

ENSINO REMOTO E DESIGUALDADES DIGITAIS: OS IMPACTOS NEGATIVOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

NATALIA SALES DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Arte e Educação pela Centro Universitário Claretiano (2011); Especialista em Gestão Escolar pela IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Professora Orientadora de Educação Integral na EMEI Monte Castelo.



RESUMO

A pandemia de covid-19 teve como consequência institucional uma série de medidas de contenção da proliferação do vírus, dentre elas, o isolamento social e o fechamento das escolas, passando posteriormente para o regime de ensino remoto ou híbrido (UNESCO, 2021). Ao mesmo tempo em que a educação à distância se apresenta como um paliativo viável em contexto de emergência sanitária, ela também apresenta diversos problemas capazes de comprometer a formação acadêmica de toda uma geração e a saúde mental de incontáveis professores (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). Por isso, esta pesquisa busca analisar a experiência brasileira com o ensino remoto e seus impactos negativos na relação professor-aluno, no agravamento das desigualdades digitais (MACELO, 2021) e a incorporação desta nos fatores que geram as desigualdades educacionais, com atenção especial no caso da educação infantil. Como resultado, este estudo concluiu que o ensino remoto enquanto proposta educacional não é viável na educação básica, seguindo como um paliativo educacional para ser usado em contexto de emergência sanitária, de forma que não é capaz de substituir apropriadamente o ensino presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Covid-19; Educação Básica; Ensino Remoto; Educação Infantil; Desigualdades Digitais.

INTRODUÇÃO

A proliferação da SARS-CoV-2 em humanos teve início no fim de 2019. Meses depois, no início de 2020, o que havia começado como uma epidemia local já havia ascendido ao grau de pandemia. A partir disso, diversas medidas de combate ao vírus foram tomadas em diversos âmbitos da sociedade, visando controlar o número de óbitos e de casos da doença causada pelo agente patológico, nomeada de covid-19. Lockdown e fechamento de escolas foram algumas dessas medidas. A disseminação da doença afetou mais a população periférica e vulnerável, que vivem em condições precárias de higiene e habitação (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

No Brasil, houve a falta de coordenação do Governo Federal, assim como do Ministério da Saúde (CAPONI, 2020). Ausência de diretrizes comuns entre os governos estaduais e federal e informações cruzadas e contraditórias, muitas vezes falsas, contribuíram para desestimular o isolamento social e, conseqüentemente, para dificultar o controle da covid-19. Com os direitos humanos fragilizados ou negados para uma grande parcela do povo, a renda domiciliar brasileira foi parcialmente comprometida (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

Segundo relatório da Unesco (2021), mais de 1 bilhão de crianças e jovens em todo o mundo tiveram suas aulas e atividades educacionais suspensas. O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer com o objetivo de regulamentar as ações escolares durante a pandemia. Tratava-se de uma tentativa de minimizar a necessidade de reposição das aulas futuramente (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022). Diante desse cenário que emergiu bruscamente, surge a necessidade de mudanças emergenciais na docência. Essas mudanças se traduziram em progressiva imposição de demandas aos professores públicos e privados, tais como gravação de aulas em formato de vídeo, produção dobrada ou triplicada de materiais didáticos, incorporação de redes sociais e/ou plataformas digitais para interações com alunos e familiares, etc (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022). A articulação para o planejamento educacional durante a pandemia demonstrou total desconexão entre secretarias, gestores, docentes, alunos e familiares dos alunos na maioria dos casos, de forma que diversos educadores disponibilizaram materiais educacionais via redes sociais por iniciativa própria (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

A partir de julho de 2020, diversos países começaram a retomar as atividades presenciais escolares, mesmo que de forma gradual. No Brasil, esse processo começou apenas em outubro (UNESCO, 2021). Estados e municípios brasileiros tiveram autonomia para escolher qual modelo de ensino incorporariam às suas escolas para que a decisão fosse tomada considerando a condição epidemiológica de cada área geográfica, o que implicou na continuidade do modelo remoto em diversos lugares (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

O contexto da pandemia e a suspensão das aulas presenciais impuseram aos envolvidos no processo educativo o desenvolvimento de estratégias de continuidade, ou seja, formas para não interromper a formação acadêmica dos alunos. Os professores se encontraram naquilo que Freire (1987) chama de situação-limite. Situações compostas de incertezas, desafios e dificuldades e que exigem do sujeito a construção dos atos-limite, isto é, de estratégias de superação. Diante de uma situação-limite, Freire (1987) nos alerta para o risco de tomar um impulso fatalista, que leva à concepção de que a situação-limite não pode ser superada, restando apenas a adaptação à nova forma de vida. Superar um problema-limite só é possível via contextos colaborativos e dialógicos, capazes de favorecer o processo de emancipação humana (FREIRE, 1996).

A adoção do ensino remoto possibilitou continuidades na formação, mas em contrapartida ofereceu diferenças críticas. Além de prejudicar a dimensão da afetividade, também dificulta o diálogo e a reflexão advindos da dimensão relacional (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Existe o risco de nos adaptarmos ao ensino remoto, ignorando as desigualdades e reconfigurações advindas dele.

Este artigo busca investigar os desdobramentos da experiência brasileira com o ensino remoto, compreendendo seus impactos negativos. Na próxima seção, examinaremos a reconfiguração

da relação professor-aluno no ensino remoto. Em seguida abordaremos as desigualdades digitais (MACEDO, 2021) e sua relação com outras formas de desigualdade já conhecidas no campo educacional. Por fim, trataremos da especificidade da educação infantil, onde o ensino remoto aparenta ter gerado maiores prejuízos na formação das crianças.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO REMOTO

Em estudo recente, Cipriani, Moreira e Carius (2021) mapearam os sentimentos docentes com relação ao ensino remoto. Segundo os autores, ansiedade, medo, insegurança, preocupação e angústia foram as palavras mais usadas por docentes para definir o contexto do ensino remoto. Quanto aos termos usados para definir sentimentos quanto a si, cansados, esgotados, exaustos, estressados, sobrecarregados, tensos e frustrados foram algumas das palavras mais encontradas, demonstrando uma saúde mental intensamente afetada pela situação (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

A associação entre baixos níveis de satisfação com o trabalho e problemas psicológicos é forte (FARAGHER; CASS; COOPER, 2005), a exemplos da síndrome de burnout, da ansiedade patológica e da depressão. As novas ferramentas do ensino remoto representaram para os docentes desafios, mais do que oportunidades. A necessidade constante de reinventar as práticas cotidianas implicou um aumento de demanda que conduziu à sobrecarga. Ao mesmo tempo, a necessidade de adaptação rápida, a invasão da casa pelo trabalho e a ansiedade sobre as condições de saúde levaram os docentes a um estado permanente de exaustão ainda mais grave (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

Mobilizar os alunos, alcançar a atenção da turma e estimular a motivação à participação das tarefas em modalidade remota é um desafio com dificuldade extra. A pesquisa de Cipriani, Moreira e Carius (2021) relata depoimentos de falta de reconhecimento dos professores por parte das famílias dos alunos, chegando ao desrespeito e à ofensa. Pedagogicamente, a restrição do contato visual no ensino remoto é um desafio a mais, dado que a linguagem visual é uma das principais formas de feedback do professor, principalmente na educação básica (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

A relação professor-aluno contém em si todas as dimensões do processo de ensino e depende diretamente do ambiente em que se desenvolve, da relação empática e não conflituosa entre as partes e da capacidade de ouvir, refletir e debater (BRAIT et al., 2010). É fato que existe comunicação no mundo digital, mas esta não parece ser suficiente para gerar apreensão de conteúdos programáticos sistematicamente na educação básica. Aprender a se adaptar às aulas online foi um desafio tanto para alunos quanto para professores. A escassez de tempo para treinamentos para preparação de materiais e para aulas remotas, além da falta de equipamentos, de ambiente adequado, e do excesso de demanda de produção de vídeos foram e estão sendo grandes obstáculos à docência proporcionados pelo ensino remoto (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

A avaliação do processo de aprendizagem, na pandemia, se intensificou. A tentativa das escolas de compensar a queda inevitável do padrão de qualidade das avaliações através de maior

constância na avaliação levou a uma reconfiguração dos métodos existentes (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). A participação dos alunos em aula e o retorno das atividades propostas foram considerados mais do que antes para a composição da nota, juntamente com os sentimentos e vivências dos alunos durante o processo avaliativo, que passou a durar todo o período letivo (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). Uma boa parcela dos discentes no Brasil, por outro lado, se mostraram desmotivados, apáticos, e isso, em geral, foi visto como falta de compromisso, imaturidade ou até dificuldade de foco pelos professores (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). O ambiente escolar parece favorecer maior foco aos alunos, sendo mais propício para a organização e o desenvolvimento de hábitos de estudo.

AS DESIGUALDADES DIGITAIS

No final do século XX, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1996 foram publicadas. Com elas, a educação passou a ser formalmente garantida como um direito de todos, sendo dever do Estado e das famílias dos alunos garantir o exercício do direito. Entretanto, mesmo com os avanços recentes na democratização da educação, ainda existem desigualdades latentes, principalmente quanto à raça, classe e gênero (MACEDO, 2021). Os desafios enfrentados por todos envolvidos no processo educacional não são novos, mas a pandemia e o ensino remoto se apresentam como novos obstáculos a serem superados.

O fechamento das escolas, apesar de necessário para o controle da transmissão viral de covid-19, foi excessivamente prolongado. O descaso do Governo Federal com relação à pandemia (CAPONI, 2020) fez com que as medidas restritivas em curso não fossem suficientes, estendendo sua necessidade por muito mais tempo. Esse fechamento prolongado levou à popularização do ensino remoto como substituto viável ao ensino presencial enquanto a pandemia durasse. Como consequência, os mecanismos de estratificação social aumentaram as distâncias educacionais principalmente no espectro de renda e de rede de ensino e, somando-se a elas, surgem as desigualdades digitais (MACEDO, 2021). As desigualdades digitais refletem ou espelham em certa medida outras diferenças sociais mais amplas, constituindo desde a revolução digital um fator de desigualdade (MACEDO, 2021). Existem estudos que apontam que essas desigualdades digitais possuem forte correlação com renda, além de uma correlação ligeiramente mais fraca com raça, gênero e idade (PARREIRAS; MACEDO, 2020).

A internet chegou ao Brasil no fim dos anos 1990, mas só se popularizou de fato por volta de 2010 com os smartphones e possui usos marcados por intensas desigualdades (MACEDO, 2021). Os níveis de intimidade com as novas tecnologias, as diferenças de escolaridade, de capital cultural, de idade, de profissão, entre outros, são fatores determinantes para o grau de proficiência de uso do mundo digital (MACEDO, 2021). A Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece o acesso à internet como um direito humano universal, mas saber utilizá-lo é, de certa forma, um privilégio cultural.

Com a transferência da educação para o ensino remoto, a diferença de acesso à internet ampliou as desigualdades (MACEDO, 2021). Dados da Rede de Pesquisa Solidária (2020) revelaram

que no Brasil, entre março e julho, mais de 8 milhões de crianças entre 6 e 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, contra 30% entre os mais pobres. No total, isso equivale a cerca de 50 dias letivos a mais para os mais ricos. No âmbito federal, o Ministério da Educação recusou-se inicialmente a adiar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o ministro chegando a afirmar no início de maio que o sistema educacional não foi feito para corrigir injustiças (MACEDO, 2021). No fim, a prova foi adiada por pressão popular via redes sociais e um novo ministro foi nomeado. Meses depois, em setembro, o novo ministro afirmou em entrevista a um dos principais jornais do país que a volta às aulas presenciais e o acesso à internet para estudo não eram atribuições do seu ministério (MACEDO, 2021). Ao fim de 2020, nenhuma política pública federal de garantia à conectividade e à educação remota tinha sido aprovada (MACEDO, 2021).

Se, no meado dos anos 2000, havia a expectativa de que a internet seria um grande espaço de democratização do conhecimento (MISKOLCI; BALIEIRO, 2018), agora tudo aponta na direção contrária, indicando o meio digital como mecanismo de acumulação de privilégios, reforçando desigualdades educacionais e sociais. Garantir a conectividade para viabilizar o ensino online é apenas um paliativo em período de crise, dado que o processo educativo envolve aspectos que dependem do contato presencial entre crianças e adolescentes (MACEDO, 2021).

A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Sommerhalder, Pott e Rocca (2022), em 2021, aproximadamente 39 milhões de estudantes brasileiros frequentaram a escola. Isso corresponde a cerca de 81% das crianças e jovens do país. Entretanto, se levarmos em consideração apenas a educação infantil, uma parcela significativa de crianças permanece excluída do direito ao acesso à escola, especialmente entre 0 e 3 anos de idade, uma vez que a oferta de creches não é obrigatória e gratuita pelo Estado e que a obrigatoriedade de matrícula se inicia aos 4 anos. Dados de 2018 mostram que mesmo em zonas urbanas, a taxa de atendimento de creches era de 38,9% de crianças na idade indicada (GUEDES, 2020). Em perspectiva histórica e educacional, a realidade brasileira passa por uma exclusão profunda e sistemática de crianças da educação infantil. A pandemia aumenta ainda mais essa exclusão.

A Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) redigiu uma carta aberta ao presidente do Conselho Nacional de Educação com o objetivo de denunciar a inadequação do ensino remoto à educação infantil, cuja natureza é essencialmente interacional, como reconhecido pelo próprio Conselho (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022). Ação semelhante foi feita pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que publicou um manifesto contra a educação infantil à distância, reafirmando a especificidade das práticas educativas na faixa de 0 a 6 anos em contextos institucionais coletivos. O manifesto também denuncia o fato de que não há previsão na LDB de utilização de qualquer forma de ensino à distância ou remoto com plataformas digitais, mesmo durante estados emergenciais (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

Argumentar a favor do ensino híbrido ou remoto nessa etapa da educação é, de diversas formas, ir drasticamente contra a natureza coletiva, interacional, socializadora e sustentada em ex-

periências da educação infantil. Na primeira infância, as orientações pedagógicas são baseadas na concretude ao aprender advinda de experimentações e em práticas de educar e cuidar que se realizam por meio de brincadeiras. Nesse contexto, o ensino remoto representa uma passagem forçadamente precoce do saber concreto ao abstrato, mudança que pode ser determinante para prejudicar o desenvolvimento cognitivo das crianças (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

A permanência ou não do ensino remoto ou híbrido na educação básica precisa ser debatida com urgência, principalmente quanto à educação infantil, para abandonar de vez o ensino à distância ou chegar a alternativas viáveis que contornem os problemas de ordem educacional, social e de saúde proporcionados pelo ensino à distância com isolamento social, principalmente entre aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade e pobreza. A pandemia impôs aos professores desse segmento a tarefa de repensar os saberes pedagógicos e realizar mudanças pautadas em presença, coletivo, convivência e interações na educação infantil. Tal ação exige a construção de uma nova forma de planejar e de desenvolver a prática educativa em modalidade remota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a experiência brasileira com o ensino remoto e seus impactos negativos na relação professor-aluno, no agravamento das desigualdades digitais (MACEDO, 2021) e a incorporação desta nos fatores que geram as desigualdades educacionais, e no caso da educação infantil, que tem por base uma pedagogia interacional pautada na experiência do aluno e na concretude ao aprender (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2021). Uma vez que a pandemia se apresenta como um fator externo não diretamente ou facilmente controlável, não há como causar o seu desaparecimento abrupto. Entretanto, a relação entre escola e sociedade aparece ainda mais indissociável aqui, de forma que, mesmo que indiretamente, solucionar a questão da expansão dos casos de covid significa também, em certa medida, solucionar a imposição do ensino remoto.

A tendência cada vez maior pelo ensino à distância no sistema educacional, começando pelas universidades, ganha força quando constatada a possibilidade de que, mesmo que com diversos problemas, as escolas e os alunos, em certa medida, conseguem se adaptar à modalidade, mesmo na educação básica. Apesar disso, não é na possibilidade que devemos focar, mas sim nos problemas. Sobrecarga progressiva dos docentes, levando ao adoecimento psicológico, desmotivação e dificuldade de articular os saberes por parte dos discentes e agravamento e criação de conflitos na relação escola-família são apenas alguns dos mais frequentes desdobramentos negativos do ensino remoto.

Além das desigualdades de raça, classe, gênero e idade observadas no ensino presencial pré-pandêmico, o ensino remoto insere na equação as desigualdades digitais (MACEDO, 2021), fazendo cair por terra a falácia de que o ensino remoto é muito mais democrático porque é muito mais acessível. A ocupação dos meios digitais é ainda mais restrita do que dos meios físicos por ser permeada de dificuldades de acesso causadas por equipamentos inapropriados, dificuldades de conexão, falta de ambiente apropriado para estudo em casa e até falta de capital cultural para saber como utilizar as plataformas e recursos do mundo digital, como relatado em diversos estudos (CI-

PRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021; MACEDO, 2021; SAVIANI; GALVÃO, 2021; SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

O ensino remoto enquanto proposta educacional precisa evoluir muito para ser viável, mas boa parte das mudanças necessárias não são pedagógicas, mas sim sociais. Mesmo que sejam desenvolvidas políticas públicas capazes de solucionar o problema do acesso e garantir o direito humano universal à internet, como define a ONU, difundir culturalmente bons métodos de uso dos meios digitais e elevar a qualidade de habitação geral para que todos os principais problemas específicos do ensino remoto sejam resolvidos, ainda restarão outras questões de suma importância. O desestímulo à pluralidade e à secularização, a falta de interação com pares em ambiente institucionalizado e coletivo e os males psicológicos da tendência ao isolamento são outros dos problemas que ainda precisam ser debatidos. Até que estes sejam resolvidos, o ensino remoto segue como um paliativo educacional para ser usado em contexto de emergência sanitária, de forma que não é capaz de substituir apropriadamente o ensino presencial.

REFERÊNCIAS

BRAIT, L. et al. **A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.** Itinerarius Reflectionis, Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus Jataí-UFG, v. 8, n. 1, jan./jul. 2010.

CAPONI, S. **Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 203-223. 2020.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. **Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-24. 2021.

FARAGHER, B.; CASS, M.; COOPER, C. **The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis.** Occupational and Environmental Medicine, Londres, v. 62, p. 105-112. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUEDES, A. C. V. (coord.). **Primeiríssima infância: interações: comportamentos de pais e cuidadores de crianças de 0 a 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020.

MACEDO, R. M. **Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, mai./ago. 2021.

MISKOLCI, R.; BALIEIRO, F. **Sociologia digital: balanço provisório e desafios**. Revista Brasileira de Sociologia, v. 6, n. 12, p. 132-156. 2018.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R. M. **Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas**. In: TONIOL, R.; GROSSI, M. (orgs.) Cientistas sociais e o coronavírus. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora. p. 485-491. 2020.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **Nota Técnica nº 22**, de 28 de agosto de 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade, Brasília, DF, v. 67, p. 36-49, 2021.

SOMMERHALDER, A.; POTT, E. T. B.; ROCCA, C. **A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes**. Educação em Pesquisa, São Paulo, v. 48, p. 1-19. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **COVID-19 educational disruption and response**. Paris: Unesco, 2020.