

IMPLICAÇÕES ENTRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O AUMENTO DA DESIGUALDADE SOCIAL

Maria Fernanda Diogo¹

Resumo

O texto se debruçou sobre a implementação do ensino remoto emergencial (ERE) durante a suspensão das aulas presenciais em função da pandemia de Covid-19. Foram analisados relatos de professores/as da Educação Básica extraídos de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório. A coleta de dados se deu por meio de questionários *online* aplicados no ano de 2020. Os relatos denotaram preocupações relacionadas à condução do ERE e revelaram que o formato não alcançou a todos/as os/as estudantes. Segundo os/as docentes, a restrição ao acesso remoto e à tecnologia digital escancararam e ampliaram as graves desigualdades sociais do contexto brasileiro durante a pandemia. A educação pública enfrenta dificuldades históricas para educar os cidadãos brasileiros de forma igualitária. No contexto da pandemia esta se viu completamente impedida de educar democraticamente, pois o ERE não garantiu a igualdade ou a qualidade do acesso à educação, apresentando-se como um obstáculo ao ensino desenvolvimental. Os/as mais prejudicados/as foram os/as estudantes que viviam situações de vulnerabilidade social e exclusão digital, principalmente aqueles que acessaram os conteúdos somente no formato impresso e não receberam nenhuma mediação docente para se apropriarem destes conteúdos. O Estado brasileiro foi negligente e não providenciou condições para o ensino de qualidade e esvaziou a educação pública de sentido na medida em que esta não chegou a todos/as os/as estudantes. É imprescindível reparar perdas quando do retorno às atividades presenciais e isto demanda investimentos em infraestrutura, formação docente, tecnologia e demais elementos necessários para dirimir os transtornos que a pandemia acarretou à educação.

Palavras-Chave: Ensino Remoto Emergencial; Desigualdade Social; Ensino Desenvolvimental; Educação Democrática.

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, campus Florianópolis, SC.

IMPLICATIONS BETWEEN EMERGENCY REMOTE EDUCATION AND INCREASING SOCIAL INEQUALITY

Abstract

The text focused on the implementation of emergency remote education (ERE) during the suspension of face-to-face classes due to the Covid-19 pandemic. Basic Education teachers reports extracted from a qualitative and exploratory research were analyzed. Data collection took place through online questionnaires applied in the year 2020. The reports showed concerns related to the conduct of the ERE and revealed that the format did not reach all students. According to the teachers, the restriction on remote access and digital technology opened and widened the serious social inequalities in the Brazilian context during the pandemic. The public education faces historic difficulties in educating brazilian citizens on an equal basis. In the context of the pandemic, it was completely prevented from educating democratically, as the ERE did not guarantee equality or quality of access to education, presenting itself as an obstacle to developmental teaching. The most disadvantaged were students who lived in situations of social vulnerability and digital exclusion, especially those who accessed the content only in printed form and did not receive any teaching mediation to appropriate these contents. The Brazilian State was negligent and did not provide conditions for quality education and emptied public education of meaning as it did not reach all students. It is essential to repair losses when returning to face-to-face activities and this requires investments in infrastructure, teacher training, technology and other elements necessary to resolve the disorders that the pandemic has caused to education.

Keywords: Emergency Remote Education; Social inequality; Developmental Teaching; Democratic Education

Introdução



Armandinho, de Alexandre Beck (2020)

Este texto problematiza a adoção do ensino remoto emergencial (ERE) pelas escolas de Educação Básica em função da pandemia de Covid-19. No dia 17 de março de 2020 foi publicada a primeira portaria que autorizava a substituição do ensino presencial por atividades em meios digitais (MEC, 2020) e, em 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020), a Medida Provisória nº 934 liberou as instituições de ensino do cumprimento dos 200 dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), contudo manteve a carga horária obrigatória mínima de 800 horas anuais, impelindo as escolas e demais instituições de ensino que ainda não haviam aderido ao ERE a fazê-lo.

O escrito aqui apresentado buscou inspiração no Materialismo Histórico Dialético para analisar a implementação do ERE durante a suspensão das aulas presenciais no Brasil. Sua materialização alijou muitas crianças e jovens – principalmente aqueles/as que pertencem às famílias em situação de vulnerabilidade econômica e social – do acesso à educação, escancarando precariedades e desigualdades que já existiam em período anterior à pandemia. Como analisa Boaventura de Souza Santos (2020, p. 7), no livro *A cruel pedagogia do vírus*, “[...] a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados [...]”.

Este texto usou como bússola para as suas análises alguns relatos de professores/as da Educação Básica sobre o ERE, extraídos de uma pesquisa *online* realizada entre os dias 6 e 31 de julho de 2020. O estudo, de metodologia qualitativa e exploratória, buscou reconhecer os sentidos (Vygotski, 1992) atribuídos pelos/as docentes ao movimento de implantação das atividades remotas – recém-instauradas à época e ainda não eram completamente (re)conhecidas no campo educacional (e na sociedade como um todo).

Quando findávamos a coleta de dados, o Brasil contava com pouco mais de 100 dias de suspensão das aulas presenciais e a pandemia se avultava – com 92.568 óbitos e 2.666.298 cidadãos infectados à época (G1, 2020a). Foi nesta conjuntura político-sanitária envolta em grandes incertezas e crescentes vulnerabilidades, propusemos o

estudo aos/às professores/as. Para este texto, foram selecionados alguns relatos que abordavam a relação estabelecida entre o ERE e a desigualdade social, principalmente aqueles que mencionavam a falta de condições básicas de sobrevivência dos/as estudantes e suas famílias e o pouco acesso aos recursos tecnológicos e/ou à internet – vulnerabilidades que provocaram um baixo engajamento dos/as estudantes nas atividades remotas.

Contudo, antes do escrito adentrar à apresentação e análise dos relatos, cabe uma breve digressão visando contextualizar a constrição orçamentária que assola a Educação, pois muitas das precarizações que foram apontadas pelos/as professores/as não se iniciaram *na* pandemia. Em 2016 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016), conhecida como “PEC da morte”. Esta provocou uma alteração na Constituição brasileira, determinando um novo regime fiscal com duração de 20 (vinte) anos. Vairão Junior e Alves (2017) apontam que a tentativa do Estado em controlar o endividamento público por meio da redução das despesas primárias afetou alguns setores mais do que outros. Segundo os autores,

Foi possível identificar que as funções de Previdência Social, Encargos Especiais, Saúde, Educação, Assistência Social, Trabalho, Defesa Nacional, Judiciária, Agricultura e Administração seriam as mais afetadas na adoção de tais medidas. Percebe-se que a parcela da população que mais necessita de tais ações de governo – geralmente a mais pobre – seria também a mais prejudicada. (Vairão Junior & Alves, 2017, p. 72)

No segmento educacional, a Emenda Constitucional nº 95 inviabilizou a plena execução do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e fez com que o abandono e a evasão, assuntos já conhecidos nas escolas brasileiras, se amplificassem durante a suspensão das aulas presenciais por conta do desmonte das políticas públicas voltadas à Educação. A adesão ao ensino remoto visibilizou precariedades e desfiliações já presentes nas vivências escolares de docentes e discentes. Conforme Santos (2020, p. 19), agravou-se o que que já era vulnerável antes da Covid-19, afinal, “[...] para os moradores das periferias pobres do mundo, a actual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências”.

O ensino remoto emergencial na perspectiva docente

Para debater a indissociável relação entre desigualdade social e educação na pandemia, este texto apoiou suas análises em relatos de professores/as sobre o ERE. Estes foram extraídos de um questionário composto por questões objetivas e discursivas,

disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*. Antes de respondê-lo, os/as professores/as tiveram acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido e concordaram em participar da pesquisa, conforme instruções do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. O estudo usou a abordagem por conveniência, ou seja, responderam ao questionário aqueles/as que se interessaram pela temática.

O questionário foi respondido por 204 (duzentos e quatro) professores/as da Educação Básica, a maioria mulheres (80,4%) que atuavam no ensino público (86%). Os/s respondentes trabalhavam na Educação Infantil (24%), no Ensino Fundamental (43,5%), no Ensino Médio (14%), em mais de um nível de ensino (13%), na Educação Especial (1,5%), Educação de Jovens e Adultos (1%) ou atuavam no contraturno escolar, coordenação pedagógica ou orientação educacional (3%).

Para esta análise, foram selecionados os relatos que presentificavam preocupações relacionadas à condução do ensino na pandemia, denunciando que este formato não estava sendo capaz de alcançar a todos/as os/as estudantes, como o que segue: “*O que fica evidente é a desigualdade: apenas equipar a escola e formar professores aptos para criarem propostas pedagógicas que possam ser realizadas de maneira assíncrona por meio da tecnologia não é suficiente! Os estudantes precisam ter condições básicas de existência asseguradas*”².

O ERE efetivou-se no formato *online*, por meio de atividades, videoaulas e *Webconferências* mediadas por plataformas digitais e, também, por intermédio de materiais impressos redigidos pelos/as docentes que os/as estudantes e suas famílias buscavam nas instituições de ensino. À época em que os questionários estavam sendo respondidos, foi feito levantamento junto às secretarias estaduais de educação e este revelou um “apagão” no ensino público: em julho de 2020, 60% dos estados estavam acompanhando a implementação do ERE e percebiam que este não alcançava todos/as os/as estudantes devido a insuficiência de recursos digitais e de acesso à internet. A reportagem mencionava, ainda, que pelo menos oito estados não estavam realizando quaisquer mensurações (G1, 2020b). Restou àqueles/as estudantes que não possuíam acesso aos equipamentos digitais e à internet buscar os materiais impressos disponibilizados nas escolas.

A restrição ao acesso remoto e à tecnologia digital escancararam e ampliaram as graves desigualdades sociais do contexto brasileiro durante a pandemia. As respostas ao

² Os relatos dos/as professores/as foram transcritos em itálico e entre aspas duplas.

questionário espelharam esta realidade: “[...] *temos clareza de que a grande maioria do nosso público não tem acesso às ferramentas usadas no ‘ensino virtual’, como acesso à internet, aparelho de celular que suporte as plataformas ou mesmo um PC ou tablet, para fazer as atividades e enviá-las aos professores, para correção e devolutivas. Constatamos isso pelo baixo número de devolutivas que recebemos dos estudantes/famílias*”.

Importante apontar que a exclusão digital não se originou *na* pandemia. Relatório publicado, no final de 2019, pela União Internacional de Telecomunicações (UIT), apontava que cerca de 3,6 bilhões de pessoas no mundo não possuíam acesso à Internet. Os países periféricos tinham menor acesso digital: “Na África, só 39,3 % de seus habitantes vivem conectados, com relação a 87,2 % dos europeus e 94,6 % dos norte-americanos” (Iberdrola, 2021, s/p).

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua – TIC), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45.960 milhões de pessoas (cerca de 25% da população) com 10 anos de idade ou mais não acessaram a internet no período de referência (ano de 2018). O documento revela que a conexão é mais predominante nas áreas urbanas e que a renda é um elemento fulcral para a conexão digital. A pesquisa traz, ainda, dados relacionados à principal tecnologia utilizada para conectar-se à internet: “o aparelho de telefone celular é o meio mais popular de acesso à rede, usado por 98,1% dos brasileiros que se conectam” (Agência Estado, 2020, s/p).

Muitos/as professores/as relataram preocupação relacionada à exclusão digital: “*É muito frustrante saber que apenas 30% dxs estudantes têm acesso a internet e muitos passam dificuldades econômicas gravíssimas, sem falar na questão da violência e do desgoverno. As escolas estão perdidas, se virando como podem*”. Como já mencionado, visando o acesso à educação dos/as estudantes sem conexão, as secretarias de educação estaduais e municipais determinaram a entrega de materiais impressos. Contudo, segundo os relatos, houve limitação na quantidade de folhas que podiam ser impressas, ocasionando a redução no tamanho da letra e/ou do conteúdo disponibilizado. Os/as docentes também comentaram o procedimento de planejar e entregar os materiais impressos: “*A situação é bem complicada, pois temos que planejar e organizar atividades para duas realidades distintas tendo em vista que devemos atender os estudantes que têm acesso online e também os que não têm acesso, por meio de atividades para impressão que as famílias vão buscar na unidade escolar*”.

Foi possível evidenciar nos relatos que os/as estudantes que acessavam somente as atividades impressas eram os mais prejudicados, pois não conseguiam se comunicar com o/a professor para tirar dúvidas ou compreender melhor o conteúdo. Os/as docentes descreveram diversos esforços empreendidos pela equipe escolar para tentar alcançar a todos os/as estudantes e suas famílias, mas poucos/as devolviam as atividades para correção: *“O processo se apresenta muito complexo: 30% dos estudantes da escola buscam as atividades e 5% retornam as atividades realizadas”*.

Segundo as teorias de educação e psicologia que se respaldam no Materialismo Histórico Dialético, o desenvolvimento humano ocorre na relação singular-particular-universal. Para melhor compreendê-lo, é preciso fazer uma análise de suas múltiplas determinações. Neste aspecto, cabem as perguntas: o que estes/as docentes relataram configura-se ensino? Independente do contexto epidemiológico, qual é o papel da escola?

Iniciando pela análise da segunda questão: o trabalho educativo é descrito pela Pedagogia Histórico-Crítica como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13). A Psicologia Histórico-Cultural aponta que a escola é a principal responsável por transformar os conhecimentos espontâneos (aqueles originados nas atividades e saberes cotidianos) em conhecimentos teóricos (resultado do trabalho refletido e que visa aos processos de complexificação do pensamento por meio dos saberes sistematizados pela ciência e pela cultura) (Davidov, 1988).

Conforme Prestes, Tunes e Nascimento (2017, p. 73),

A educação escolar participa significativamente do processo de desenvolvimento, inicialmente por meio do ensino da leitura, da escrita e do cálculo matemático. Essa imersão cultural que a educação formal propicia à criança desde os primeiros anos escolares, é muito importante para os saltos qualitativos que ela pode vivenciar em seu desenvolvimento psicológico e cultural.

Marx (2011, p. 58) já apontava que as formas mais desenvolvidas explicam as formas menos desenvolvidas, ideia expressa na frase: “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”. Vygotski (2007) se apropriou desta concepção marxiana e pontuou que o ensino escolar precisa apontar para o máximo desenvolvimento cognitivo-afetivo-ético-estético. Para melhor compreender e agir no mundo, os/as estudantes precisam entendê-lo não somente a partir da sua singularidade (ou seja, tendo como base os conhecimentos espontâneos, expressão dos órgãos dos sentidos imediata e

empiricamente captados), mas a partir da totalidade (isto é, por meio do conhecimento teórico e conceitual, construído pela experiência mediatizada na e pela escola).

El desarrollo del concepto científico se produce en las condiciones del proceso de enseñanza, que es una forma particular de cooperación sistemática entre el pedagogo y el niño; en el transcurso de esta cooperación maduran las funciones psicológicas superiores del niño, con la ayuda y participación del adulto. (Vygotski, 2007, p. 268)

Stetsenko (2016) aponta que a Psicologia Histórico-Cultural se apropriou do Materialismo Histórico e Dialético ao apontar para uma metodologia trans/formativa [*trans/formative*, no original] que desafia ideologias de adaptação e controle. Para a autora, os/as professores/as não podem encarar os/as estudantes como passivos/as e/ou negar seus saberes, pois, nestas condições, as ações pedagógicas fariam com que crianças e adolescentes encarassem o conhecimento como separado deles, reforçando a submissão e a passividade.

Assim, trans/formar é formar dialeticamente e representa o ato educativo de *superar* os conhecimentos espontâneos rumo aos conhecimentos teórico-conceituais sistematizados – superação esta que não ocorre espontânea e naturalmente, mas é *mediada pelos/as professores/as*. O pensamento teórico não prescinde do empírico, mas o incorpora por superação. Segundo Martins (2015, p. 271),

Propositadamente decomposemos a palavra transformação posto que, para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica, a humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social. Transformar, do latim *transformare*, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição.

Retomando a primeira questão por meio da análise dos relatos sobre o ERE: este se configurou – efetivamente – ensino? Percebemos nas narrativas dos/as professores/as o esforço pessoal e coletivo empreendido na criação de estratégias e ações pedagógicas, mas o ERE não alcançou a todos/as os/as estudantes. E, em muitos casos, apresentou-se como um ensino que não resultou em aprendizagens, ou seja, não trans/formou.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural (Vygotski, 2007; 1992; Davidov, 1988), não há aprendizagem sem ensino, mas, quando o ensino é falho, este *não* se objetiva em aprendizagens. Nesta medida, avaliar a ação pedagógica é tão importante, avaliação esta que se encontrava obstaculizada pelo baixo retorno das atividades dos/as

estudantes, dificultando replanejamentos. Conforme o desabafo de um/a dos/as docentes: *“Elaborar atividades com pouco retorno dos alunos é algo frustrante”*.

Além disso, a *qualidade* das aprendizagens foi afetada pela virtualidade, pois os/as professores/as têm mais dificuldade para perceber integralmente os/as estudantes. Poucas trocas são efetivamente possíveis nos ambientes virtuais e, como mencionou um/a professor/a da Educação Infantil, *“[...] a criança assume um papel de observadora”*. As trocas e a percepção das necessidades dos/as estudantes são mais prejudicadas ainda para aqueles/as que acessam somente os materiais impressos: como trans/formar os/as estudantes à distância?

Do modo como foi efetivado pelas instâncias públicas, o ERE se apresentou como um obstáculo ao ensino desenvolvimental, ou seja, não promoveu ações relacionadas à atividade colaborativa de ensinar, aquelas que promovem o pleno desenvolvimento dos/as estudantes.

Os/as professores/as afirmaram que nem todas as famílias possuíam condições socioeconômicas e culturais para auxiliar os/as estudantes na apropriação dos conhecimentos, principalmente em relação às crianças pequenas, impossibilitando ou dificultando o trabalho educativo: *“muitas das atividades não atendem às demandas das crianças, os pais relatam dificuldades em auxiliar às crianças, possuem limites em equipamento e acesso. Percebo que as atividades não contribuem com o processo de ensino das crianças”*. Outro/a docente escreveu: *“Os pais não têm formação na área, estão fazendo o que podem, dentro de suas possibilidades... mas isso não é suficiente pra garantir o aprendizado”*.

Rigon, Asbahr e Moretti (2016, p. 36) apontam que é uma atribuição do/a docente organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico. *“Embora o professor tenha limites de atuação, criar condições para o que estudante queira aprender deve ser um dos objetivos de sua atividade de ensino”*. Assim, não cabe delegar aos pais – que, na maioria das vezes, estão lutando arduamente pela sobrevivência material do núcleo familiar –, a mediação do aprendizado. Além disso, este procedimento esvazia a profissão docente da centralidade na sistematização dos conhecimentos, diminui a importância da didática e metodologia relacionadas ao ensino e abre brechas para os

entusiastas da desescolarização³, ou seja, a substituição do ensino escolar pela educação oferecida no núcleo familiar, mais conhecida como *homeschooling* (Novaes, 2017).

A atividade-guia (Leontiev, 1978) do desenvolvimento das crianças e adolescentes em idade escolar é a atividade de estudo. Esta permite que o/a estudante construa gradativamente o pensamento teórico. Sem internalizar os conhecimentos teórico-conceituais acumulados pelas gerações anteriores, ele/a fica limitado aos saberes oriundos de sua experiência empírico-sensorial. Davidov (1988) destaca que a atividade de estudo configura um *processo ativo* e exige que as professoras planejem sistematicamente atividades que elevem o nível teórico dos/as estudantes.

Tais ações, desenvolvimentistas, não são aquelas que meramente reproduzem as ações da vida cotidiana e do funcionamento espontâneo, assistemático, mas aquelas que visam à conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade do *ser humano*. (Martins, 2015, p. 275, grifo no original)

Como prover o ensino desenvolvimental sem acessar e reconhecer a situação real do aprendizado de cada estudante? Sem o retorno das atividades para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem? Os relatos colhidos revelam que o prejuízo à aprendizagem se apresentou mais acentuado para os/as estudantes que vivenciavam situações de vulnerabilidade social. Os/as professores descreveram o temor que aqueles/as que não estavam entregando atividades abandonassem a escola: “*As disparidades entre os alunos se intensificou, alguns conseguiram estudar, continuar aprendendo, porém, a maioria ficou desmotivada, sem acesso ou com pouco acesso, o que comprometeu a efetividade desse tipo de ensino*”. Em diversos relatos emergiu o medo de uma “*Evasão maciça dos estudantes por conta da pobreza!*”.

Na medida em que as ações docentes não são suficientes ou trazem incertezas para os/as professores/as relacionadas ao efetivo aprendizado dos/as estudantes, ocorre o esvaziamento da ação educativa. Um/a dos/as professores descreveu: “*tenho a impressão que esse processo está desqualificando ainda mais a presença e a participação social como parte da relação social que se estabelece na relação escolar pedagógica presencial*”.

A Educação Especial e Educação Infantil, em função dos públicos aos quais atendem, foram especialmente impactadas pelo ERE. Um/a docente da Educação

³ Conceito baseado nas críticas às instituições escolares estadunidenses desenvolvidas por John Holt e Ivan Illich na década de 1970 (Novaes, 2017).

Especial apontou que “[...] *é muito complicado apenas encaminhar atividades online ou impressas. É necessário estar presente para atuar no aprendizado, saber e ver o que acontece quando estão estudando determinado assunto e assim poder atuar como profissionais que somos*”. Já na Educação Infantil, vários/as docentes relataram que foram instruídos a evitar solicitar às famílias materiais diferenciados para as atividades pedagógicas sugeridas às crianças: “*Procuro elaborar propostas que envolvam mais brincadeiras com o corpo e regras, onde os materiais são simples, como toalha de banho, garrafa pet, areia, rolo de papel higiênico etc.*”. Outro/a professor/a descreveu que “*O agravante é pensar algo sem o retorno, pois, diante do que entendemos de educação infantil, só podemos planejar algo a partir dos indicativos apresentados pelas crianças*”. Um/a dos/as docentes assim resumiu a sensação relacionada à Educação Infantil: “*No geral sinto que poucas crianças estão conseguindo se desenvolver com essa modalidade de ensino*”.

Enfim, nos relatos muitos/as professores questionaram o ERE diante da enorme desigualdade social brasileira que impediu o acesso à educação para uma considerável parcela dos estudantes diante da suspensão das aulas presenciais, apontando para “*as condições desiguais de acesso à escolarização no formato remoto*” e evidenciando que “*as aulas remotas não alcançam todos os educandos de maneira igual*”.

Indo além das aparências

Este tópico inicia com o resgate da tirinha do *Armandinho* (Beck, 2020), disposta na epígrafe, onde um personagem instiga o leitor a ir *além das aparências* e tentar desvelar como a “falta de preocupação” relacionada à educação nacional poderia, na verdade, representar uma “sabotagem”. Buscou-se tecer aqui análises mais totalizantes sobre a implementação do ERE com base na ideia de que contentar-se em apreender a aparência fenomênica de uma situação não favorece à compreensão de sua totalidade. Afinal, segundo Marx (2011, p. 54), “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”.

Na obra *A ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007, p. 52) desenvolvem que é a vida que determina a consciência, percebendo o ser humano “[...] não em qualquer fixação ou isolamento fantasioso, mas em seu real processo de desenvolvimento, em condições determinadas, empiricamente viáveis”. A consciência, assim, é produto histórico e social; as ideias não são abstratas, mas possuem base material, forjadas na concretude da vida.

A escola é um lócus importantíssimo para a formação da consciência, responsável por considerável parcela dos processos de singularização e subjetivação de estudantes e professores/as (Vygotski, 1992; 2007; Davidov, 1988). O processo pedagógico sofreu descontinuidades em virtude da suspensão das aulas presenciais e, como já apontado nas discussões, muitos/as docentes consideraram que o ERE *não* foi satisfatório para gerar ensino desenvolvimental e elevar o nível teórico dos/as estudantes de modo geral. Assim, todos/as os/as estudantes vivenciaram limites aos seus aprendizados.

Todos/as os/as estudantes vivenciaram *os mesmos limites*? Claro que não! Não “estávamos todos no mesmo barco”, jargão tão repetido pela mídia durante o período de pandemia – exemplo clássico de uma ideia dominante que visa dissimular as assimetrias e desigualdades sociais. Os/as mais prejudicados/as foram os/as estudantes que viviam situações de vulnerabilidade social e de exclusão digital, principalmente aqueles que acessaram somente os conteúdos no formato impresso e não receberam nenhuma mediação docente para que *se apropriassem* destes conteúdos. Afinal, não basta aos/às estudantes frequentarem a escola para internalizarem saberes, são necessárias situações de ensino adequadamente estruturadas, que levem em conta a diversidade dos sujeitos inseridos no contexto educativo (Sforni, 2016) – presencial ou remoto.

Assim, foi *impossível* à educação pública educar democraticamente no contexto da pandemia. De acordo com Cunha, Silva e Silva (2020), o ERE foi excludente e agravou desigualdades educacionais, posto não ter garantido aprendizagens, a qualidade ou a igualdade de acesso à educação para todos/as. “No processo de educação que realmente se efetivou, o educando sai do processo diferente do que entrou, sai indivíduo educado” (Rigon, Asbhar, & Moretti, 2026, p. 36). No ERE, contudo, nem todos/as os/as estudantes acessaram os conhecimentos, nem todos/as os internalizaram, nem todos/as foram trans/formados.

As análises que este texto teceu buscaram demonstrar que a consciência não é inerente ou inata ao ser humano, pois esta se constitui por meio da apropriação cultural e social, na materialidade da existência. Os conhecimentos escolares trans/formam os/as estudantes – a escola tem papel fundante no psiquismo humano – e, por meio da atividade destes sujeitos, ocorre a trans/formação da sociedade como um todo.

Teorizando sobre a formação moral na escola, Bueno (2011, p. 95, grifos nossos) enfatiza que

A autonomia necessária para discernir entre as alternativas existentes na realidade, bem como a responsabilidade sobre ação executada na atividade

humana – e nesta inclui o seu aspecto moral – veem-se comprometidas e precarizadas em função da alienação nas relações humanas tendo em vista que estes elementos da atividade humana *só podem ser desenvolvidos plenamente* por meio do *acesso à cultura humana* que viabilizem o desenvolvimento da individualidade.

Assim, de acordo com Bueno (2011, p. 97), “[...] a educação apresenta-se como questão central na luta revolucionária”. Ora, se considerável parcela de nossa população *não se apropriou* das formas mais desenvolvidas do conhecimento sistematizado – os saberes teóricos – porque *não teve acesso* a este conhecimento por meio do ERE, seu desenvolvimento não ocorreu ou ficou aquém do esperado neste período, ampliando o fosso já existente entre os que têm acesso ao conhecimento de qualidade e os que não têm. Em última análise, o ERE mutilou ainda mais a capacidade crítica e a potencialidade dos/as estudantes pertencentes aos estratos mais baixos de nossa população transformarem a sociedade (ou seja, de criarem a história enquanto constroem a sua individualidade), pois a *ferramenta* desta ação reflexiva, o conhecimento, lhes foi negada. Assim, a educação pública foi esvaziada de sentido na medida em que não conseguiu ensinar a todos/as.

A quem interessa que boa parte das crianças e jovens não tenham acesso à uma educação emancipadora? Ao sistema capitalista. Este se funda na exploração e em relações humanas voltadas para a obtenção de mercadorias e para a geração de capital. Se parcela da população não acessa as formas mais desenvolvidas do conhecimento, esta permanecerá alienada e voltada somente à satisfação das suas necessidades imediatas, ou seja, presa ao trabalho precarizado, mal remunerado, sem direitos trabalhistas, voltado à sobrevivência. Desde esta posição social, pouca oposição ao sistema capitalista opressor se faz possível. É extremamente revelador que o Brasil tenha produzido tantos bilionários no período de pandemia, aumentando a concentração de riquezas nas mãos de poucos. Segundo reportagem da Istoé Dinheiro (2021, s/p), “[...] eram 45 bilionários no começo de 2020 e agora são 65 pessoas, acumulando um patrimônio de US\$ 212 bilhões de dólares”. Por outro lado, o país está voltando ao mapa da fome, como projeções de que quase 10% da população brasileira encontra-se subalimentada (CNN Brasil, 2021). Este fosso tende a se ampliar, dentre outras causas, na ausência de condições democráticas de educação que possibilitem a ampla parcela da população questionar o sistema.

O Estado brasileiro negligenciou – ou “sabotou”, conforme denuncia o personagem da tirinha de Beck (2020) – a educação durante a pandemia. O Ministério da Educação (MEC) reduziu os recursos direcionados para o ensino remoto. Segundo Grabowski

(2021, s/p), não foram implementados programas emergenciais consistentes de apoio às universidades, escolas, professores/as ou estudantes. “Ao contrário, a pasta do MEC encerrou o exercício de 2020 com a menor dotação desde 2011, R\$ 143,3 bilhões”. Sem investimentos, a educação simplesmente não chegou a boa parcela dos/as estudantes em todos os níveis, prejudicando sua escolarização.

Por que se faz necessário repisar este debate acerca da educação de qualidade não ter alcançado a todos/as no ERE? Compreensões inatistas e ambientalistas de desenvolvimento são predominantes no cenário socioeducativo e estão alinhadas à manutenção do ideário burguês e seus interesses mercantis. Se não destacarmos – quantas vezes forem necessárias – uma compreensão histórica e dialética sobre o desenvolvimento humano, compreendendo a realidade histórica, sociológica e econômica enquanto totalidade, cairemos no risco de culpar os/as estudantes e suas famílias pelo seu fracasso escolar – e/ou os/as docentes, categoria que amiúde foi (e é) culpabilizada pelos pífios resultados da educação nacional. É preciso reconhecer o/a professor/a e o/a estudante em sua concretude, isto é, como sínteses de múltiplas determinações.

Considerações finais

Ao analisar o impacto da pandemia nos processos educativos, observamos, por um lado, que o formato remoto foi a saída encontrada por muitos países para que a educação chegasse aos/às estudantes neste contexto de afastamento social, mas, por outro lado, não foram efetivadas ações políticas no contexto brasileiro para que o acesso à educação remota buscasse alcançar a todos/as. Tal inércia aprofundou desigualdades, contradições e provocou rupturas e sequelas na escolarização dos/as estudantes que viviam em situação social de vulnerabilidade. “A sul da quarentena”, como analisa Souza Santos (2020, p. 10), “[...] a política, que devia ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e aspirações dos cidadãos, tem vindo a demitir-se dessa função”.

Destaca-se, na conclusão deste texto, apontamentos de Cunha, Silva e Silva (2020, p. 36):

O Ensino Remoto Emergencial, implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micro contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país.

Neste aspecto, é vital o debate com educadores/as e pesquisadores/as politicamente engajados/as na área de educação visando a elaboração projetos e políticas educacionais

que busquem alcançar uma educação incluyente, democrática e desenvolvimental. Estes projetos precisam reconhecer o aprofundamento das desigualdades vivenciados na suspensão das aulas presenciais sem sucumbir à sensação de “terra arrasada” que tomou conta do ensino público no contexto da pandemia. É preciso fazer frente às políticas de desmonte e precarização do ensino público implementadas pelos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, debatendo, principalmente, com os/as professores/as – classe pouco ou nada reconhecida durante as gestões supracitadas.

Por fim, é importante destacar que não foi a educação pública que falhou na implementação do ERE, mas o *Estado foi negligente* e não providenciou condições para o ensino de qualidade, agindo em prol dos interesses da classe burguesa para manter sua estrutura de poder. Não houve (e não há) nenhum interesse estatal em propiciar educação de qualidade para as massas. É imprescindível reparar as perdas acarretadas pelo formato remoto quando do retorno às atividades presenciais e, para tanto, não basta delegar às escolas este trabalho: faz-se preciso investir em infraestrutura, formação docente, tecnologia e demais elementos necessários para dirimir os transtornos que a pandemia acarretou à educação.

Referências

- Agência Estado (2020, 29 de abril). Internet chega a 4 em cada 5 lares, diz IBGE; excluídos digitais somam 45,960 mi. *Agência Estado*. <https://liberal.com.br/brasil-e-mundo/economia/internet-chega-a-4-em-cada-5-lares-diz-ibge-excluidos-digitais-somam-45960-mi-1193223/>
- Beck, A. (2020). *Tirinhas do Armandinho*. <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/152696030119/tirinha-original>
- Brasil (1996). *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil (2014). *Lei n° 13.005*, de 25 de junho de 2014. Presidência da República. <http://pne.mec.gov.br/>
- Brasil (2016). *Emenda à Constituição n° 95*, de 16 de dezembro de 2016. Senado Federal. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=2D0DEC1319C87EBDC30BA86B239F9925.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016

- Brasil (2020). *Medida Provisória n. 934*, de 1º de abril de 2020. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm
- Bueno, J. Z. Ética marxista e formação moral na escola In. A. C. G. Marsiglia (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. (pp. 91-100). Autores Associados.
- CNN Brasil (2021, 01 de abril). Inflação e pandemia podem empurrar Brasil de volta ao Mapa da Fome. *CNN Brasil*.
<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/01/inflacao-e-pandemia-podem-empurrar-brasil-de-volta-ao-mapa-da-fome>
- Cunha, L. F. da; Silva, A. de S.; Silva, A. P. da. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7 (3), 27-37. <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- G1 (2020a, 31 de julho). Brasil passa de 92 mil mortes por Covid-19. *G1*.
<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/31/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-31-de-julho-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>
- G1 (2020b, 06 de julho). 60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto. *G1*.
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>
- Grabowski, G. (2021, 6 de abril). A boiada está passando na Educação. *Extra Classe*.
<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2021/04/a-boiada-esta-passando-na-educacao/>
- Iberdrola (2021). A exclusão digital no mundo e por que provoca desigualdade. *Iberdrola*. <https://www.iberdrola.com/compromisso-social/o-que-e-exclusao-digital>
- Istoé Dinheiro (2021, 06 de abril). Mesmo com pandemia, número de bilionários bate recorde; 65 no Brasil. *Istoé Dinheiro*. <https://www.istoedinheiro.com.br/mesmo-com-pandemia-numero-de-bilionarios-bate-recorde-65-no-brasil-veja-a-lista/>
- Leontiev, A. (1978). *Desenvolvimento psíquico*. Lisboa: Horizonte.

- Martins, L. M. (2015). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar. Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Martin Claret.
- Marx, K. (2011) *Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboço da Crítica da economia política*. Boitempo.
- MEC (2020). *Portaria n° 343, de 17 de março de 2020*. Ministério da Educação.
<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Novaes, S. (2017). *Homeschooling no Brasil: Um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional*. (Dissertação de Mestrado), Fundação Pedro Leopoldo, Administração.
https://fpl.edu.br/2018/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2017/dissertacao_simon_e_novaes_2017.pdf
- Prestes, Z., Tunes, E., & Nascimento, R. (2017). Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In A. M. Longarezi, & P. J. L. Franco (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (pp. 47-66). Edufu.
- Rigon, A. J., Asbahr, F. da S. F., & Moretti, V. D. (2016). Sobre o processo de humanização. In M. O. de Moura (Org.). *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural* (2a ed.) (pp. 15-50). Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Sforni, M. S. de F. (2016). Ensino, aprendizagem e desenvolvimento: contribuições da teoria da atividade. In M. C. S. L. de Oliveira; J. F. Chagas-Ferreira; G. S. de M. Mieto & R. Beraldo (Orgs.). *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação* (pp. 53-66). Alínea.
- Souza Santos, B. de (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
- Stetsenko, A. (2016). Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. *Educação*. 39 (ed. esp. supl.), 32-41.
https://www.researchgate.net/publication/313900697_Vygotsky's_theory_of_method_and_philosophy_of_practice_Implications_for_transformative_methodology.

Vairão Junior, N. S., & Alves, F. J dos S. (2017). A Emenda Constitucional n° 95 e seus efeitos. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ* (online), 22 (2), 54-75. <http://atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/UERJ/article/view/3234/2524>

Vygotski, L. S. (2007) *Pensamiento y habla*. Colihue.

Vygotski, L. S. (1992). *Obras Escogidas II*. Visor Distribuciones.