

Ensino remoto do Estado de São Paulo: criticidade ou opção pela dominação?

Paula Rodrigues de Oliveira Santos¹

Antônio Fernando Gouvêa da Silva²

Resumo: Decorrente da pandemia ocasionada pelo COVID-19, as escolas suspenderam as aulas presenciais. No Estado de São Paulo, o aplicativo Centro de Mídias da Educação de São Paulo foi implantado, contendo a transmissão de aulas fundamentadas em conteúdos selecionados pela Secretaria da Educação, incluindo Ciências. O objetivo desta pesquisa fora analisar em que perspectiva pedagógica as aulas de Ciências do aplicativo estão sendo desenvolvidas, à luz das contribuições da educação crítica freireana nesse contexto remoto. Optamos pela abordagem qualitativa pois nossos resultados são frutos de análise crítica dos documentos oficiais e da sistematização proposta para as práticas pedagógicas, buscando interpretar significados e intencionalidades. A análise das aulas baseou-se em três categorias freireanas: dialogicidade, democracia e politicidade. O parecer em relação à educação remota oferecida pelo Estado de São Paulo foi; não atende a nenhuma das três categorias freireanas, opõe-se, configurando-se como uma educação acrítica e imposta, que não considera condições socioeconômicas.

Palavras chave: currículo crítico freireano; ensino remoto de ciências; centro de mídias da educação de São Paulo.

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Universidade Federal de São Carlos (campus Sorocaba)- SP, proliveira015@gmail.com; Mestrado em Educação no Programa de pós graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (campus Sorocaba)- SP

2 Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica - SP, gova@uol.com.br;

O ensino remoto no contexto da pandemia no estado de São Paulo

Em decorrência da pandemia ocasionada pelo vírus COVID-19, doença respiratória grave, a população brasileira se viu coagida, desde março de 2020, a alterar drasticamente suas rotinas laborais e de práticas de higiene individuais e coletivas. Este mal serviu para escancarar as fragilidades, bem como evidenciar e acentuar as desigualdades sociais que há anos vem sendo naturalizada pelos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER apud SAVIANE, 2008). Neste contexto de “isolamento”, as escolas suspenderam por tempo indeterminado as aulas presenciais. Entretanto, de acordo com o Banco Mundial, os estudos deveriam prosseguir, então este “propôs” uma alternativa: o ensino a distância, alegando que rotineiramente a educação já é empobrecida, então estagná-la por tempo indeterminado traria muitos prejuízos. Além disso, não é segredo que o ensino a distância sempre foi um projeto desejado pela iniciativa privada, e, com a pandemia, desenvolve-se um cenário propício para implementação, que se não fosse realizada traria prejuízos mercadológicos (CONEMARX, 2020).

No Estado de São Paulo, se desenvolve o aplicativo Centro De Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), onde há transmissão de aulas “ao vivo” dos conteúdos selecionados pela secretaria da educação. O questionamento que nos assola nesta situação é: Como pode haver ensino a distância, que depende de uma série de condições instrumentais (aparelhos tecnológicos), infraestruturais (internet), financeiras e cognitivas (para os que não estão familiarizados com a linguagem digital), em um país em que a maior parcela da população está insegura com sua sobrevivência e sofrendo uma série de impactos?

O aplicativo CMSP está disponível na *playstore* para celulares *android* acima da versão *lollipop* 5.1, de 2015 e oferece patrocínio de dados móveis restritamente ao uso do aplicativo. As aulas também estão disponíveis na TV cultura e no *youtube* (sem patrocínio de dados). De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil, além da internet não estar acessível a todos, geralmente em uma família de classe C, D e E o dispositivo é utilizado por três ou mais pessoas e, por vezes, esse dispositivo não é compatível com a plataforma EAD. E em casos em que o aparelho permanece majoritariamente com um dos membros da família (ex. Mãe leva o celular para o trabalho)? Como os estudantes acompanharão as atividades fazendo uso do patrocínio de dados? Mais um problema identificado nas aulas oferecidas pelo aplicativo CMSP é o horário em que ocorrem, visto que os turnos foram trocados,

desrespeitando totalmente a programação dos discentes e prejudicando principalmente os que trabalham no contra turno.

Neste artigo analisaremos em que perspectiva as aulas de Ciências dos 6º e 9º anos estão sendo oferecidas via educação a distância pelo Governo do Estado de São Paulo, visto que apropriar-se dos conteúdos de ciências é fundamental para a tomada de decisão consciente e o exercício integral da cidadania. Nos propomos a analisar quatro aulas de Ciências do CMSP, oferecidas no primeiro semestre para o ensino fundamental anos finais. Selecionamos o 6º por ser o ano considerado como introdutório e o 9º como final de ciclo. Adotando um referencial teórico-metodológico crítico e dialógico, exigência para uma educação com qualidade social optamos pela análise das possibilidades de um ensino remoto crítico a partir da pedagogia crítica freireana utilizando as categorias democracia, politicidade e dialogicidade, selecionadas a partir da obra "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE,1998). As questões que buscamos investigar foram: em que perspectiva pedagógica as aulas de Ciências do CMSP estão sendo desenvolvidas e quais as possíveis contribuições da pedagogia crítica freireana para o ensino remoto para o oferecimento de uma educação com qualidade social?

Quanto à Metodologia empregada, utilizamos como instrumento a análise documental em uma abordagem qualitativa. Optou-se pela pesquisa qualitativa visto que esta permite a análise considerando o contexto no qual se inserem os fenômenos sociais que envolvem os seres humanos e suas relações, analisando por uma perspectiva integrada em sua complexidade (GODOY,1995). Ademais, nossos resultados serão fruto de uma análise crítica dos documentos (SILVA et al., 2009) o que nos ajudará a encontrar os pronunciamentos e silenciamentos do documento de acordo com as categorias estabelecidas. Analisamos oito aulas de Ciências do ensino fundamental referentes aos anos finais e pertencentes ao primeiro bimestre, sendo elas quatro dos sextos anos e quatro dos nonos.

Um olhar crítico sobre a o aplicativo Centro de Mídias (SP)

Não se questiona neste trabalho a possibilidade que as Tecnologias da Informação Comunicação (TICs) oferecem, permitindo trocas comunicativas multidirecionais, participação, colaboração e interação coletiva (SOUZA, PAULA, MOREIRA,2014). Através do acesso a novas paisagens audiovisuais, os jovens aprendem sozinhos ou coletivamente a ler e interpretar as novas linguagens, atribuindo aos símbolos e representações novos significados. Entretanto é importante considerar como fundamento dessa mediatização

os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados (BELLONI, 2002).

Em países em desenvolvimento, as possibilidades de mudança, a fim de promover a democratização do acesso aos meios técnicos e a diminuição das desigualdades sociais, situam-se no nível das escolhas políticas da sociedade, uma vez que dependem da capacidade da escola e dos cidadãos acreditarem e agirem nesta nova concepção dos processos de educação e comunicação como meios de emancipação, e não apenas de dominação e exclusão (BEVORT; BELLONI, 2009).

De acordo com Vaz (2019), o Banco Mundial sempre buscou adaptar a educação ao mercado, com formações aligeiradas e baratas, enxergando no EAD a possibilidade para tal. O novo modelo de educação impacta os currículos, diversificando-os, enxugando-os, barateando e alinhando com as demandas imediatas e locais da clientela, o que pode levar a precarização em detrimento da formação em massa (BELLONI, 2002).

Destaca-se que partimos da perspectiva crítica de educação que vê a escola em uma relação dialética com a sociedade, servindo à esta torna-se produtora de marginalidade e reprodutora de ideologias (SAVIANI, 2008). O ensino de ciências é uma forma de levar o estudante a interpretar o mundo que o cerca e, através desta compreensão, torná-lo indivíduo pensante e crítico. A formação científica, além de contribuir para a formação de cidadãos, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social, político e econômico do país (SILVA; FERREIRA; VIEIRA, 2017). Os alunos que não conseguem acompanhar o ensino remoto e não têm suporte, terão prejuízos em sua formação cidadã em virtude de um sistema educacional ineficiente e que atua sob aparências democráticas.

A educação crítica freireana, que busca a transformação da realidade desigual por meio da práxis, não foi pensada para o modelo a distância, porém, pode contribuir para a superação de uma educação bancária remota – que estimula a passividade de alunos e professores –. Pautando-se em Freire, há fundamentos para que a educação seja considerada crítica e contribua para a *práxis* pedagógica humanizadora. Dentre tais parâmetros pedagógicos está a politicidade no sentido de assumir um posicionamento epistemológico em que a educação não é neutra (FREIRE, 1998).

Outra característica fundamental para uma educação crítica é a democracia. Não há democracia na base do autoritarismo e imposição. Impor saberes é objetificar o indivíduo, desumanizá-lo, tê-lo como sem direito à vida e à criatividade. Quando não discutimos a realidade social concreta

com os alunos, naturalizamos práticas discriminatórias, apoiamos o conformismo e as desigualdades (FREIRE, 1997).

Outra exigência para uma prática pedagógica crítica é a dialogicidade, seja presencialmente ou a distância. E o diálogo não deve ser esnobe, colocando-se como superior aquele indivíduo ou grupo com o qual está se construindo conhecimento, ocorrendo de A para B, mas de A com B em uma relação horizontal e mediatizada pelo mundo, só assim é possível desenvolver criticidade (FREIRE, 1997).

Nesse contexto, a construção do currículo deve, obrigatoriamente, envolver os discentes e a comunidade que, de maneira dialógica, refletem e atuam a partir das necessidades da realidade em que vivem. A maneira mais adequada de conseguir identificar os conteúdos pertinentes é dialogando com a comunidade. A linguagem e o comportamento, a expressão, as visões de mundo e muitas vezes os silêncios sobre determinados assuntos são os que mais se pronunciam. Todos esses movimentos realizados pela educação crítica, tem como objetivo construir a conscientização coletiva, promovendo a visualização de direitos e a capacidade de exercer a cidadania.

Reflexões sobre os dados empíricos

Os resultados obtidos após o processo de análise das quatro aulas oferecidas aos 6º e 9º anos do ensino fundamental anos finais, no primeiro bimestre de 2020 (27/04/2020 à 29/05/2020), transmitidas pelo aplicativo CMSP, verificou-se que os docentes efetivos ministram as aulas transmitidas aos alunos.

A aula é conduzida por dois docentes; um se encarrega de acompanhar o chat com a interação dos alunos e o outro expõe a matéria. Há momentos em que são utilizados recursos didáticos como vídeos explicando a matéria ou desenvolvendo experimentos simples para demonstração.

Quanto aos conteúdos, segundo o secretário de educação Rossieli Soares, foram selecionados por especialistas considerando o desenvolvimento de habilidades e, de tal forma, cabe aos alunos e professores segui-los. A abordagem é conceitual em que a culminância se dá com a definição do conceito selecionado.

Na primeira e segunda aula do 6º ano, misturas homogêneas e heterogêneas foram o foco. Os conceitos escolhidos foram relacionados ao soro caseiro (mistura homogênea), com uma abordagem reducionista, sem possibilidade para discussão de doenças da pobreza, a separação do lixo, filtração etc., para trabalhar o conceito de mistura heterogênea.

As demais aulas trataram das transformações químicas e para exemplificar o conteúdo abordou-se fotossíntese com ênfase no método científico. O mesmo se repetiu nas aulas do 9º ano: átomos, evolução dos modelos atômicos, transformações químicas, composição e função da luz. No decorrer da aula, os alunos respondem as perguntas propostas pelos docentes via chat de forma aligeirada, sem uma atenção efetiva em suas respostas.

Este movimento de priorizar os conceitos científicos e omitir questões sociais nos indicam a intencionalidade. Há uma legitimação de práticas descontextualizadas e acríticas, visto que na falsa postura de neutralidade da ciência é que se reforçam as estruturas sociais naturalizadas, opondo-se à educação crítica (DELIZOICOV; AULER, 2011; FREIRE, 1997).

Ao não estabelecerem quais são as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, desconsideram sentidos, significados e intenções envolvidas nessas relações, como se ocorressem em um vácuo político. Essa suposta imparcialidade é estratégica pois não revela a concretude da produção científica, tornando mais fácil manipular conhecimentos e sujeitos, ao desconsiderar as diferentes dimensões socioculturais da ciência e de suas possibilidades de transformar a realidade vigente. Manter a visão fatalista do mundo é importante para a perpetuação do modelo socioeconômico.

A Lei das Diretrizes e Bases n. 9394/96, inclui em seu artigo 27, inciso I, que a educação básica deverá difundir o respeito ao bem comum e a ordem democrática. Todavia, quando nos remetemos a prática do ensino remoto, averiguamos que não houve esforços para consultar os envolvidos em relação às possibilidades de acesso à internet e nem perguntaram aos docentes quais habilidades e conteúdos seriam importantes para o desenvolvimento integral. Não propiciaram qualquer tipo de participação do aluno, seu envolvimento limitava-se ao chat. De acordo autores como Schumpeter (1984) essa concepção de democracia é ilusória, na medida em que a criticidade da população não se desenvolve.

Os conteúdos e habilidades do Currículo Paulista selecionados foram designados por “especialistas”, considerados os mais importantes. Mais importantes para quem? Em que contexto? Como essa habilidade pode ser importante em todos os lugares e contextos se cada região apresenta uma particularidade? Como impor um conteúdo descontextualizado pode ser importante?

A centralidade está nos interesses do Estado. A participação ilusória dos discentes está nas respostas a perguntas conceituais via chat, e, para olhares ingênuos, isso dá uma falsa impressão de participação. Segundo o Currículo Paulista o objetivo é formar um sujeito transformador, tendo como pilares o

letramento científico e a investigação. Mas como atingir esses objetivos com a educação bancária, acrítica, conceitual, fazendo uso de uma falsa interatividade e tornando a resposta dos alunos apenas algo descartável que serve como gancho para o início de aula. É necessário que haja problematização que se considere o contexto, para que a aula tenha significado prático na vida dos estudantes.

A politicidade transformadora busca uma realidade mais justa, humanizando o sujeito incluindo cultural, social e economicamente. O ato de serem preteridos, desconsiderando as diferentes concepções e contextos das comunidades é por si um ato político. Devemos também destacar a omissão docente. Lembrar que quem silencia corrobora com o opressor, fortalecendo seu discurso somado à opressão, permitindo que apenas uma voz seja ouvida enquanto outros sujeitos a cada dia mais internalizam que são incapazes, que seus fracassos são em virtude da sua inabilidade e não porque sua condição de vida é totalmente desigual e sem direito a participar das decisões que os afetam. Há uma invasão cultural que atua mantendo as estruturas sociais, em que a classe dominante se beneficia (FREIRE, 1997).

Em termos das considerações preliminares, explicitamos que a educação oferecida pelo Estado de São Paulo, apesar de um discurso progressista, permanece acrítica, alienando ainda mais os docentes em sua prática, visto que estão cada vez mais distantes de serem protagonistas de sua ação curricular. Quando se propõe uma educação dependente de tecnologia devemos considerar o “chão social” como dito por Belloni (2002), e que a sociedade se articule para viabilizar esse projeto, necessitando de políticas públicas para tal. Para uma educação crítica e humanizadora é necessário que haja diálogo, que se tenha o compromisso ético-político com a superação das situações de opressão e discriminação. E sejamos democráticos.

Referências

BELONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, 2002.

BEVORT, Evelyni. BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.

COLEMARX. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. **COLEMARX**, 2020. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/>>

wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf> acesso em: 27 jul.2020.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Princípios de EAD em cursos de Licenciatura a distância. **ABED**. Disponível em:< <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/530200844417PM.pdf> > Acesso em: 08 mai.2020.

DELIZOICOV, Demétrio; DÉCIO, Auler. Ciência, Tecnologia e Formação Social do Espaço: questões sobre a não-neutralidade. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.2, p.247-273, 2011.

FREIRE, Paulo. (1997). **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Alexandre Fernando. FERREIRA, José Heleno. VIEIRA, Carlos Alexandre. O ensino de ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 7, Nº 2, p. 283-304, 2017.

São Paulo: Saraiva, 1996. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

SOUZA, Wanderson Gomes de; PAULA, Simone de; MOREIRA, Teodoro. (2014). Educação a Distância como possibilidade de democratização do ensino superior: uma discussão à luz do pensamento de Democracia e Educação de John Dewey. **ABED**. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/348.pdf> > Acesso em: 02 set.2020

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.

SÃO PAULO. Currículo Paulista. **EFAPE**, 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>> acesso em: 27 jul.2020.

VAZ, Barbara Regina Gonçalves. O impacto da educação a distância na identidade docente. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad** | Latin American Journal of Studies in Culture and Society V. 05, nº 1164, p. 1-18, 2019.