



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
CURSO DE PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

EVELINE LIMA ROCHA

**AS DIRETRIZES SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA E O APAGAMENTO DA
AFETIVIDADE**

**FORTALEZA - CE
2022**

EVELINE LIMA ROCHA

**AS DIRETRIZES SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA E O APAGAMENTO DA
AFETIVIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do título de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Campos de Lara Jakimiu.

**FORTALEZA - CE
2022**

EVELINE LIMA ROCHA

**AS DIRETRIZES SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA E O APAGAMENTO DA
AFETIVIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Campos de Lara Jakimiu.

Aprovado em ___/___/___.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Vanessa Campos de Lara Jakimiu – Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dr. Alexandre Santiago da Costa - Examinador
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Aline da Silva Sousa - Examinadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao meu companheiro Ravik e a todas as crianças que tive e terei a honra de ser professora.

AGRADECIMENTOS

Ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva, por todo o investimento feito no ensino superior durante seus oito anos de governo, registro aqui a minha imensa gratidão por ter dado oportunidade a tantos brasileiros que não tinham condições de ocupar um banco da Universidade, reconhecendo assim, o poder transformador de realidades, da educação.

À todas as famílias que perderam um ente amado durante a pandemia da Covid-19 e tiveram que suportar caladas os deboches do presidente em exercício.

À minha orientadora Vanessa, pela paciência, sensibilidade e amor com que conduziu a orientação da minha pesquisa.

A todos os professores do Curso de Pedagogia com quem tive a honra de estudar, muito obrigada pelos conhecimentos compartilhados, são todos gigantes.

Aos meus pais Odete e Humberto, por terem me dado uma base tão sólida de amor e cuidado, que me proporcionou uma infância feliz e tranquila, a qual me trouxe até aqui com o coração pleno de gratidão.

Ao meu companheiro Ravik, por ser meu porto seguro e sonhar com um mundo mais justo e mais humano comigo.

À minha cunhada Nati, por sempre torcer por minhas vitórias e fazer parte de todos os momentos, sendo a melhor parceira para qualquer parada.

Às minhas amigas Hivana e Débora, por compartilharem as dores e alegrias da vida e sempre serem ouvido e motivação.

À amiga Márcia, meu exemplo de pedagoga e ser humano.

À amiga Daniele, presente que a Pedagogia me apresentou e que a vida uniu.

Às amigas Márcia, Raquel e Mariana, do Curso de Pedagogia, pelos conhecimentos compartilhados, pelo carinho e amizade nutridos.

E por fim, agradeço ao universo, por ter me dado a honra de descobrir o propósito que dá sentido e alegria à minha jornada aqui na terra, que é ensinar crianças.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”
(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho expõe o contexto da pandemia da Covid-19 e seus impactos na educação brasileira, tendo em vista a implementação do ensino remoto nas escolas e universidades de todo o país. Esse ensino on-line trouxe impactos negativos para a educação, visto a realidade desigual do Brasil, que não possui estrutura tecnológica para a implementação de aulas não presenciais e que a maioria das crianças e adolescentes não contam com o acesso à internet. O período pandêmico motivou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a produzir um documento intitulado de Diretrizes Gerais Nacionais sobre Aprendizagem Híbrida (DGNAH). Apresentamos, portanto, o conteúdo do documento e fazemos críticas a ele, que traz, em seu conteúdo, a intenção de realizar uma neoprivatização da educação pública. Com base nesta problemática, este trabalho objetiva mostrar que a proposta apresentada pelo CNE é uma tentativa de institucionalizar o ensino remoto e assim sucatear a educação pública e desvalorizar o trabalho docente. O ensino híbrido não passa de um projeto neoliberal para privatizar a educação pública, tendo como consequência o apagamento da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada é a da pesquisa bibliográfica, na qual nos apoiamos nos estudos do documento do CNE e em autores críticos ao documento como José Geraldo Oliveira, Cláudia Galian, Marisa de Oliveira e Lucilia Lino e em relação à questão da afetividade utilizamos o autor Henry Wallon, dentre outros que abordam essa problemática. Concluímos que a lógica neoliberal, defendida com o ensino híbrido, visa a destruição da educação pública, pois além do aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais e do sucateamento da educação, implica na desvalorização do trabalho docente, o qual é exposto como descartável e que a implementação da aprendizagem híbrida, via normatização legal, demonstra a intenção neoliberal do governo de neoprivatizar a educação pública, indicando no horizonte todo o empobrecimento que será causado ao sistema educacional presencial.

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Diretrizes da Aprendizagem Híbrida. Neoprivatização. Sucateamento da educação pública.

ABSTRACT

The present work exposes the context of the Covid-19 pandemic and its impacts on Brazilian education, in view of the implementation of remote teaching in schools and universities across the country. This online teaching had negative impacts on education, given the unequal reality in Brazil, which does not have the technological structure to implement non-face-to-face classes and that most children and adolescents do not have access to the internet. The pandemic period motivated the National Council of Education (CNE) to produce a document entitled General National Guidelines on Hybrid Learning (DGNAH). We present, therefore, the content of the document and criticize it, which brings, in its content, the intention of carrying out a neoprivatization of public education. Based on this problem, this work aims to show that the proposal presented by the CNE is an attempt to institutionalize remote teaching and thus scrapping public education and devaluing teaching work. Hybrid teaching is nothing more than a neoliberal project to privatize public education, resulting in the erasure of affectivity in the teaching and learning process. The methodology used is that of bibliographical research, in which we rely on studies of the CNE document and on authors critical of the document such as José Geraldo Oliveira, Cláudia Galian, Marisa de Oliveira and Lucilia Lino and in relation to the issue of affectivity we use the author Henry Wallon, among others who address this issue. We conclude that the neoliberal logic, defended with hybrid teaching, aims at the destruction of public education, because in addition to the deepening of educational and social inequalities and the scrapping of education, it implies the devaluation of teaching work, which is exposed as disposable and that the implementation of blended learning, via legal regulation, demonstrates the government's neoliberal intention to neoprivatize public education, indicating on the horizon all the impoverishment that will be caused to the face-to-face educational system.

Keywords: Education. Pandemic. Blended Learning Guidelines. Neoprivatization. Scrapping of public education.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGNAH – Diretrizes Gerais Nacionais sobre Aprendizagem Híbrida

EaD – Educação à Distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. ANTECEDENTES DAS DIRETRIZES SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA.....	14
1.1. O contexto da pandemia de Covid-19 e seu impacto na educação.....	14
1.2. A realidade desigual do Brasil e o “novo normal”.....	19
2. AS DIRETRIZES SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA: O PROJETO EDUCACIONAL NEOLIBERAL.....	24
2.1. As Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida.....	24
2.2. Crítica às Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida.....	28
3. A APRENDIZAGEM HÍBRIDA E O APAGAMENTO DA AFETIVIDADE.....	34
3.1. A defesa do ensino híbrido e suas implicações.....	34
3.2. A importância da afetividade para a aprendizagem e da defesa da escola pública presencial e de qualidade.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 ficará marcado na história da humanidade como o ano que deu início à primeira pandemia do século XXI, chamada por Covid-19.

No Brasil os primeiros casos registrados datam do dia 26 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo. A medida mais eficaz e que estava ao alcance de todos, uma vez que os cientistas ainda trabalhavam em busca do desenvolvimento de uma vacina eficaz contra o vírus, era o estabelecimento de um distanciamento social, pois já era de conhecimento geral que a transmissão da Covid-19 se dava por meio do contato próximo entre as pessoas. Com a implementação do distanciamento social, ou *lockdown*, termo em inglês que significa confinamento, toda a vida ficou em suspenso com o fechamento de todos os estabelecimentos comerciais e também a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas e universidades.

A pandemia da Covid-19, além do caos nos Sistemas de Saúde, trouxe grandes desafios sociais, que afetaram diretamente diversos setores da sociedade. Na educação não foi diferente, com a implementação do distanciamento social toda a comunidade escolar foi afetada: professores, estudantes, todos os profissionais que trabalham em escolas e universidades, assim como todas as famílias dos estudantes.

A pandemia da Covid-19 pegou todos de surpresa e a comunidade escolar se viu na necessidade de estruturar toda uma nova dinâmica de ensino e aprendizagem. Os professores e profissionais da educação tiveram que buscar soluções para que fosse possível dar continuidade às aulas, uma vez que as recomendações vindas dos órgãos de saúde era a manutenção do distanciamento social por tempo indeterminado, como uma medida para diminuir a curva de contaminação da doença e conseqüentemente reduzir o número de internações e mortes em decorrência da Covid-19.

A solução temporária adotada por parte das instituições de educação foi a instituição do ensino remoto emergencial (ERE), o qual foi utilizado por todos os níveis escolares, da educação básica ao ensino superior. A adesão ao ensino remoto, marcada por muitas resistências por parte das escolas e Universidades, no fim foi a única maneira de solucionar a ausência de aulas, tendo em vista a

incerteza de futuro e de quando de fato as aulas presenciais iriam retornar. O ensino remoto foi utilizado, portanto, sob um caráter emergencial, uma vez que era a única maneira possível de manter as aulas acontecendo.

A implementação do ERE no Brasil teve como função evitar a paralisação das aulas, mas, igualmente, expôs a enorme desigualdade social existente em nosso país. Deste modo, além de se destacarem as desigualdades econômicas, habitacionais e sanitárias, já muito conhecidas pelos brasileiros, também tornou-se muito latente o abismo desigual em relação ao acesso à tecnologia. Essa desigualdade tecnológica pode ser observada tanto pelos estudantes, que não possuem acesso à internet, quanto pelos professores e pelas instituições de ensino, visto que muitas não possuíam os recursos tecnológicos necessários para a realização de aulas remotas. Portanto, a educação brasileira viveu muitos desafios nos últimos três anos, entre 2020 e 2022, além dos desafios que já enfrentava antes da pandemia.

Sob a coordenação de um Governo desumano e neoliberal vivemos momentos muito difíceis e desafiadores para a educação. Em novembro de 2021 o Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda em meio a pandemia, publica o documento intitulado de Diretrizes Gerais Nacionais sobre Aprendizagem Híbrida (DGNAH), com a intenção de implementar um projeto neoliberal de desmonte da educação, por meio da implementação da aprendizagem híbrida. Esse documento antecipa um projeto que já estava em curso há um tempo no Brasil, de sucateamento da educação pública. O argumento das DGNAH repousava no fato de que, se o ERE funcionasse bem, seria prova suficiente para que ele fosse implementado de forma oficial em todo o território brasileiro. (REIS, SILVA, MEIRELLES, 2021).

A publicação do documento pelo CNE em novembro de 2021 e com o prazo de apenas 10 dias para a sua análise pelas entidades escolares e acadêmicas deixa claro que a intenção sempre foi a de implementar um projeto de educação antidemocrático, sem a participação das categorias vinculadas à educação e da comunidade no geral. O conteúdo das DGNAH demonstra que o CNE pretendeu instituir o ensino híbrido no Brasil de forma legal, sem levar em conta a série de problemas que estão intrínsecos na proposta: acirramento das desigualdades sociais do Brasil; a precarização do trabalho docente; o sucateamento da educação pública e o distanciamento que essa metodologia acarretará entre alunos e

professores, uma vez que não reconhece a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha desta problemática foi motivada pela consciência do papel crítico que os docentes devem assumir frente às problemáticas que se apresentam e que põem em risco a soberania e a qualidade da educação pública. A defesa da mesma, assim como a construção de laços afetivos entre docentes e discentes, em sua relação nas aulas presenciais, sempre foram temas importantes para mim, desde o início da graduação em Pedagogia, e com o conhecimento da intenção do CNE em implantar o ensino híbrido nas instituições do Brasil, colocando em risco os dois temas que sempre foram os mais caros para mim na área da educação me motivaram a escrever esse trabalho. Todo educador tem o dever moral de defender a gratuidade e a qualidade da educação e a crítica ao documento publicado pelo CNE se faz urgente nesse momento histórico em que estamos.

Para analisar essas questões, nos apoiamos na análise documental das DGNAH e na análise que os cientistas da educação fizeram à esse documento. As propostas defendidas nas DGNAH provocarão o sucateamento da educação pública e o apagamento da afetividade? Para responder a esta nossa questão norteadora, temos como objetivo geral de estudo analisar se o documento publicado pelo CNE provocará o sucateamento da educação pública e o apagamento da afetividade. De forma mais específica objetivamos: a) verificar o contexto histórico pandêmico que antecede a publicação do documento; b) analisar o documento em sua totalidade e evidenciar suas críticas; e, c) apresentar a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem defendendo a existência e a permanência da educação presencial na escola pública.

A metodologia utilizada na construção desse trabalho é eminentemente bibliográfica, com pesquisa realizada nas DGNAH, documento publicado pelo CNE:

A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados. (SOUSA, OLIVEIRA, ALVES, 2021, p. 65).

A pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo trata sobre o contexto que antecede a publicação do documento as DGNAH pelo CNE, ou seja, todo o contexto histórico que envolve a pandemia da Covid-19 e seus impactos na educação brasileira com destaque para a necessidade do distanciamento social e a implementação do ERE como solução para a manutenção das aulas em formato não presencial.

No segundo capítulo abordamos o texto das DGNAH, apresentando, no primeiro momento, o conteúdo dele para depois analisá-lo sob um olhar crítico, apontando o caráter neoliberal que encontra-se implícito no documento e os retrocessos que ele ocasionará na educação.

Por fim, no terceiro capítulo, defendemos que a afetividade é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem e que o documento do CNE, ao apresentar a implementação do hibridismo entre ensino presencial e ensino remoto como algo positivo para a educação, na verdade provoca um apagamento sobre a importância das relações afetivas entre professores e alunos.

O estudo é finalizado reiterando a crítica ao conteúdo defendido nas DGNAH e enfatizando a defesa da educação presencial na escola pública.

1. ANTECEDENTES DAS DIRETRIZES GERAIS SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA

Neste capítulo abordaremos o contexto que antecede a publicação do documento “Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida”, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 16 de novembro de 2021. Destacamos que faremos essa análise tendo em vista que o nosso objetivo é denunciar o caráter prejudicial desse documento para a educação pública brasileira.

Trataremos sobre a conjuntura da pandemia da Covid-19, da sua origem até sua chegada no Brasil, levando em consideração os impactos ocasionados por ela na educação, uma vez que o aprendizado de milhões de crianças e adolescentes foi impactado.

Revelaremos que a pandemia desnudou o Brasil desigual, mostrando o abismo existente entre as classes sociais, no que diz respeito a todos os aspectos da vida, mas aqui daremos destaque à área educacional. Finalmente, falaremos sobre o que ficou convencionado como o “novo normal”.

1.1 O contexto da Pandemia da Covid-19 e seu impacto na educação brasileira

No ano final do ano de 2019, o mundo inteiro se vê mergulhado em uma profunda incerteza, em decorrência da descoberta de um vírus extremamente contagioso na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China.

Em fevereiro de 2020 a nova cepa do coronavírus recebeu o nome de SARS-CoV-2, sendo ela responsável por ocasionar a doença que ficou mundialmente conhecida como Covid-19. Ainda em janeiro de 2020, devido a letalidade da doença e rápida propagação da contaminação pelo ar, a OMS declara que o surto do novo coronavírus representa “uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)¹ – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional”.²

1 A ESPII é considerada, nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido à disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata”. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em outubro de 2022.

2 Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em outubro de 2022.

A partir de então os casos se espalharam rapidamente por vários países. A escalada mundial de contaminação se deve à globalização em que vivemos, visto que todos os países estão conectados:

Teóricos de várias partes do mundo que se dedicam a tratar da globalização já haviam alertado sobre o fato de que não é possível globalizar apenas aspectos positivos da vida. A mesma tecnologia que serve para introduzir conhecimento e ajudar milhões de pessoas serve também ao propósito de disseminar o pânico, as falsas informações e mesmo informações verdadeiras que, em excesso, acabam por tornar-se ingrediente para a ansiedade coletiva. A mesma velocidade que tem nos apresentado com viagens internacionais, carros velozes e entregas rápidas também ajudou a transformar o vírus em um produto delivery. (NASCIMENTO, 2020, p. 40).

A globalização é um conceito que começou a se popularizar a partir da década de 60, devido à “produções acadêmicas de economia política e das ciências sociais relacionadas com o desenvolvimento e a política econômica internacional pós Segunda Guerra Mundial”. (NASCIMENTO, 2020, p. 41). Com a globalização houve o aumento das atividades em escala internacional, especialmente no que se refere ao comércio e investimentos, o que provocou um maior deslocamento de pessoas entre os países, principalmente os mais ricos.

No entanto, esse movimento não proporciona apenas frutos positivos, pois a globalização “favorece a disseminação de doenças, de armas, de drogas, do terror e da pobreza. Cria um ambiente favorável à multiplicação, mas não determina a qualidade do que será aumentado”. (NASCIMENTO, 2020, p. 41). Com o surgimento da Covid-19 é que podemos ter a real dimensão do que é viver em um mundo globalizado, visto que a maior gravidade do vírus é sua fácil disseminação em escala global devido ao seu alto nível de transmissibilidade.

Dessa maneira, em poucos dias vimos o coronavírus viajar a praticamente todos os lugares do planeta Terra, sendo detectado em vários países e com a chegada dessa doença pudemos perceber que a globalização traz, intrinsecamente, as características do neoliberalismo e que a pandemia desnudou a desigualdade estrutural entre os países, uma vez que a pandemia chegou de modo igual para todos, mas suas consequências diferentes.

A pandemia do coronavírus “amplia uma noção tão velha quanto a história da humanidade de quem tem mais sempre sofre menos do que quem tem menos. Os

pobres sempre serão os mais afetados, mesmo quando a doença é trazida pelos mais ricos”. (NASCIMENTO, 2020, p. 43).

No dia 11 de março de 2020, Tedros Adhanom, diretor geral da OMS, elevou o estado de contaminação pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) ao patamar de pandemia³ de Covid-19. No entanto, a mudança de classificação não se deve, necessariamente, à gravidade da doença, mas sim à sua alta disseminação geográfica em um curto espaço de tempo⁴.

Nessa fase, quando passamos a viver uma pandemia de Covid-19, a OMS começou a dar orientações aos países de medidas de contenção da disseminação do coronavírus. Para conter a transmissão do novo coronavírus era preciso hábitos de higiene, lavar sempre as mãos com água e sabão ou usar álcool em gel, cobrir nariz e boca ao espirrar e/ou tossir, manter ambientes arejados, assim como manter uma certa distância entre as pessoas (isolamento, quarentena ou distanciamento social, a depender do quadro epidemiológico), uma vez que a Covid-19 se propaga por meio de gotículas respiratórias oriundas de tosses e/ou espirros de pessoas infectadas a curta distância.

Inicialmente o uso de máscaras foi aconselhado para doentes, pessoas mais vulneráveis e profissionais de saúde que estavam na linha de frente para a notificação da nova doença nos centros de saúde do Brasil, mais tarde, as máscaras passaram a ser de uso obrigatório para toda a população. O diagnóstico era feito por meio de teste de biologia molecular, o qual identificava a carga genética do vírus, sendo ele um exame laboratorial por swab combinado (nasal e oral) ou por secreção por aspirado da nasofaringe, identificando, em poucos dias, a presença ou não do SARS-CoV-2 na amostra coletada⁵.

Neste contexto, no dia 18 de março foi aprovado no Congresso Nacional o decreto que coloca o Brasil em estado de calamidade pública, o qual foi confirmado pelo Senado Federal⁶ no dia 20 de março. Segundo o governo, o reconhecimento

3 Pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em outubro de 2022.

4 Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em outubro de 2022.

5 Disponível em: <https://www.denem.org.br/2020/03/20/visao-geral-sobre-o-novo-coronavirus-e-impacto-no-brasil/>. Acesso em outubro de 2022.

6 A votação do Senado foi histórica, uma vez que foi a primeira votação 100% remota da história da instituição. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/20/em-sessao->

do estado de calamidade pública, previsto para durar até 31 de dezembro de 2020.

A contenção da disseminação do coronavírus e o achatamento da curva de contaminação tinha como única alternativa a adoção do distanciamento social. Tal medida ocasionou, conseqüentemente, o fechamento das escolas e é aqui que repousa a nossa análise sobre os impactos que tal medida ocasionou à educação.

Para atender ao nosso propósito, nos deteremos no distanciamento social, que envolve medidas que têm como objetivo reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas, ainda não identificadas e, portanto, não isoladas.

Reconhecemos que essa medida foi a mais acertada para salvar vidas. Dessa maneira, o distanciamento social se apresentou como única alternativa no contexto de transmissão comunitária de um vírus letal no Brasil.

Quando a pandemia iniciou, o ano escolar estava no seu início, tendo em vista que o distanciamento social iniciou, em muitos estados do Brasil, ainda no mês de março de 2020. Tendo em vista a necessidade de suspender as aulas, como uma medida urgente para barrar o vírus, o Governo Federal publicou a Portaria 343/2020 em 17 de março, a qual autoriza, de maneira excepcional, a suspensão das aulas presenciais e em seu lugar, a implementação do ensino remoto no ensino superior.

No dia 1 de abril, quando o Poder Executivo apresentou a Medida Provisória (MPV) 934, o primeiro movimento para a criação de uma norma que também engloba a Educação Básica. A MPV 934/2020, prevê que as instituições de Educação Básica, em caráter excepcional, ficam dispensadas do cumprimento dos 200 dias letivos desde que cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96.

Essa decisão se mostra inalcançável, tendo em vista a realidade da Educação Básica brasileira, em que a maioria dos professores assumem turnos em diferentes escolas, tornando assim inviável a proposta da MPV 934/2020.

O que propõe a MPV 934/2020 é que sejam cumpridas as 800 horas do ano letivo, independente de em quantos dias isso possa vir a ser cumprido. Por exemplo, o ano letivo possui 200 dias, caso desses 200 dias, as escolas fiquem fechadas, sem aulas, durante 120 dias, os professores deveriam cumprir todas as 800 horas em 80 dias, o que de fato é impossível de ser alcançado. (JAKIMIU, [historica-senado-aprova-calamidade-publica-contra-covid-19](#). Acesso em outubro de 2022.

2020).

Quando os estados e os municípios se viram na responsabilidade para resolver esse impasse, perceberam que, assim como foi liberado e utilizado no Ensino Superior, a solução para a Educação Básica também seria a adoção do ensino remoto emergencial, no entanto, essa decisão não foi consenso entre os estados do Brasil, uma vez que houve resistência à adoção do ensino remoto emergencial.

Assim sendo, no início de abril, os estados do AC, de MG e do PR, decretaram férias antecipadas. Os estados de AP, CE, PB, AL, TO, MT, RO e ES suspenderam as aulas sem ensino não presencial. Os demais estados implementaram o ensino remoto: AM, RR, PA, MA, PI, BA, RN, PE, SE, GO, DF, MS, SP, RJ, SC e RS. (JAKIMIUI, 2020).

No final do mês de abril o CNE aprova, por unanimidade, o Parecer CNE/CP 5/2020, o qual prevê orientações para uma “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” (BRASIL, 2020c). Em 31 de março de 2020, antes da publicação da MPV 934/2020, que trata do cumprimento do calendário letivo e no caso da Educação Básica, das 800 horas anuais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu nota informativa (CNE, 2020):

...explicando que a LDBEN 9.394/96 autoriza, **em situações emergenciais**, as atividades a distância no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial conforme artigos 32 §4o e 36 §11o e que estas atividades podem ser validadas como “conteúdo acadêmico aplicado” desde que autorizado pelo estado ou município (CNE, 2020, n.p., grifo nosso)

Tal documento oficializa a utilização do ensino remoto, para o cumprimento da carga horária escolar na Educação Básica, reservando aos Estados e Municípios a tarefa de fazer chegar a todos os alunos as atividades a distância, mas ressalta que tais atividades devem manter a qualidade, visto que os alunos devem ser acompanhados, avaliados e participar das atividades “de maneira correta.” O CNE ainda adverte que “as autoridades devem garantir o acesso de todos estudantes ao aprendizado” e que as escolas devem implementar metodologias próprias e mecanismos próprios “de fornecimento de conteúdo e acompanhamento avaliativo e da participação efetiva dos estudantes.” (CNE, 2020, n.p.).

No Parecer do CNE, fica evidente o caráter quase que obrigatório da implementação do ensino remoto na Educação Básica, visto que o texto deixa claro que as escolas que deixassem de dar continuidade às suas atividades, de modo remoto, teriam que repor todas as horas do ano letivo, de modo que fosse cumprida a carga horária de 800 horas, independente de quantos dias ainda faltassem para o final do ano letivo.

Portanto, temos consciência que a pandemia pegou todos de surpresa, em todas as esferas da nossa vida e desnudou um problema grave e antigo, já muito conhecido de todos nós: a extrema desigualdade que assola o nosso país. Logo, como esperar que os Estados e os Municípios conseguissem assegurar que todos os seus alunos tivessem acesso às atividades remotas, se é sabido que a maioria da população brasileira não tem acesso a tecnologia? É sobre isso que nos deteremos a seguir.

1.2 A realidade desigual do Brasil e o “novo normal”

A desigualdade social é um fenômeno que assola a humanidade há muitos séculos e atualmente vivemos em um mundo em que os 2.153 bilionários têm mais riqueza do que os 4,6 bilhões de pessoas que constituem 60% da população mundial (RATCLIFF, 2020). Com a instituição do modo de produção capitalista, a desigualdade social ficou ainda mais evidente, com a concentração da maior parte da riqueza produzida nas mãos da minoria da população, enquanto a grande maioria das pessoas vive na pobreza, muitas vezes sem o mínimo para sobreviver.

No entanto, a perspectiva neoliberal não visa diminuir as desigualdades, pelo contrário, a pobreza é o fundamento do capitalismo, é condição para sua existência. O neoliberalismo, normaliza a pobreza e as condições desiguais de acesso aos bens materiais, culturais, econômicos, artísticos, sociais, etc., e fundamenta-se na meritocracia:

...um princípio ou ideal de organização social que busca promover os indivíduos — nos diferentes espaços sociais: escola, universidade, instituições civis ou militares, trabalho, iniciativa privada, poder público, etc — em função de seus méritos (aptidão, trabalho, esforços, competências, inteligência, virtude) e não de sua origem social (sistema de classes), de

sua riqueza (reprodução social) ou de suas relações individuais (fisiologismo, nepotismo ou cooptação)⁷.

Para quem defende o modelo meritocrático, todas as pessoas estão em pé de igualdade, logo, a classe na qual nasceram não deve ser considerada, mas apenas o esforço individual de cada um. Desse modo, não importa que você tenha nascido em uma família rica ou pobre, visto que tudo o que você conquistar ou não na vida, depende unicamente do quão esforçado você for.

A meritocracia estabelece uma relação direta entre mérito e poder e na premissão neoliberal se constitui como instrumento ideológico para a manutenção de uma realidade social desigual. (YOUNG, 2001).

O Brasil é um país extremamente desigual, apresentando uma pequena parte da população que acumula muito dinheiro e uma parte imensa que não possui o mínimo para sobreviver com dignidade. Que vivemos em um país desigual já é um fato comum, mas a pandemia da Covid-19 veio para desnudar ainda mais essa dura realidade:

A pandemia agravou a fome no Brasil, que tem atualmente 33,1 milhões de pessoas sem ter o que comer. São 14 milhões de brasileiros a mais em insegurança alimentar grave em 2022, na comparação com 2020. Seis em cada dez domicílios não conseguem manter acesso pleno à alimentação e possuem alguma preocupação com a escassez de alimentos no futuro, sendo as regiões Norte e Nordeste as mais impactadas. (...) De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os indicadores de insegurança alimentar vinham piorando no país há pelo menos nove anos, mas a pandemia deixou a situação ainda mais dramática. O estudo revela que mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com algum tipo de insegurança alimentar em grau leve, moderado ou grave (de fome total). Em números absolutos, são 125,2 milhões de brasileiros nessas condições, aumento de 7,2% em relação a 2020, início da pandemia de Covid-19. (CNN, 2022).

Um problema grave se revela, quando as aulas são suspensas e a solução para a manutenção das aulas se apresenta em forma de ensino remoto, com a utilização da tecnologia e a implementação das atividades não presenciais. Tal proposição evidencia a desconsideração da desigualdade do país por parte do Governo Federal e de seu Ministério da Educação, visto que se a maioria da população convive com a insegurança alimentar, propor ensino a distância, para pais que mal têm condições de manter seus filhos alimentados, é um contrassenso.

⁷ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Meritocracia#:~:text=O%20termo%20Meritocracia%2C%20neologismo%20%E2%80%94%20do,direta%20entre%20m%C3%A9rito%20e%20poder>. Acesso em outubro de 2022.

Segundo dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 40 milhões de pessoas que não usam a rede de computadores. Dentre as 183,3 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade no país, 143,5 milhões (78,3%) utilizaram a internet nos últimos três meses. Jovens adultos entre 20 e 29 anos foram os que mais acessaram. O uso é maior entre estudantes (88,1%) do que entre não estudantes (75,8%). Os estudantes da rede privada (98,4%) usam mais do que os da rede pública (83,7%) (IBGE, 2019).

De acordo com os dados do IBGE, “de 2018 para 2019, o percentual de domicílios em que havia utilização da internet subiu de 79,1% para 82,7%, um aumento de 3,6 pontos percentuais” (IBGE, 2021). No entanto, em 2019, 12,6 milhões de domicílios do país não tinham acesso à internet.

Tendo em vista a dificuldade de acesso à internet, tanto pelos professores como pelos alunos, a implementação do ERE contou com outras estratégias como a televisão, ou o rádio, que foram utilizados para levar os conhecimentos já que se tratavam de meios de comunicação de mais fácil acesso para a maioria da população. No entanto, isso não significou a garantia das orientações do CNE, “nas questões específicas de cunho pedagógico, como a garantia da qualidade e o acompanhamento avaliativo” (JAKIMIU, 2020).

A implementação do ERE desconsiderou as realidades desiguais das famílias que na maioria das vezes consistia em um ambiente nada propício para o estudo em casa. (JAKIMIU, 2020).

Além disso, efetivação do ensino remoto emergencial na Educação Básica ignorou, igualmente, o fato de que os responsáveis pelas crianças podiam não saber orientá-las nas atividades escolares, assim como desconsiderou os problemas de saúde, ou financeira, visto que vivíamos um contexto de pandemia e que muitas famílias tinha pessoas adoecidas em casa.

Desse modo, percebemos que quando o CNE institui o ensino não presencial para a Educação Básica como uma alternativa para o ensino, isso demonstra um movimento contrário a tudo que vinha sendo construído na Educação brasileira, constituindo um retrocesso para os avanços já alcançados, em relação a uma educação inclusiva e reflexiva, que tenha o aluno como o centro do processo de aprendizagem. A escola, portanto, deve servir como um meio de desenvolvimento social, de trocas entre as diferentes subjetividades, por isso a importância do contato social, que só pode ser vivenciado dentro da comunidade escolar:

Além disso, como fundamento do desenvolvimento integral, a escola também promove a socialização, que é um dos aspectos formativos mais importantes e que está intrinsecamente ligado com a construção de conhecimentos. É na escola que crianças e jovens fortalecem a noção de identidade e coletividade e interagem com os pares criando e compartilhando culturas. (JAKIMIUI, 2020, p. 103).

Logo, a escola possui uma função social importantíssima para a garantia dos direitos fundamentais à população mais pobre do Brasil, não apenas no que diz respeito ao direito à educação, mas ao direito à cidadania, à alimentação, à saúde. Portanto, a escola deve ser o espaço da garantia desses direitos e não da sua negação (JAKIMIUI, 2020).

Em um país com profundas desigualdades sociais e educacionais e com aproximadamente 1,9 milhões crianças e jovens fora da escola (PNAD, 2017) implementar o ensino remoto emergencial de forma acrítica vai justamente na direção da precarização e substituição permanente do ensino presencial pelo ensino não presencial. (JAKIMIUI, 2020, p. 104).

No contexto da pandemia, chamou a atenção a utilização do termo “novo normal”, que foi utilizado dentro e fora do campo educacional. Este termo apresentou um caráter panfletário, com a intenção de “vender” uma ideia de normalidade inexistente:

Não é possível datar a origem do termo “novo normal”, mas é possível afirmar que ele não é novo e é requeitado sempre que uma crise de maiores proporções se manifesta. Como já destacamos, diante das incertezas provocadas pela pandemia, foi retomado com muita força, visando consolidar um conjunto de tendências que emergiram durante a pandemia. Do mesmo modo, também não existe uma conceituação aprofundada sobre o termo que vá para além da sua reiterada utilização para definir o conjunto de mudanças estruturais e em múltiplas instâncias da vida, decorrentes da atual crise sanitária, política, econômica e social. (REIS, SILVA, MEIRELLES, 2021, p. 228).

Na sociedade em geral, o “novo normal”, significou a normalização das milhares de mortes. Um contexto de normalização da barbárie, afinal, “atribuir a um contexto de crise humanitária uma ideia de normalidade é uma ideia transgressora de qualquer ideal de humanização.” (JAKIMIUI, 2020, n.p.).

No campo educacional o “novo normal” teve forte impacto na educação e no trabalho docente significando a normalização do adensamento das condições de exploração do trabalho docente:

Do que é possível apreender até o momento, entre os elementos presentes no discurso e na prática do “novo normal”, podemos destacar: a apologia à flexibilidade e tudo o que isso possa implicar no trabalho educacional; a prática, incontestemente e a despeito de seus embaraços, do ensino a distância (EaD) ou a sua ultraflexibilização, que seria o ensino híbrido; a hegemonia do trabalho remoto — home office; a integração e automação digital; e novas relações de trabalho, caracterizadas pelo estreitamento da relação público-privado, pela utilização de instrumentos de trabalho próprios e por novas formas de vínculos contratuais, entre outros. (REIS, SILVA, MEIRELLES, 2021, p. 232).

Vale ressaltar que a nossa intenção é demonstrar que por trás da implementação do ensino remoto emergencial no Brasil, devido à pandemia de Covid-19, há uma intenção de implementar um projeto neoliberal de desmonte da educação, uma vez que o conceito de “novo normal”, segundo Reis, Silva e Meirelles (2021), quando aplicado à educação, antecipa um projeto que já estava em curso. A astúcia desse argumento repousa no fato de que, se o ensino não presencial emergencial funcionasse bem, provaria que ele pode ser implementado de forma oficial.

O “novo normal” na educação se apresenta como uma antecipação de processos que já estavam em curso. A sutileza desse argumento é a de que, se funcionar bem (ainda que não saibamos quais os critérios usados para se chegar a esse resultado), o ensino remoto pode ser plena e formalmente adotado pelas instituições educacionais. Se não funcionar bem, é possível atribuir o fracasso ao caráter emergencial com que o “ensino remoto emergencial” foi utilizado. O mesmo professor já antecipa essa justificativa quando afirma: “O ensino remoto atual só atende à situação emergencial, mas pode ser a semente da transformação digital de qualidade.” (REIS, 2021, p. 237).

Aprofundaremos essa discussão no próximo capítulo, quando analisaremos o documento “Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida”, elaborado pelo CNE e divulgado em 16 de novembro de 2021, a qual diz respeito aos ensinos básico e superior e mostraremos que ele representa um projeto neoliberal para a educação do Brasil.

2. AS DIRETRIZES DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA: O PROJETO EDUCACIONAL NEOLIBERAL

Neste capítulo abordaremos o conteúdo do documento “Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida”, publicado em novembro de 2021 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Faremos uma abordagem crítica do documento, relatando suas inconsistências e os prejuízos para a educação que estão implícitos na redação do mesmo. No primeiro momento mostraremos do que se trata o documento e no segundo momento apresentaremos uma visão crítica em relação a ele, uma vez que se apresenta como um projeto educacional de caráter neoliberal.

2.1. As Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida

O documento intitulado “Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida”, foi publicado pelo CNE no dia 16 de novembro de 2021 e dispôs do prazo de 10 dias para que a comunidade desse suas contribuições em relação ao texto. A motivação do documento, segundo o CNE, é o desafio em discutir um “novo” tipo de aprendizagem na Educação Brasileira, uma aprendizagem híbrida, que conforme análise do documento significa a mistura entre o ensino presencial e o ensino remoto. O texto começa assim (CNE, 2021, p. 01):

Um dos desafios atuais do Conselho Nacional de Educação (CNE) é discutir a Aprendizagem Híbrida, na busca de **novos** caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem na Educação Brasileira, integrando processos acadêmicos diferenciados, professores, estudantes e famílias, em tempos e espaços modificados, desiguais e variados, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O documento, composto por 16 páginas, versa sobre essa nova modalidade de ensino a ser aplicado no Brasil, após a experiência que vivenciamos com a pandemia da Covid-19. O documento apesar de propor a destruição da escola pública da forma como a conhecemos, contraditoriamente, utiliza Paulo Freire, o Patrono da Educação brasileira para defender o seu projeto afirmando que:

Na escola tradicional, caracterizada pelo educador Paulo Freire como escola bancária, o professor é o detentor do conhecimento, que o repassa para os estudantes, os quais, por muitas vezes, não o assimilam e apenas memorizam para o dia da avaliação. Hoje, porém, o conhecimento é aberto

a qualquer pessoa com acesso à conectividade, cada vez mais democraticamente disponibilizada. Essa situação exige do docente muito mais do que assumir a posição de saber informar, a de aprender a entender como aplicar o conhecimento utilizando situações e problemas reais, possibilitando as conexões e a participação ativa do estudante, por meio de relações com seus conhecimentos prévios e contextualização com seu cotidiano. (CNE, 2021, p. 01).

O texto segue argumentando que a pandemia vai passar mas que as “metodologias de aprendizagem híbridas” vão permanecer alegando a defesa de “melhores resultados”, afirmando que o:

...contexto de urgência, de criar soluções inéditas e imponderáveis para questões históricas, foi agravado de modo mais evidenciado pela Pandemia da COVID-19. **Tudo indica que a pandemia vai passar, mas as metodologias de aprendizagem híbrida, objetivando garantir melhores resultados de aprendizagem, permanecerão.** Esta nova realidade se apresenta no cenário nacional da educação como resultado direto da referida pandemia. [...] **Hoje estamos vivendo um novo momento, de convivência necessária com um ensino flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais.** (CNE, 2021, p. 01, grifo nosso).

O documento, portanto, visa inserir na política educacional do país, a mistura da educação presencial com o ERE, mesmo após o retorno presencial das aulas. O documento, alega a existência de um “novo” momento que requer um ensino flexível, o que não é verdade, inclusive, a flexibilização que é a marca do projeto neoliberal educação historicamente é tensionado dentro do campo educacional.

O texto apresenta o ensino presencial como característica de uma educação tradicional, uma vez que a maioria das escolas brasileiras não utilizam tecnologias digitais como metodologia para transmitir conhecimento para os alunos:

É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão das escolas tradicionais. Esse cenário já trazia as mesmas evidências na década passada, revelados no pensamento de José Moran, propondo a Educação Híbrida como conceito chave rumo à preparação para o futuro. O autor já realçava a importância do hibridismo, revelando e reforçando as ideias de que o processo educacional era, por natureza, flexível e híbrido, desenvolvido a partir da combinação de vários espaços, territórios virtuais, agendas, tempos, atividades, metodologias, linguagens textuais, verbais, corporais, digitais e públicos. Não resta dúvida de que os currículos precisavam ser mais flexíveis, permitindo ações personalizadas em favor de melhores resultados de aprendizagem, além de admitir-se o reconhecimento de conhecimentos adquiridos por meios informais e não formais, ao longo da vida. (CNE, 2021, p. 02).

O documento simplesmente nega o fundamental, de que a responsabilidade de as escolas não terem tecnologias se dá devido à falta de investimentos por parte do Estado.

As Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida levantam o questionamento sobre a importância de ser implantado o hibridismo nas escolas brasileiras. Esse hibridismo assumiria a posição de uma metodologia “nova” em dialogicidade com o “novo normal”, capaz de levar mais dinamismo “e novas formas de relacionamento, que se constroem nas articulações culturais, a partir da criatividade individual e coletiva” (CNE, 2021, p. 02).

Importante ressaltar que, assim como fez com Paulo Freire, o documento utiliza-se dos fundamentos teóricos de Nestor Canclini (1939)⁸ para defender o hibridismo, quando na verdade o conceito de hibridismo de Canclini nada tem a ver com o projeto anunciado pelas DGAH.

Em suas análises, Oliveira (2021, n.p.), observa contradições e inconsistências apontando que:

...a proposta é desconcertante em todos os aspectos, como no uso abundante e raso de palavras como “novo”, “inovação”, “flexibilidade”, “dinâmica”, “ousadia”; na avaliação distorcida dos problemas da educação brasileira; na desonestidade com que cita o pensamento de intelectuais como Paulo Freire, Lev Vigotski, Emilia Ferreiro, entre outros. Com tudo isso, o documento não esconde uma visão de educação como meio para a acomodação de poucos em um sistema cada vez mais insustentável, nem que, com a proposta, visa o esvaziamento físico e simbólico da escola e da universidade (OLIVEIRA, 2021, n.p.).

O documento do CNE dentro da lógica do mérito e da responsabilização, evidencia principalmente, a necessidade do protagonismo estudantil, assim o ensino híbrido funcionaria como um meio para que os alunos sejam protagonistas do seu ensino, considerando a escola, como a conhecemos no Brasil, como algo ultrapassado, que necessita de transformação em suas metodologias.

Para o CNE, a escola contemporânea deve estar conectada às novas tecnologias e utilizá-la como metodologia de ensino para que os alunos assumam um papel de produtor de conhecimento, enquanto o professor exerce a função de

⁸ Néstor García Canclini (La Plata, Argentina, 1939) é um antropólogo argentino contemporâneo. O foco de seu trabalho é a pós-modernidade e a cultura a partir do ponto de vista latino-americano. É considerado um dos maiores investigadores em comunicação, estudos culturais e sociologia da América Latina. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/N%C3%A9stor_Garc%C3%ADa_Canclini. Acesso em: nov. 2022.

mediador do processo. (CNE, 2021). O documento ressalta e deixa claro que a implementação do ensino híbrido nas escolas não tem relação com a modalidade de Ensino a Distância (EaD), que já conhecemos e que já está presente no “artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que está regulamentada e caracterizada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017”. (CNE, 2021, p. 03), o que evidencia, portanto, claramente, a tentativa de institucionalizar o ERE, o formato que se instituiu durante a pandemia.

O documento do CNE conceitua a aprendizagem híbrida como uma “metodologia aplicada e desenvolvida na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior, contemplando a Educação Profissional e Tecnológica” (CNE, 2021, p. 06).

De acordo com o documento a aprendizagem híbrida visa a:

...articulação de atividades educacionais presenciais e não presenciais, mesclando com atividades curriculares concretizadas em outros momentos e espaços, nos quais são desenvolvidas atividades educacionais síncronas e assíncronas, mediadas ou não por tecnologias de informação e comunicação. Essa mediação de ordem tecnológica, não necessariamente obrigatória por conta da efetiva dificuldade de conexão de grande parte da população brasileira, acaba por tornar-se obrigatória, uma vez que a cultura digital é cada vez mais necessária e essencial no cenário que já se apresenta. Entretanto, o contexto não é totalmente presente, por conta da grande diversidade da população brasileira, decorrente da não garantia de efetiva equidade, embora esta seja um direito de ordem constitucional e legal (CNE, 2021, p.07).

Observa-se aqui, a normalização das condições de acesso às tecnologias e, portanto, a institucionalização do ensino remoto.

A Aprendizagem Híbrida apresentada no texto do CNE, também menciona sobre a frequência dos alunos, que de acordo com o documento precisará ser “reinterpretada”:

...a Aprendizagem Híbrida, pela sua flexibilidade em relação a tempos e espaços, conduz à reinterpretação do seu conceito, que vai além da presença física do estudante nos ambientes da escola, gerando a necessidade de diversificados e apropriados instrumentos para sua aferição e cômputo no percurso efetivado pelo estudante para a consolidação de suas aprendizagens. (CNE, 2021, p. 07).

O documento se apresenta em articulação com a BNCC, um projeto educacional neoliberal que submete a educação aos ditames do capital, e defende

que, sendo a cultura digital uma das dez Competências Gerais da BNCC, a utilização da tecnologia na Educação Básica se fundamenta como um dos objetivos de aprendizagem para essa etapa da educação.

Em síntese, o documento reforça e alega que a implementação do ensino híbrido nas escolas brasileiras é algo que vai impactar positivamente na educação do Brasil.

2.2 Crítica às Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida

As Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida, documento elaborado pelo CNE, é um documento passivo de diversas críticas, visto que foi elaborado às pressas e não dispôs de tempo hábil para que houvesse uma análise profunda sobre o texto, pois foi atribuído a quantidade de 10 dias apenas para a sua apreciação pelas entidades escolares, conselhos de educação, escolas, universidades, professores, estudantes, entidades acadêmicas e sindicais.

Faremos, portanto, uma análise crítica sobre algumas questões que podem ser levantadas a partir do texto: precarização do trabalho docente; sucateamento da educação pública; acirramento das desigualdades sociais; e o distanciamento que essa metodologia acarretará entre alunos e professores, uma vez que não reconhece a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, assunto que será tema do próximo capítulo.

A velocidade com que a proposta foi construída e apresentada e o curto espaço de tempo para contribuições, demonstra o açodamento em implementar, de forma impositiva e sem diálogo ou discussão, normas que desregulam e descaracterizam a educação básica, acirrando desigualdades e reduzindo a qualidade (LINO, 2021, n.p.).

Em primeiro lugar destacamos que o documento não deixa claro como essa mescla entre ensino presencial e não presencial acontecerá, uma vez que sua proposição visa “incorporá-la no Projeto Pedagógico da instituição escolar, alterando o protótipo do seu desenho curricular, cabendo-lhe estabelecer para cada curso e cada situação concreta a dosimetria entre atividades presenciais e não presenciais” (CNE, 2021, p. 10). Logo, o fato de não existir clareza no documento se existe uma importância de um sobre o outro, nos leva a interpretar que o ensino presencial poderá ser em grande parte substituído pelo ensino não presencial:

Nos termos dessa sentença, parece que não mais haverá parâmetros e limite temporal sobre o quê e o quanto será presencial, em sentido estrito, síncrono e assíncrono; pelo que se colhe do projeto de resolução, isso ficará a critério de cada sistema de ensino e/ou, na falta de regulamentação objetiva por ele baixada, de cada instituição de ensino, podendo, inclusive, estabelecer-se a prevalência de atividades remotas, síncronas e assíncronas, sobre as presenciais, em sentido estrito, com colossais prejuízos para a educação preconizada pelo Art. 205, da Constituição Federal (CF) e para os contratos de trabalho docente, que correrão riscos de redução ao mínimo, de terceirização e de contratação intermitente, transformando-se o/a professor/a de sujeito essencial do ensino, como mediador/a insubstituível, em mero/a coadjuvante, sendo substituído/a pelas TICs. (OLIVEIRA, M. 2021, n.p.).

No entendimento de Oliveira (2021, n.p.), as DGNAH escancaram as “fronteiras sem fim para o predomínio de atividades remotas, síncronas e assíncronas, em todas as etapas e modalidades do ensino básico, sem delimitar tempo e momento para cada uma delas”.

No entendimento de Lino (2021, n.p.) a desregulamentação “está em consonância com as demandas do mercado, que anseia pela flexibilização das fronteiras entre público e privado, pois favorece a apropriação do fundo público por empresas privadas, e precariza as relações de trabalho.”

Assim, percebemos que a proposta de ensino híbrido favorece a precarização do trabalho docente, tanto pelo aumento da jornada de trabalho dos professores, quanto pelo acentuado aumento do volume de trabalho, que vai impor uma maior diversidade e complexidade para os professores. Além disso, no documento não fala de nenhum tipo de remuneração para o trabalho não presencial dos docentes. (LINO, 2021, n.p.).

Neste sentido, o ensino híbrido representa a precarização do trabalho tal qual vivenciada no contexto da pandemia uma vez que exigirá dos professores um planejamento diferenciado, pois envolve um grupo diversificado de alunos realizando atividades em tempo e local diversos. Os docentes terão que preparar um planejamento personalizado, tentando atender as diversas realidades discentes, aumentando assim a carga horária tanto para preparar as atividades a serem realizadas presencialmente, quanto de modo não presencial. Esse fato demandará uma maior carga horária, para além da já realizada na escola:

A EAD tem uma metodologia específica e o ensino presencial outra, mas o ensino híbrido tenta conjugar os dois modelos, sobrecarregando o professor, nos diversos aspectos de sua atuação. Cabe ainda destacar que a normativa não assegura ao professor seus direitos à remuneração por

essa ampliação da carga horária fora da escola, e nem garante o apoio tecnológico necessário, assim como não aponta para a necessária formação. Fere a autonomia do professor e da escola, ao não mencionar se haverá a possibilidade de opção pela comunidade escolar quanto a adesão ao ensino híbrido e nem responsabiliza as redes de ensino pela oferta das condições materiais para a sua implantação, inclusive com as necessárias garantias para que não ocorra a superexploração do professor e nem a precarização do seu trabalho. (LINO, 2021, n.p.).

Sendo assim, o que está expresso no documento é que além do aumento da jornada de trabalho dos professores, também está implícita a diminuição da autonomia da comunidade escolar, uma vez que não é especificado se as escolas e universidades serão livres para escolher implantar o hibridismo ou não. Porém, o que vemos como uma das consequências mais graves desse processo é a maneira como a aprendizagem híbrida atinge o docente em sua formação, pois “se sentirá cada vez mais desqualificado para o exercício da docência, pois está sendo expropriado da sua autonomia, e dos conteúdos e métodos que domina em seu trabalho, em processo de alienação e desqualificação inédito.” (LINO, 2021, n.p.).

O docente passa a exercer, portanto, um papel de auxiliar do aprendizado, pois será “treinado para atuar como um técnico na implementação da BNCC, é entendido como elemento de menor importância, embora o texto do documento esforce-se em alguma medida por dizer o contrário.” (GALIAN et. al., 2021, n.p.).

O objetivo do ensino híbrido, portanto, é o sucateamento das escolas e da educação pública e representa tanto o “o esvaziamento físico e simbólico da escola e da universidade” caminhando em “direção à “reforma empresarial da educação” há muito desejada por institutos e fundações privatistas representados no CNE (OLIVEIRA, M., 2021, n.p.).

Ademais, esta regulamentação abrirá margem para o desmonte da educação pública brasileira, colocando em curso o projeto neoliberal de educação, que ocasionará em um grande prejuízo para a oferta de uma educação de qualidade para a população mais pobre do país:

Certamente, isso pode gerar, entre outras consequências, o agrupamento de turmas, o fechamento de prédios escolares, a redução das equipes docentes, uma vez que boa parte – talvez a maior parte – das atividades remotas possam ser produzidas e organizadas para uso por longos períodos de tempo, com turmas diferenciadas, ficando as aulas presenciais sob responsabilidade de algumas(uns) professoras(es), apenas. Acresce-se que, sem dúvida, a produção desses materiais representa importante campo de atuação para as mais variadas fundações e institutos privados e filantrópicos. Pode-se cogitar, também, que aulas e outras atividades pedagógicas, a serem gravadas e, portanto, objetivadas, sejam utilizadas em substituição à ação docente presencial com seus estudantes, com implicações potencialmente mais severas em escolas privadas, como um

tipo de apropriação do produto do trabalho docente. (GALIAN et. al., 2021, n.p).

Fica claro, então, que a precarização do trabalho docente faz parte do “pacote” de desmonte da educação pública e que a utilização das TICs implicara no não investimento em educação por parte do Estado, visto que não precisará destinar muitos recursos para Estados e Municípios, uma vez que não precisarão investir na construção e manutenção de prédios e também não será necessário manter equipes muito grandes nas escolas e universidades.

O que muda é que a própria forma escolar é colocada em xeque: estar na escola, em contato presencial com professores e estudantes, passa a ser uma possibilidade que, em situações de extrema precariedade, tais como as que sabidamente caracterizam muitos dos municípios brasileiros, poderá se tornar a exceção, já que cada vez menos recursos tenderão a ser destinados aos estados e municípios, sob a alegação de que, sob a égide destas Diretrizes, não precisamos mais de tantos prédios escolares e de equipes tão grandes. Talvez se mostre mais interessante do ponto de vista econômico destinar aportes para garantir acesso à internet e a equipamentos – ou nem isso –, assim como para comprar materiais para o ensino remoto, do que manter toda uma estrutura arduamente conquistada em nosso país. (GALIAN et. al. 2021, n.p).

Assim, o sucateamento do ensino público visa alcançar novos mercados, ou seja, favorecer o setor privado, pois é de onde vem “o grande volume de softwares, plataformas e repositórios dos conteúdos de ensino” (ANFOPE, 2021, n.p.). Dessa maneira, vemos o público trabalhar em favor do setor privado, provocando um desmonte da educação pública, para que essa continue perdendo a qualidade e os incentivos financeiros, em detrimento de um investimento nas empresas privadas, indo, para elas, portanto, as verbas que deveriam ser direcionadas para a educação pública.

O documento é mais uma etapa na implementação da reforma empresarial da educação e serve aos interesses privatistas e mercadológicos dos que atualmente lucram com a oferta de soluções tecnológicas, plataformas de ensino, materiais didáticos e tutoriais digitais. Essas empresas também oferecem, ou seja, vendem, pacotes de capacitação para professores se ‘apropriarem’ das TICs, que apenas os instrumentalizam para utilizar uma plataforma específica – aquela ‘comprada’ pela rede e ‘vendida’ pela empresa que oferta, de forma altamente lucrativa, a capacitação. (LINO, 2021, n.p.).

O ensino híbrido proposto pelas DGNAH visa, pois, tornar mais barata a oferta da educação, transferindo para o ambiente virtual aquilo que deveria ser realizado no ambiente físico da escola, com a presença efetiva de um professor, em sala de aula.

O documento, quando propõe a implementação da aprendizagem híbrida na educação brasileira, deixa de levar em conta um fator muito importante e que foi colocado em evidência no período da pandemia da Covid-19, que é o grande abismo de desigualdade social existente no Brasil. As DGNAH parecem não reconhecer que no nosso país existe um fosso enorme que separa aqueles que têm condições de estudar remotamente daqueles que não têm o mínimo para sobreviver, muito menos condições de ter acesso à internet e/ou aparelhos como computadores, tablets ou mesmo celulares.

Neste sentido, o “o ensino híbrido fere o direito à educação escolar em condições de igualdade dos estudantes, acirrando as desigualdades de acesso e de aprendizagem, ameaçando o direito à educação.” (LINO, 2021, n.p.).

A realidade desigual atinge não somente as famílias dos alunos, mas igualmente as escolas, visto que muitas delas não possuem a estrutura adequada para a realização das aulas, como ofertar banheiro e bebedouro. Aqui vale questionar: como então essas escolas conseguiram ofertar o ensino remoto? Parece mesmo que a intenção do CNE, com a elaboração desse documento é realmente aumentar ainda mais a desigualdade que existe e já é enorme.

Além das questões teóricas-conceituais, o documento do CNE demonstra grande desconhecimento da realidade das escolas brasileiras, especialmente, as periféricas que, em muitos casos, não tem nem bebedouro ou banheiro para os estudantes e, no afã de querer minimizar tamanha desigualdade, usa de eufemismo para dizer há uma “diversidade nas escolas”. É sabido que pelo menos 5,9 mil (4,31%) escolas não possuem banheiro, 9,6 mil (7,02%) não têm acesso à água potável e 8,5 mil (6,19%) não têm esgoto. (ANFOPE, 2021, n.p.).

A efetivação do ensino híbrido no período pós pandemia, representa, portanto, a oficialização de um projeto neoliberal para a educação. Uma "neo privatização que desumaniza a educação, imprime na (de)formação humana a racionalidade técnica do capital, promove a desigualdade de classe e o apagamento da educação pública presencial e das escolas e universidades como espaços de direitos” (JAKIMIU, 2022, p. 13).

Com relação ao acesso à conexão e equipamentos tecnológicos, inclusão digital, só ocorrerá quando concretamente acontecer a democratização das novas tecnologias, fazendo com que indivíduos tenham acesso às ferramentas digitais. Atualmente, diversas tecnologias chegam à educação, mas tal educação tecnológica não chega para 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, no Brasil, que não têm internet em

casa. A realidade sobrepõe o estigma de que apenas a zona rural é desfavorecida. (ANFOPE, 2021, n.p.).

Em um trecho da DGNAH o CNE reconhece que nem todo brasileiro possui acesso à internet, mas isso, segundo eles, não deve ser motivo para a não implementação da aprendizagem híbrida, normalizando as desigualdades, ao afirmar que:

Essa mediação de ordem tecnológica, não necessariamente obrigatória por conta da efetiva dificuldade de conexão de grande parte da população brasileira, acaba por tornar-se obrigatória, uma vez que a cultura digital é cada vez mais necessária e essencial no cenário que já se apresenta. [...] É oportuno salientar, por outro lado, que todas essas atividades de cunho educacional podem e devem ser consideradas como escolares e curriculares, nos termos definidos pelo §1º do artigo 1º da LDB. Essas atividades educacionais de Aprendizagem Híbrida contribuem efetivamente para o desenvolvimento do currículo, pois os ambientes de aprendizagem não são exclusivos dos representados pelo que ocorre nas escolas, em suas salas de aula ou em outros espaços. (BRASIL, 2022, p.7).

É estarrecedor perceber que o governo do Jair Bolsonaro, pôs em curso um projeto desumano de destruição e privatização do ensino público brasileiro, tendo em vista que o caráter excludente da proposta já deixa claro a agenda neoliberal do governo. Parece que para o governo não tem problema que milhões de estudantes possam “prescindir das imprescindíveis aprendizagens asseguradas pela interação com pares e professores por meio das “tecnologias de informação e comunicação”. Ao CNE, parece razoável que assim seja” (OLIVEIRA, 2021, n.p.).

Por último e não menos importante, trazemos a questão da afetivamente, conceito que só pode ser desenvolvido na vivência em sala de aula, no contato entre professores e alunos. Com a implementação da aprendizagem híbrida e o deslocamento da sala de aula presencial para o ensino remoto as relações se tornam fragilizadas e isso traz consequências para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Sobre isso nos deteremos no próximo capítulo.

3. A APRENDIZAGEM HÍBRIDA E O APAGAMENTO DA AFETIVIDADE

Neste terceiro e último capítulo falaremos sobre quais setores da sociedade defendem a implementação da aprendizagem híbrida na educação brasileira, mostrando que reformadores empresariais tentam implementar um projeto neoliberal na educação. Também apontaremos as consequências do hibridismo para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem tanto dos docentes quanto dos discentes, provocando, assim, o apagamento da afetividade, elemento importante na construção do desenvolvimento humano e para a construção do conhecimento em sala de aula. Por fim, reforçamos a essencialidade da manutenção da escola pública presencial, da garantia da existência e da qualidade da mesma para a classe trabalhadora e da importância da luta incessante em sua defesa.

3.1 A defesa do ensino híbrido e suas implicações

Nesse contexto histórico os ideais neoliberais ganham força entre os países mais pobres, em defesa, entre outras coisas, do estado mínimo, da privatização, da diminuição dos direitos trabalhistas, do fim dos cargos públicos, etc. Segundo Jakimiu (2022, pp. 02-03):

Os preceitos neoliberais atuam na defesa da “redução fiscal do Estado” prevendo a redução e/ou fim dos direitos trabalhistas, o fim do funcionalismo público e a implementação do Estado mínimo que atua na redução do Estado no seu papel de garantidor/provedor dos direitos sociais. Os preceitos neoliberais advogam também em favor da privatização. A privatização assume tanto lógica organizativa como ideológica já que ao não investir, precariza-se a coisa pública para depois dizer que não funciona cabendo a transferência desta para o setor privado e deste modo converter direitos sociais em serviços. Neste sentido, o Estado deixa de ser o provedor para ser o regulador o qual transfere suas responsabilidades para o setor privado e/ou o setor público não estatal.

A intenção do Estado Mínimo, portanto, é diminuir o papel do Estado na garantia dos direitos das classes mais pobres, e a educação pública, a qual, reduzida a uma mera mercadoria, ela deve atender aos anseios do mercado e ensinar aos filhos da classe trabalhadora somente aquilo que for interessante para a lógica mercadológica do capital. (JAKIMIUI, 2022, p. 03).

O projeto neoliberal para a educação encontra-se presente nos documentos oficiais do governo, “em iniciativas de gestão dos sistemas de ensino e escolas, em

documentos orientadores da educação (PCN, 1996, RCNEI, 1998) e documentos normativos (“Novo” Ensino Médio, BNCC, “Novo ENEM”)” (JAKIMIU, 2022, p. 03).

O projeto neoliberal de educação preocupa-se não com a melhoria da qualidade do ensino, mas sim com o controle sobre o que é ensinado, por meio das avaliações em larga escala. Logo, a avaliação é um mecanismo de controle das escolas, pois indica, igualmente, o conteúdo que será trabalhado pelos professores em sala de aula.

Segundo Freitas (2014, p. 1088), a “avaliação funcionava, então, como uma âncora para as atuais funções sociais da escola, em especial para sua função de subordinação do estudante”. Esse controle funciona como uma trava para que a educação não alcance um nível mais progressista, sempre mantendo a responsabilidade pelo “fracasso” escolar nos alunos e não em todo o sistema.

Atualmente é essa mesma classe de reformadores empresariais da educação que defendem a implementação do ensino híbrido na educação. A defesa desse tipo de educação, a que garante o básico de instrução para a classe trabalhadora, serve para redimir a sociedade da promoção da desigualdade social e enaltecer o conceito de meritocracia, em que cada um tem sucesso ou não na vida de acordo com o seu grau de esforço. (FREITAS, 2014).

Deste modo, se torna urgente a defesa da afetividade, como um momento essencial para o processo de ensino e aprendizagem, e por conta disso a presença de um professor em uma sala de aula presencial, com alunos, se faz necessária para uma educação realmente transformadora. Segundo Galian (et. al. 2021, n.p., grifo nosso):

O que está sendo proposto modifica o encontro pedagógico, supondo que ele pode se manter tão potente na forma remota quanto na interação presencial. Pode-se afirmar isto porque se trata de igualar os dois tipos de encontros – presencial e remoto – e seus potenciais para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, uma vez que não há qualquer definição de porcentagens a serem cumpridas em uma modalidade e em outra, seja para a Educação Superior, seja para a Educação Básica – o que parece ainda mais preocupante. Abre-se, assim, a possibilidade de que a maior parte da escolarização prescindia da interação presencial das/os estudantes com suas(eus) professoras(es) e colegas, das trocas fundamentais que assim se constituem.

Por isso, a luta deve ser contra o projeto de desumanização da educação, que quer sucatear as escolas e desvalorizar o trabalho dos professores:

O que o documento do CNE negligência, e até ignora, é o aprofundamento e a ampliação do projeto que estava em curso, de uma educação pública, laica, gratuita, como direito universal. Neste projeto, a metodologia de ensino adotada, a modalidade educacional implementada, a tecnologia utilizada, o modelo de aprendizagem praticado, tudo isso precisa atender à realidade concreta da maior parcela da população brasileira, a única que produz a riqueza que financia a educação: a classe trabalhadora! (KADJÓT, 2022, n.p.).

Assim, contra esse projeto de educação, excludente e desumano, se faz urgente a defesa da escola pública presencial e de qualidade, para que a afetividade continue exercendo o seu importante papel na relação entre docentes e discentes, visando cada vez mais a melhoria da educação e da sua real função, a de transformar para melhor vidas e realidades.

3.2 A importância da afetividade para a aprendizagem e da defesa da escola pública presencial e de qualidade

Neste capítulo, encerramos nosso trabalho apresentando a importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem, que se dá na relação professor-aluno, presencialmente, em sala de aula. Tendo em vista o que foi exposto aqui até agora, reforçamos, igualmente, que é necessário defendermos que a escola pública continue sendo presencial, uma vez que ela é o lugar onde as relações afetivas acontecem cumprindo sua função social, atendendo aos filhos da classe trabalhadora.

Buscamos mostrar a relevância do afeto e da afetividade para a educação e para o desenvolvimento das relações presenciais que acontecem no ambiente educacional. Nos deteremos na concepção de afetividade defendida pelos teóricos Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vygotsky (1896-1934).

Wallon (1999) defende em sua teoria psicogenética que o indivíduo é um ser corpóreo, concreto e por isso deve ser visto como tal, isto é, deve ser percebido em seus aspectos cognitivos, afetivos e motor, os quais fazem parte de um todo, compondo a pessoa. Desta forma, a criança, igualmente deve ser compreendida de forma integral (SILVA, 2013). Partindo desta concepção, a afetividade aparece como um instrumento que proporciona perceber a criança de uma maneira global, auxiliando, assim, na formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Quando falamos em aprendizagem vinculada com afetividade, temos em Wallon um grande expoente do tema, pois seus estudos demonstram que a

afetividade representa uma parte muito importante no processo de desenvolvimento do ser humano. Segundo Silva (2013, n.p.), para Wallon “a expressão emocional, o comportamento e a aprendizagem do ser humano são interdependentes”. De acordo com Almeida e Mahoney (2004, p.14) “o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época”.

A teoria Walloniana divide o desenvolvimento humano em cinco etapas: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência. A afetividade para Wallon é colocada como um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano, pois ele defende que a vida psíquica do ser humano é constituída por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, as quais se influenciam mutuamente.

De acordo com Wallon (2003) o desenvolvimento do indivíduo acontece quando ele realiza as primeiras interações com o meio humano e isso se dá por meio das emoções, que são consideradas como uma espécie de descarga de energia e que devagar vai dando lugar aos sentimentos, para depois chegar nas atividades intelectuais.

Quando estamos no início da vida já conseguimos distinguir sobre o que é estar confortável e desconfortável, o que pode ser considerado como as emoções básicas, que partem dos primeiros reflexos. Logo, é a dimensão motora que dá possibilidades para que se estabeleça as relações afetivas, pois os bebês, ao buscarem satisfazer suas necessidades, acabam criando vínculos afetivos com quem eles têm contato. Portanto, o desenvolvimento da criança depende das condições de maturação e do meio em que vive. Desta maneira, ela “se torna capaz de realizar atividades sensório-motoras, coordenando ao mesmo tempo o campo sensorial e motor, é através das emoções que se tem acesso ao mundo adulto, sendo assim, a afetividade se desenvolve antes da inteligência”. (KOCHHANN; ROCHA, 2015, p. 530).

Como podemos notar, para Wallon a afetividade é algo que se desenvolve nos seres humanos antes mesmo da inteligência e sua importância para as crianças reside no fato de que é por meio das relações sociais, das trocas afetivas, que elas começam a se desenvolver como indivíduos, desenvolvendo inclusive sua inteligência e sua capacidade de aprender.

A afetividade, portanto, encontra-se presente em todos os estágios de desenvolvimento definidos por Wallon, pois segundo ele, ela é um elemento essencial para o desenvolvimento humano. Assim, a sua Teoria da Afetividade, serve para questionar qualquer forma de ensino que não leve em consideração a presença afetiva, social e política na educação.

Desta maneira, a aprendizagem deve ser baseada nas interações sociais, nas trocas e na formação de vínculos, a qual deve ser mediada pela consciência do papel da afetividade e suas implicações para a educação. Segundo Wallon (1986, p. 64):

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo.

Sendo assim, para Wallon, professores e alunos são mutuamente afetados no processo de formação, onde o desenvolvimento cognitivo é considerado como igualmente uma ampliação dos afetos e da capacidade de expressar os sentimentos. Logo, o desafio do afeto é compartilhado entre todos os sujeitos, que compõem o ambiente escolar. De acordo com Galvão (2020, p. 100):

É grande a importância que a psicogenética walloniana atribui ao *meio* no desenvolvimento infantil. Nesta teoria, o conceito de *meio* inclui a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetos de conhecimento, todas elas inseridas no contexto das culturas específicas. O meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos de sua ação. Com o desenvolvimento ampliam-se as possibilidades de acesso da criança às várias dimensões do meio. No início, ela age diretamente sobre o meio humano e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões de seu contexto social.

Logo, o pensamento de Wallon sobre a afetividade nos auxilia a afirmar a potência das relações para a educação, uma vez que podemos declarar que ao professor e ao aluno é oferecida a possibilidade de aprender por meio da troca de afetos, pois no processo de ensinar e aprender um necessita do outro. Desse modo, Nunes (2009, p.123), reforça que:

O papel da afetividade na educação não deve ser o de mero coadjuvante, mas sim o de ocupar o centro do palco junto aos conteúdos e métodos pedagógicos que fazem parte do currículo escolar formal, que por si só já contribuem inestimavelmente para o crescimento de crianças e jovens.

Outro expoente importante da Pedagogia que apresenta a afetividade como algo essencial no processo de ensino e aprendizagem é Vygotsky e aqui o trazemos para nossa discussão para reafirmar a importância da defesa do ensino presencial como garantidor das relações afetivas nas escolas. Vygotsky (2003a) defende que o processo de internalização do conhecimento envolve uma série de transformações que fazem o social e o individual se relacionarem. De acordo com Kochhann e Rocha (2015, p. 528), “a teoria de Vygotsky é uma teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores, ainda que ela seja mais conhecida com o nome de teoria histórico-cultural”.

Vygotsky, assim como Wallon, defende que só é possível compreender por completo o pensamento humano, quando houver a compreensão da base afetiva, logo, ambos acreditam que pensamento e afetividade são indissociáveis.

Quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. [...] A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. (VYGOTSKY apud ARANTES, 2003, p.18).

Deste modo, Vygotsky frisa a importância das interações sociais, quando afirma que a construção do conhecimento ocorre a partir de um grande e importante processo de interação, isto é, ele afirma que as funções relacionadas ao desenvolvimento infantil aparecem em duas escalas: primeiro numa escala social, que ele chama de interpsicológica, e depois numa escala individual, no interior da criança (intrapsicológica). (SILVA, 2013, n.p.).

Portanto, Vygotski (2000, p.146) demonstra que o processo de aprendizagem acontece por meio de constantes interações pessoais, ou seja, é por meio do contato afetivo com o outro que os seres humanos que moldamos nossos pensamentos e ações, construindo, desta maneira, o conhecimento:

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial.

Logo, percebemos que a percepção Vygotskyana da afetividade, pautada no social, reforça a importância da relação entre professores e alunos, tratando-a como inseparável do processo de construção do conhecimento, quando diz:

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. (VYGOTSKI, 2003, p.121).

Vygotski (2003, p.121) menciona também que a qualidade da relação afetiva, desenvolve a motivação do aluno o qual a partir das experiências vividas em sala de aula, desenvolverá a autonomia e fortalecerá a confiança na sua capacidade de aprender e de tomar decisões:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas.

Logo, sob a égide dos pensamentos de Wallon e de Vygotsky, reforçamos que a proposta do CNE, presente no documento das DGNAH, em que defende a aprendizagem híbrida, é nociva para a educação, visto que quando deslocamos o aprendizado da sala de aula presencial, com a troca entre os seres sociais que compõem a escola, para o ensino remoto, isto proporciona o apagamento da afetividade, uma vez que elimina essa relação, que, como vimos, é primordial para a aquisição do conhecimento.

Deste modo, reforçamos a importância da defesa da escola pública, de qualidade e presencial, como o local onde a afetividade se realiza, por meio da troca de conhecimentos entre docentes e discentes e como garantia de cumprimento do dever do Estado, que é disponibilizar os meios para que os filhos da classe trabalhadora possam ter acesso à educação. Portanto, reforçamos a importância dos profissionais da educação se posicionarem contra a implementação do ensino híbrido, tendo em vista que essa proposta do CNE se apresenta como uma ameaça para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui realizado evidencia o caráter neoliberal do projeto de aprendizagem híbrida apresentado no documento DGNAH pelo CNE, em novembro de 2021, o qual visa um sucateamento da educação pública e a desvalorização dos profissionais da educação, em especial dos docentes.

Nossa intenção foi realizar, além de uma análise do contexto em que o documento foi escrito, a saber, a pandemia da Covid-19, suas consequências para a educação brasileira, levando em consideração a realidade extremamente desigual em que estamos inseridos, e analisamos, igualmente, todo o documento, realizando uma crítica ao mesmo.

Para além disso, a pesquisa também realizou uma análise de como esse projeto neoliberal provoca o apagamento da afetividade, quando retira a interação presencial entre professores e alunos dentro da sala de aula das escolas e implementa o ensino remoto. Mostramos também que o CNE e os reformadores empresariais da educação estão colocando em curso um projeto de desmonte da escola pública e é dever dos docentes e discentes da área da educação denunciar e lutar contra a implementação desse plano neoliberal.

A pandemia do coronavírus, que assolou o mundo nos últimos anos, expôs as diversas desigualdades sociais não só do Brasil, mas do mundo todo, deixando sistemas de saúde em colapso e milhões de crianças e jovens sem aulas presenciais durante meses. Entre os maiores desafios impostos por essa grave crise sanitária esteve a educação.

O uso do ensino remoto emergencial foi a única alternativa encontrada para preservar a vida. No entanto, a implementação do ERE expôs as profundas desigualdades sociais que assolam, principalmente, a classe trabalhadora, em que a maioria dos mais pobres se viu sem condições de manter seus filhos estudando, sendo por falta de acesso à internet ou por falta de instrumentos (computadores, tablets ou celulares) para acompanhar as atividades propostas pelas escolas.

Sob um governo desumano e neoliberal, vivenciamos um claro desmonte da educação pública, com a falta de empatia e de conhecimento da realidade de milhões de brasileiros, que durante a pandemia perderam seus empregos e se viram jogados na linha da extrema pobreza, sem acesso aos itens básicos de sobrevivência. Em meio a toda essa crise humanitária, pode-se perceber o avanço

de medidas neoliberais que, diga-se de passagem, já vem sendo gestadas e alimentadas desde os anos 1990, tomando assento nas políticas educacionais brasileiras, nos últimos quatro anos (2019-2022), sob o comando do presidente Jair Bolsonaro.

No contexto da pandemia da Covid-19 o CNE pôs em marcha o projeto de desmonte da educação pública, argumentando que a experiência do ensino remoto teria provado que é possível implementar o hibridismo nas escolas brasileiras.

No entanto, concluímos que as DGNAH defendem uma educação excludente, que não leva em consideração a realidade extremamente desigual que assola o país e coloca em curso a desvalorização dos professores, visto que com o hibridismo os docentes são submetidos ao adensamento da precarização do trabalho docente.

Percebemos, portanto, que sob a máscara de uma solução inovadora e benéfica para a aprendizagem, o documento do CNE, na verdade, não passa de mais um projeto perverso, que retoma um movimento que vem sendo colocado em curso no Brasil há algumas décadas, com o intuito de privatizar o ensino público. Quando não define se profissionais e escolas possuem liberdade para decidirem adotar ou não o hibridismo, retira também a autonomia da comunidade escolar e expõe a todos a uma decisão autoritária que não analisa a situação de um modo global, levando em consideração as desigualdades e vicissitudes apresentadas por cada contexto escolar.

Também fica claro o caráter eminentemente desumanizador da educação, que é defendido no documento do CNE, quando não reconhece a importância da relação afetiva que é criada nas salas de aulas presenciais, entre alunos e professores, para o processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, na contramão desse ideário, compreendemos o importante papel que a educação representa para a classe trabalhadora, logo, os profissionais da educação, em especial os professores, têm a responsabilidade de defender a escola pública e de qualidade, para que todos os brasileiros tenha o seu direito à educação garantido pelo poder público. A cada um de nós, como cidadãos, devemos fazer voz ao coro em defesa da educação como direito inalienável e universal, a ser garantido pelo Estado a todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Manifestação com relação à Proposta de Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida do CNE.** Publicado em: 01 dez. 2021. Acesso em: 24 nov. 2022. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Nota_ANFOPE_Ensino_Hibrido.pdf Acesso em: 3 nov. 2022.

CNE, Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais sobre aprendizagem híbrida.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2022.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GALIAN, C. **Apontamentos sobre as Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida.** Jornal da USP. Publicado em 14 dez. 2021. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/apontamentos-sobre-as-diretrizes-gerais-sobre-aprendizagem-hibrida/#:~:text=As%20Diretrizes%20Gerais%20sobre,notadamente%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores>. Acesso em: 24 nov. 2022.

GIROUX, H. A. **Race, Politics, and Pandemic Pedagogy.** [s.l.] Bloomsbury Publishing, 2021.

JAKIMIU, V. C. L. **O direito à educação no contexto da pandemia de coronavírus (Covid-19) no Brasil:** projetos de formação em disputa. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 - N. Especial II – p. 94-117 (jun - out 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51007>. Acesso em: 24 nov. 2022.

JAKIMIU, V. C. L. Educação em tempos de pandemia: O “Novo Normal” e a naturalização da barbárie In: I Seminário Estadual Articulado ANPAE - **ANFOPE** Ceará: Formação e Gestão Educacional em tempos de pandemia, 2020, Ceará (evento on-line).

KOCHHANN, A., ROCHA, V. A. S. **A afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon.** IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”. UEG – Câmpus Inhumas: 8 a 13 de junho de 2015, p. 524-533. Disponível em: <https://anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5567>. Acesso em: 30 nov. 2022.

LINO, L. **Ensino híbrido**: assim se uberiza a Educação. Outras Palavras. Publicado em: 16 dez. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/ensino-hibrido-assim-se-uberiza-a-educacao/> Acesso em: 19 nov. 2022.

NASCIMENTO, K. **Covid-19: a globalização do infortúnio**. Simbiótica, Edição Especial, vol. 7, n. 1, jun., 2020, pp. 39-52. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/30981/20721>. Acesso em: 07 out. 2022.

OLIVEIRA, M. **Nota sobre o documento “Diretrizes gerais nacionais para a aprendizagem híbrida”**. Disponível em: [https://aterraeredonda.com.br/nota-sobre-o-documento-diretrizes-gerais-nacionais-para-a-aprendizagem-hibrida/#:~:text=O%20documento%20%E2%80%9CDiretrizes%20gerais%20nacionais%20para%20a%20aprendizagem%20h%C3%ADbrida%E2%80%9D%20%5B,sobre%20a%20mat%C3%A9ria%E2%80%9D%20\(p..](https://aterraeredonda.com.br/nota-sobre-o-documento-diretrizes-gerais-nacionais-para-a-aprendizagem-hibrida/#:~:text=O%20documento%20%E2%80%9CDiretrizes%20gerais%20nacionais%20para%20a%20aprendizagem%20h%C3%ADbrida%E2%80%9D%20%5B,sobre%20a%20mat%C3%A9ria%E2%80%9D%20(p..) Acesso em: 24 nov. 2022.

OLIVEIRA, J. G. S. **CNE pode instituir aprendizagem híbrida que favorece exclusão social**. Publicado em: 02 dez. 2021. Disponível em: <https://contee.org.br/cne-pode-instituir-aprendizagem-hibrida-que-favorece-exclusao-social/#:~:text=O%20repisado%20documento%20de%20refer%C3%Aancia,quem%20estuda%20em%20escolas%20p%C3%ABlicas.> Acesso em: 24 nov. 2022.

RATCLIFF, A.; THÉRIAULT, A. **World’s billionaires have more wealth than 4.6 billion people**. Disponível em: <<https://www.oxfam.org/en/press-releases/worlds-billionaires-have-more-wealth-46-billion-people>>. Acesso em: 15 out. 2022.

REIS, A. C.; SILVA, E. P.; MEIRELLES, C. M. O “novo normal” no campo da educação: da aparência à essência. **Revista Princípios** nº 160 nov./2020–Fev./2021.

SILVA, N. A. A importância da afetividade na relação professor-aluno. Brasil, 2013, 44 páginas. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. **A pesquisa bibliográfica**: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003a.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____. **Ciclo da Aprendizagem.** Revista Escola. Fundação Victor Civita. São Paulo, ed. 160, 2003.

_____. **Conclusão geral do livro Origens do caráter na criança.** In: NADEL-BRULFERT, J. & WEREBE, M.J.G. Henri Wallon (antologia). São Paulo: Ática, 1986.

YOUNG, M. **Down with meritocracy.** The Guardian. Politics. Publicado em: 29 jun. 2001.