

O movimento da desescolarização: reflexões da psicologia no cenário da pandemia

The deschooling movement: reflections of psychology in the pandemic scenario

DOI:10.34117/bjdv8n3-070

Recebimento dos originais: 14/02/2022

Aceitação para publicação: 07/03/2022

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília

Instituição: UnB

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro ICC Sul, Brasília – DF

CEP: 70910-900

E-mail: arutebicalho@gmail.com

Maria Cláudia Santos de Oliveira

Professora Titular do Instituto de Psicologia pela Universidade de Brasília

Instituição: UnB

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro ICC Sul, Brasília – DF

CEP: 70910-900

E-mail: mcsloliveira@gmail.com

César Coll Salvador

Professor Emérito da Faculdade de Psicologia pela Universidade de Barcelona

Instituição: Universidade de Barcelona

Endereço: Campus Mundet, Passeig de la Vall d'Hebron, 171 – 08035 Barcelona

E-mail: ccoll@ub.edu

RESUMO

Durante a pandemia de COVID-19, vozes críticas à educação escolar se fortaleceram e vem alimentando o movimento da desescolarização. Este artigo pretende refletir sobre esse movimento em duas direções de análise: 1) pelas práticas alternativas de ensino conhecidas como *homeschooling* na Educação Básica, somadas com a precarização das relações e dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior; e 2) pela incorporação das TIC fundamentada no discurso da modernização das práticas escolares. Como resultado, apontamos que, embora a desescolarização implica em argumentos que conquistam por suas características reconhecedoras de uma nova ecologia de aprendizagem, o movimento apresenta interesses extraeducacionais, levando a construção de uma sociedade alheia ao coletivo, que reduz as oportunidades de interações e encontros intersubjetivos importantes ao desenvolvimento humano, no qual pesa o exercício da empatia, da solidariedade, da crítica e do respeito às diversidades.

Palavras-chave: desescolarização, homeschooling, nova ecologia de aprendizagem, pandemia covid-19.

ABSTRACT

During the pandemic of COVID-19, school education critical voices have been strengthened and they bolster the deschooling movement. This article aims to reflect on this movement in two analysis directions: 1) the alternative teaching practices known as homeschooling in Basic Education, in addition to the precariousness of the social relationships and teaching and learning processes in University Education; and 2) the incorporation of ICT based on the discourse of school practices modernization. As a result, we point out that, although deschooling entails arguments that entice since they allegedly recognize a new learning ecology, the movement presents extra-educational interests, leading to the construction of a society unaware of the collective, which reduces the opportunities for interactions and intersubjective encounters, that are crucial for human development, on which empathy, solidarity, criticism and respect for diversity must be reinforced.

Keywords: deschooling, homeschooling, new learning ecology, pandemic covid-19.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, é uma crise sem precedentes na história recente das epidemias, com repercussões sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas (FIOCRUZ, 2022). Tal condição impôs desafios a todos os setores da sociedade, os quais responderam com ações emergenciais que tendem a resultar em outros desafios a serem gerenciados a médio e a longo prazo. Especificamente, no setor educacional, o fechamento das escolas, a nível mundial, afetou mais de 1,5 bilhão de crianças e jovens (UNESCO, 2020), que passaram a vivenciar o estudo formal em casa, desafiando todo o sistema a adaptar suas práticas em um cenário de incertezas.

Compreendemos a escola (ou educação escolar) como um sistema de ensino formal e institucional, cuja estrutura didático-pedagógica e curricular é organizada por etapas cronológicas da vida, das séries iniciais da educação básica à universidade. A partir dessa compreensão, a escola marca presença importante na vida de milhões de crianças e jovens, sendo responsável não apenas pela escolarização formal ao longo dos anos, mas por oportunizar interações e vivências cotidianas importantes à constituição das subjetividades e do desenvolvimento integral infantojuvenil.

Embora a escola seja parte de uma sociedade em constante transformação, ela vem mostrando dificuldades para responder as rápidas exigências sociais. Diante da ampla aceleração das mudanças tecnológicas, especialmente no curso do século XXI, a escola tem sido mais enfaticamente pressionada a responder a novas exigências de formação, no marco de uma nova ecologia de aprendizagem (BARRON, 2004; 2006; COLL, 2013a;

2013b; 2018). De modo especial, a pressão implica em incorporar criticamente contextos físicos ou virtuais, mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), para enriquecer oportunidades de aprendizagem aos estudantes, preparando-os para conviver e engajar-se socialmente em um mundo mais mediado por máquinas inteligentes e algoritmos (HARARI, 2018).

No cenário de ruptura provocado pela pandemia, as necessidades de inovação da escola foram mais ressaltadas, ao mesmo tempo, em que as TIC foram valorizadas como fundamentais para a manutenção das práticas educativas. Isso porque, em resposta à propagação do surto viral, as escolas foram abruptamente fechadas e o processo de ensino e aprendizagem, antes realizado presencialmente, foi convertido para o ensino remoto emergencial (HODGES, et al., 2020), no qual as TIC passaram a exercer mediação significativa.

À medida que os desafios se intensificaram no contexto pandêmico, discursos sociais que minimizam o papel da escola como importante instituição humana de socialização e ensino formal se fortaleceram. Assistimos avolumar vozes com argumentos a favor do movimento da desescolarização, isto é, vozes que evocam o direito à educação formal por meio de práticas educacionais alternativas, a exemplo do *homeschooling* ou educação domiciliar (também conhecido como educação em casa/lar ou educação doméstica). Desse modo, o *homeschooling*, que já vinha conquistando adeptos em todo o mundo, se fortaleceu em meio ao desenvolvimento das atividades escolares em casa¹ (ANED, 2022; RAY, 2021).

Em paralelo, aproveitando-se do momento de ruptura provocada pela crise pandêmica, empresas de educação e negócios tecnológicos aumentaram seu *marketing* de produtos sob o argumento de inovar e ajudar a mitigar os efeitos educacionais diante do isolamento social em todos os níveis de ensino (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Tais argumentos vêm contribuindo para uma modernização educacional a partir da incorporação das TIC ao custo da precarização das relações e do processo de ensino e aprendizagem, sentida, especialmente no âmbito do Ensino Superior.

Considerando o atual cenário, o objetivo deste artigo é refletir sobre o movimento da desescolarização alimentado em duas direções: 1) pelas práticas alternativas de ensino

¹ No Brasil, tal flexibilização acabou catalisando a discussão sobre o projeto de lei que tenta regulamentar a prática (PL nº 2401/19). Muito embora a prática seja inconstitucional no Brasil, ela continua em expansão. Segundo a Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED, 2022), mais de 7 mil famílias brasileiras são praticantes do *homeschooling*.

conhecidas como *homeschooling* na Educação Básica, somada com a precarização dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior; e 2) pelo discurso da modernização das práticas escolares, a partir da incorporação acrítica das TIC. Refletimos que embora a desescolarização encontre adeptos que identificam um passo importante em direção a uma nova ecologia de aprendizagem, tal movimento deve ser compreendido com ressalvas, pois tenta privatizar o direito social à educação, afastando-se de um projeto educacional equitativo para a humanidade.

Para sustentar nossas reflexões, assumimos uma matriz histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007) dos processos de desenvolvimento humano (VALSINER, 2019), para a qual o sujeito se constitui à medida que estabelece relações com os outros sociais e com os objetos culturalmente situados. Isso implica reconhecer que os sujeitos não são resultados dos eventos externos, tampouco resultados de uma gênese biológica; eles são constituídos dialogicamente nas relações sociais, ao mesmo tempo que as constituem. Portanto, o contexto social e cultural, atualmente atravessado por uma pandemia, serve de base para as experiências humanas, definindo importantes referências ao que se faz, pensa e sente, como também está aberto às transformações a partir dessas mesmas experiências, envolvendo a produção contínua de sentidos e significados pelos sujeitos na linha irreversível do tempo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O MARCO DE UMA NOVA ECOLOGIA DE APRENDIZAGEM

Emprestado das ciências biológicas, o termo ecologia é utilizado como metáfora para analisar as interações humanas com fim educacional, ou seja, a ecologia como um sistema dinâmico, adaptativo e aberto a múltiplas influências educativas. De modo específico, a ecologia de aprendizagem diz respeito a um conjunto de contextos (físicos ou virtuais), em que cada qual oferece oportunidades de relacionamentos, interações e recursos à aprendizagem. Configuram a ecologia de aprendizagem todos os recursos com os quais o sujeito interage, incluindo os recursos encontrados em casa, escola, comunidade e em contextos de aprendizagem que permitem a ele aprender (BARRON, 2004; 2006; COLL, 2013a; 2013b; 2018; JACKSON, 2013). Nesse cenário, o conceito de ecologias de aprendizagem se amplia para caracterizar formas inovadoras de aprendizagem que integram múltiplas relações e recursos às aprendizagens (SANGRÁ; RAFFAGHELLI; GUITERT-CATASÚS, 2019).

Considerando a particular mediação das TIC para impulsionar mudanças na natureza e contexto das aprendizagens na contemporaneidade, fazemos menção a uma nova ecologia de aprendizagem, caracterizada pelas ações educativas distribuídas entre diferentes contextos e agentes educativos que, dificilmente, ocorreriam na ausência dessas tecnologias (COLL, 2013a; 2013b; 2018). No marco de uma nova ecologia de aprendizagem é imprescindível considerar as experiências anteriores dos estudantes (que tomam lugar em distintos contextos) e também seus interesses para desenvolver programas e atividades educativas com valor e sentido à experiência de aprender. Isso significa que mais importante do que ensinar, no marco de uma nova ecologia de aprendizagem o foco reside na abertura para promover experiências que incentivam os estudantes a continuar aprendendo, conscientes da sua condição de aprendizes (COLL, 2018).

2.2 PRÁTICAS ALTERNATIVAS DE ENSINO

As dificuldades de a educação escolar avançar para novas práticas, na direção de uma nova ecologia de aprendizagem, vem fortalecendo argumentos a favor do movimento da desescolarização, em especial, pela prática do *homeschooling*, já que acaba se constituindo como uma forma de educação alternativa quando as famílias não encontram na Educação Básica formal acolhimento às suas demandas. Entretanto, o *homeschooling* é uma prática controversa, que reúne vozes opostas em discussão: de um lado, há vozes que apoiam a prática por sua capacidade de corrigir supostas falhas na educação de seus filhos, produzidas na ou pelas escolas; do outro lado, há vozes que apontam a inclinação ideológica e os riscos de uma proposta que nega a diversidade e toda a alteridade nela presente na formação dos estudantes.

Nesse embate de vozes, participam diferentes representantes, por exemplo: políticos que discutem normas reguladoras específicas; juristas que discutem a legalidade e a constitucionalidade da prática; estudiosos da educação que discutem os currículos e as práticas educacionais; e psicólogos que discutem os efeitos sobre os processos de socialização e diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Neste artigo, nos posicionamos como psicólogos em apoio à educação escolar pública, gratuita e de qualidade, que permite acesso universal ao conhecimento socialmente constituído com oportunidades de equidades sociais.

O termo *homeschooling* é usado internacionalmente para identificar uma prática de educação específica, organizada e implementada pelos próprios pais como alternativa

de escolarização de seus filhos em casa, e não na escola. Portanto, o *homeschooling*, refere-se à educação formal que acontece em âmbito familiar privado em substituição integral da frequência escolar, sob cuidado dos próprios pais ou responsáveis (ANDRADE, 2014; CASANOVA; FERREIRA, 2020; NOVAES et al, 2019; RAY, 2021; SAFAR, 2018; VASCONCELOS, 2017). As aulas são lecionadas em casa pela família ou por tutores particulares contratados. Tal alternativa de escolarização é facilitada cada vez mais com as possibilidades oferecidas pelas TIC e as metodologias da educação on-line, especialmente durante o contexto da pandemia.

A defesa da educação domiciliar surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos como movimento em defesa da desescolarização, como resposta aos currículos obrigatórios, universalizantes e homogêneos da educação escolar. Segundo Bicalho, Silva e Lopes de Oliveira (no prelo), o movimento foi/é apoiado por duas raízes ideológicas: por um lado, o *homeschooling* é defendido por grupos religiosos de direita que aspiram a uma educação moral e conservadora; por outro, conta com a adesão de liberais de contracultura que, a partir de uma posição de esquerda, compreendem a escola como instituição de massificação e alienação (ILLICH, 1985) e que, portanto, encontram no movimento da desescolarização possíveis alternativas de ensino.

A despeito da posição ideológica, as famílias adeptas ao *homeschooling* acreditam que a prática privada de educação, com programas curriculares personalizados, é a melhor solução educacional para seus filhos. Nesse sentido, além da crítica a um currículo obrigatório, homogêneo e universal, os defensores ainda fazem críticas aos aspectos relacionados à condição dos professores, com sua situação laboral, folha de pagamento e qualificação profissional, bem como aos aspectos relacionados à condição dos estudantes, a exemplo da exposição ao sexo, à violência, ao *bulliying* e ao estresse causado pelas exigências acadêmicas da escola. Desse modo, as famílias adeptas da educação domiciliar não veem a escola como local seguro e confortável para educar seus filhos, ao considerar que os desafios escolares se desdobram não apenas em problemas de aprendizagem, mas também em problemas sociais, psicológicos e comportamentais (RAY, 2021; SAFAR, 2018).

Em razão dos desafios crescentes postos à escola, pesquisas já indicam alteração dos argumentos a favor da prática do *homeschooling*. Uma pesquisa realizada pelo Programa Nacional de Pesquisas de Educação Doméstica (NHES, 2019), conduzida nos Estados Unidos entre os períodos de 2012 e 2016, indica que a preferência religiosa ou a instrução moral foram superados como as principais razões à adoção dessa prática. Os

argumentos mais preponderantes, hoje, giram em torno da crítica ao ambiente da escola, a insatisfação com a instrução acadêmica, além de razões ligadas à própria condição familiar, como o desejo de dedicação de tempo aos filhos, finanças, famílias que viajam constantemente ou vivem no exterior, etc.

Os que defendem a educação domiciliar acreditam que, ao estudar em casa, a criança tem melhores resultados de aprendizagem, pois encontra no lar mais conforto, segurança, flexibilidade de horário, planejamento individualizado dos conteúdos e adaptação do currículo às suas necessidades de aprendizagem. Ademais, ressaltam a qualidade do acompanhamento exclusivo sob a supervisão dos pais (ANDRADE, 2014; NOVAES, et al., 2019; SAFAR, 2018).

Entretanto, cabe mencionar que não existe na prática do *homeschooling* um modelo teórico-pedagógico definido, pois cada família reflete na educação de seus filhos os próprios valores e crenças. Algumas famílias optam por adquirir um currículo fechado com materiais baseados na sua religião; outras baseiam-se na construção de um currículo a partir dos métodos pedagógicos clássicos como os de Charlotte Mason, Maria Montessori e a pedagogia Waldorf; outras optam por cursos on-line ministrados por entidades públicas e privadas; outras ainda permitem que a criança conduza sua aprendizagem através dos respectivos interesses no dia a dia (RIPPERGER-SUHLER, 2016).

Em virtude dessa forma desinstitucionalizada de ensinar, tampouco há pesquisas com parâmetros comparativos e generalizáveis dos resultados do *homeschooling*. Cada família assume seu modo alternativo de ensinar, muitas vezes, sem controle ou registro formal. Mesmo nos Estados Unidos, o maior país com adeptos da prática, cada estado tem sua própria lei, o que dificulta o registro, controle, comparação e análise dos dados (MCCRACKEN, 2014). Ademais, os defensores do *homeschooling* não fornecem informações confiáveis sobre as práticas que realizam, tampouco oferecem remédios aos problemas da escola. A alternativa apresentada é pensar em seu núcleo, localizando o movimento também como uma construção ideológica, conservadora e privatizadora do direito social à educação.

As famílias praticantes do *homeschooling* pleiteiam e justificam sua escolha, sobretudo, em nome da liberdade (ANDRADE, 2014; NOVAES et al., 2019; VASCONCELOS, 2017), pautada do art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a saber: “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos” (ONU, 1948). Contudo, questionamos em que

medida essa liberdade de interesses individuais afeta a construção de um projeto social de educação? Em que medida podemos construir uma sociedade humanitária, democrática, se crianças e jovens são estimulados a rejeitar os desafios da dimensão pública da vida?

Segundo Sarajlic (2019), o objetivo da educação domiciliar tem sido privatizar a consciência e rejeitar o ideal da diversidade e da complexidade. Essa mesma autora questiona como é possível promover a autenticidade dos filhos, tão valorizada pelos *homeschoolers*, se a própria consciência deles é privatizada? Embora a liberdade de escolha seja um aspecto defendido pelas famílias, também deveria ser o desenvolvimento da autonomia de seus filhos para o exercício da própria liberdade, caso contrário esse direito estaria à serviço da ideologia dominante que posiciona o sujeito para fins de sujeição (PETROVICA; KUNTZB, 2018). Nessa condição, como os filhos podem exercer por eles mesmos a liberdade?

Ao compreender o *homeschooling* como uma forma alternativa para ensinar os filhos dentro dos padrões definidos pela família, abraçando um conjunto de normas e valores culturais particulares, que nega ou desconsidera outro conjunto de valores construídos socialmente, o movimento não visa apenas questionar a tutela do Estado pela escolarização, mas também promover um modo de pensar a educação das novas gerações que preserva os próprios valores e interesses, que são impostos a elas de forma exclusiva. Nesse sentido, é um movimento que vai na contramão dos princípios universais da educação e da luta pelas melhorias na educação escolar, pois defende argumentos que colaboram para uma sociedade individualista e conservadora, muitas vezes, legitimadora de uma agenda neoliberal e mercantilizada da educação (CASANOVA; FERREIRA, 2020; PETROVIC; KUNTZB, 2018).

Certamente, a educação escolar regula os valores, modos de pensar e sentir das crianças e dos jovens para a convivência no mundo, comunicando e perpetuando os conhecimentos considerados importantes socialmente. Mas, diferentemente da família, o conhecimento valorizado pela escola é plural, estabelecido e negociado em coletivos dinâmicos mais amplos que a família ou a comunidade local, incluindo, na produção desses conhecimentos, as contradições, as ambiguidades e práticas que regulam os pontos de contato entre diferentes sistemas sociais. Quando crianças e jovens se relacionam intersubjetivamente com seus pares, professores e demais membros da comunidade escolar, elas entram em contato com intervenções culturais coletivas de vários tipos, podendo contribuir para outras formas de existência no mundo. Desse modo, a educação

escolar integra o Outro Generalizado (MEAD, 1967) capaz de oferecer referências à socialização e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes por meio da canalização dos modos individuais de funcionamento mental (BICALHO; SILVA; LOPES DE OLIVEIRA, no prelo).

Diferentemente da família, a escola é palco de encontros entre diferenças individuais, familiares e comunitárias, por isso ela tem o compromisso de se abrir ao entorno para integrar/negociar suas atividades educativas a partir das demandas dos diversos atores e práticas sociais próprias da realidade social vigente. Nisso resulta que o encontro entre diferentes subjetividades, pontos de vistas, valores e papéis abre dimensões visíveis em termos de seu impacto cultural e simbólico. Assim, à medida que a escola acolhe a diferenciação e apresenta os conhecimentos que podem possibilitar caminhos para novas produções de ser e estar no mundo, crianças e jovens podem construir outros referenciais simbólicos, vindo a questionar os papéis e valores tradicionais, o que pode se constituir como fator negativo, em especial, para famílias que adotam a educação domiciliar por motivos religiosos.

Cumpram destacar que quando falamos de processos de desenvolvimento humano, dentro de uma matriz histórico-cultural, os sujeitos nunca são puramente expressões do meio, pois as continuidades e descontinuidades das experiências são sentidas e reelaboradas simbolicamente no plano psicossocial, marcadas pela dialética emocional da dependência e da separação inclusiva com outros sociais (VALSINER, 2000). Ressalta-se, portanto, que o processo dinâmico da produção simbólica da experiência humana não pode ser compreendido como um fenômeno exclusivamente individual ou social, mas localizado na relação, a partir dos confrontos com diferentes pontos de vista e diferentes formas de pensar, permitindo o desenvolvimento de níveis mais elevados de pensamento e constituição do ser.

Todos os argumentos em defesa ao *homeschooling* fortalecem o movimento que Sukarieh e Tannock (2020) denominam como a desescolarização de baixo, isto é, que atingem a educação básica. Contudo, durante a última década, tem surgido uma nova linha de defesa da desescolarização, formada por elites econômicas e políticas de posições mais centristas e de direita. Os autores Sukarieh e Tannock (2020) afirmam tratar-se de um movimento de cima, por colocar ênfase no Ensino Superior universal. Longe de expandir a educação formal a favor de modelos alternativos de aprendizagem e desenvolvimento, a marca deste grupo é repelir a democracia e a igualdade no acesso à educação na sociedade, sob o argumento de que há uma inflação de credenciais vazias

que deixou de ser interessante à agenda neoliberal. Por isso, defendem cortes nos recursos destinados às universidades, fundamentados nos seguintes argumentos: as constantes incertezas quanto ao cenário econômico futuro; o baixo impacto social do aumento das certificações existentes; a implicação dos jovens em elevadas dívidas no pagamento dos custos universitários; o baixo custo-benefício do modelo curricular das universidades; bem como, as tendências políticas liberais.

A todos os aspectos anteriores se adiciona o discurso que questiona o valor da escola, tomando-se por base a história pessoal de personalidades públicas, a exemplo dos fundadores e CEOs de grandes corporações (Mark Zuckerberg, co-fundador e CEO Facebook; Steve Jobs, co-fundador e ex-CEO da Apple e outros). Esses líderes do mercado tecnológico, que alçaram posições de destaque social e econômico por meio de práticas de ensino alternativas, reforçam os argumentos de vozes a favor da desescolarização. Quando se produz um discurso social no qual pessoas ricas e excepcionais não vão à escola, isso implica, de certo modo, em uma desconstrução da imagem da escola como instituição privilegiada de aprendizagem, desenvolvimento humano e espaço de luta por direitos sociais.

Assim, conforme Sukarieh e Tannock (2020), o movimento da desescolarização segue se fortalecendo em duas direções: de cima (Ensino Superior); e de baixo (Educação Básica). A desescolarização de cima para baixo é impulsionada por uma agenda neoliberal, privatizada e mercantilizada, cujo objetivo defendido privilegia as necessidades do mercado sobre as necessidades individuais. Segundo esta lógica, o mercado é que deve fornecer as ferramentas e estruturas essenciais para reorganizar os sistemas formais de educação. Uma visão neoliberal tende a defender as privatizações e o papel do setor privado na economia, reduzir as despesas governamentais, desregulamentar e abrir capital para o livre comércio. Uma forma de privatizar as universidades públicas, por exemplo, é a abertura ao capital externo de grandes empresas que buscam financiar pesquisas científicas com a finalidade de controlar a produção do conhecimento a favor dos objetivos do mercado.

Além disso, de acordo com os que defendem essa visão, a educação formal é altamente dispendiosa e não responde às necessidades do mercado. Para resolver o problema, algumas empresas (ex.: Apple, IBM, Google), estão entrando no ramo do Ensino Superior, com a emissão de diplomas a curto prazo, o que fica evidente nesta notícia, publicada no Brasil: "*Google lança diploma em 6 meses e inicia concorrência*

com universidades... O gigante tecnológico decidiu criar uma série de diplomas mais curtos e mais baratos do que os oferecidos pelas universidades” (BRITO, 2020).

Isso significa que para além da defesa de formas alternativas de ensinar ou produzir conhecimentos, há que descortinar as ideologias e agendas políticas para as quais as novas práticas estão sendo aproveitadas, ao passo que uma visão neoliberal, quando a serviço do capital, tende a aumentar as desigualdades sociais e a prejudicar a sustentabilidade e a própria evolução de um projeto humano sustentado em valores como cooperação, empatia, solidariedade, respeito ao próximo, justiça social, equidade, etc.

2.3 MODERNIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO MEDIADAS PELAS TIC

Como outra face da mesma moeda do movimento da desescolarização, as demandas educacionais por tecnologias e novas metodologias, seja para o ensino em âmbito familiar ou para o ensino institucionalizado, têm estimulado um mercado em ascensão. Plataformas digitais (por exemplo: Khan Academy, Youtube, Teams) tornaram o conhecimento escolar muito mais distribuído, facilitando o desenvolvimento de programas de aprendizagem. Nesse sentido, os usos das TIC são defendidos pelos praticantes de *homeschooling* por permitir amplas possibilidades formativas, que estariam à disposição das famílias e dos tutores (ANDRADE, 2014; SAFAR, 2018). Os usos das tecnologias digitais, inclusive, fizeram ampliar o perfil das pessoas que ensinavam em casa; antes da Internet, eram pais e professores primários, após a Internet, o público passou a ser de especialistas advindos de instituições líderes no mercado (SAFAR, 2018).

Robustas plataformas educacionais têm sido desenvolvidas para atender ao público que busca a educação on-line, além de plataformas específicas para os *homeschoolers*. Por exemplo, a plataforma Sanfort@schools é uma franquia do Reino Unido, especialmente desenvolvida para ensinar crianças em idade pré-escolar. Além disso, desde que começou a pandemia, no Sudeste da Ásia em fins de 2019, empresas de educação e negócios de tecnologia aumentaram seu *marketing* de produtos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, sob o argumento de ajudar a mitigar os efeitos da pandemia (CRUZ; VENTURINI, 2020; WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

Em todos os casos, tratam-se de coalizões e redes formadas como resposta de curto prazo à pandemia, mas que junto com o discurso de inovação educacional, comportam ambições econômicas e políticas muito maiores, a longo prazo (CRUZ; VENTURINI, 2020; WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Por exemplo, a Coalizão Global de Educação anunciada pela Unesco é uma parceria internacional destinada a ajudar os

países a mobilizar recursos e implementar soluções inovadoras que possam ajudar a mitigar a interrupção educacional causada pela pandemia, bem como desenvolver práticas mais abertas e flexíveis para o futuro da educação (UNESCO, 2020).

Essa coalizão inclui empresas como: Google, Microsoft, Facebook e Zoom, além de organizações internacionais influentes da OCDE e do Banco Mundial, que se alinham à missão de ampliar a educação on-line globalmente. Essas organizações internacionais, cuja missão é fundamental na orientação de políticas educacionais, estão permitindo que provedores de plataformas privadas estendam seu alcance a territórios anteriormente resistentes e protegidos.

Sustentados nos argumentos de ampliação e democratização do ensino, equipes especializadas em produção de cursos on-line desenvolvem objetos de aprendizagem e os disponibilizam em grandes plataformas virtuais gerenciadas por algoritmos. Estes são treinados para mapear o perfil do usuário e oferecer os materiais que supostamente ele (o usuário estudante) necessita. Tem-se a ideia de que os estudantes, especialmente do Ensino Superior, são capazes de aprender (autoaprendizagem) e fazer sua própria trajetória de aprendizagem, sem qualquer mediação humana.

Não há como negar que as TIC estão presentes em todos os eventos diários da vida, modificando a própria existência humana, conferindo às descontinuidades uma característica mais destacada que a continuidade (HARARI, 2018). No marco de uma nova ecologia de aprendizagem, as TIC estão permeando a natureza de ensinar e aprender, sendo cada vez mais utilizadas para conectar os contextos formais, informais e não formais de ensino. Porém, estimulados pelo cenário da pandemia, gigantes empresas de tecnologias estão dominando e sendo fortalecidas como organizações de influência política (CRUZ; VENTURINI, 2020; WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

Algumas das empresas mencionadas acima montaram em plataformas virtuais um modelo centralizado de controle dos processos de aprendizagem, cujos dados gerados são fonte de informação que podem alimentar o que Zuboff (2019) chamou de capitalismo de vigilância (*surveillance capitalism*). Os algoritmos observam o comportamento dos estudantes, o que fazem, como navegam, quanto tempo levam para ler um texto ou assistir a um vídeo, etc. Há, inclusive, aqueles que reconhecem a expressão facial e o movimento dos olhos. É possível que o algoritmo de tanto supervisionar e entender o comportamento dos estudantes, possam direcioná-los para determinadas escolhas e assim, limitar a experiência subjetiva de aprendizagem no lugar de expandi-la.

Desse modo, estudar em plataformas virtuais não deveria tratar da interação dos estudantes com os algoritmos e do mapeamento de macrodados por meio do oferecimento de objetos de aprendizagem, mas sim das interações humanas, da qualidade dos conhecimentos e da produção de sentido para a própria aprendizagem e para a construção de uma identidade de aprendiz fundamental à formação ao longo da vida (COLL e FALSAFI, 2010; FALSAFI, 2011). Em tempos de vigilância digital, que se expande para incluir o setor educacional, efervescida durante a pandemia, torna-se imprescindível aos estudantes o autoconhecimento.

Segundo Harari (2018), durante milhares de anos, filósofos e profetas têm estimulado que as pessoas conheçam a si mesmas, mas este conselho nunca foi tão urgente como no século XXI, já que as grandes empresas e o governo se uniram, não apenas para conhecer o indivíduo com sua extensão no mundo (por exemplo: movimentação da conta bancária), mas seu sistema interno de emoções. Para Harari (2018), quando os algoritmos passam a conhecer o indivíduo melhor do que ele mesmo, os dados internos e externos que os definem podem ser usados para fins de controle e manipulação, ou como afirma Zuboff (2019), para fins de automação dos fluxos de informações sobre nós mesmos. Nesse sentido, ajudar os estudantes a construir significados sobre si para desenvolver sua identidade de aprendiz é, provavelmente, uma das funções mais importantes da escola na atualidade (COLL, 2018).

No contexto da pandemia, as TIC passaram a ser amplamente utilizadas para mediar os processos de ensino e aprendizagem, apresentando oportunidades para repensar formas alternativas de ensino. Contudo, as TIC somente produzem ganhos efetivamente sociais quando seus usos permitem gerar conhecimentos voltados à construção de um cenário de maior equidade humana durante e após a pandemia. Ou seja, os potenciais das tecnologias podem gerar inovação das práticas educacionais quando vinculados a uma intencionalidade pedagógica, caso contrário, desdobram-se em mais exclusão social, fragilizando o cumprimento do direito social à educação, fomentando a ilusão de uma modernização que serve apenas aos interesses do capital.

Portanto, a incorporação acrítica das TIC comporta o risco de se alimentar uma modernização educacional ao custo da precarização das relações e do processo de ensino e aprendizagem, dado que a mercantilização no setor educacional de produtos tecnológicos e práticas supostamente inovadoras, colocam em xeque a construção de um projeto de educação escolar como direito universal, inclusivo, gratuito e de qualidade.

Compreendemos que as pressões sociais voltadas à inovação da escola devem ser uma constante, entretanto, não como estratégia voltada à incorporação acrítica das TIC, pautada na interação dos estudantes com recursos tecnológicos e programas personalizados por algoritmos. A inovação da escola no marco de uma nova ecologia de aprendizagem, para além dos usos das TIC, passa pelo cultivo dos valores humanos, pelo desenvolvimento do pensamento crítico e questionador dos interesses unidimensionais da produção social do conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos refletir sobre as vozes que alimentam o movimento da desescolarização, vozes essas que criticam e desafiam a educação escolar, tanto no segmento da Educação Básica pela prática do *homeschooling*, quanto no Ensino Superior pelas propostas de inovação. Essas vozes também se somam aos discursos de modernização das práticas escolares pela incorporação das TIC em detrimento de investimentos nas mediações humanas.

Muitas das alternativas de práticas de ensino propostas pelos defensores do movimento da desescolarização ressaltam as exigências de uma nova ecologia de aprendizagem, a exemplo de um currículo diferenciado, flexível, personalizado, que busca valorizar os estilos e autonomia dos estudantes para a construção de suas próprias trajetórias de aprendizagem, permitindo a eles experiências com valor e sentido pessoal. Contudo, reside também perigos, tanto por negar o espaço público como lugar privilegiado de formação, quanto por ceder aos interesses de grupos neoliberais que defendem a privatização escolar e a precarização das relações e processos educativos pela incorporação das TIC. A alternativa proposta é contrária a uma visão sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem, dos propósitos da educação e das relações entre educação, cultura e sociedade.

A desescolarização, sobretudo pela prática do *homeschooling*, tende a ser interessante para famílias privilegiadas, cuja condição permite dedicação integral aos filhos ou permite oferece-lhes formação “à la carte”. Todavia, temos argumentado que estes supostos benefícios favorecem a uma pequena parcela da população que se volta aos próprios interesses, alheia ao compromisso social de construir uma escola pública, gratuita e aberta à diversidade, favorável a uma sociedade mais resiliente e igualitária, pelo exercício da empatia, da solidariedade, da crítica e do respeito às diversidades.

O cenário da pandemia pode ser um catalizador para mudanças socioculturais que ultrapassam as críticas da educação escolar, visando anunciar possibilidades de fortalecê-la como projeto humano. Nesse sentido, o contexto de crise sanitária indica a importância de se investir em tecnologias para garantir o acesso e a qualidade desse acesso aos estudantes, como também valorizar e qualificar os professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas aos usos de tais tecnologias, durante e após a pandemia.

Fazemos registro que a luta por uma escola, que diminua as diferenças sociais, deve ser um projeto trabalhado na coletividade. Uma escola que possa ser espaço de aprendizagem, de acolhimento e de segurança, que possa priorizar metodologias de ensino inovadoras potencializadas pela integração crítica das TIC. Uma escola que busque melhorar as relações com a comunidade, que atue no marco de uma nova ecologia de aprendizagem, que consiga desenvolver, em parceria com seus estudantes, programas de personalização de aprendizagem em resposta aos desafios de um futuro incerto.

Diferentemente da escola industrial da qual Ivan Illich foi crítico contumaz, isto é, uma escola voltada à domesticação das faculdades críticas dos estudantes que os faziam acreditar que precisariam da sociedade como ela é, a escola contemporânea deve ser marcada pela pluralidade, cujo currículo e práticas são discutidos socialmente para abarcar a complexidade da qual ela faz parte e ajuda a construir. Isso significa que a transformação social qualitativa, emancipadora, sustenta-se na negociação das oposições, no reconhecimento das alteridades e nas contradições próprias da humanidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. P. A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação. 2014. 552f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR (ANED). ED no Brasil: dados sobre a educação domiciliary no Brasil (pesquisa realizada em 2016), 2022. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/ed-no-brasil>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

BARRON, B. Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, v. 31, n. 1, p. 1-36, 2004. doi:10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA

_____. Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, v. 49, p. 193-224, 2006. doi:10.1159/000094368

BICALHO, R. N. M.; SILVA, G. J.; LOPES DE OLIVEIRA, M. S. Processos de socialização e constituição do self: reflexões sobre homeschooling. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. No prelo.

BRITO, S. Google lança diploma em 6 meses e inicia concorrência com universidades. *Revista Veja*, edição n. 2704, 2020. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/google-lanca-curso-de-seis-meses-e-inicia-concorrenca-com-faculdades/>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

CASANOVA, L. V.; FERREIRA, V. S. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-17, 2020. doi:10.5212/PraxEduc.v.15.14771.025

COLL, C. La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In: RODRÍGUEZ, I. J.L. (Org.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2013a, p. 156-170. doi:10.1344/106.000002060

_____. El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula* 219, p. 31-36, 2013b. Disponível em: <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

_____. La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. In: COLL, C. (Coord.). *Personalización del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó, 2018, p. 5-11. Disponível em: <http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_2018_PersonalizingSchoolLearning.pdf>. Acesso em: 22 de fev.

COLL, C.; FALSAFI, L. La identidad de sujeto de proceso de aprendizaje (LI): una herramienta educativa y analítica. *Revista de Educación*, v. 353, p. 211-233, 2010. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

CRUZ, L. R. da; VENTURINI, J. R. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, n. 0, p. 1060-1085, 2020. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1060>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

FALSAFI, L. Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. 2011. 317f. Tese. (Doutorado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Psicologia. Universidade de Barcelona, Barcelona, Espanha,

FIOCRUZ. Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. Observatório Covid-19, 2022. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

HARARI, Y. N. 21 lecciones para el siglo XXI. Tradução de Ros, J. Espanha: Debate, 2018.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

ILLICH, I. Sociedade sem escolas. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985 (Original publicado em 1978).

JACKSON, N. J. The concept of learning ecologies. In: Jackson, N.; Cooper, B. (Orgs.). *Lifewide Learning, Education & Personal Development*, 2013, p. 1-30. Disponível em: <<http://www.lifewideebook.co.uk/conceptual.html>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

MCCRACKEN, C. How to mislead with data: a critical review of Ray's 'academic achievement and demographic traits of homeschool students: a nationwide study' (2010). Coalition for Responsible Home Education (CRHE), 2014. Disponível em: <<http://www.responsiblehomeschooling.org/wp-content/uploads/2013/12/ray-2010-for-pdf.pdf>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

MEAD, G. H. Mind, self, and society: from the Standpoint of a Social Behaviorist. In: Morris, C. W. (Ed.). Chicago: The Chicago University Press, 1967.

NATIONAL HOUSEHOLD EDUCATION SURVEYS PROGRAM (NHES). Homeschooling in the United States: Results from the 2012 and 2016. Department of Education, National Center for Education Statistics, Parent Family Involvement in Education Survey of the National Household Education Surveys Program (PFI-NHES 2012-2016), p. 1-43, 2019. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/pubs2020/2020001.pdf>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

NOVAES, et al. Homeschooling no Brasil: Um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 8, p. 11984-12003, 2019. doi:10.34117/bjdv5n8-056

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

PETROVICA, J. E.; KUNTZB, A. M. Invasion, alienation, and imperialist nostalgia: Overcoming the necrophilous nature of neoliberal schools. *Educational Philosophy and Theory*, v. 50, n. 10, p. 957-969, 2018. doi:10.1080/00131857.2016.1198249

RAY, B. D. Research facts on homeschooling. National Home Education Research Institute, 2021. Disponível em: <<https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

RIPPERGER-SUHLER, J. Homeschooling: An alternative to traditional school. *Child and Adolescent Behavior Letter*, v 32, n. 4 p. 1-5, 2016. doi.org/10.1002/cbl.30113

SAFAR, M. P. A. Critical Review of Homeschooling as Alternative Education in Digital Era. *Ijtimaiyya Journal of Muslim Society Research*, v. 3, n. 1, p. 78-96, 2018. doi.org/10.24090/ijtimaiyya.v3i1.1675

SANGRÁ, A.; RAFFAGHELLI, E. J.; GUITERT-CATASÚS, M. Learning ecologies through a lens: ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, v. 50, n. 4, p. 1619-1638, 2019. doi:10.1111/bjet.12795

SARAJLIC, E. Homeschooling and authenticity. *Theory and Research in Education*, v. 17, n. 3, p. 280-296, 2019. doi.org/10.1177/1477878519885360

SUKARIEH, M.; TANNOCK, S. Deschooling from above. *Institute of Race Relations*, v. 61, n. 4, p. 68-86, 2020. doi.org/10.1177/0306396819889294

UNESCO. Global Education Coalition, 2020. Disponível em: <<https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-international-organizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

VALSINER, J. Culture and human development. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2000.

_____. Cultural psychology as a theoretical project/La psicología cultural como proyecto teórico. *Studies in Psychology*, p. 1-18, 2019. doi.org/10.1080/02109395.2018.1560023

VASCONCELOS, M. C. V. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? *Pro-Posições*, v. 28, n 2, 122-140, 2017. doi:10.1590/1980-6248-2015-0172

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Original publicado em 1978).

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Revista Learning, Media and Technology*, v. 45, n. 2, p. 107–114, 2020. doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641

ZUBOFF, S. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: Public Affairs, 2019.