

Isolamento social e processos educativos à distância: limites e desafios para o conhecimento escolar

DOI: 10.5935/1984-9044.20210015

Bruna Karen Grilo Pereira^{1,2}, Jéssica Araújo Carvalho¹, Cláudia Aparecida Valderramas Gomes¹, Clara Cassiolato Junqueira¹

Resumo: Neste ensaio, pretende-se discorrer sobre possíveis efeitos do trabalho pedagógico à distância durante a pandemia e argumentar que as ações remotas podem interferir na efetividade do conhecimento escolar. Por meio de explicações da psicologia Histórico-Cultural, que reforçam o papel da educação escolar para o desenvolvimento do psiquismo humano, o texto considera as implicações do ensino remoto para a formação de uma parcela de estudantes da educação básica. Propõe a necessidade de considerar os riscos que a instalação e utilização temporárias desses recursos tecnológicos podem trazer para a consolidação de políticas educacionais, que incluam a modalidade de educação à distância no âmbito das redes públicas de ensino, e os desafios para a efetiva apropriação-objetivação dos conteúdos escolares, de maneira igualitária, pelos(as) estudantes em formação.

PALAVRAS-CHAVE: educação; psicologia; pandemia; ações remotas.

Distance learning during the lockdown: challenges and limitations for Knowledge Management in the school environment

Abstract: This essay aims to discuss the possible effects of distance pedagogical work during the pandemic and argues that remote actions can interfere with the effectiveness of school knowledge. Through explanations of Historical-Cultural psychology, which reinforce the role of school education for the development of the human psyche, the text considers the implications of

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCL - UNESP)

² Prefeitura Municipal de Martinópolis

remote education for the formation of a portion of basic education students. It proposes the need to consider the risks that the temporary installation and use of these technological resources can bring to the consolidation of educational policies, which includes the modality of distance education within public education networks, and the challenges for the effective appropriation objectification of school contents, equally, by students in training.

KEY WORDS: education; psychology; pandemic; distance learning.

Introdução

Desde o início de 2020, em razão da pandemia, foram instituídas medidas para prevenir a disseminação do vírus Sars-CoV-2, bem como para controlar a crise sanitária na sociedade brasileira. A suspensão das aulas presenciais e as orientações voltadas ao isolamento social foram algumas das estratégias usadas para conter a infecção no ambiente escolar.

Conforme apontado pelo Banco Mundial (2020)³, ao tratar das

políticas educacionais no Brasil nesse período, o fechamento das escolas protege crianças e jovens e reduz as chances de propagação do vírus para suas comunidades, famílias e grupos de risco. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) mostram que 22,2% dos brasileiros acima dos 60 anos vivem em razão de dependência com outros três ou mais moradores, o que indica risco de contágio no ambiente domiciliar.

No entanto, há que se notar que a pandemia não é o único fator que

³ Sobre a relação entre questão educacional e pandemia da COVID-19 em outros países, o Banco Mundial (2020) aponta que as nações têm adotado diferentes estratégias: o fechamento total das escolas (156 países,

a exemplo da França e Peru); fechamento parcial (EUA) e escolas abertas, como a Suécia. O Brasil elegeu o fechamento total.

tem dificultado a permanência das pessoas em ambiente escolar. Como exemplo desse afastamento, há registros de que estudantes das comunidades na cidade do Rio de Janeiro têm sido afastados(as), repetidamente, do contexto escolar em razão de confrontos armados entre civis e policiais militares, ou entre grupos opostos controladores de espaços e populações urbanas que, por agirem em regiões próximas às escolas, forçam a interrupção das aulas e a suspensão temporária das atividades escolares.

Algumas escolas são fechadas, com certa frequência, como forma de impedir que os atos de violência assumam características mais intensas e coloquem em risco a vida de quem circula no interior e ao redor das unidades escolares. Dados apontados pelo site Agência Brasil mostram que o fechamento de escolas e creches,

no Rio de Janeiro, chega a deixar mais de sete mil alunos (as) sem aulas no município (Brasil, 2017).

As medidas adotadas por estados e municípios que oficializaram o afastamento de crianças e jovens do ambiente escolar em todo o território nacional, durante o ano letivo de 2020, fazem supor que um isolamento social prolongado produza consequências objetivas na dinâmica que caracteriza os processos de ensino e de aprendizagem e consequências subjetivas que vão impactar a formação de cada educando (a).

As consequências objetivas podem ser observadas e avaliadas de maneira direta, ou seja, é fácil prever a dificuldade de organizar ações que, efetivamente, coloquem todas as crianças, pobres e ricas, nas mesmas condições de acesso e acompanhamento efetivo das estratégias educacionais *online* propostas pelas secretarias

estaduais e municipais de Educação e pelas unidades escolares espalhadas por todo o território nacional (Schneider, 2020).

A portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação, permitiu, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto perdurar a pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.

Diante da contínua dispersão do vírus pelo país, no mês de abril, o Diário Oficial da União publicou uma Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, regulamentando o ano letivo da educação básica e do ensino superior para o enfrentamento da situação de emergência em saúde pública. Essa medida suspendeu a obrigatoriedade do cumprimento, pelas instituições de ensino, da quantidade mínima de dias

letivos desde que se complete a carga horária.

Após a publicação desses documentos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou diretrizes para orientar e regulamentar ações nas escolas da rede básica e em instituições de educação superior durante a pandemia.

O CNE/CP Nº 5/2020 estabelece a necessidade de se considerar fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira e as condições de acesso ao mundo digital para ponderar ações que garantam o direito e os objetivos da aprendizagem, numa tentativa de minimizar os impactos do isolamento social na educação.

Entre as orientações propostas, há explicações sobre a reorganização do calendário escolar e a carga horária mínima a ser cumprida; o mesmo texto prevê a possibilidade de

flexibilização da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Há também uma lista de atividades não presenciais que poderão ser utilizadas por meios digitais: videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio ou material didático impresso (Estrella & Lima, 2020).

De acordo com dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em maio de 2020, 100 países não anunciaram uma data para a reabertura das escolas, 65 previram uma reabertura parcial ou total e 32 decidiram terminar o ano escolar por meio de estratégias *online* (Giannini, Jenkins, & Saavedra, 2020).

A questão sobre quando e como se abrirão as escolas é uma, dentre outras, discussão complexa da atualidade, já que quanto mais tempo durar a interrupção das aulas, maior será o prejuízo para a aprendizagem, além do temor de que o fechamento prolongado das escolas aumente as desigualdades, agrave as dificuldades de aprendizagem e exponha as crianças mais vulneráveis ao risco de exploração.

As escolas são mais do que apenas um lugar de aprendizado. São o veículo de proteção social, nutrição, saúde e apoio afetivo e, portanto, de segurança vital para os mais desfavorecidos. Isso se aplica a todos os países, qualquer que seja o seu nível de renda (Giannini, Jenkins, & Saavedra, 2020).

Condições objetivas e a efetividade dos métodos educativos à distância

De partida, se faz necessário explicar que essa separação entre condições objetivas e subjetivas é, meramente, um recurso para organizar os elementos que, aqui, se quer destacar ao tratar dos efeitos da educação remota para o desenvolvimento de cada indivíduo. Ambas constituem uma unidade indissolúvel que explica a formação e a transformação do psiquismo, já que a vivência das situações concretas de vida e de educação é o fundamento da consciência humana.

A realidade da pandemia e, por decorrência, o fechamento das escolas trazem desdobramentos à população que vão além dos prejuízos para o ensino e a

aprendizagem e atinge, diferentemente, famílias em condições socioeconômicas favorecidas – classes média e alta – e aquelas mais carentes, para as quais os impactos se expressam negativamente.

Dados apontados pela UNESCO mostram essas divisões em diversos aspectos: *nutricionais*, haja vista que os estudantes, em especial os mais pobres, necessitam da merenda diariamente; o despreparo dos pais e professores para o ensino na modalidade Educação a Distância (EaD), elementos dificultadores em famílias, cujos responsáveis possuem baixo nível de escolaridade e recursos limitados; a desigualdade no

acesso às plataformas digitais e à internet e lacunas na assistência aos menores, bem como maior exposição aos mais diversos tipos de violências, já que muitos pais necessitam continuar trabalhando e, por isso, deixam seus filhos sozinhos por períodos longos (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020).

O Relatório de Programas e Ações do Ministério da Cidadania (2021), baseado em informações do IBGE, traz dados sobre as condições socioeconômicas das famílias brasileiras e, em se tratando especificamente do estado de São Paulo, que tem uma população estimada em 46.289.333 de habitantes, mostra que há um total de 1.005.734 pessoas em situação de extrema pobreza, dentre os quais 221.035 são crianças entre zero e nove anos.

O mesmo relatório (2021) também aponta números do

Ministério da Cidadania de dez/2020, relativo às famílias que estão no Cadastro Único (que reúne informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza), que somam 4.209.597; desse conjunto, 1.582.035 se encontra em situação de Extrema Pobreza, 475.924 em situação de Pobreza e 988.618 são de Baixa Renda. Quando se refere às famílias que são beneficiárias do programa de transferência de renda Bolsa Família (dados de fev/2021), os números são 1.603.961, com benefício médio mensal de R\$ 172,11.

Teresa Schoen (citada por Marques, 2020) declarou que: “Manter escolas fechadas tem altos custos diretos e indiretos, que afetam tanto alunos e suas famílias quanto a sociedade como um todo” (...) “Longe das escolas, as crianças e jovens se protegem da doença, mas não estão imunes a riscos associados à violência

doméstica e até à falta de alimentação regular” (Marques, 2020, p. 23).

Ao reportar os desafios impostos pela educação à distância e a inexperiência dos alunos e alunas com essa modalidade de ensino, o Portal de Notícias do Grupo Globo, (G1, disponível em: www.g1.globo.com) aponta dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), com base numa pesquisa divulgada em 2019, a qual destaca que 58% dos domicílios no Brasil não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet, sobretudo nas classes sociais mais baixas em que o acesso é ainda mais restrito (Valadares, 2020).

Ainda no que tange às condições objetivas de vida da população mais carente que interferem nas ações à distância propostas pela educação, em razão do isolamento social, destacam-se: o número elevado de pessoas

morando na mesma casa; residências precárias e com ambientes pouco isolados, com ruído e movimentação, o que dificultaria assistir às aulas no computador; ausência dos pais que saem para trabalhar e são obrigados a deixar as crianças sozinhas, portanto, com dificuldades para acompanhar a dinâmica das aulas à distância e as solicitações dos professores; muitos pais são pouco escolarizados e não conseguem atender às dúvidas das crianças no momento das aulas; condições de acesso à internet insuficientes e mais de uma criança disputando o mesmo equipamento (Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2020).

Nesse cenário de isolamento social instaurado para conter a disseminação do Coronavírus, as escolas e professores tiveram que reorganizar o ensino, criar maneiras de lecionar e propor outras formas para a atividade de

estudo. Segundo dados da ONG Todos Pela Educação (2020), as principais estratégias adotadas pelas instituições escolares têm sido o uso de plataformas *online* de ensino e videoaulas, o que têm gerado críticas, dificuldades técnicas e preocupações sobre a qualidade do ensino à distância.

A principal crítica, recorrente no discurso dos especialistas, é quanto ao alcance dessas plataformas *online*, uma vez que nem todos os alunos e alunas têm à sua disposição os recursos tecnológicos necessários e facilidade de acesso. Para os pesquisadores, esses são indicativos importantes na escolha da tecnologia a ser utilizada (Todos pela Educação, 2020). A adoção de metodologias de ensino à distância é também questionada quanto ao risco de aumentar as desigualdades educacionais no país.

Como proposta para a diminuição dos impactos educacionais, Costa (como citado em Antunes, 2020) sugere que o ideal seria que um canal de TV aberto fosse destinado exclusivamente para transmissão de videoaulas para cada um dos anos escolares, assim como uma preparação concomitante dos professores para essa metodologia de ensino, mas isso requer um tempo mínimo de organização, planejamento das aulas e um aparelhamento para a interação entre alunos(as) e professores(as).

A descrição desse panorama permite antecipar alguns possíveis efeitos educacionais decorrentes das medidas emergenciais adotadas pelos sistemas de ensino, haja vista que um número significativo de crianças e jovens oriundos de famílias pobres, que são alunos e alunas da rede pública de educação, seguramente não terá

condições de responder, propostas na modalidade à plenamente, às atividades de distância. ensino e de aprendizagem

Isolamento social e o distanciamento do conhecimento escolar

Aparentemente, a decisão de oficializar o ensino remoto emergencial se apresentou como uma alternativa razoável, tendo em vista a extensão que a tecnologia assume na sociedade contemporânea. Entretanto, essa opção vem se mostrando pouco acessível para a maioria dos(as) estudantes da rede pública.

São vários os elementos que podem ser enumerados para explicar os limites das ações remotas no contexto público da educação: carência de recursos técnicos e sistemas digitais ainda pouco eficientes; despreparo de

profissionais e de professores para a utilização das ferramentas digitais de ensino; desconhecimento por parte dos adultos que deveriam acompanhar e assessorar as crianças durante as aulas domiciliares, o que produziu dificuldades de acesso e de estabilização de condições mínimas para o comparecimento às aulas, determinando baixa frequência, desmotivação e, em alguns casos, abandono e evasão. A alternativa do ensino remoto e seus efeitos, mais uma vez, conseguiu representar a

discrepância entre os diferentes segmentos da população escolar.

Do ponto de vista metodológico, a “totalidade”, como categoria do Método histórico-dialético, contribui para pensar o binômio aparência-essência e ampliar o entendimento desse fenômeno.

Totalidade, portanto, como princípio metodológico, significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto; como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade. Trata-se, pois, de apreender o processo através do qual vão se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre

si e a passagem de um momento a outro. (Tonet, 2013, p.116).

Assim, é possível dizer que os elementos comentados ao longo deste ensaio só podem ser explicados porque mantêm, entre si, uma interdependência orgânica que sustenta cada um deles e nutre a dinâmica de um movimento que produz e reproduz o fenômeno da heterogeneidade escolar.

Tais elementos, já identificados como responsáveis pela fragilidade do ensino remoto dirigido às crianças pobres da escola pública, estão organicamente articulados para reproduzir a precarização do ensino voltado para essa população escolar. Observados isoladamente, esses elementos não produziram tal precarização, mas, de maneira integrada, sustentam a

produção e a reprodução da desigualdade escolar.

Os efeitos temporários da educação remota, reconhecida como emergencial, podem obstruir o entendimento da dimensão estrutural da desigualdade no contexto escolar. O ensino remoto se apresenta como instrumento capaz de amenizar os efeitos do distanciamento social colocando às crianças e jovens a possibilidade do acesso ao conhecimento escolar, mas esconde a outra face decorrente desse mesmo processo: o incremento de uma estrutura equipada para aprofundar as desigualdades no acesso e apropriação dos conhecimentos escolares.

A ausência de um pensamento crítico – que põe em unidade dialética aparência e essência do fenômeno – dificulta entender os elementos, estruturalmente

organizados, que explicam os fatos nas suas múltiplas determinações, ou seja, o afastamento entre educandos(as) e o conhecimento escolar não se põe, exclusivamente, como um efeito da pandemia, a qual somente atualiza esse distanciamento e renova, com vigor, uma necessidade que, neste momento, deve ser atendida com o ensino remoto.

Outra categoria presente no Método histórico-dialético e que auxilia a compreensão do distanciamento em relação ao conhecimento escolar, é a “contradição”. O ensino remoto se apresenta, no contexto da pandemia, como uma possibilidade de amenizar o isolamento educacional por meio de um sistema técnico-operacional que coloca as pessoas ao encontro umas das outras. Mesmo colocando em dúvida, efetivamente, o

encontro real do sujeito com o conhecimento sistematizado, pelo menos para uma parcela dos sujeitos, atende ao apelo emergencial do momento, mas traz, em embrião, a possibilidade e/ou o risco de se firmar como ferramenta permanente no campo educacional, suplantando o caráter emergencial.

Sob a justificativa da necessidade de acessar o conhecimento escolar sistematizado, a utilização de tal recurso escamoteia o fato de, há muito tempo, diferentes grupos de crianças e jovens, em diferentes lugares da sociedade brasileira – a exemplo de alguns grupos de escolares da cidade do Rio de Janeiro, conforme

mencionado –, terem sua aproximação e efetiva apropriação desse conhecimento interrompida, por motivos outros que não um distanciamento social derivado de uma situação de pandemia.

Assim, se experimenta um “movimento”, outro princípio metodológico, que caracteriza a testagem do ensino remoto nas escolas das redes pública e privada, a qual, alinhada aos discursos de diferentes setores da sociedade civil, sensibiliza para a possibilidade de consolidação dessa modalidade pedagógica como parte de uma estrutura – um conjunto organizado social, econômica e politicamente – que dá continuidade à exclusão educacional.

Implicações do ensino remoto para a formação dos(as) educandos(as)



A psicologia histórico-cultural, fundada nos pressupostos filosóficos e metodológicos do Materialismo Histórico-dialético, distingue o papel que o conhecimento escolar ocupa na formação de um psiquismo humanizado.

Para essa teoria psicológica, a “humanização” suplanta os limites aparentes expressos pelas características anátomo-fisiológicas naturais e impõe a necessidade de concretizar, em cada indivíduo singular, a essência humana constituída historicamente.

Trata-se, a rigor, da formação de “processos tipicamente humanos” (Vigotski, 1995), que se pode chamar de educação. O que distingue tais processos psíquicos é o fato de serem mediados, ou seja, decorrem da natureza e da qualidade da relação possível que cada indivíduo mantém com a cultura

material e imaterial, desde a apropriação de elementos, instrumentos e signos presentes no cotidiano até a apropriação da ciência, da arte e da filosofia.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2012, p.13).

Estudiosos da filosofia, da psicologia e da educação (Saviani, 2008, 2012; Martins, 2013; Duarte, 2013, 2016;) que assentam suas produções na filosofia marxiana, não se furtam à necessidade da crítica como ferramenta indispensável para apreender as contradições

históricas que balizam a organização social, política e econômica capitalista e que, inevitavelmente, se produzem e reproduzem no contexto escolar (Saviani & Duarte, 2012).

Todavia, escapa aos objetivos deste ensaio aprofundar os preceitos da pedagogia histórico-crítica que, tal como a psicologia histórico-cultural, vincula-se aos fundamentos do Método histórico-dialético, mas fato é que, para ambas, pedagogia e psicologia, “(...) a educação escolar é referida como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado” (Martins, 2013, p. 272).

Conforme Saviani (2012), conhecimento escolar, composto pelos conteúdos clássicos acumulados historicamente, compreende discussões sobre as ciências, as artes, a filosofia, a

política e a ética. À escola incumbe socializar esses conteúdos e, aos professores (as), cabe planejar e decidir sobre “o que” e “como” irão ensinar aos seus alunos e alunas, para que tal conhecimento provoque transformações psíquicas e produzam efeitos para a humanização do psiquismo.

(...) o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. (...) O clássico é aquilo que se firmou como fundamental,

como essencial (Saviani, 2012, p.13, grifos no original).

A vivência da pandemia suscitou discussões sobre o que se deveria priorizar no processo educacional: o conteúdo escolar ou a manutenção de vínculos que dessem suporte emocional aos estudantes para atravessar o momento.

Essa condição pandêmica trouxe algumas narrativas de especialistas em educação (Palhares, 2020; Phill, 2020) que apontam para a importância da manutenção dos vínculos, do diálogo sobre a nova realidade social e dos sentimentos e emoções vivenciados pelas crianças. Coelho (citado por Palhares, 2020) considera mais relevante se ocupar com aquilo que as crianças estão lidando na pandemia – isolamento e adoecimento de pessoas próximas – do que com a carga horária escolar cumprida ou os conteúdos lecionados.

De acordo com Thompson (citado por Phill, 2020), é fundamental falar do futuro: de que maneira se deve agir no pós-pandemia? Também se mostrou necessário discutir sobre cidadania nesse momento de crise; analisar questões que estimulem dilemas, reflexões éticas e morais.

À luz da psicologia histórico-cultural, esses questionamentos se desdobram em dicotomias que contrastam com um ponto de vista crítico.

Para a psicologia soviética, denominação utilizada por alguns autores para referir-se à psicologia histórico-cultural ou psicologia sócio-histórica (Shuare, 1990), a relação do sujeito com o conhecimento escolar (objeto) se sustenta por processos cognitivos (percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação), e processos afetivos (emoções e sentimentos). O conhecimento

afeta o sujeito de uma determinada maneira e o(a) educando(a) responde a ele com emoções e sentimentos, portanto, sua produção e reprodução demandam, além das funções cognitivas, também as funções afetivas.

A unidade dos processos cognitivos e afetivos é um fundamento explicativo da própria essência da atividade humana e mediadora nas suas diferentes concretizações, “(...), assim tudo que a constitui é, ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos” (Martins, 2013, P.305).

Os processos afetivos se referem aos modos e à qualidade da relação que se dá entre o sujeito e o objeto. “As emoções e os sentimentos não são, como as funções cognoscitivas, o reflexo mesmo dos objetos e fenômenos reais, mas o reflexo da relação

que existe entre eles, as necessidades e os motivos de atividade do sujeito” (Smírnov et al., 1961, p.355, tradução e grifos nossos).

No que tange à atividade educativa, não é possível trabalhar com os conteúdos escolares sem referir-se aos vínculos dos alunos entre si, destes com o professor e de todos – educador(a) e educandos(as) – com o conhecimento.

A educação escolar aqui defendida é um processo que interfere diretamente na formação multilateral dos educandos, ciente de que os conteúdos dos próprios sentimentos outra coisa não são, senão conceitos. A afirmação da educação escolar a serviço do desenvolvimento afetivo pressupõe o trabalho pedagógico como atividade interpessoal mediada por conhecimentos, atos e sentimentos intelectuais positivos. Considerando-se a natureza social dos sentimentos, os mesmos não emergem espontaneamente e, como

todas as vivências afetivas, são engendrados pelo experienciado. Destarte, sua formação condiciona-se, sobretudo, pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. (Martins, 2013, p. 306).

Para essa teoria psicológica, o trabalho com o conhecimento escolar pressupõe, necessariamente, uma “relação” que determina os modos como tais conteúdos serão socializados pelo(a) professor(a) e apropriados pelos alunos e alunas.

A aparente dicotomia entre o trabalho pedagógico escolar e processos emocionais, suscitada pela vivência escolar em tempos de pandemia, traz, em essência, o questionamento sobre a função primeira da educação escolar, qual seja, o compartilhamento do patrimônio científico, artístico e filosófico, formado ao longo do processo histórico da humanidade, com as novas

gerações que têm na escola a principal garantia de aprendizagem sistematizada, organizada por meios efetivos para o desenvolvimento de um psiquismo cultural e, para isso, também, faz-se imprescindível a construção de vínculos afetivos.

O que importa verificar é como as condições objetivas, que incluem aspectos técnicos, tanto no caso de professores e professoras, quanto de alunos e alunas (acesso a equipamentos eletrônicos, internet de qualidade, espaço físico adequado para as aulas, acompanhamento sistemático) e as condições específicas criadas pelo isolamento social, podem gerar e/ou superar obstáculos para o incremento de processos psíquicos necessários à transformação do psiquismo.

E aqui convém destacar situações *compartilhadas* na sala de aula presencial, em que o coletivo assume posição de destaque.

Algumas práticas de ensino que priorizam experimentação sensorial, discussão e trocas de experiências, principalmente no caso das crianças pequenas, ficaram prejudicadas com as atividades remotas.

Quando se trata de desenvolver a “percepção”, destacam-se os vínculos com a realidade e as mediações culturais. “A comunicação com o adulto, que dá a conhecer o mundo à criança (...) é que induz a superação de suas formas elementares em direção ao desenvolvimento da percepção propriamente humana.” (Martins, 2013, p. 299).

A mesma autora (2013) ainda refere que o ensino escolar se alia às condições objetivas exigidas para o desenvolvimento daquela função: a observação, a análise detalhada de objetos e fenômenos, a comparação, a generalização e a abstração, para mencionar alguns dos aspectos.

Do mesmo modo a atenção voluntária, como função superior, forma-se sob condições específicas de ensino, pois é uma atenção organizada, sistemática e dirigida para fins específicos. “(...) o desenvolvimento da atenção superior se coloca como premissa indispensável à formação conceitual” (Martins, 2013, p. 301).

No caso da função psíquica memória, deve-se diferenciar o processo de memorização natural e involuntário do processo da “memorização culturalmente formada, isto é, a memória histórica” (Martins, 2013, p. 301)). Em decorrência da apropriação de signos e da sistematização de ações de ensino e de aprendizagem, esse segundo tipo – memória voluntária – transforma os registros naturais e espontâneos em um processo conscientemente controlado, que se incorpora a outros processos superiores, como a linguagem, o

pensamento, a imaginação e os sentimentos.

Para a constituição do pensamento científico, que é função da escola, faz-se necessário o emprego de conhecimento escolar sistematizado e processos psíquicos especificamente orientados para esse fim, tal como a atenção focalizada, a memória voluntária, o pensamento conceitual e o desenvolvimento da linguagem.

A escola é um ambiente planejado com estímulos e recursos necessários à proposição de atividades que visam estimular e

desenvolver processos, atencionais, de memória, e demais funções psíquicas necessárias à constituição de um psiquismo tipicamente humano.

A ausência desses fatores e de outros, como a convivência das crianças e a criação de vínculos com o espaço físico e com os pares, que compõem a dinâmica presencial da sala de aula, pode se caracterizar, também, como obstáculos e comprometer a qualidade dos elementos que influem tanto na atividade de professores e professoras quanto na atividade dos (as) educandos (as).

Considerações finais

O ensaio buscou ponderar sobre possíveis implicações da utilização de estratégias educacionais remotas para a rede pública de educação. Por meio de algumas referências, trouxe a caracterização de elementos e desdobramentos, advindos da educação em ambiente domiciliar, para a efetivação do ensino e da aprendizagem em tempos de pandemia.

Para tanto, se pautou em alguns pressupostos do Método histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, capazes de explicitar os efeitos que recaem sobre a proposta do ensino remoto.

A vivência da situação atual, de necessário isolamento social, criou a possibilidade de “ruptura” temporária com o modelo presencial de educação e de substituição por um padrão que já estava sendo gestado há tempo e que anuncia a tendência de se concretizarem políticas que incluam a modalidade da educação à distância no âmbito das redes públicas de ensino.

Isso evidencia os riscos de uma adesão "silenciosa" que envolve a defesa da implantação do Ensino a Distância, como política educacional, tanto em termos operacionais quanto em termos de justiça social, pois comporta um conjunto de desdobramentos que pode comprometer o acesso e a efetiva apropriação-objetivação dos conteúdos escolares, de maneira igualitária, por todos os(as) estudantes indistintamente.

Assim, aquilo que se põe como uma “nova” tendência que acompanha a evolução da sociedade contemporânea tecnológica e, portanto, rompe com o modelo presencial tradicional, na verdade é “continuidade”. Dá prosseguimento a um projeto coletivo de sociedade que produz e reproduz, no interior da “situação educacional”, não mais “da escola”, as condições desiguais de acesso ao conhecimento sistematizado, patrimônio cultural da humanidade.

Anunciadas como estratégia emergencial e de equalização do coletivo escolar em relação aos conteúdos curriculares, as ações educativas remotas poderão aprofundar as desigualdades de acesso e apropriação do conhecimento. Assim, aparentemente, o que se coloca como instrumento de

inclusão, na essência, se confirma como afastamento e contribui para a “continuidade” do processo de exclusão educacional.

Referências

Antunes, A. (2020, 6 de abril). As redes municipais de educação diante da pandemia. EPSJV/Fiocruz. Recuperado de <https://portal.fiocruz.br/noticia/redes-municipais-de-educacao-diante-da-pandemia>

Banco Mundial. (2020, 16 de abril). Políticas Educacionais na Pandemia do Covid-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? Where We Work. Recuperado de <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>

Brasil, C.I do. (2017, 22 de setembro). Violência no Rio deixa 26 escolas e creches fechadas e 7 mil alunos sem aula. Agência Brasil - Rio de Janeiro. Recuperado de Violência no Rio deixa 26 escolas e creches fechadas e 7 mil alunos sem aula | Agência Brasil (ebc.com.br)

Campanha Nacional pelo Direito à Educação. (2020). Educação e Proteção de Crianças e adolescentes: Comunidade escolar, família e profissionais da educação e proteção da criança e do adolescente. Brasil: Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Recuperado de COVID-19_Guia1_FINAL_acessível_ok.pdf (campanha.org.br)

Duarte, N. (2013). A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados.

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

Estrella, B., & Lima, L. (2020, 28 de abril). CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Ministério da Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e->

projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia

Giannini, S., Jenkins, R. & Saavedra, J. (2020, 13 de maio). ¿Cuándo, en dónde y cómo volver a abrir las escuelas? UNESCO. Recuperado de ¿Cuándo, en dónde y cómo volver a abrir las escuelas? (unesco.org)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. (2016). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: Coordenação de População e Indicadores Sociais. [Versão digital]. Recuperado de liv98965.pdf (ibge.gov.br)

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Recuperado de L9394 (planalto.gov.br)

Marques, F. (2020). Incertezas na volta às aulas. Pesquisa Fapesp, 21(298), 22-25. Recuperado de <https://revistapesquisa.fapesp.br/incertezas-na-volta-as-aulas/>

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

Medida Provisória Nº 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Recuperado de MPV 934 (planalto.gov.br)

Palhares, I. (2020, 16 de abril). SP libera atividades à distância na educação infantil na quarentena. Folha de S. Paulo. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/sp-libera-atividades-a-distancia-na-educacao-infantil-na-quarentena.shtml>

Parecer CNE/CP Nº 5/2020. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020. Recuperado de pcp005_20 (mec.gov.br)

Pill, D. (2020, 13 de junho). Educação na pandemia deve priorizar reflexão e cidadania, dizem experts. UOL. Recuperado de <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/06/13/educacao-na-pandemia-deve-priorizar-reflexao-e-cidFolha de S. Pauloadania-dizem-experts.htm>

Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Recuperado de Portaria nº 343-20-mec (planalto.gov.br)

Relatório de Programas e Ações do Ministério da Cidadania (v.2021). Relatórios de Informações Sociais. Recuperado de <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/ri/relatorios/cidadania/index.php?aM=0&codigo=35&aM=0>

Saviani, D. (2008). Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2012). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. & Duarte, N. (Orgs.). (2012). Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados.

Schneider, A. (2020, 13 de junho). Coronavírus terá efeito colateral de ampliar desigualdade na educação. Folha de S. Paulo. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/coronavirus-tera-efeito-colateral-de-ampliar-desiguFolha de S. Pauloaldade-na-educacao.shtml>

Shuare, M. (1990). La psicología soviética tal como yo la veo. Editorial Progreso, Moscu.

Smírnov, A. A.; Leontiev, A.N.; Rubinstein, S.L. & Tieplov, B.M. (1961). Psicología. Havana: Imprenta Nacional de Cuba.

Todos pela Educação. (2020). Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19. São Paulo: Todos pela Educação. Recuperado de https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf.

Tonet, I. (2013). Método Científico: uma abordagem ontológica. Recuperado de <https://www.institutolukacs.com.br/single-post/2015/04/01/M%C3%A9todo-Cient%C3%ADfico-uma-abordagem-ontol%C3%B3gica>

Valadares, M. (2020, 3 de março). Coronavírus faz educação a distância esbarrar no desafio do acesso à internet e da inexperiência dos alunos. G1, **Portal de Notícias do Grupo Globo/Educação.** Recuperado de Coronavírus faz educação a distância esbarrar no desafio do acesso à internet e da inexperiência dos alunos | Educação | G1 (globo.com)

Vygotski, L. S. (1995). Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. Visor, Madrid.

