

Os interesses do empresariado no ensino remoto e a desigualdade educacional no Brasil no contexto da pandemia

Maria de Fatima da Conceição Dutraⁱ 

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Renan Moura de Freitasⁱⁱ 

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

1

Resumo

Desde o final de fevereiro de 2020, as escolas e universidades foram fechadas, considerando o alto risco de contágio frente a aglomeração de pessoas. Nesse contexto, o governo federal aplicou uma série de medidas relacionadas a substituição das aulas presenciais por aulas que favoreçam os meios de tecnologia. Iniciou-se, então, as aulas híbridas ou remotas. Muitos (as) professores (as) têm lidado com a intensificação do seu trabalho docente, ao mesmo tempo em que uma parcela significativa de alunos (as) esteja sendo excluída desse processo por falta de acesso a internet e limitadas condições de moradia. Pensando nesses aspectos, o presente artigo objetiva problematizar o ensino remoto e a desigualdade educacional no Brasil no contexto da pandemia da Covid-19, apresentando uma discussão bibliográfica sobre essas temáticas e o interesse do empresariado no ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino remoto. Desigualdade educacional. Pandemia. Empresariado.

Business interests in remote education on and educational inequality in Brazil in the pandemic context

Abstract

Since the end of February 2020, schools and universities have been closed, considering the high risk of contagion in the face of crowds of people. In this context, the federal government applied a series of measures related to the substitution of face-to-face classes with classes that favor the means of technology. Then, the hybrid or remote classes started. Many teachers have dealt with the intensification of their teaching work, at the same time that a significant portion of students are being excluded from this process due to lack of access to the internet and limited housing conditions. Thinking about these aspects, this article aims to problematize remote education and educational inequality in Brazil in the context of the Covid-19 pandemic, presenting a bibliographical discussion on these themes and the interest of entrepreneurs in remote education.

Keywords: Remote teaching. Educational inequality. Pandemic. Entrepreneurship.

1 Introdução

As mais de 260.970 mortes pela Covid-19 no Brasil, nossas respeitáveis condolências. Nossas revoltas as políticas neoliberais do governo Bolsonaro. (autores da pesquisa).

2

A partir do final de fevereiro de 2020, o Brasil enfrentava a luta contra os primeiros casos da Covid-19¹. O cenário da pandemia acarretou diversos impactos para a classe trabalhadora: aprofundamento da crise econômica e política, redução salarial, demissão em massa, superlotação do Sistema Único de Saúde (SUS) e aumento da desigualdade. Ao mesmo tempo encaramos uma política de desresponsabilização e negacionismo do governo Bolsonaro: negação da letalidade do coronavírus, recusa às recomendações científicas das universidades e da Organização Mundial da Saúde (OMS), aprovação da reabertura do comércio e das escolas, a defesa das atividades econômicas – priorizando o consumo e os interesses do empresariado –, sem qualquer garantia de segurança a população, ao tempo que não foi desenvolvida vacina, nem qualquer remédio com eficácia comprovada. Por meio disto, se instituiu uma cultura de normalidade fora do convencional, “o novo normal”.

Uma das institucionalidades do novo normal foi prevista na portaria do Ministério da Educação de nº 343 de 17 de março de 2020, a qual autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas que favoreçam os meios de tecnologias e comunicação no Ensino Superior. Desde o início da pandemia, as escolas da Educação Básica e as universidades foram fechadas considerando o alto risco de contágio frente à aglomeração de pessoas nas instituições de ensino que historicamente tem sido sucateada por frequentes cortes de verbas, os quais implicam em problemas de precarização da infraestrutura, superlotação de classes,

¹ Doença responsável inúmeras mortes ao redor do mundo e pela instauração de uma pandemia a nível internacional no ano de 2020.

entre outras. Desse modo, com a persistência de meses de pandemia, iniciou-se, em grande parte das instituições de ensino, aulas em caráter remoto ou híbrido.

Nesse contexto, ganhou destaque a Medida Provisória 936 do governo Bolsonaro, a qual instituiu o chamado Programa Emergencial de Emprego e Renda, autorizando a redução da jornada de trabalho com diminuição salarial ou a suspensão temporária do contrato de trabalho por meio de medida que favorece os empresários e desfavorece os (as) trabalhadores (as). Considerando que estes recebem menos, suas condições de vida tornam-se mais restritas. Na prática, muitas escolas têm aplicado essa medida, sobretudo, as privadas, contribuindo para a já acentuada precarização do trabalho docente. Se o salário do (a) professor (a) já é significativamente baixo para custear suas condições de vida, essa redução contribuirá ainda mais para dificultar a sua própria subsistência.

Muitos (as) professores (as) têm lidado com a intensificação do seu trabalho devido ao aumento de carga horária destinada ao preparo de aulas, correção de atividades, produção de relatórios e pressão por produtividade pela gestão da escola e das famílias, principalmente em instituições privadas, as quais têm agido com maior vigilância e cobrança. Outro ponto bastante polêmico é o uso das tecnologias. Inúmeras instituições não têm garantido as condições como internet, dispositivos e formação continuada aos docentes para o melhor uso das plataformas de acesso digital.

É nesse contexto que muitos (as) professores (as) têm elaborado planejamentos, orientações de atividades aos estudantes e familiares através do WhatsApp. A reportagem de Margarida Azevedo (2020) aponta que “no Recife, alunos estão sem aula à distância porque esperam por celulares”, uma estimativa de um total de 350 estudantes os quais estão conseguindo acompanhar as aulas, quando temos aproximadamente 12.500 matriculados somente do 6º ao 9º ano. Esse fato revela um retrocesso quanto o acesso ao direito à educação conforme previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desde o início da pandemia, as aulas remotas foram postas como um caminho para garantir o acesso à educação de muitas crianças. Como professores

(as) da Educação básica, preocupamo-nos com o contingente de alunos (as) que poderiam ser excluídos desse modelo. Muitos familiares enfrentam desafios para lidar com as aulas remotas de seus (as) filhos (as). Com limitadas condições de moradia, sofrem com os impactos na queda da renda ao mesmo tempo em que lutam por sobrevivência na dinâmica excludente da sociedade, ainda mais em um contexto específico em que as mulheres estão ainda mais sobrecarregadas com trabalhos domésticos e cuidados com seus (suas) filhos (as). Pensando nesses aspectos, formulamos o objetivo geral que busca problematizar o ensino remoto e a desigualdade educacional no Brasil no contexto da pandemia.

2 Metodologia

As atuais discussões em torno das perspectivas educacionais sobre o ensino remoto, bem como a intensificação das desigualdades sociais produzida por este modelo de ensino, incitam questões teóricas que devem ser problematizadas à luz de uma perspectiva crítica e inclusiva. Como sabemos, a expansão do ensino remoto no período da pandemia, causada em decorrência do avanço da Covid-19, não se traduz na expansão do acesso à educação. Contraditoriamente, esse debate é defendido por diversos meios de comunicação como uma alternativa que os “novos tempos” exigem. Não é incomum, além disso, o fomento cada vez mais intensificado da simplificada ideia de que “quem não se adaptar, está atrasado”. Considerando isso, essa pesquisa, foi composta de literatura que coloca no cerne das suas investigações as contradições desse modelo, bem como os grupos que se beneficiam desse processo e os desdobramentos do empresariamento da educação.

A natureza do presente estudo se deu de caráter qualitativo, tomando como método a pesquisa bibliográfica. Apresentamos uma discussão teórica sobre o ensino remoto e o empresariado na educação embasada nas contribuições de Arruda (2020), Nascimento e Santos (2020). Além disso, abordamos a questão do empresariado na educação a partir de Freitas (2012) e do COLEMARX (Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação), pois estes estudos, pautados numa perspectiva interdisciplinar, sistematizam diversas questões inerentes a esse processo.

A questão fundamental a respeito da desigualdade educacional foi alicerçada pelos estudos de Arroyo (2010), Duarte (2013), Teles e Stein (2013), Garcia e Yannoulas (2017). Esses autores apontam reflexões relacionadas às demarcações das condições sociais de muitos alunos (as), além de elucidar o debate sobre os fatores que contribuem para o aprofundamento da desigualdade, se tornando elementos fundamentais para compreender esses desafios no tempo presente.

3 Resultados e Discussões

Ensino remoto e os interesses do empresariado na educação pública

Segundo Pereira, Santos e Manenti (2020), a suspensão das aulas presenciais acompanhou o seguinte questionamento: como assegurar o direito à educação no cenário da pandemia? Como alternativa para cumprir o calendário do ano letivo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou no mês de abril a autorização para a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino. Em junho, publicou a portaria 544/2020 que se refere à substituição das aulas presenciais por aulas em formatos digitais, enquanto durar o cenário da pandemia no Brasil, revogando as medidas 343 e 345 de 2020, as quais abordavam o assunto².

Na compreensão de Arruda (2020), o Brasil apresenta recomendações que simbolizam a fragilidade da liderança do Ministério da Educação (MEC). Primeiro, “indicou a possibilidade de utilizar a modalidade à distância no ensino superior, por meio da portaria n. 343 de 2020, posteriormente apresentou a medida provisória n. 934” (p. 261), cuja providência manteve a carga horária mínima nos distintos níveis educacionais e retirou a exigência do calendário de 200 dias letivos. Segundo o autor, os estados ficaram responsáveis em decidir o modelo de funcionamento da educação básica, cujas medidas têm apresentado aulas remotas ou Educação a

² Esclarecimentos sobre a portaria MEC 544/2020 – Aulas remota e retomada das aulas presenciais. SEMESP, São Paulo, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/assessoria-juridica/noticias/esclarecimentos-sobre-a-portaria-mec-544-2020-aulas-remotas-e-retomada-das-aulas-presenciais/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Distância (EaD) como alternativas para a substituição das aulas presenciais. Segundo Pereira, Santos e Manenti (2020, p. 27), essa decisão propiciará um impacto “na organização do trabalho docente, tornando-o ainda mais precarizado”.

Desde o início desse contexto, o Banco Mundial afirma que a pausa do calendário escolar ocasionará perdas irreparáveis para a educação. Para tanto, defende as aulas remotas como oportunidades de aprendizagem no período em que durar a interrupção do ensino, ao mesmo tempo em que tenta alastrar um modelo de escola e educação que há tempos é pautado pelo capital: um padrão sustentado pela agenda empresarial baseada nas competências (COLEMARX, 2020)³. Nesse sentido, O Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) recomendam soluções para assegurar suas agendas, propondo:

que sejam revistos os marcos regulatórios do ensino a distância, de forma que os pacotes de ensino remoto de entidades empresariais sejam reconhecidos como uma alternativa à instrução presencial na contagem dos dias letivos. Tanto o Banco Mundial quanto a UNESCO, disponibilizam lista de dezenas de produtos e serviços fornecidos por fundações e grupos empresariais, concedendo destaques a alguns. Recebem destaque os serviços da Khan Academy, cujos financiadores são a Fundação Bill e Melinda Gates, Fundação Lemann, Fundação Valhalla, Bank of America, Google, a empresa de telefonia AT&T e a indústria farmacêutica Novartis (COLEMARX, 2020, p. 9).

A Fundação Lemann está presente em 20 estados brasileiros através de parcerias com as secretarias de educação, oferecendo a plataforma intitulada Rede Escola Digital. O Banco Mundial recomenda que os países com dificuldades de acesso a internet procurem motivação nas experiências de educação por meio de televisão, desde os anos 60, em países latino-americanos. No contexto brasileiro, muitos estados se utilizam de canais de televisão como um dos caminhos para veicular pacotes de conteúdos. O exemplo apontado pelo Banco Mundial é o Programa Aula em Casa da rede estadual do Amazonas, retransmitido em alguns aplicativos, sites e canais de TV aberta (COLEMARX, 2020).

³ O Colemarx é um grupo de pesquisa sobre Marxismo e Educação formado por professores (as), técnicos (as) e alunos (as) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para Silva, Maia Filho e Rabelo (2020, p. 220) os organismos internacionais criam o chamado fetiche ideológico no sentido de afirmar “que a sociedade do século XXI, seria a sociedade do conhecimento”. Nesse sentido, deixam de lado a posição de imparcialidade e se aproveitam do contexto atual para vender seus serviços e fazer marketing (COLEMARX, 2020).

7 O movimento Todos Pela Educação (TPE) participou de uma reunião que aconteceu no dia 08 de abril de 2020, cuja pauta principal foi à discussão da Medida Provisória de nº 934, que trata a respeito do cumprimento e a flexibilização do calendário do ano letivo. Nesta, disponibilizaram pacotes direcionados a EaD, indicaram o uso das aulas remotas e procuraram fechar parcerias com empresas de tecnologias e comunicação para oferecer laptops e conexão com internet (COLEMARX, 2020). É importante ressaltar que o interesse do empresariado na educação vem sendo pautado muito antes da pandemia. A concepção defendida por esses grupos no tocante a defesa de um projeto de educação aligeirada é alvo de críticas de inúmeros profissionais da educação.

No Brasil, o movimento Todos pela Educação tem coordenado às ações do empresariado na educação. Suas características estão pautadas na adição de tecnologia e na ênfase à gestão (FREITAS, 2012). Essa forma de compreender a educação é marcada pela lógica da Pedagogia Tecnicista, apontada por Saviani na década de 80. Baseada no “pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, (...) advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANE, 1986, p.15-16 apud FREITAS, 2012, p. 383). Além disso, se caracteriza por uma educação aligeirada, automatizada na qual coloca a figura docente como instrumento secundário. O processo é um ponto decisivo para orientar o que alunos (as) e professores (as) devem fazer.

Para Freitas (2012), atualmente esse modelo se apresenta como o neotecnicismo que se estrutura a partir de três categorias: privatização, meritocracia e responsabilização. Nessa lógica, a ideia de controle do processo é central no sentido de garantir resultados aferidos em testes padronizados. O mesmo autor enfatiza que as duas últimas categorias são utilizadas como estratégias para alastrar

a privatização do sistema de educação pública. Pedroso (2008, apud FREITAS, 2012, p. 386) destaca que:

esta categoria sofreu uma verdadeira mutação na última década. O conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal).

8

É nesse sentido que Freitas (2012, p. 386) sugere a atualização da bandeira da escola pública. A sua defesa deve estar voltada para o lema “escola pública com gestão pública”. A maneira como hoje está sendo posta contribui para o Estado inserir os setores privados no pagamento pela sua gestão, assim como acontece com a política de vouchers aplicada no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através da concessão de bolsas para alunos (as) estudarem nas instituições privadas.

Em entrevista realizada pela Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Viçosa (ASPUV)⁴, o professor Luis Carlos de Freitas, pesquisador na área da educação, afirmou que as aulas remotas correspondem, com algumas exceções, às ações de improvisos cujo contexto emergencial colocou como estratégia para manter contato com os (as) alunos (as) (PONZIO, 2020). O autor ainda salienta que esse formato não se define como EaD, o qual faz uso de plataformas previamente testadas e elaboradas, com objetivos de conteúdos específicos e de aprendizagem.

Conforme Arruda (2020), as aulas remotas emergenciais podem ser apresentadas como transmissões em horários correspondentes às aulas dos (as) professores (as) em modelo de *Lives*, transmissão de conteúdos por rádio, televisão ou canal digital – de forma mais emergencial e massiva –, gravação de atividades e

⁴ PONZIO, Fernanda. Educação e Pandemia. ASPUV entrevista o professor Luis Carlos Freitas. ASPUV, Minas Gerais, 08 jun. 2020. Disponível em: <https://aspuv.org.br/educacao-pandemia-entrevista-luiz-carlos-de-freitas/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

a partir de alguns aspectos da EaD, como a implementação de fóruns de discussão. No entanto, o uso dessas estratégias não soluciona a questão do ensino. Na entrevista feita pela ASPUV, Freitas (2020) enfatiza que a aprendizagem requer participação presencial do docente para estabelecer a relação entre ajuda específica e tempo adicional. Mesmo com tecnologia interativa, o sistema de ensino EaD não dá conta desse desafio. Além disso, o mesmo pesquisador ainda afirma que o uso de tecnologias requer um maior tempo dos estudantes em frente às telas. Se esse tempo for ultrapassado pode acarretar danos no desenvolvimento psicológico e postural dos estudantes.

Além dessas questões, existe uma problemática no tocante ao acesso a internet. O caso da mãe de uma aluna da zona Sul da periferia de São Paulo que andava meio quilômetro para tentar pegar o sinal da internet em um ponto de lotação de ônibus, sinalizado por Nascimento e Santos (2020), enfatiza a realidade de milhões de alunos (as) excluídos da proposta do ensino remoto. Para as autoras, esse é um dos inúmeros obstáculos que dificultam ou impedem a participação de muitos (as) alunos (as) no acesso ao ensino pelos meios virtuais.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC)⁵ referente aos últimos três meses de 2018 apontam que um entre cada quatro indivíduos no Brasil não possuem acesso à internet. Nas regiões rurais esse índice representa 53% da população, enquanto na urbana corresponde a 20,6%. Nascimento e Santos (2020, p. 124) manifestam informações importantes para compreendermos essa realidade:

Dados de 2018 da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) revelam que apenas 9% dos domicílios brasileiros das camadas de renda D e E possuem computador, 55% dos acessos móveis do país são pré-pagos e 33% das residências não possuem qualquer tipo de conexão com a internet. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil, também em 2018, o telefone celular era o único meio de acesso à Internet, sobretudo nas classes C (61%), e D e E (85%).

⁵ TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Na compreensão de Arruda e Ciqueira (2021), cabe as instituições de ensino e aos órgãos competentes, desenvolverem estratégias para facilitar o acesso. No entanto, sabemos que não se trata somente dessa questão. O uso da tecnologia não pode ser pensado de forma desvinculada das condições de muitos estudantes. Há realidades em que famílias dividem o mesmo espaço inferior a 50m², com quatro ou bem mais pessoas, o que dificulta a concentração direcionada aos estudos. A questão da moradia não corresponde somente a um teto, mas as condições de sanitárias e de segurança. Energia, água potável, arejamento e iluminação são aspectos fundamentais para moradia (COLEMARX, 2020).

Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021), destacam que o contexto da pandemia expôs de forma mais evidente os problemas educacionais, o que nos leva a vislumbrar a escassez de políticas efetivas de valorização e formação de professores (as), bem como o baixo investimento educacional. Para Silva, Maia Filho e Rabelo (2020, p. 233) é necessário construir “um posicionamento de rechaço aos elementos que tornam precários o cotidiano de trabalho docente, que terminam por se desdobrar sobre as condições de vida” de muitos professores (as) brasileiros (as).

As desigualdades estruturais e educacionais no Brasil

A Pesquisa do Datafolha aponta que “72% dos brasileiros temem perder renda por causa dos impactos econômicos da pandemia; o levantamento indica a existência de 11,9 milhões de desempregados, 38,4 milhões de informais” (NASCIMENTO e SANTOS, 2020, p. 126). Essas autoras ainda apontam que há 100 milhões de pessoas sem coleta de esgoto e 35 milhões sem água tratada. Esses dados são importantes para compreendermos a profundidade do impacto da pandemia. A questão não está apenas restrita ao desemprego, mas aos fatores antecedentes ao novo coronavírus, como problemas de serviços básicos que estão presentes na realidade das pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Esses levantamentos nos ajudam a pensar na difícil realidade das pessoas da periferia no combate à Covid-19, cuja prevenção essencial é lavar as mãos.

Como evitar aglomeração se as pessoas de baixa renda enfrentam diariamente transportes públicos superlotados? A Lei de nº 14.019 teve o parágrafo que obrigava o uso de máscaras em estabelecimentos comerciais, tempos religiosos e demais espaços os quais ocorram reunião de pessoas, vetado. Ao dar abertura a não obrigatoriedade, o presidente Bolsonaro afrouxa as medidas de combate ao coronavírus, ao mesmo tempo em que deixa as pessoas com uma falsa sensação de segurança.

A expressão “normalidade da exceção” citada na atual publicação⁶ de Boa Ventura Sousa sobre as atrozidades desigualdades vigentes na realidade mundial, explica que as velhas desigualdades “resultam da combinação entre capitalismo, colonialismo e patriarcado como modos de dominação que vêm se estabelecendo, de forma combinada, desde o século XVII” (NASCIMENTO e SANTOS, 2020, p. 128). a partir disso, é possível refletir a situação da pandemia como um agravamento das desigualdades já existentes.

Pensando nesses aspectos, corroboramos com as considerações de Gomes (2020 apud NASCIMENTO e SANTOS, 2020) ao discordar que a pandemia é democrática. Para a autora, nenhuma enfermidade é democrática pelo fato de atingir pessoas de modos distintos conforme as desigualdades já presentes no mundo:

nós podemos entender que a pandemia do coronavírus vai afetar drasticamente a pobreza, a população pobre do nosso país, ela afetará e já está afetando drasticamente a população negra. Logo os dados vieram confirmar a previsão [...] quando os registros se fizeram mais precisos, logo se notou que pessoas negras formavam o maior contingente de vítimas. Assim, o vírus “democrático” parece atingir igualmente ricos e pobres, brancos e negros que, no entanto, estão em situações socioeconômicas abissalmente desiguais (GOMES, 2020 apud SANTOS e NASCIMENTO, 2020, p. 129).

Na compreensão de Arroyo (2010), os coletivos desiguais têm classe, etnia, raça, lugar e gênero. Duarte (2013) afirma que quando realizamos um recorte étnico

⁶ SANTOS, Boa Ventura de Souza. A Pedagogia do Vírus. Disponível em: <http://afipeasindical.org.br/content/uploads/2020/04/A-Cruel-Pedagogia-do-V%C3%ADrus-Boaventura-de-Sousa-Santos.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

e racial, a desigualdade na educação transfigura-se de forma mais cruel. Para Arroyo (2010) é preciso nomeá-los, descrevê-los. O autor ainda destaca que abordar os grupos desiguais a partir de um viés genérico e abstrato é prejudicial para a formulação de políticas, pois contribui para a construção de análises de políticas repetitivas, pobres, incapazes de apontar as tensões do Estado no tocante a suas políticas.

12

Estudos e discussões a respeito do vínculo entre educação e desigualdades têm sido uma das áreas mais fecundas na análise de políticas educativas e no pensamento progressista educacional. Arroyo (2010) enfatiza que essa relação tem dado ênfase a aspectos bastante distintos, concentrando pesquisas no âmbito da superação das desigualdades na educação escolar: evasões, defasagens, analfabetismo, repetências [...]. As desigualdades voltadas às questões de acesso e permanência ganharam destaques, principalmente, nos anos 90.

Segundo Teles e Stein (2013, p. 201) a discussão a respeito da “possibilidade de a educação contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades e da diminuição de desigualdades sociais foi iniciado a partir dos anos 1960 no contexto mundial”. Na compreensão de Garcia e Yannoulas (2017), esse reconhecimento está presente nos planejamentos governamentais, nas leis, nos discursos intelectuais e do senso comum. Os referidos autores não acreditam que a educação carrega esse poder, mas defende sua relevância para a transformação social.

Podemos considerar o pensamento sócio-pedagógico como o mais analista dos últimos anos, pois contribuiu para realizar “as análises das desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intraescola e intrassistema, para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia” (ARROYO, 2010, p. 1383). O autor ainda afirma que enquanto existe um aumento significativo do acesso ao processo de escolarização de filhos (as) pertencentes a grupos desiguais na nossa história, as relações entre educação, desigualdade e políticas são secundarizadas em detrimento da priorização dos debates de políticas de qualidade, de inclusão e de avaliação de

resultados. É interessante reflexionar essas questões, pois perpassam realidades atuais:

Quando o governo federal insiste em manter o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em meio à pandemia, mesmo sabendo da impossibilidade de milhões de jovens de baixa renda se prepararem para as provas, está operando uma política de exclusão (SANTOS e NASCIMENTO, 2020, p. 129).

13

As falas das autoras corroboram para o que Arroyo (2010) aponta sobre as dicotomias entre sucesso e fracasso, as quais sacrificam milhões como fracassados e exalta os considerados merecedores de sucesso como esforçados e inteligentes. A lógica retratada pelo autor está presente nos parâmetros das avaliações nacionais e internacionais os quais estão voltados para definir padrões mínimos de qualidade. A partir deles, crianças, jovens e adultos são reprovados e vistos como inferiores e desiguais. Portanto, como aponta Duarte (2013), a responsabilidade pelo fracasso da instituição de ensino é recaída mais para professores (as) e alunos (as) do que as desigualdades e precariedades das escolas, sobretudo, públicas - com exceção das federais.

A pesquisa realizada por Duarte (2012 apud GARCIA e YANNOULAS, 2017, p. 31) “indicou que 44% da população escolar no ensino fundamental público no Brasil estava em situação de pobreza em 2009”. Garcia e Yannoulas (2017) apontam que uma boa parte da população participante da escola pública brasileira, carrega demarcações de sua condição social mediada pelo recorte de renda. As desigualdades se aprofundam com a realidade da miséria, desemprego e violência vivenciados por milhões de familiares e alunos (as). Dessa forma, “as desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises” (ARROYO, 2010, p. 1384).

Uma visão frequente é considerar as desigualdades como carências de moradia, renda, emprego, carentes de educação, letramento, hábitos, ou seja, desiguais pela falta ou problemas de carências. Se a desigualdade é reduzida a carências, o dever do Estado passa a ser apenas de suprir essas carências, ou seja,

passa a agir através de políticas compensatórias. (ARROYO, 2010, p. 1389). Para tanto, as soluções passam a propor mais tempo nas instituições de ensino no intuito de salvar as crianças e jovens das drogas e violências. Para o autor, essa compreensão moralista da desigualdade está em destaque nas políticas socioeducativas direcionadas para os coletivos considerados como marginais. Diferentemente dessa visão,

14

na área social, mais do que na educacional, as desigualdades são reconhecidas como questão social; produzidas por padrões de concentração da renda e da terra, de destruição da agricultura familiar, pelo aumento das imigrações, dos aglomerados de moradias precaríssimas, do trabalho informal, da sobrevivência nos limites extremos (ARROYO, 2010, p. 1393).

Na compreensão de Duarte (2013, p. 68) “a desigualdade nos indicadores educacionais é multideterminada, mas está correlacionada as desigualdades econômicas e sociais, as desigualdades no acesso aos direitos (não apenas aos sociais)”. É importante refletirmos sobre essas questões, pois contribuem para elucidarmos alguns fatores relacionados às desigualdades, como a exclusão e discriminação. Compreendê-la através das diferenças entre as classes sociais é essencial para demarcarmos as realidades vivenciadas pelos grupos mais vulneráveis.

4 Considerações finais

Em virtude dos argumentos apresentados, podemos considerar que o ensino remoto coloca em evidência inúmeros desafios. Questões históricas que contribuem para pensarmos o quanto a educação brasileira não foi acessível para todos (as) ao longo dos anos (COSTA, et al., 2020). Um dos pontos centrais é a desigualdade de condições, principalmente voltada às realidades de alunos (as) em situação de vulnerabilidade social. O fato de o acesso à internet, que no “novo normal” significa acesso às aulas, ainda não ter sido universalizado aponta para uma questão de classe de quem pode ou não ter acesso. Além disso, a escassez de equipamentos

tecnológicos adequados, como celulares ou notebooks, desde a situação precária de muitas moradias que nem sequer apresentam um espaço adequado as condições de ensino aprendizagem para que os (as) alunos (as) desenvolvam essas atividades, retrata um deslocamento da função social da escola nesse modelo de ensino que em essência é excludente.

Diante desse contexto, faz-se necessário questionar a política das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19. Freitas (2012), já aponta os interesses do empresariado e as grandes corporações, as quais buscam o faturamento e o controle do sistema educacional a serviço do mercado. Embora declarem uma preocupação com o processo de escolarização dos estudantes no período de pandemia, os organismos internacionais, as coalizões empresariais e muitos governos escondem que estão pautando seus interesses ao mesmo tempo em que vendem seus pacotes em parcerias com empresas de tecnologia. Diante disso, é preciso situar a realidade de muitas famílias brasileiras, suas dificuldades de acesso à tecnologia e as condições materiais para dar conta das aulas remotas. O “novo normal” em determinados contextos contribui para acentuar a desigualdade já existente para esses grupos.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 fev. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, Teresina, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 6 fev. 2021.

ARRUDA, J. S.; SIQUEIRA, L. M. R. de C. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n.1, p.1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4292/3577>. Acesso em: 6 fev. 2021.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n.2, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917/3701>. Acesso em: 6 fev. 2021.

COLEMARX – Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

COSTA, M, A, A, da et al. Caminhos da formação no Brasil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4575/3759>. Acesso em: 23 fev. 2021.

DUARTE, N. S. Uma crítica da relação entre educação e pobreza. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Política Educacional e Pobreza Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 67-86.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119>. Acesso em: 21 fev. 2021.

GARCIA, A. V.; YANNOULAS, S. C. Educação, pobreza e desigualdade social. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3198>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, I.; S. SANTOS, P. C. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, p. 122-130, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53834>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boca Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal/3074>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PONZIO, F. Educação e Pandemia: ASPUV entrevista o professor Luiz Carlos de Freitas. Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. Disponível em: <https://aspuv.org.br/educacao-pandemia-entrevista-luiz-carlos-de-freitas/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SILVA, M. L. da.; MAIA FILHO, O. N.; RABELO, J. J. As condições de trabalho do professor universitário substituto na contemporaneidade: explorando a realidade de uma universidade pública. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 215-234, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1002/1918>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R. C. (Org.). **Pesquisa e formação humana: nos trilhos da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 105-126.

TELES, A.; STEIN, R. H. Programas de Transferência de renda e condicionalidades educacionais: acesso ao direito ou moralização do acesso? In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Política Educacional e Pobreza Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013.

ⁱ **Maria de Fatima da Conceição Dutra**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2547-6497>

Universidade Federal de Pernambuco

Pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da rede pública municipal de ensino de Paulista – PE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0612645284656186>

E-mail: fatinha.ufpe@gmail.com

ⁱⁱ **Renan Moura de Freitas**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8763-1870>

Universidade Federal de Pernambuco

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Historiador e mestrando do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3802404445141358>

E-mail: renanmoura.ufpe@gmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

DUTRA, Maria de Fátima da Conceição; FREITAS, Renan Moura de. Os interesses do empresariado no ensino remoto e a desigualdade educacional no Brasil no contexto da pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.