



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

Sem URL

DOI: 0

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2021 by Andes-Sindicato Nacional. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto

Dermeval Saviani

Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
E-mail: dermeval.saviani.2013@gmail.com

Ana Carolina Galvão

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com

Resumo: Em virtude da pandemia do novo coronavírus, as escolas aderiram ao chamado “ensino” remoto, com consequências diversas, como a exclusão de milhares de estudantes, a precarização e a intensificação do trabalho de docentes e demais servidores das instituições escolares. Apesar da relevância desses aspectos, nosso objetivo é discutir as implicações pedagógicas do “ensino” remoto e sinalizar que o discurso de adesão por falta de alternativa é falacioso. Por meio da explicitação dos elementos constitutivos da tríade conteúdo-forma-destinatário, buscamos demonstrar a inviabilidade de uma educação de qualidade remota e finalizamos elencando algumas proposições que poderiam ter sido adotadas, além de outras que poderiam surgir se fosse garantida uma construção democrática sobre o funcionamento das escolas. Concluimos afirmando que, diante da situação grave em que nos encontramos, precisamos nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofremos.

Palavras-chave: “Ensino” Remoto. Implicações Pedagógicas. Educação Pública.

Introdução

O ano de 2020 será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas. No Brasil, a desoladora crise sanitária já acometeu mais de quatro milhões e oitocentas mil

pessoas, levando a óbito mais de cento e cinquanta e seis mil¹. No entanto, a história brasileira poderia ser diferente, pois, sendo um dos últimos países a ser atingido e dispondo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS) – há muito sucateado –, investido novos recursos em função do estado de emergência e co-



ordenado o enfrentamento à pandemia, tornando-se um exemplo mundial.

Não foi o que ocorreu. O governo Bolsonaro não apenas foi omissivo e irresponsável, como pode ser classificado como genocida, pois nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus; desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público investindo na ampliação da produção de cloroquina pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, sendo este medicamento sabidamente ineficaz ao tratamento da Covid-19; tratou a pandemia com pouco caso, desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença; deixou a população à própria sorte para morrer nos hospitais; além de colocar o Brasil como líder mundial de enfermeiras e enfermeiros falecidos em decorrência do SARS-COV-2 (BERALDO, 2020).

Nessas circunstâncias, nos vimos obrigados a entrar em isolamento social como medida preventiva

para a contenção da pandemia, adotada com mais ou menos seriedade e compromisso, conforme entendimento de cada governo municipal ou estadual, tendo em vista o abandono do governo federal nas providências que precisariam ser tomadas. Comércio, indústrias e serviços tiveram suas rotinas alteradas e não foi diferente com as escolas, nas quais, logo após o início do ano letivo, as atividades presenciais foram suspensas. De acordo com o DataSenado, em pesquisa realizada no final de julho,

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Nos Institutos Federais de Ensino, de quarenta e uma unidades, quarenta já aderiram às aulas remotas,

alcançando mais de novecentos e vinte e cinco mil estudantes. No caso das Universidades Federais, **todas elas** (sessenta e nove unidades) adotaram o “ensino”² remoto, totalizando mais de um milhão e cem mil estudantes de graduação³.

De início, salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os **interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes** e demais servidores das instituições. Contudo, nosso objetivo é discutir as implicações pedagógicas do “ensino” remoto e sinalizar que **o discurso de adesão por falta de alternativa é falacioso**. Este segundo ponto é importante porque **foi criada uma forte narrativa de lógica formal em que a oposição ao “ensino” remoto seria a volta ao presencial, colocando em risco a vida das pessoas**. Empurradas para um suposto **beco sem saída**, comunidades escolares, incluindo famílias, se viram sem alternativas e, devemos admitir, o avanço do neoprodutivismo e suas variantes (SAVIANI, 2010), desde a década de 1990, em muito contribuiu para o esvaziamento da importância da educação escolar e dos conteúdos de ensino. Por isso, buscamos demonstrar que **a “falta de opção” não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política**.

“Ensino” remoto: seus problemas acabaram?

O advento da pandemia do novo coronavírus provocou a necessidade de fechamento das escolas⁴, o que levou ao “ensino” remoto em substituição às aulas presenciais⁵.

A expressão *ensino remoto* passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque **a EAD já tem existência estabelecida**, coexistindo com a educação presencial como uma **modalidade distinta, oferecida regularmente**. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.

No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para **ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD**: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc. (ANDES-SN, 2020, p. 12-13).

No entanto, como já destacamos anteriormente, o “ensino” remoto se expandiu e alcançou também a educação pública de forma bastante ampliada, fazendo uso de idênticas “variações sobre o mesmo tema”.

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas **para colocar em prática o “ensino” remoto**, tais como **o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais**.

Tudo isso é extremamente importante em uma realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador (ANDES-SN, 2020, p. 14).

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário

escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os **custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.**

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo **pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos,** mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual. No caso do ensino superior federal, soma-se ainda a falta de firmeza de reitores, em especial aqueles que não foram eleitos por suas comunidades acadêmicas e que atendem aos interesses do governo federal com pouquíssima resistência e compromisso com suas instituições⁶.

Aprofunda-se, assim, a tendência do processo de **conversão da educação em mercadoria,** na esteira da **privatização** que implica sempre a busca da **redução dos custos, visando ao aumento dos lucros.** A **doctrina “uberizada”** terá na experiência do “ensino” remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma “saída” para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal.

A tecnologia, desde a origem do ser humano, não é outra coisa senão extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho. E, hoje, com o advento da automação, toda a humanidade poderia viver confortavelmente com um mínimo de horas de trabalho diário, liberando o tempo disponível para o cultivo do espírito, abrindo-se para as formas estéticas, ou seja, para a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.

O avanço da tecnologia vem para propiciar a liberação e, portanto, a possibilidade de que nos en-

contremos mais entre as pessoas e não para separar e isolar cada uma no seu computador.

Agora, o que impede a generalização desse estágio de aumento do tempo livre para usufruto do lazer e o cultivo do espírito é a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho, fazendo com que, de meios de libertação dos indivíduos humanos do trabalho pesado e meio de redução do tempo de trabalho socialmente necessário, a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão.

Foi isso que aconteceu na revolução industrial, com a introdução da maquinaria, que levou os trabalhadores a destruírem as máquinas. Mas as máquinas viriam a facilitar seu trabalho, portanto, não eram suas inimigas. Seus inimigos eram os donos das máquinas, que se serviam delas para impor um ritmo alucinante à atividade dos trabalhadores. É essa situação que se manifesta agora, com as novas tecnologias expressando-se no fenômeno que vem sendo chamado de **“uberização” do trabalho.**

Portanto, com o “ensino” remoto, nossos problemas não acabaram; apenas se enraizaram ainda mais.

Implicações pedagógicas do “ensino” remoto

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção –, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos (SAVIANI, 2011). Mas não basta apenas presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do “ensino” remoto. Para compreender essa insuficiência, precisamos nos deter nos elementos constitutivos da prática pedagógica.

Martins (2013, p. 297) afirma que **“A tríade forma-conteúdo-destinatário”** se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal,

nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico”. Vejamos então cada um desses componentes, tratados em separado, apenas para fins de exposição, uma vez que já foi alertado que nenhum deles pode ser tomado isoladamente.

Começemos pelo “**destinatário**”. Está bastante evidente que este é o elemento ao qual se dirige o trabalho educativo que tem como finalidade permitir que cada sujeito particular incorpore a humanidade em si, pois o ser humano, por meio de sua atividade vital humana (o trabalho), não nasce humanizado, mas humaniza-se a partir da realidade objetiva. Isso exige, por conseguinte, que as máximas possibilidades de desenvolvimento sejam dadas a cada pessoa, para que, se apropriando do conjunto das produções do gênero humano, a ele se incorpore. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 265-266):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Se o ser humano é um ser social, ele é um ser de pulsões e carências (MARX, 2010), que se constitui pela apropriação do patrimônio cultural do gênero humano. Seu enriquecimento, obviamente, não será fornecido inteiramente pela escola, pois a educação não se reduz ao ensino. Mas isso não diminui a importância da educação escolar, destinada a socializar o saber sistematizado (SAVIANI, 2011).

Tratamos de situar o “destinatário” (**ser humano**) e, agora, vinculada à necessidade de sua humanização, chegamos à escola e sua função de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados. Porém,

[...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar (SAVIANI, 2011, p. 17).

O tema do saber escolar, portanto, nos leva a outro componente da tríade anteriormente citada, qual seja, o “**conteúdo**”. A escola precisa selecionar os **elementos culturais fundamentais** para a humanização dos indivíduos. Chamamos estes elementos de “clássicos”, definidos desse modo pela contribuição que oferecem ao desenvolvimento humano, mesmo que em tempo histórico distinto daquele em que foram elaborados, tanto quanto não se opondo necessariamente ao atual ou moderno. Se pretendemos atingir o objetivo de colaborar com uma formação omnilateral, então não nos servirão quaisquer conteúdos e, daí, a necessidade de sua escolha criteriosa. Como assinalam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 91, grifos dos autores), todo aluno alcançará certo desenvolvimento, pois

Seria irreal afirmar que ele nada apreende em seu processo de escolarização. Entretanto, qual é esse desenvolvimento e em que grau ele se manifesta? A vida cotidiana nos fornece meios de sobrevivência, mas **sobreviver** nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de **viver** plena e maximamente. Quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver.

Fazemos aqui uma observação a respeito da seleção dos clássicos, ora compreendida como algo que desconsidera a riqueza das culturas em suas mais variadas expressões e ora interpretada como algo que partiria de uma manifestação burguesa, alienante, que não auxilia na busca da superação da sociedade de classes. No primeiro caso, afirmar que a escola precisa garantir o que é essencial (clássico) para que

os indivíduos se humanizem, ao contrário de inviabilizar, silenciar ou suprimir qualquer expressão cultural, destina-se a garantir que essa riqueza esteja na escola, socializada com todas e todos. Na segunda hipótese, como assevera Duarte (2016, p. 64):

Ver nesses conhecimentos apenas a alienação é não analisá-los no curso histórico das contradições sociais objetivas e subjetivas. E ninguém melhor que Karl Marx para nos ensinar a analisar dialeticamente uma realidade histórica. Ninguém criticou tão radical e profundamente a sociedade capitalista como Marx, mas isso jamais o impediu de compreender a importância das conquistas do capitalismo para o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Assim, voltemos às implicações da escolha de um ou outro conteúdo para reafirmar que não são quaisquer conteúdos que servem ao objetivo da educação escolar emancipadora. Para tanto, recorremos aos estudos de Martins (2013), que elucidam a importância da educação escolar para o desenvolvimento do humano em termos psicológicos.

A autora explica o psiquismo humano como “unidade material e ideal que comporta a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2013, p. 74). Nós já citamos anteriormente que os indivíduos precisam se apropriar do patrimônio humano genérico (realidade objetiva) para se humanizarem (instituição de uma segunda natureza). Portanto, cada indivíduo precisa subjetivar a realidade, pois é isso que permite torná-la inteligível. Contudo, a captação do real pela consciência depende do tipo de substrato (conteúdo) dado ao funcionamento psíquico, pois as funções psicológicas “[...] só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que **não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona**” (idem, p. 276, grifo nosso). Em outras palavras, o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades depende da grandiosidade dos conteúdos que são disponibilizados aos indivíduos, razão pela qual defendemos uma escola que se constitua como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p. 258).

Depois de abordar alguns aspectos relativos ao “destinatário” e também ao “conteúdo”, nos resta abordar o elemento da “**forma**” da tríade de Martins (2013). Segundo Saviani (2011), é preciso organizar os meios através dos quais se proporcione a cada indivíduo singular a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. As formas (procedimentos, tempos, espaços etc.) dependem das condições objetivas de sua efetivação e da natureza dos conteúdos. No que diz respeito às condições, sabemos que as escolas públicas carecem, há muito tempo, de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto⁷. Isso é bastante ilustrativo das impossibilidades de falarmos em condições propícias para adequações de forma do processo de ensino e aprendizagem. No tocante à natureza dos conteúdos, é importante destacar que os recursos pedagógicos para ensinar e aprender matemática, por exemplo, são diferentes daqueles que precisamos para ensinar e aprender filosofia. Em entrevista recente, sobre a consciên-

Assim, voltemos às implicações da escolha de um ou outro conteúdo para reafirmar que não são quaisquer conteúdos que servem ao objetivo da educação escolar emancipadora. Para tanto, recorremos aos estudos de Martins (2013), que elucidam a importância da educação escolar para o desenvolvimento do humano em termos psicológicos.

cia filosófica na pedagogia histórico-crítica, Saviani explica que “[...] não há métodos previamente condenados e nem métodos previamente consagrados, porque a escolha do método é sempre dependente da finalidade a ser atingida. É o fim a atingir que determina a escolha do método e dos procedimentos” (MARTINS; REZENDE, 2020, p. 20).

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico.

Façamos então uma reflexão sobre as seguintes questões: **pode o “ensino” remoto garantir “[...] uma totalidade de manifestação humana de vida”** (MARX, 2010, p. 112) **que colabore com a emancipação dos indivíduos (“destinatário”), tendo em vista o distanciamento entre professores e estudantes?** Não se trata apenas de distância física, o que nos leva à outra questão: **pode o “ensino” remoto garantir o conteúdo com a qualidade que desejamos?**

Vejamos a relação entre essas duas perguntas. O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma **“frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona**, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade **não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.**

Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar **na relação com o outro**. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar.

Tomando referência na psicologia histórico-cultural, Martins (2013) assinala que o psiquismo é um sistema composto por funções psicológicas interdependentes, que são socialmente qualificadas, sendo algumas delas exclusivamente humanas, dada a interdição de seu desenvolvimento na ausência das relações sociais. E são os comportamentos complexos culturalmente formados que nos diferenciam das demais espécies e que possibilitam a razão humana (tornar a realidade inteligível). Daí a centralidade do desenvolvimento das funções psicológicas para o processo de humanização e o lugar decisivo ocupado

pelos conteúdos da educação escolar, como já destacamos anteriormente.

O funcionamento psicológico se dá no duplo trânsito entre dois planos. O primeiro, interpéssico; e o segundo, intrapéssico. Segundo Vigotskii (2010, p. 114, grifos nossos):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança⁸: a primeira vez, **nas atividades coletivas**, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpéssicas; a segunda, nas **atividades individuais**, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapéssicas.

Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar **na relação com o outro**. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências **afetivo-cognitivas** que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar. Porém, como salienta Martins (2013, p. 278, grifos nossos):

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens **promovidas pelo ensino** qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino. O estofado dessa ideia reside na distinção entre formas naturais e primitivas de comportamento e as formas instrumentais, produzidas na história e absolutamente dependentes da aprendizagem.

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos **muitas tarefas.** Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, webinários etc.

Porém, em concordância com o que explicitamos a partir de Vigotskii (2010), assinalam Abrantes e Martins (2007, p. 320-321):

[...] um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água.

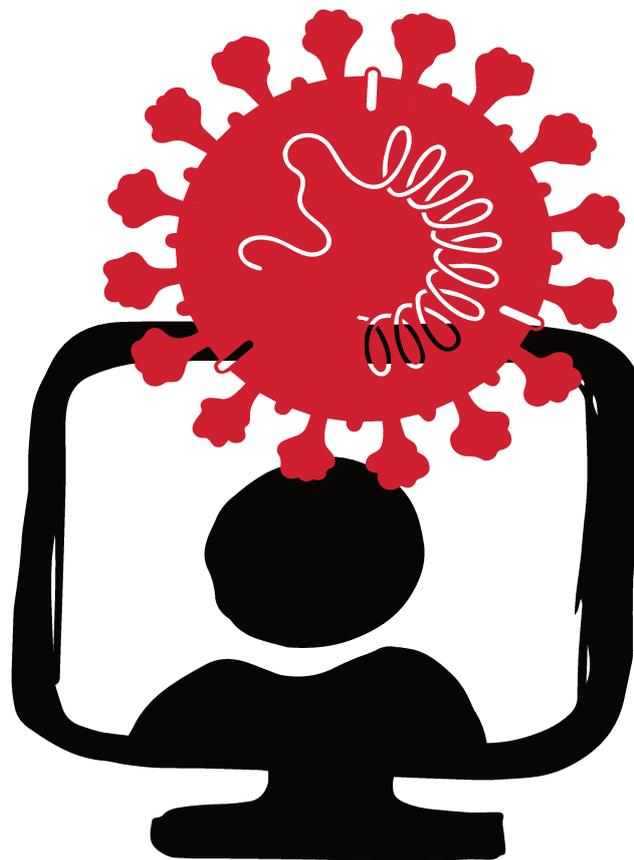
Já do lado dos docentes, estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta.

Relevante destacar também que esse processo açodado de implementação do ensino remoto contribui para a intensificação do adoecimento docente. Pois, além da pressão e vigilância impostas que podem se configurar em assédio, o uso constante das tecnologias, com as quais nem todos são familiarizados, amplia as possibilidades de adoecimento físico e mental. A elevação da carga de trabalho se dá, ainda, em condições subjetivas desfavoráveis, uma vez que muitas e muitos docentes têm que lidar com o teletrabalho em meio a afazeres domésticos e demandas familiares (INFORMANDES, 2020, p. 12).

A grande justificativa para adesão ao “ensino” remoto foi se tratar de uma **solução emergencial**, como afirmou o reitor da Universidade Federal do Espírito Santo, “que nos tira de uma situação de ausência” desse tipo de atividade, mas respeitando o isolamento social, em obediência às regras do Ministério da Saúde e do Governo do Estado, que buscam proteger a vida das pessoas e controlar a pandemia de Covid-19” (UFES, 2020). O que questionamos é: **esse modelo tão precarizado e ínfimo do ponto de vista do cumprimento dos objetivos da educação escolar corrige realmente essa suposta ausência ou é apenas um engodo?** Com esta pergunta, para a qual procuramos trazer contribuições neste texto, fechamos a tríade conteúdo-forma-destinatário no “ensino” remoto nos seguintes termos: conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído *a priori* ou ludibriado sobre sua aprendizagem.

Proposições para realmente nos tirar de uma “situação de ausência”

Conforme anunciamos no início deste artigo, o “ensino” remoto foi colocado como **única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas**. No entanto, como também procuramos evidenciar, essa suposta alternativa **é precarizada e não atende minimamente** ao que defendemos que seja ofertado pela educação pública de nosso país. Assim, antes de mencionar quaisquer proposições, é preciso reiterar que fomos atravessados por uma crise sanitária planetária, que obviamente tem consequências. Também não nos esqueçamos que a pandemia poderia ter atingido nosso país em menores proporções e, portanto, se há responsáveis pela situação de calamidade a que foi submetida a classe trabalhadora brasileira, ela não pode ter seus efeitos minimizados ou dirigidos à “ausência” dos trabalhadores. Lembremos que o chamado “novo normal” é uma ideia que busca dar uma **aparência ordinária ao que não pode e não deve ser tratado como fato corriqueiro da vida**. Assim, o “ensino” remoto se encontra no bojo de uma **adaptabilidade muito desejável ao capital** e à qual devemos nos contrapor.



A maioria das proposições que pontuamos aqui circulam entre os educadores, coletivos, sindicatos e poderiam ter sido adotadas se, de partida, um primeiro ponto fosse garantido. Trata-se da “**Construção democrática** de políticas sobre o funcionamento das instituições durante a pandemia” (ANDES, 2020, p. 53, grifo nosso). Aliás, fossem abertos o diálogo e o debate, outras tantas possibilidades poderiam ser pensadas coletivamente, como destacado por Adufes-S.Sind (2020), Adufmat-S.Sind (2020) e ANDES-SN (2020). Em consequência dessa construção conjunta, **buscar as condições de trabalho** (ADUFES-S.SIND, 2020; ANDES, 2020), **o planejamento e investimentos em plataformas virtuais públicas** (ADUFES-S.SIND, 2020; ANDES, 2020) **e diagnósticos sobre a realidade da comunidade escolar** (ANDES, 2020).

Em um momento de tamanho apuro da sociedade brasileira, [a escola] pode funcionar como apoio, articulando-se a redes de assistência à população, buscando formas de acompanhamento dos estudantes e suas famílias, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade (FRANCO *et al.*, 2020, p. 2).

É preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção de merenda escolar entregue nas casas dos alunos ou dos auxílios estudantis no caso dos estudantes universitários; com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias, acesso a água tratada e produtos de higiene.

É preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção de merenda escolar entregue nas casas dos alunos ou dos auxílios estudantis no caso dos estudantes universitários; com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias, acesso a água tratada e produtos de higiene.

Nesse diagnóstico, de busca ativa pelos estudantes, as instituições deveriam procurar garantir os meios de acesso à internet e equipamentos para todos que integram as comunidades escolares (ADUFES-S.SIND, 2020; COLEMARX, 2020; FRANCO *et al.*, 2020).

Havendo disponibilização de acesso e equipamentos, poderiam ser criados “**espaços de encontros** virtuais nas escolas, redes, objetivando **promover debates sobre as crises em curso e o papel da educação**” (COLEMARX, 2020, p. 23, grifo nosso), além de outras **atividades culturais, cursos livres, seminários etc., que mantenham os vínculos com a comunidade escolar** (ADUFES-S.SIND, 2020; ADUFMAT-S.SIND, 2020; COLEMARX, 2020; FRANCO *et al.*, 2020; INFORMANDES, 2020).

Em relação ao **calendário letivo 2020**, o mais sensato seria proceder ao seu **cancelamento**. Não adianta querer recuperar isso ou aquilo. É um período de pandemia, de exceção, de isolamento e, portanto, não é o período regular de atividades educativas. A sugestão de Franco *et al.* (2020) vai na mesma direção, assim como assinala o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação: “**Reorganizar o calendário de 2020 em conjunto com o ano letivo de 2021**, não havendo qualquer substituição de atividades desenvolvidas por EaD ou ensino remoto para integralização da carga horária dos diversos níveis e modalidades” (COLEMARX, 2020, p. 23). Aliás, essa reorganização do calendário foi tardiamente estabelecida pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020¹⁰. Por outro lado, é inegável que **a lei incentiva o “ensino” remoto, da educação infantil ao ensino superior**. Contudo, a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020) **não determina** a adoção das “**atividades pedagógicas não presenciais**” e apenas **permite** que sejam desenvolvidas.

Fazer uma **seleção de livros** que seriam indicados **para leitura digital** nas casas em que isso estivesse disponível e distribuídos na forma impressa nos demais casos. Os professores pediriam que, após a leitura, os alunos fizessem breves redações sobre os conteúdos dos livros lidos. Assim, os alunos não deixariam de estudar, permaneceriam ativos e, quando retomadas as atividades presenciais, os alunos estariam **mais enriquecidos com todo o conjunto cultural e pedagógico que teria sido viabilizado a eles**.

Uma vez que essas medidas qualificadoras da educação em tempos de pandemia não foram tomadas, do ponto de vista prático, devemos travar

[...] vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade [exclusão] por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2008, p. 25-26).

Nesse sentido, não cabe acatar, mesmo que “temporariamente” ou “emergencialmente”, nenhum tipo de “ensino” remoto/virtual/não presencial e afins. Até porque sabemos que o discurso da excepcionalidade serve bem aos interesses de ampliação da Educação a Distância, como já indicado pelo Parecer nº 15/2020 do Conselho Nacional de Educação (que aguarda homologação)¹¹ e como se observa pela instituição de iniciativas do governo colocadas nas Portarias 433¹² e 434¹³, ambas de 22 de outubro de 2020.

Portanto, diante da grave situação em que nos encontramos, dos retrocessos estabelecidos e das consequências que teremos que enfrentar, precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofreremos, sem concessões e “puxadinhos pedagógicos”. **US**

notas

1. Dados disponíveis em 25 de outubro, <https://www.covidvisualizer.com/>.
2. Conforme pretendemos argumentar em nossa exposição, consideramos inadequado denominar “ensino” a modalidade precarizada de atividades virtuais da educação escolar e, por essa razão, utilizaremos o termo sempre entre aspas.
3. Dados disponíveis no site do Ministério da Educação que monitora o funcionamento dessas instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em 25 out. 2020.
4. Exceto quando necessário diferenciar a educação básica do ensino superior, leia-se por “escolas” as instituições de ensino em geral.
5. É importante registrar que as escolas mantiveram suas atividades administrativas e de planejamento pedagógico e desenvolveram milhares de projetos de assistência à população e, no caso das universidades, a interrupção das atividades presenciais não significou a paralisação da pesquisa, da extensão, das atividades administrativas e ainda acrescentou-se o desenvolvimento de centenas de projetos voltados ao próprio combate à pandemia.

notas

6. Segundo Leher (2020), “Desde que Bolsonaro assumiu a presidência da República, em 2019, recebeu 38 listas tríplexes. Destas, apenas 26 resultaram em nomeação de um novo dirigente, sendo que dez (38,5%) não foram os indicados por suas comunidades e um sequer estava na lista. Preocupa o fato de que 12 aguardam decisão do presidente e, ainda, que parte relevante dos pro-tempore, a rigor, é de mal disfarçados reitores nomeados à revelia do princípio da gestão democrática. Se acrescentarmos o processo de nomeação dos reitores dos IFET que possuem legislação específica estabelecendo que a eleição é direta e o vencedor deve ser nomeado (Lei 11.892/2008), o quadro torna-se ainda mais difícil, como é possível depreender pela nomeação dos dirigentes do CEFET-RJ, IFSC e IFRN”. Portanto, antes do final de seu mandato, Bolsonaro pode interferir na direção de um número significativo de instituições, reconfigurando a correlação de forças em entidades, como a Andifes, órgãos de assessoramento e conselhos, que, por sua vez, terá como consequência o aprofundamento do produtivismo acadêmico, da privatização e do sucateamento do ensino público.

7. O Censo Escolar de 2018 apurou que 26% das escolas brasileiras não contam com abastecimento público de água e 49% não têm acesso à rede pública de esgoto.

8. O texto trata da “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”, razão pela qual é utilizado o termo “criança”. Apesar disso, a formulação do autor não se restringe à infância, uma vez que ancorou sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”.

9. Conforme já destacado, as instituições de ensino não pararam suas atividades e, por essa razão, discordamos dessa afirmativa, em especial sendo manifestação do reitor de uma universidade que permitiu, até a instauração do “Ensino-aprendizagem [sic] remoto, temporário e emergencial” (Earte), que atividades de ensino fossem realizadas de forma não obrigatória, como “atividades de apoio ao ensino-aprendizagem [sic]” (CONSELHO UNIVERSITÁRIO UFES, 2020).

10. Conforme o § 3º do Art. 2º da Lei nº 14.040, “Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no Art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020, grifo no original).

11. Cf. Conselho Nacional de Educação, 2020.

12. Institui o Comitê de Orientação Estratégica (COE) para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e dá outras providências (MEC/SES, 2020a).

13. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância (EaD), nas universidades federais (MEC/SES, 2020b).

notas

- ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface [online]**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.
- ADUFES-S.SIND. Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo. **A Ufes e o ensino remoto em tempos de pandemia**. Junho de 2020. Disponível em: http://adufes.org.br/portal/images/2019/cartilha_Material%20Adufes%20ensino%20remoto.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.
- ADUFMAT-S.SIND. Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso. **Estudantes sem escolas, escolas sem estudantes**. É possível flexibilizar a educação? Grupo de Trabalho em Política e Formação Sindical. Maio de 2020. Disponível em: <http://www.adufmat.org.br/portal/index.php/prestando-contas/category/3-documentos-diversos#>. Acesso em: 24 set. 2020.
- AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. **DataSenado**: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4**: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 20 set. 2020.
- BERALDO, R. Trabalhadores da saúde em pandemias: 1918 e 2020. **Casa de Oswaldo Cruz**. Fundação Oswaldo Cruz. Notícias. Especial Covid-19. 16/07/2020. Disponível em: <http://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1821-trabalhadores-da-saude-em-pandemias-1918-e-2020.html#X5VYKohKhPY>. Acesso em: 25 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Publicado em: 19/08/2020, Edição 159, Seção 1, Página 4. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 25 out. 2020.
- COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Data do texto: 22/04/2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Conselho Nacional de

referências

Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Aprovado em 6/10/2020, aguardando homologação.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2020.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO UFES. Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo. **Resolução n. 07/2020**. 6 de abril de 2020. Regulamenta a reorganização das atividades acadêmicas, administrativas e eventos no âmbito da Ufes como medida de prevenção à Covid-19.

Disponível em: http://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/resolucao_no_07.2020_-_cun_1.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FRANCO, A. F. *et al.* **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena**: carta às professoras e professores brasileiros. 2020. Disponível em: <http://ceved.org.br/arquivo/biblioteca/4050229.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

INFORMANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. **Ensino remoto em substituição ao presencial? Tô fora!** Informativo n. 106, julho de 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/informandes_-_julho_2020_-_hi. Acesso em: 20 set. 2020.

LEHER, R. Nas garras da autocracia: interferência governamental na escolha de reitores e liberdade de cátedra. **Carta Capital**. Publicado em 21 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educao/Nas-garras-da-autocracia-interferencia-governamental-na-escolha-de-reitores-e-liberdade-de-catedra/54/48786>. Acesso em: 23 set. 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, M. F.; REZENDE, A. C. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-24, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659525/22648>.

Acesso em: 22 set. 2020.

referências

- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MEC/SES. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 433, de 22 de outubro de 2020**. Institui o Comitê de Orientação Estratégica - COE para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Publicado em: 23/10/2020, Edição 204, Seção 1, Página 448. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-433-de-22-de-outubro-de-2020-284699498>. Acesso em: 25 out. 2020.
- MEC/SES. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 434, de 22 de outubro de 2020**. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais. Diário Oficial da União. Publicado em: 23/10/2020, Edição 204, Seção 1, Página 449. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-434-de-22-de-outubro-de-2020-284699573>. Acesso em: 25 out. 2020.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. **Em coletiva, reitor afirma: O Earte é uma solução que nos tira de uma situação de ausência**. Texto: Lidia Neves. Edição: Thereza Marinho. Publicado em 19 de agosto de 2020 - 17:54. Disponível em: <http://portal.ufes.br/conteudo/em-coletiva-reitor-afirma-o-earte-e-uma-solucao-que-nos-tira-de-uma-situacao-de-ausencia>. Acesso em: 24 set. 2020.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

referências