

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA PANDEMIA: MODOS DE PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA OU DE INTENSIFICAÇÃO DA ALIENAÇÃO?

Aline Francieli Thessing

Doutoranda em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Maíra de Sousa Emerick de Maria

Doutoranda em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Rosângela Pedralli

Doutora em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

RESUMO: Neste artigo – a partir de uma concepção marcada de educação escolar (SAVIANI, 2012 [1983]) e, do mesmo modo, de uma concepção marcada de Educação Linguística (BRITTO, 2012) –, buscamos problematizar a assunção do ensino remoto como alternativa à impossibilidade de um ensino presencial dado o acirramento da Pandemia de COVID-19 no ano de 2020. Nesse sentido, nosso interesse é – a partir de uma perspectiva crítica de educação – defender a impossibilidade de um ideal formativo com contornos omnilaterais também nesse contexto, uma vez que a própria assunção do ensino remoto possui profundo alinhamento a uma concepção de mundo que, no limite, se articula ao neoliberalismo e, por isso, a um ideal formativo de manutenção da sociabilidade vigente, a capitalista. Para isso, apresentamos o texto em três seções, precedidas por uma breve introdução em que contextualizamos a educação como campo da atividade humana. Assim, na primeira seção discutimos as tendências pedagógicas e suas reverberações no ensino; na segunda, a educação linguística e seus contornos atuais; e na terceira, a superficialidade da discussão pautada no fazer metodológico. Por fim, concluímos, a partir da nossa inscrição teórica, a incompatibilidade de assumir o ensino remoto e de promover uma formação omnilateral.

Palavras-chave: Ensino remoto. Formação humana omnilateral. Educação Linguística.

ABSTRACT: In this article – from a marked conception of school education (SAVIANI, 2012 [1983]) and, likewise, from a marked conception of Linguistic Education (BRITTO, 2012) –, we seek to problematize the assumption of remote teaching as an alternative to impossibility of face-to-face teaching due to the intensification of the COVID-19 Pandemic in 2020. In this sense, our interest is – from a critical education perspective – to conceive the impossibility of a training ideal with omnilateral contours, since the assumption of remote education itself has a profound alignment with a conception of the world that, at the limit, is linked to neoliberalism and, therefore, to a formative ideal of maintaining the current sociability, the capitalist one. For this, we present the text in three sections, preceded by a brief introduction in which we contextualize education as a field of human activity. Thus, in the first section we discuss pedagogical trends and their reverberations in teaching; in the second, linguistic education and its current outlines; and in the third, the superficiality of the discussion based on methodological practice. Finally, we conclude, from our theoretical enrollment, the incompatibility of assuming remote education and promoting omnilateral training.

KEYWORDS: Remote education. Omnilateral human formation. Linguistic Education.

INTRODUÇÃO

O contexto atual, em que a sociedade se vê premiada também pelas restrições derivadas de uma pandemia, a provocada pelo vírus do Covid-19, agudiza as contradições inerentes ao sistema capitalista. Parece-nos que a face mais nítida dessa agudização se dá pela exacerbação da luta de classes e, na contraface, pela minoração da luta pela sobrevivência, escamoteada ou travestida em nome do produtivismo.

A Educação, tomada aqui como campo da atividade humana, nesse sentido, não passa ileso a essas duas contradições, que se retroalimentam, dentre tantas outras. A luta de classes se materializa e se complexifica *ad infinitum* quando se tomam as condições objetivas envolvidas na escolarização como um todo. São identificadas carências de todas as naturezas, as quais, como frisava Saviani já na década de 1980, “[...] a educação compensatória configura uma resposta não crítica às dificuldades educacionais [...]” e “[...] se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 32). Esse modo de ver a escola naturaliza uma dimensão absolutamente conjuntural que precisa ser superada: os filhos dos trabalhadores são levados a estabelecer uma relação de dependência perante a instituição escolar que vai do atendimento de necessidades de sobrevivência como alimentação¹ e segurança² à falta de acesso à internet, o que direciona luz sobre as prolapadas discussões sobre a díade inclusão e exclusão escolar, fenômenos que sempre lidam com a constatação de que as estruturas escolares materiais e pedagógicas tendem a ser essencialmente excludentes.

As condições objetivas assim identificadas certamente trazem implicações também às condições subjetivas implicadas nas duas atividades principais centrais à escola: atividade de ensino e atividade de aprendizagem. Nesse ponto, as contribuições da Teoria da Atividade, por exemplo, permitem-nos mencionar as dificuldades afetas às condições subjetivas enfrentadas por professores e alunos sem alinhar-se a um paradigma subjetivista. Leontiev (1959), Davidov (1988) e Elkonin (1987), como representantes dessa proposição teórica, definem claramente a condição mais elementar que permite que uma atividade principal ocupe o indivíduo: as necessidades de alimentação e segurança precisam ter sido garantidas aos seres humanos. Tais autores, nesse ponto, reiteram uma premissa básica da Filosofia Marxista, bem dimensionada em Engels (1876).

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13987.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

² Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-criancas-e-adolescentes-estao-mais-expostos-a-violencia-domestica-durante-pandemia/>. Acesso em 15 jul. 2020.

A atividade de estudo, a central no espaço escolar em razão da própria função social da escola³, demanda de professores e alunos que toda sua atenção esteja voltada para o objeto de apropriação, porque a necessidade daquele conhecimento se coloca como nodal. O estudo, como qualquer atividade principal, só pode ser assumido pelos indivíduos quando as mencionadas necessidades de alimentação e segurança não concorrem com ele. Ao concorrerem, aquela que deveria ser a atividade principal se recolhe, dando maior projeção àquelas que não nos diferenciam dos animais, mas que são base e condição para o desenvolvimento de qualquer outra necessidade, a exemplo do estudo. É necessário pouco esforço para entender que, num contexto como o nosso, premido por uma *pandemia de dimensões apocalípticas*⁴, as atividades de ensinar e aprender estão radicalmente comprometidas.

Secundarizar essa conjuntura e centrar as ações no movimento superficial de busca por métodos alternativos e ferramentas para adequação às aulas na modalidade não presencial, remota, pode ser identificado de duas maneiras: ou como uma ingenuidade derivada de uma compreensão bastante reduzida/acrítica da realidade social ou como uma estratégia, que aposta na alienação humana para fazer com que os trabalhadores e seus filhos permaneçam a serviço do sistema vigente, envolvidos na lógica do produtivismo e presos às necessidades de alimentação e segurança, as quais historicamente foram tributadas ao esforço individual, em consonância com a meritocracia que tão bem serve aos ideais capitalistas, ou relegadas ao assistencialismo.

Nessa direção, cabe destacar que professores, independentemente do segmento de atuação, são proletários e têm tido sua atividade principal subsumida ao trabalho manual historicamente, ainda que, originalmente, a natureza de sua atividade principal fosse a produção imaterial, a formação humana (SAVIANI, 1984). Envolvê-los na mesma lógica produtivista e reduzi-los a cumpridores de tarefas parece ser movimento que tem recebido lentes de aumento neste tempo histórico. Assim concebendo, a tarefa central, à reflexão educacional, sempre tomada na sua dimensão inalienavelmente política, e assumida por este artigo, é produzir uma contribuição teórica com vistas à promoção da consciência sobre os meandros velados que envolvem a aceleração da retomada das atividades em favor supostamente do interesse dos sujeitos em formação e do bem-estar social, de forma mais ampla.

³ Segundo Saviani (2015 [1984], p. 288), “[...] a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste imbricada no interior da prática social global”. Tal privilegiamento diz respeito, sobretudo, à socialização dos conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história.

⁴ Disponível em: <https://www.brasil247.com/mundo/em-carta-a-bolsonaro-onu-fala-em-pandemia-apocaliptica>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PROJETO DE SOCIEDADE E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os contornos tão adversos que permeiam a sociedade vigente – pautada na exacerbação da mercadoria e na expropriação da força de trabalho dos trabalhadores – não se dão sem refletir, sobremaneira, no espaço escolar, uma vez que este, como já sabemos, dada a vertente teórica a que nos filiamos, reproduz⁵ as contradições existentes no modo de organização social em que está inserido. Desse modo, em um tempo de completa exceção, não apenas pelas mazelas gestadas e mantidas pela sociabilidade atual, já que a Pandemia do Coronavírus expõe de modo bastante ostensivo tais mazelas, as aprofundando de maneira considerável, o que resulta, inclusive, na dificuldade de sobrevivência da classe trabalhadora⁶, que se viu premiada pelo aprofundamento da crise do capital e teve seus direitos escamoteados um após o outro em favor da manutenção do emprego que necessariamente mal mantém a vida objetiva, o espaço escolar também se vê premido por tais condições, em um processo de aligeiramento na adoção de um ensino remoto, que difere do ensino à distância por seu caráter emergencial, mas que tem sido assumido de modo acrítico e tem, no limite, contribuído possivelmente muito mais para o acobertamento das contradições do capital do que para o cumprimento da função primordial da escola, de socialização do conhecimento historicamente acumulado em favor da formação *omnilateral* (SAVIANI, 2012 [1983]).

Nesses termos, temos defendido que a educação – e aqui damos acento à Educação Linguística – envolve necessariamente um projeto de formação humana específico para um projeto de sociedade específico, o que implica conceber em favor de que formação e sociedade as instâncias formativas têm se organizado, especialmente em tempos tão extremos, como o de uma pandemia mundial sem precedentes recentes na história humana. Radica aqui a compreensão de que os projetos formativos acompanham necessariamente uma visão social de mundo (DUARTE, 2015), que pode ser de manutenção do estado de coisas e, por vezes, até mesmo, reacionária, ou buscar a promoção da emancipação humana e aí estar em favor da transformação da sociabilidade vigente.

Em uma sociedade organizada pela divisão de classes – antagônicas entre si – torna-se bastante comum que a educação escolar – a socialização dos conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história – seja assumida não como aquela responsável pelo desenvolvimento das potencialidades e pelo enriquecimento das necessidades dos alunos,

⁵ Diferenciamos aqui dos crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2012 [1983]), uma vez que apesar de entender que o espaço escolar não está apartado da sociedade e, por isso, reproduz a sociabilidade vigente, a capitalista, este também, por ser o *locus* da socialização do conhecimento, cria possibilidades de transcendência dessa sociabilidade, reagindo criticamente a ela.

⁶ Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/48663>. Acesso em: 04 ago 2020.

procurando, assim, reproduzir necessidades que superem sua mera inscrição pragmática e cotidiana (DUARTE, 2018, p.141), possibilitando ultrapassar as barreiras do fetichismo e do consumismo a que essa sociedade submete a todos, mas como mera replicadora da ordem social vigente. Nesse sentido, o autor ratifica que:

A educação não pode se tornar refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica das consciências.

Desse modo, o aligeiramento assumido na instalação do ensino remoto em larga escala na educação básica⁷ tão logo da recomendação pelos órgãos de saúde mundiais do distanciamento social como uma das principais alternativas para o controle do contágio pela doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 vai evidenciar não somente as contradições presentes na sociedade atual – com desigualdade de acesso inclusive aos meios tecnológicos por aqueles envolvidos no processo educativo, professores e alunos –, mas revela também uma prática bastante corrente no ideário escolar contemporâneo, que tem, em grande medida, assumido ao longo dos anos uma preocupação excessiva não com a socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pelo gênero humano em favor de uma formação que supere unilateralismos típicos do sistema capitalista, possibilitando a transformação dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas uma prevalência de enfoque no como fazer o trabalho educativo ou, em sua versão atualizada, no como fazer, então, o trabalho educativo por via remota.

Essa preocupação com os métodos e procedimentos no que se refere ao ensino em detrimento da concentração de todos os esforços em favor do desenvolvimento intelectual e cognitivo dos sujeitos não é, no entanto, um fenômeno recente e não se dá apartado de uma tendência dominante no ideário escolar ao longo dos últimos anos, com predominância e também crítica recorrente desde os anos 1970 e 1980, por autores como Dermeval Saviani (2012 [1983]) e Bogdan Suchodolski (1983), que é o ideário escolanovista. Percebe-se que tal movimento ainda é presente e, por vezes, dominante, no âmbito educacional e traz profundas consequências para o desenvolvimento intelectual dos alunos, como também ratifica um projeto formativo voltado para a manutenção do *status quo* e, por isso, um ideal de formação humana unilateral, em que persiste a busca pelo atendimento às inclinações mais imediatas dos sujeitos, sua inscrição pragmática estrita e, por isso, em uma ode ao que é prazeroso e fácil e não ao que de fato promove esse desenvolvimento.

⁷ Conforme referenciado em relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), tal modalidade de ensino passa a ser autorizada desde a Educação Infantil ao Ensino Superior

Em se tratando das práticas de ensino de língua nos processos de escolarização, tal ideário reverbera consequências bastante significativas, uma vez que o ensino de leitura e escrita – cruciais para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos – acaba por ser submetido aos gostos e interesses de sujeitos empíricos (SAVIANI, 2012), ou, ainda mais significativamente, à mera instrumentalização dos indivíduos para operarem em situações estritas com a linguagem. Tal ensino, assumido de modo tão estreito, acaba por circunscrever os sujeitos a sua própria realidade, que em se tratando de escola pública, que é nosso foco de atenção, significa operar de modo bastante elementar com a língua, em um português quase instrumental e, no que se refere à literatura, o acesso a textos de consumo ligeiro, que não possibilitem a esses sujeitos “Ser Mais” (SUCHODOLSKI, 1983).

Por certo, no ideário escolanovista, pautado no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), o trabalho educativo tem seu foco deslocado dos processos para os métodos e pauta-se muito mais em alterações pontuais de conduta e comportamentos, imersas no pragmatismo da vida comezinha, em uma espécie de assunção de uma atitude positiva frente à vida, numa exacerbação da cotidianidade, do que na compreensão da função fundamental da escola na promoção da emancipação humana. Sobre a tendência escolanovista, Saviani (2012 [1983], p. 8 – grifos nossos) pontua:

Compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; **dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos**; do professor para o aluno; **do esforço para o interesse**; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

No limite, o que o ideário escolanovista propõe é uma dicotomia entre “conteúdo e forma e processo e produto” (DUARTE, 2001, p.42-43), o que acaba por efetivamente esvaziar o processo educativo. Nesse sentido, Saviani (2012, p.77) é enfático:

Veja o paradoxo em que desemboca a Escola Nova; a contradição interna que atravessa de ponta a ponta sua proposta pedagógica; de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido.

Esse aligeiramento e a consequente busca por métodos e procedimentos que se adequem às necessidades dos sujeitos empíricos, revelam o profundo comprometimento da educação escolar com o projeto neoliberal. E, por trás da busca por se assumir um estado de normalidade e aparente controle frente à arrasadora pandemia da COVID-19, também desvelou-se o comprometimento com um projeto de sociedade que se limite à manutenção da sociabilidade capitalista e cuja formação esteja

em favor não do desenvolvimento das potencialidades e enriquecimento das necessidades de sujeitos concretos, com o acesso a obras de literatura clássica, por exemplo, como forma de inserção na cultura humana mais elaborada, que não atendam apenas às vontades, aos gostos e aos interesses dos sujeitos pragmáticos, algo típico da Escola Nova.

Nesse ínterim, o que se desvela, então, é que essa busca por adaptação do trabalho educativo por via remota simboliza a mimetização da educação pública aos ditames do mercado, que estava pronto para atender demandas diversas da epidemia, dentre elas, então, o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto⁸. Desta feita, a assunção de um ensino que visa à ocupação do tempo, que no limite das contradições da própria sociedade se volta para a prática de atividades a partir da vontade e dos interesses de sujeitos situados em uma cotidianidade, está comprometido com um ideal de formação humana unilateral e não com um projeto formativo que acompanha uma visão social de mundo pautada na superação da sociabilidade vigente e, portanto, na necessidade de se pensar em outras formas de organização social que não essa dividida em classes. É, pois, a partir dessas compreensões, que a Educação Linguística é tomada como objeto de análise na seção que segue.

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA OU “SOBRE OS ALUNOS QUE NÃO PODEM PERDER O ANO LETIVO” E AS CILADAS DO ENSINO REMOTO

Como temos abordado ao longo deste artigo, o futuro da educação brasileira tornou-se, de modo mais flagrante, ponto de discussão e preocupação no momento histórico em que vivemos. Em meio a pandemia da COVID-19, permeada de dúvidas e incertezas, *fake news* e trocas de ministros da educação, emergem os problemas em seguir com o ano letivo sem uma compreensão mais aprofundada acerca de um reducionismo sobre a adaptação do ensino presencial à modalidade remota.

Em março deste ano, quando houve o crescimento do vírus SARS-CoV-2 no país, as instituições de ensino, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), optaram por cessar as atividades presenciais com o intuito de impedir a proliferação do Coronavírus e preservar a saúde de estudantes e de profissionais da educação. Desse modo, o ano letivo, recém iniciado, foi interrompido e seu retorno passou a ser incerto.

Tão logo a situação sanitária se acirrou, as redes de ensino buscaram alternativas para manter o calendário escolar, no entanto, essas alternativas, mesmo que bem intencionadas, foram propostas, em nossa compreensão, de modo aligeirado e sem um planejamento cuidadoso das ações, que

⁸ Disponível em: <https://porvir.org/plataformas-liberam-recursos-para-escolas-fechadas-durante-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 04 ago. 2020

considera os objetivos da formação com assentamento unilateral ou numa vertente omnilateral, conforme debatemos na seção dois deste artigo, bem como sem uma discussão coletiva com a comunidade escolar.

Esse cenário, já bastante delicado pelas questões de saúde, é agravado pela política genocida assumida pelo governo federal, que, desde do início da pandemia, optou por enfrentar a situação com assentamento neoliberal, proposto pelo Ministro Paulo Guedes, de salvar a economia. Algo muito semelhante ao slogan do ex-presidente Michel Temer: “Não pense em crise, trabalhe”; mas agora reformulado para “não pense na saúde, preserve os empresários e defenda os bancos”, mesmo que isso custe a vida de milhares de brasileiros, principalmente da população mais vulnerável.

Assim, essa dicotomia economia *versus* saúde foi construída propositalmente, uma espécie de cortina de fumaça para a necropolítica como regime de governo adotada por Bolsonaro e seus aliados, que por vezes negam a gravidade do vírus e relativizam o número de casos e mortes no Brasil. Parece-nos claro, portanto, que “o objetivo é manter intocada a máquina que gira o cassino financeiro, a engrenagem que garante a renda dos ricos em detrimento das demandas dos pobres. [...] Não há [pois] a menor probabilidade de uma economia voltada para as urgências nacionais. Com o agravante de que o cenário mundial também é sombrio.”⁹

Nesse ínterim, entendemos que as questões relacionadas à educação estão imbricadas na realidade social, pois, diferentemente de teorias não-críticas ou crítico-reprodutivas da educação¹⁰, assumimos um compromisso com uma teoria crítica, em que, necessariamente, as contradições e as desigualdades sociais estão presentes na escola e precisam ser consideradas para que se vislumbre uma transformação social. Por isso, compreender criticamente o panorama social é *sine qua non* para que a escola não assuma demandas adaptativas com vistas à manutenção do *status quo*, demandas estas que estão sendo impostas desde o início da pandemia.

Nesse sentido, inicialmente, foi alçado como maior desafio para a educação em tempos de pandemia a busca por meios para que os professores e alunos pudessem realizar as atividades escolares a distância, visando transpor o que era realizado em sala de aula para o ambiente virtual. A discussão, portanto, recaiu sobre o acesso a equipamentos adequados, à internet de qualidade e a ferramentas que pudessem atender às demandas específicas dessa nova configuração da relação de

⁹ A tragédia econômica e social de Bolsonaro e Guedes. **Vermelho – a esquerda bem informada**, 2020. Disponível em: <<https://vermelho.org.br/editoriais/a-tragedia-economica-e-social-de-bolsonaro-e-guedes/>>. Acesso em: 05 de ago. de 2020.

¹⁰ De acordo com Saviani, na obra *Escola e democracia* (1983). O autor separa as teorias da educação em: não críticas, crítico-reprodutivistas e, por fim, propõe uma teoria crítica. O primeiro movimento corresponde às teorias que compreendem a escola como instrumento de equalização social (numa visão bastante romantizada acerca do papel da escola); já o segundo, trata a educação como instrumento de marginalização (com uma visão bastante fatalista sobre a educação). O terceiro movimento, em forma de proposta do autor, aponta possibilidades de transpor a realidade imediata em favor da transformação do *status quo*.

ensino e de aprendizagem, isto é, a preocupação em como realizar as atividades *online*, uma busca por novas metodologias, em detrimento de uma formação humana comprometida, de fato, com a superação da sociedade de classes.

Assim, as dificuldades com as novas relações entre escola e família, professores e alunos se configuraram sobremaneira no uso das ferramentas tecnológicas de interação. E é justamente nesse contexto que as grandes empresas de tecnologia rapidamente se organizaram para atender a um novo nicho de mercado na educação: oferecer plataformas digitais para as redes de ensino com múltiplas possibilidades e funções para a criação de ambientes virtuais que simulem a sala de aula.

No entanto, apesar dos inúmeros atrativos que as empresas privadas no ramo da educação disponibilizaram e, para além da lida com as questões de ordem objetivas, voltadas à acessibilidade, a escola precisa ter presente seu papel na sociedade. Este papel que é só seu, de promover senso crítico e ensinar os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana e imediata, facultando aos sujeitos possibilidades de compreensão de mundo e, conseqüentemente, possibilidades de escolhas que extrapolem somente o atendimento das necessidades básicas de sobrevivência.

Por isso, na origem, assim como pontua Saviani¹¹, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial, pois ela faz parte do rol de atividades da ordem do não material, em que o produto da atividade não é separado do ato de produção. A educação se constitui, portanto, com uma relação interpessoal, o que implica dois agentes da atividade educativa simultaneamente: professor e aluno. Além disso, a escola tem importante função no processo de socialização dos sujeitos, o que é, de muitas formas, limitado pelo ensino remoto.

Ademais, a ampliação do ensino a distância como uma possibilidade de substituição do ensino presencial provoca ainda mais o sucateamento das condições de trabalho do professor, com o constante fantasma da demissão e as inúmeras demandas exigidas para o uso das ferramentas tecnológicas, em que o trabalho se torna cada vez mais manual e automatizado e menos intelectual, como abordado na introdução deste texto. A educação é então, uma vez mais, convertida em mercadoria, em que se objetiva aumento dos lucros das grandes empresas privadas com o mínimo investimento, processo chamado hoje de uberização do trabalho¹².

Em se tratando das especificidades do trabalho com a linguagem, assumir uma formação omnilateral implica, necessariamente, afastarmo-nos de ideais alinhados à escola tradicional e à escola nova, pois, como apontado na seção anterior, ambos estão em consonância com um projeto de

¹¹ Entrevista de Dermeval Saviani ao Portal Vermelho – a esquerda bem informada, em 24 de julho de 2020, com o título *Rumos da Educação em tempos de pandemia e bolsonarismo*.

¹² ‘Uberização do trabalho’ é um conceito cunhado para problematizar as relações de trabalho atuais, em que há a exacerbação da terceirização, da informalidade e da flexibilidade, que retiram direitos do trabalhador em favor de uma falsa autonomia.

sociedade que prevê a manutenção do estado de coisas. Desse modo, quando levados a termo nas instituições de ensino, ocupam-se ora com o ensino da língua aos moldes da gramática tradicional – o que implica um trabalho descolado da compreensão da língua como um fenômeno histórico complexo para além de um sistema de regras fechado em si mesmo –, e ora com apenas com o interesse e com as necessidades imediatas dos alunos, com enfoque no gosto, limitando-se à leitura e à escrita para entretenimento ou somente para atender questões pragmáticas, com um ensino instrumental.

Diferentemente dessas abordagens e ancorados em uma teoria crítica da educação, que necessariamente almeja outro projeto de sociedade, assumimos uma proposta de trabalho com a linguagem tal qual defendida por Britto (2012, p. 84):

A educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seus funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedades nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade.

Portanto, concordamos com Britto (2012) quando o autor afirma que nossa agenda, enquanto educadores que não se reconhecem nessa ordem político-social imposta pelo capital e que estão comprometidos com uma educação escolar com vistas à emancipação humana, é assumir um posicionamento coerente com uma formação humana omnilateral e problematizar e desenvolver possibilidades em favor desta formação, que se afastem dos modelos alinhados à lógica mercadológica, que toma a educação como produto.

TRABALHO EDUCATIVO, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: É SOBRE O ALCANCE DA FINALIDADE DA EDUCAÇÃO OU SOBRE DAR CONTA DE OCUPAR O TEMPO?

Centrar a complexidade do ensino escolar em um momento histórico como o vivido em questões metodológicas é, como já mencionado neste artigo, uma profunda incoerência, com diferentes dimensões em dialética. Aqui, contudo, cabe, considerando o compromisso já reiterado com a formação humana alinhada à omnilateralidade, destacar o que é a gênese do fenômeno humano da educação:

[...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, **o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades**. É, pois, uma **ação intencional**. (SAVIANI, 1984, p. 286, grifos nossos)

A educação escolar, como qualquer atividade humana, é sempre orientada por finalidades e se confirma como produção imaterial pelo resultado de ações intencionais. Tais ações são organizadas, conduzidas e sistematizadas pelo professor, porque é dele a responsabilidade pela produção da formação humana em outrem, como resultado de sua atividade principal no âmbito da educação formal: o ensino. Assim concebendo, é como resultado de ação intencional adequada a determinadas finalidades que a formação humana poderá se confirmar. Isso, contudo, é condição, mas não garantia do alcance de tal produção humana, uma vez que a gênese da educação escolar implica a consecução da atividade principal do aluno: a aprendizagem.

O trabalho educativo, em síntese, dentre outras ingrediências, envolve em si, numa relação dialética, atividades de ensinar e aprender determinados conhecimentos, adequados a determinadas finalidades (a promoção de um ideal formativo). É, portanto, definição e clareza sobre os objetivos de aprendizagem que mobilizam as ações que compõem tal processo. Descoladas desses objetivos, ensinar e aprender são descaracterizadas do que justifica tais atividades, seja por parte de professores ou de alunos, além de esvaziar a função social da própria escola.

Supostamente, tais objetivos são prospectados e incluídos nos currículos das instituições educacionais considerando o ideal formativo mais apropriado ao modo como a sociedade (e o projeto que vigora em seu bojo) é concebida: manutenção do *status quo* ou transformação dele. Se o compromisso das redes e/ou das instituições for com a primeira concepção, a formação dos indivíduos assumirá profundo compromisso com a adaptação social, com todas as nuances que isso pode tomar. Já se a inclinação for à segunda concepção, a formação humana tomará contornos de aproximação à omnilateralidade. Nenhum trabalho educativo pode ser desenvolvido sem tal alinhamento. Nenhuma ação intencional, como defende Saviani (1984), pode ser desenvolvida sem isso.

Nesses termos, uma questão importante que se apõe é: em que medida tais ideais são mantidos num estado de excepcionalidade como o imposto pela pandemia? Com que objetivos concretos faz sentido manter o trabalho educativo num contexto como este? A organização, a sistematização e a orientação assumidas pelo professor almejará que objetivo? A resposta a tais questões por todos e por cada profissional da educação implica em, pelo menos, dois pontos: (i) a (re)validação da intenção de ensinar e aprender à luz das especificidades deste tempo histórico individualmente e coletivamente e (ii) a possibilidade de incidência pelo professor no processo de desenvolvimento do aluno, na medida que identificação do objetivo é, a um só tempo, ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, no sentido de que ela se delinea pela identificação do que o indivíduo já sabe e definição de formas mais elaboradas de levar o indivíduo que não sabe a passar a saber.

Isso posto, há que se ter presente que a compreensão sobre o alcance ou não de tal objetivo

por professor e aluno pela correlação das atividades de ensinar e aprender reflete nas formas de avaliação. Não por acaso, nesse sentido, boa parte das preocupações que passam a ocupar os profissionais neste momento de ensino remoto diz respeito às formas como se avaliará os alunos, considerando que a identificação do resultado do seu trabalho fica comprometida. O comprometimento, contudo, é original, nos parece, na medida em que o ‘para que continuar ensinando?’ tem resposta que vai pouco além de ‘dar conta do conteúdo’ e, por outro lado, as ações levadas a efeito, por vezes, pouco superam a oposição de ‘atividades soltas’, de tarefas alheias a um objetivo formativo claro.

Nessa direção, como temos tentado evidenciar, parece-nos que o ensino neste momento pandêmico exacerba a centralidade que as discussões de didática sempre imprimiram à necessária redialetização entre objetivos e resultados da educação. A resposta à questão “por que se ensina hoje o que se ensina aos indivíduos?” não pode ser dada sem ter presente a resposta a outra questão “quais resultados se procura atingir com o trabalho educativo desenvolvido?”. A natureza correlacionada da resposta a cada uma dessas questões e o reconhecimento dela evidencia a coerência ou a incoerência daquilo que se tem feito do ponto de vista da educação neste momento histórico. O motor das ações educativas tem sido a promoção da formação humana? E, em sendo a resposta positiva, tal objetivo já não estaria pautado na compreensão da natureza do desenvolvimento humano pautado nas atividades principais em cada momento da vida, impossibilitado de ser alcançado já em seu ponto de partida, quando se considera a especificidade da atividade principal que caracteriza o desenvolvimento dos indivíduos especialmente durante o Ensino Fundamental – a atividade de estudo?

Tais questões apontam para o que consiste o movimento da prévia-ideação do trabalho educativo, pois a resposta a elas promove outras questões derradeiras entrelaçadas à intencionalidade do trabalho educativo: na impossibilidade original de incidir sobre a formação humana, a educação formal, neste momento de pandemia, estaria ocupada com qual objetivo? Ao não voltar-se para tal ideal formativo, é possível que as ações gestadas na educação formal estejam assumindo-se no limite da ocupação do tempo livre? Se sim, estaríamos reposicionando a função social das instituições educacionais, aliando-as a objetivos servís ao entretenimento e, por consequência, à alienação?

Eis, por fim, o que parece ser o grande nó contemporâneo: assumimos a escola como instituição que abandona o compromisso com a formação da consciência sobre a alienação inerente ao modo de organização social, uma consciência de classe que se forma a partir da tomada da atividade humana condensada em objetos culturais, os quais permitem, ao serem compreendidos sinteticamente, uma compreensão crítica sobre as realidades natural e social? Se uma vez mais a

resposta for positiva, assumimos que a atuação dos profissionais da educação se limita a entender sobre modos de ocupação do tempo e, nesses termos, sua formação e a continuidade dela poderia centrar-se na discussão sobre as metodologias de ensino e no domínio de ferramentas tecnológicas necessárias para garantir a interação com os sujeitos que tomam como atividade principal a aprendizagem. A intensificação da alienação seria, enfim, como resultado de um processo histórico que teve início pelo menos na década de 1970, quando da aceleração da formação docente pelos demandas de formação de novos postos de trabalho em razão da massificação do acesso à escola, confirmada também pela via da formação de professores de Letras, mas não apenas; professores, em uma reversão da especificidade de seu trabalho e aproximação ao trabalhador manual, abandonariam a promoção da formação humana como resultado de sua produção imaterial em favor da mimetização com a transformação do tempo do ócio em tempo de esquecimento da condição humana.

À GUIA DE CONCLUSÃO: O ENSINO REMOTO E A INTENSIFICAÇÃO DA ALIENAÇÃO

Seguramente, o acirramento das contradições sociais, políticas e econômicas provocado pela Pandemia de COVID-19 se materializou também no espaço escolar, uma vez que, como já afirmamos enfaticamente neste artigo, o aligeiramento na assunção de um modelo educacional alternativo à educação presencial em razão da necessidade de distanciamento social como única forma de controle da transmissão do vírus SARS-CoV-2 possui um profundo comprometimento com um ideal formativo de manutenção do estado de coisas e, do mesmo modo, como não poderia deixar de ser, um alinhamento ao ideal neoliberal.

Nesse sentido, a busca por atender demandas estritamente estruturais – mesmo que essencialmente necessárias - como o acesso à internet por todos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem levados a termo no ensino remoto e a profunda preocupação do corpo escolar em garantir o cumprimento de carga horária de professores e alunos, assegurando, mesmo em meio a tão parcas condições de sobrevivência, o andamento “normal” do ano letivo, revelam a face mais aguda das contradições capitalistas, materializadas no lema “Não pense em saúde e sobrevivência, trabalhe/produza”.

Em larga medida, tais reverberações não são uma manifestação nova de um fenômeno desconhecido e inédito, mas são, de outro modo, a manifestação de fenômenos concretos, como o desconhecimento ou, mais enfaticamente, o comprometimento com um ideal formativo que em sua faceta mais aparente alinha-se a uma concepção de mundo não crítica e incoerente, que reverbera no

alinhamento, sem questionamento, ao ideal neoliberal. Cumpre dizer, que tal concepção, muitas vezes não é consciente, o que implica que mesmo munidos de muita boa intenção, alguns profissionais assumem um compromisso com um ensino que, no limite das contradições capitalistas, garantirá apenas a perpetuação de tais contradições e o ensino, remoto ou não, implicará em uma formação humana unilateral, perpetuando nossa posição de “homens-massa” (DUARTE, 2015), o que definitivamente, àqueles que se alinham a uma perspectiva crítica de educação, não é uma opção possível de educação escolar.

Assumimos, portanto, que o trabalho com a Educação Linguística tal qual foi proposto por nós neste artigo, comprometido com um ideal formativo omnilateral, seguramente não poder ser realizado nas condições impostas pelo ensino remoto. Isso porque, na origem, os objetivos que movem a formação nesses moldes atuais estão diretamente relacionados aos princípios capitalistas de exclusão e desigualdade, escancarados de modo mais flagrante no momento histórico em que vivemos, quando o atendimento às necessidades básicas parece menos garantido.

Nesse sentido, reiteramos nosso posicionamento quanto à impossibilidade do ensino remoto pelo seu caráter adaptativo que inviabiliza a promoção de uma formação humana omnilateral, que toma os sujeitos em sua totalidade e em suas diferentes faces, e afasta-se de um olhar fragmentado e unilateral. Por isso, uma educação verdadeiramente comprometida em transcender o utilitarismo e o atendimento das demandas do capital, necessariamente, não pode conformar-se com uma modalidade de ensino que visa o preenchimento do tempo dos sujeitos, alunos e professores, e que não seja crítica.

REFERÊNCIAS

BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

DAVIDOV, Vasili V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai/ago 2018.

ELKONIN, Daniil B.. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: V. Davídov & M. Shuare (Orgs.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*: Antología (pp.104-124). Moscú: Editoria Progreso, 1987.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004 [1876]. p. 11-28.

LEONTIEV, Alexei N. A apropriação pelo homem da experiência socio-histórica. In: LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004 [1959]. p. 176-187.

LOPES, Marina. Plataformas liberam recursos para escolas fechadas durante pandemia do coronavírus. *Porvir*. 2020. Disponível em <https://porvir.org/plataformas-liberam-recursos-para-escolas-fechadas-durante-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em 06 de Agosto de 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. – 42.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015 [1984].

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 1983.