os saberes relacionados às TIC no processo ensino e aprendizagem. A adesão acrítica impede teorizar sobre o seu uso e, principalmente, inviabiliza a (re) construção sistemática do conhecimento.

Em que pese o Parecer CNE/CP nº5/2020 estabelecer normas e procedimentos para 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, o reducionismo centrado nas TIC desconsidera que os diferentes estruturantes do processo pedagógico devem estar sempre articulados.

O Parecer também aborda *o ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia* no âmbito do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio – descrevendo, como já comentado, as possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais como:

- elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;
- utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;
- distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
- realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e
- utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (BRASIL, 2020, p.12).

O documento segue afirmando que as redes de ensino, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções adequadas ao contexto em que estão inseridos, desde que atendam aos objetivos de aprendizagem preconizados para cada ano de escolaridade.

### **Considerações finais**

Em tempos de crise há resistências. A contraofensiva ao ensino remoto nas escolas brasileiras desencadeou o texto veiculado pelo jornal A Folha de São Paulo, em 01 de maio de 2020. Nota-se já de início pelo título que ilustra a reportagem, as possíveis ações impetradas

no Ministério Público e Projetos de Lei que impeçam a oferta de ensino remoto na educação básica que conta, inclusive, como parte da carga horária letiva obrigatória. A matéria com o título *Professores, pais e entidades procuram justiça contra a obrigatoriedade do ensino remoto* descreve que no Estado do Rio de Janeiro, “aulas são transmitidas pela televisão, salas virtuais foram criadas em parceria com o Google Classroom e material impresso e chips de internet estão sendo distribuídos aos alunos” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020, s/p). Como venho argumentando, não é prudente adotar acriticamente o ensino remoto e/ou EAD nas redes educativas brasileiras, sem políticas de formação de professores que deem conta das várias dimensões e etapas do trabalho em ambientes virtuais. É necessário discutir e reavaliar as políticas de formação de professores que, embora, apresentem um discurso pautado na necessidade de formação de um profissional capaz de atuar nos espaços escolares e não-escolares que compreendem o campo educacional, não articulam de forma satisfatória a teoria e prática capaz de superar a hegemonia neotecnicista, de gerenciamento.

Neste enredo, em que a realidade da educação brasileira com enormes desigualdades e carências de toda ordem (inclusive com professores com cargas excessivas de trabalho, no contexto pandêmico) é possível observar que a sofisticação tecnológica se materializa nas estratégias de ensino remoto e de EAD. Algumas proposições analisadas em minha tese apresentada no ano 2017 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) já apontavam que os estudos sobre o uso das TIC na Educação vêm tentando reformular as questões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Por hipótese, é provável que a *neurociência* sirva de subsídio teórico, tanto no discurso das políticas educacionais quanto na prática pedagógica escolar, no que se refere às capacidades cognitivas diretamente relacionadas às habilidades de percepção, atenção e solução de problemas. De modo sucinto e assumindo o risco de uma argumentação simplista, os estudos do campo de Neurociências afirmam que a variedade de estímulos e as múltiplas abordagens aos conteúdos na escola potencializam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o uso intensivo das TIC seria justificado pela abordagem aos conteúdos através do uso de videoaulas, slides, ebooks, aplicativos, jogos digitais ou com a sala de aula invertida conhecida como *flipped classroom*, em que o aluno se apropria do conteúdo através do meio virtual. A sala de aula invertida segue a mesma lógica dos princípios da aprendizagem personalizada: ênfase na autoeducação, ao valorizar a iniciativa individual de cada aluno e desvalorização da influência do professor no processo de aprendizagem.

Para facilitar ainda mais o entendimento do meu argumento, outro exemplo é a entrevista realizada no mês de abril de 2014, do neurocientista americano *Stephen Kosslyn*, reitor de uma universidade 100% online. Trata-se da Universidade Minerva fundada em 2014, localizada nos Estados Unidos da América do Norte. Em entrevista à Revista Veja, Kosslyn (2014) - psicólogo, ex-coordenador de cursos da universidade de Harvard e reconhecido como um dos maiores estudiosos da neurociência - discorreu sobre a internet e os rumos da educação no mundo. Kosslyn (2014) assegura que, se aliarmos a neurociência à internet, será possível estruturar um sistema educacional revolucionário. Para o reitor da universidade 100% online, com a tecnologia, os conhecimentos serão totalmente gratuitos e as escolas perderão sua funcionalidade.

Assim, é neste quadro que se constroem a relação entre Educação e Tecnologia nos discursos da UNESCO e do Parecer CNE/CP nº 05/2020. Ambos têm subjacente a ideia do desmonte do trabalho docente com o uso intensivo das TIC, posto que as tecnologias possibilitam o mínimo de investimento por parte do Estado e o máximo de controle nos resultados na Educação.

## Referências

- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: Trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <https://bit.ly/2W1n4SX>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: < <https://bit.ly/38QweXx> > Acesso em: 10 jul. 2020.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < <https://bit.ly/2Z0FmUP>> Acesso em: 22 jun. 2020.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº5/2020**. 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. Disponível em: <<https://bit.ly/2Zh4JTZ>> Acesso em: 10 jul. 2020.
- CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). **TIC Domicílios**. Disponível em: <<https://bit.ly/3gGrGXo>>. Acesso em: 28 mai. 2020.
- CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Tecnologia na certificação de professores**. Publicado em 16/04/2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2V3ZpR5>>. Acesso em 28 mai. 2020.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 3ª ed., 1975.
- FIERA, Letícia, EVANGELISTA, Olinda, FLORES, Renata. **Um “presente de grego” para a educação pública brasileira**. Disponível em: < <https://bit.ly/3gvEdNc>>. Acesso em 28 mai. 2020.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Professores, pais e entidades procuram justiça contra a obrigatoriedade do ensino remoto**. Disponível em: < <https://bit.ly/2Y1f9Fx>>. Acesso em 31 mai. 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **EAD, tecnologias e finalidades da educação**. Publicado em 17/04/2020. Disponível em: < <https://bit.ly/2Zcf3eP>> Acesso em 22 jun. 2020.
- KOSSLY, N. Stephen. **A universidade do futuro**. Revista Veja, São Paulo, ed. 2367, p. 17-21, 02 abr. 2014.
- LEHER, R. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C. (org.), BRASIL, I. & MOROSINI, M. V. **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.
- OCDE. **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. Disponível em: < <https://bit.ly/2ZXam8L>>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul. /dez. 2005.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **A Tecnologia, Informação e Inclusão**. TICs na Escola. V.01, nº 03, 2008. Disponível em: < <https://goo.gl/suGp0F>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016**. Disponível em: <<https://goo.gl/J1a7LO>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2019: migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros**. 2019. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por)>. Acesso em 01 jul. 2020.

UNESCO. **Guidance on Open Educational Practices during School Closures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic**. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020.

**Resumo:** O trabalho analisa a relação entre Educação e Tecnologia, no contexto da Pandemia de Covid-19, tendo em conta as interfaces entre os pressupostos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Parecer CNE/CP nº 05/2020 em que ao privilegiarem o uso intensivo das Tecnologias, sob a lógica reducionista do determinismo tecnológico, sugerem que as ocorrências na Educação podem ser resolvidas com o uso de computadores e conexões com a Internet. Está estruturado em quatro seções. Inicialmente, introduzo a temática apoiada em autores de filiações teóricas que me auxiliam a problematizar os modos pelos quais a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) atribuí ao uso intensivo das Tecnologias na Educação a tarefa de responder pela formação dos estudantes, ao redor do mundo, no contexto pandêmico de Covid-19. Nas seções seguintes, analiso os princípios do Parecer CNE/CP nº5/2020 para dimensionar as possíveis consequências da adoção emergencial do ensino remoto no contexto pandêmico. Metodologicamente, recorro à análise documental. Por fim, apresento a contraofensiva ao ensino remoto nas escolas brasileiras, expondo a necessidade de se reavaliar as políticas de formação de professores que não articulam de forma satisfatória a teoria e prática capaz de superar a hegemonia neotecnicista, de gerenciamento.

**Palavras-chave:** Pandemia de Covid-19. Educação. Tecnologia. Parecer CNE/CP Nº 05/2020. UNESCO.

**Abstract:** The paper analyzes the relationship between Education and Technology, in the context of the Covid-19 Pandemic, taking into account the interfaces between the assumptions of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the CNE / CP Opinion nº 05/2020 in which by privileging the intensive use of Technologies, under the reductionist logic of technological determinism, they suggest that the occurrences in Education can be solved with the use of computers and Internet connections. It is structured in four sections. Initially, I introduce the theme supported by authors from theoretical affiliations that help me to problematize the ways in which the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) attributes the task of responding to the intensive use of Technologies in Education. training of students around the world in the Covid-19 pandemic context. In the following sections, I analyze the principles of Opinion CNE/CP nº5/2020 to assess the possible consequences of the emergency adoption of remote education in the pandemic context. Methodologically, I resort to document analysis. Finally, I present the counteroffensive to remote education in Brazilian schools, exposing the need to reassess

teacher training policies that do not satisfactorily articulate theory and practice capable of overcoming neotechnical, management hegemony.

**Keywords:** Covid-19 pandemic. Education. Technology. CNE/CP Opinion N°. 05/2020. UNESCO.

*Recebido em: 20/9/2020.*

*Aceito em: 3/11/2020.*