

Implicações pedagógicas do “ensino” remoto

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

Martins (2013, p. 297) afirma que “A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico”. Vejamos então cada um desses componentes, tratados em separado, apenas para fins de exposição, uma vez que já foi alertado que nenhum deles pode ser tomado isoladamente.

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

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

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

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

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

Fazemos aqui uma observação a respeito da seleção dos clássicos, ora compreendida como algo que desconsidera a riqueza das culturas em suas mais variadas expressões e ora interpretada como algo que partiria de uma manifestação alienante, que não auxilia na busca da superação da desigualdade social. No primeiro caso, afirmar que a escola precisa garantir o que é essencial (clássico) para que os indivíduos se humanizem, ao contrário de inviabilizar, silenciar ou suprimir qualquer expressão cultural, destina-se a garantir que essa riqueza esteja na escola, socializada com todas e todos. Na segunda hipótese, como assevera Duarte (2016, p. 64):

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

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

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

Depois de abordar alguns aspectos relativos ao “destinatário” e também ao “conteúdo”, nos resta abordar o elemento da “**forma**”. Segundo Saviani (2011), é preciso organizar os meios através dos quais se proporcione a cada indivíduo singular a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. As formas (procedimentos, tempos, espaços etc.) dependem das condições objetivas de sua efetivação e da natureza dos conteúdos. No que diz respeito às condições, sabemos que as escolas públicas carecem de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto. Isso é bastante ilustrativo das impossibilidades de falarmos em condições propícias para adequações de forma do processo de ensino e aprendizagem. No tocante à natureza dos conteúdos, é importante destacar que os recursos pedagógicos para ensinar e aprender matemática, por exemplo, são diferentes daqueles que precisamos para ensinar e aprender filosofia. Em entrevista recente, sobre a consciência filosófica na Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani explica que “[...] não há métodos previamente condenados e nem métodos previamente consagrados, porque a escolha do método é sempre dependente da finalidade a ser atingida. E o fim a atingir que determina a escolha do método e dos procedimentos” (MARTINS; REZENDE, 2020, p. 20).

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

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

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

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

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

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

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

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, webinários etc. Porém, em concordância com Vigotskii (2010), assinalam Abrantes e Martins (2007, p. 320-321):

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

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

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

Adaptação de texto elaborado por Dermeval Saviani e Ana Carolina Galvão, intitulado *Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto*, publicado na Revista Universidade e Sociedade, do Andes-SN, nº 67, janeiro de 2021.