

VIVÊNCIAS DO ENSINO REMOTO EM PERÍODO PANDÊMICO EM UMA ESCOLA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Sandra Braga Freire⁵⁷

Penso que, para relatar a experiência do ensino remoto em uma escola pública no Estado de São Paulo, não há como ser minimamente bem-sucedida, sem expor quem sou e a partir de qual lugar falo.

Meu nome é Sandra Braga Freire, tenho 37 anos, sou professora de Filosofia há 15 anos; neste período, passei por muitas experiências no ensino público, que vão do chão da sala de aula até à coordenação. No ano de 2019, mais exatamente em outubro, participei do processo seletivo para ingressar na Escola de Tempo Integral Professora Diva da Cunha Barra, após ser orientada por colegas muito benquistos a ter uma experiência no Programa de Ensino Integral (PEI).

Concomitantemente às experiências profissionais, no ano de 2013, ingressei no programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo para cursar o

⁵⁷ Professora de Filosofia atuando na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, é graduada em Filosofia (Bacharel e Licenciada) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Humanas da Universidade de São Paulo, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo e membro do GEPESPP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da Teoria Histórico-Cultural.

Mestrado em Educação, defendendo a dissertação “A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade⁵⁸ pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar” em 03 de junho de 2016.

A vida acadêmica agudizou as diferenças já existentes entre esta professora e as práticas expropriadoras da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), porquanto houve um processo irreversível de conscientização de minha função, enquanto professora de Filosofia, para além da apropriação na *práxis*⁵⁹ de que o referencial metodológico do Estado é deveras ultrapassado, inconsistente e contraditório para promover o que é proposto na letra da lei.

Hodiernamente, esta professora está em fase de finalização da tese de doutoramento, cujo texto perpassa por uma análise de como a afetividade e as vivências impactam na apropriação do conhecimento teórico-filosófico, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural.

Enquanto servidora pública, me comprometo a trabalhar em conformidade com a legislação vigente da Seduc-SP e do Programa de Ensino Integral, assegurando buscar, concomitantemente, a integração entre cognição, afetividade, volição e vivências na intenção de promover o máximo desenvolvimento dos estudantes.

Acerca do ensino no período de pandemia da covid-19, a suspensão das aulas nas escolas públicas estaduais ocorreu de forma gradual, na segunda quinzena do mês de março, até ser completamente efetivada no dia 23 de março de 2020. Os professores e escolares⁶⁰ passaram por um período de recesso e depois de férias; os dois somados computaram 30 dias.

A previsão era de que o retorno fosse acontecer rapidamente, como no ano de 2009, em que as aulas foram suspensas em virtude da H1N1⁶¹. No entanto, já

⁵⁸ É importante distinguir esta atividade, que é a unidade da vida do sujeito concreto, que o orienta no mundo dos objetos, na satisfação de necessidades produzidas socialmente (LEONTIEV, 1983), da atividade que significa apenas ação, tarefa.

⁵⁹ Práxis é a unidade dialética que integra em um único corpo teoria e prática (MARX, 2013).

⁶⁰ De acordo com Freire (2016, p. 11), justifica-se o uso do termo *escolar* em detrimento do termo *aluno* porque as inúmeras teorias pedagógicas desvinculadas da Teoria Histórico-Cultural associam *aluno* ao indivíduo *passivo*, que precisa ser *iluminado* e/ou *despertado* pelas luzes do saber *transmitido* pelo professor. Em contrapartida, o escolar é aquele que está submerso nas relações escolares, no processo de escolarização, é um termo utilizado pela Psicologia Histórico-Cultural, como por Vigotski (2006) e Davidov (1988).

⁶¹ No ano de 2009, o Governo do Estado de São Paulo prorrogou as férias escolares na rede estadual de ensino como mecanismo de contenção da transmissão da H1N1 (que ficou conhecida como gripe suína). Ver mais em <https://oglobo.globo.com/brasil/governo-de-sao-paulo-adia>

no período mencionado acima – recesso e férias – e no decurso da escrita deste texto, houve algumas prorrogações para a volta às aulas. Sendo a última previsão de retorno presencial para setembro de 2020 e, *a posteriori*, esse prazo fora prorrogado para outubro de 2020, mas, por causa de um número considerável de decretos municipais, determinando o não retorno, muitos municípios do Estado de São Paulo encerraram o ano letivo com o ensino mediado por tecnologia⁶².

No transcurso do período pandêmico, apesar das incógnitas existentes sobre tantas questões evidentes, *claras e distintas*, deixadas por um vírus que era e é pouco conhecido, a Seduc-SP organizou um documento, com o protocolo de retorno às aulas presenciais. Primeiro, com um plano observando as fases de reabertura de atividades em conformidade com a Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo⁶³ e depois considerando a participação dos escolares no ensino remoto⁶⁴.

Nas escolas estaduais públicas sob jurisdição da Seduc-SP, não houve inicialmente tempo hábil para a formação dos professores ou orientação que assegurasse práticas pedagógicas específicas para o período de pandemia. Assim, os professores começaram o trabalho remoto sem saber exatamente como seriam as tarefas e as ações para execução de um ensino promotor da aprendizagem, mesmo com as precárias condições concretas para tal.

para-17-de-agosto-volta-as-aulas-3129080, último acesso em 18/01/2020. A única legislação encontrada para o período foi a Resolução Seduc-SP 59, de 13 de agosto de 2009, que “dispõe sobre medida preventiva de afastamento temporário de servidoras gestantes, nas escolas da rede pública estadual”, disponível em http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59_09.HTM?Time=28/01/2021%20:14:45, último acesso em 22/12/2020.

⁶² Nome atribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) para o ensino no período pandêmico.

⁶³ O Plano São Paulo foi um dos meios adotados para averiguar a viabilização do retorno às aulas presenciais bem como para sistematizar as ações para controle epidemiológico para o Estado; este plano passa por constantes atualizações, em conformidade com os dados da Secretaria Estadual de Saúde. Ver mais em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>, último acesso em 07/12/2020.

⁶⁴ Os documentos orientadores da Seduc-SP serviam para nortear e padronizar as ações no Estado de São Paulo. No entanto, seu estudo e apropriação por parte do corpo docente se deu de forma gradual e lenta, segundo relatos dos colegas. Alguns dos principais documentos foram: alteração do calendário escolar https://drive.google.com/file/d/1p_8Wc-Cw4P7umDC0zDGt2axcj5K7_57Q/view, último acesso em 31/07/2020; documento orientador das práticas escolares não presenciais, <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/downloads/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf>, último acesso em 31/07/2020; plano de retorno à educação presencial https://saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Apresentacao_plano-retorno-educacao.pdf, último acesso em 08/09/2020.

No período de recesso e férias supramencionado, a Seduc-SP iniciou testes tateando o que poderia ou não ser realizado, utilizando de forma clara o clássico *método de tentativa e erro*, haja vista que, mesmo para um órgão governamental, não havia nenhum tipo de preparação para o que estava por vir.

Desta feita, na escola Diva, uma parcela de professores, da qual fiz parte, deliberou que, mesmo no período de recesso e férias, iria trabalhar a fim de inserir os escolares nas plataformas que seriam utilizadas (Centro de Mídias de São Paulo – CMSP⁶⁵ e *Google Classroom*⁶⁶) para que, quando as aulas remotas começassem oficialmente, eles já tivessem certo manejo com os novos meios de aula.

Claro era que, ao mesmo tempo em que os professores ensinavam os escolares a instalar e a usar os aplicativos, também aprendiam, porquanto, como predito, não houve formação e, para falar a verdade, tampouco tempo para formar um contingente humano tão grande. Afinal de contas, são cerca de 4 milhões de escolares distribuídos para 250 mil professores, segundo site da Seduc-SP⁶⁷.

Assim, apesar do esforço, não foi possível cadastrar todos os escolares⁶⁸ porque, além dos problemas no próprio sistema de informatização da Seduc-SP, nem todos os escolares tinham acesso à internet e/ou equipamento para acessar. E desta maneira era iniciado um longo e exaustivo trabalho, auxiliando os escolares a fazerem e/ou recuperarem o *login* no site da Secretaria Escolar Digital – SED

⁶⁵ A Seduc-SP almejava transformar o aplicativo em uma plataforma em que o escolar pudesse assistir aulas com professores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Efape) por meio do patrocínio de dados, para depois ampliar o espaço de modo que os próprios professores de cada unidade escolar mantivessem contato com seus escolares e acessassem outras funcionalidades, como o próprio SED e a plataforma *Google Classroom*.

⁶⁶ É válido salientar que a Seduc-SP já possuía parceria com a *Google* e a *Microsoft* em alguns aplicativos específicos, como noticiado em 2013 e 2016 pelo site da própria Secretaria sobre parceria com a *Google* <https://www.educacao.sp.gov.br/parceria-inedita-da-educacao-com-o-google-beneficia-rede-estadual-de-ensino/>, <https://www.educacao.sp.gov.br/google-na-educacao-conheca-a-nova-parceria-da-secretaria-com-a-gigante-da-tecnologia/>, último acesso em 26/01/2021, e sobre parceria com a *Microsoft* <https://www.educacao.sp.gov.br/parceria-entre-educacao-e-microsoft-levara-pacote-de-tecnologia-e-4-milhoes-de-alunos/>, último acesso em 26/01/2021, ainda no ano de 2013.

⁶⁷ Dados extraídos de <https://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>, último acesso em 26/01/2021.

⁶⁸ A princípio houve grande transtorno, posto que a ferramenta CMSP e o próprio SED passaram por períodos de instabilidade, porquanto o número de escolares e professores logados era grande, para atendimento remoto ao mesmo tempo e que não havia instruções oficiais de como realizar este atendimento.

(sed.educacao.sp.gov.br), a fim de que estes acessassem o aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo – CMSP (<https://cmspweb.ip.tv/>), bem como ensinando a utilizar as demais ferramentas do *Google*.

É válido salientar que o cadastro dos escolares só foi possível porque a escola já possuía o costume de solicitar que as turmas de todas as séries possuíssem um grupo de *WhatsApp* coletivo. Este hábito foi reforçado como ação necessária para a seguridade de comunicação no período inicial de suspensão das aulas e foi por lá que os professores da unidade escolar conseguiram interagir com as turmas e iniciar o trabalho de criação das salas no *Google Classroom* em março de 2020, plataforma adotada pela Seduc-SP como opcional apenas em maio do mesmo ano.

Os professores, então, passado o período de recesso e de férias, receberam a formação da Seduc-SP, por meio do CMSP, a título de teste para verificar se a plataforma suportaria o contingente humano que precisava ter acesso à ferramenta. Como tudo era em caráter experimental, os problemas e erros sistêmicos continuaram.

Este contexto inicial do relato é apenas um meio para asseverar que *o vírus permitiu* evidenciar os abismos dos processos escolares do Brasil, que há muito tinham sido reportados, mas também negligenciados. Era como se as cortinas de um *espetáculo* denunciado há décadas fossem abertas e todos pudessem ver o caos de um bastidor, com muitos improvisos, peças remendadas e elementos cênicos incoerentes e desconexos. E foi dessa maneira que o que a Seduc-SP chamou de *ensino remoto mediado por tecnologia* foi ofertado de modos diferentes para crianças, jovens e adultos de escolas particulares e públicas.

As formações para o corpo docente, por sua vez, não traziam *ipsis litteris* nada de novo debaixo do sol⁶⁹, a não ser um punhado de determinações que deveriam ser incorporadas à nova realidade; e isso significa que o número de registros burocráticos para oficializar e comprovar a oferta do ensino remoto mediado por tecnologia aumentou de maneira exponencial em um Programa que já é conhecido internamente por seus excessos.

O Programa de Ensino Integral tem em seu corpo normativo, que vai da legislação vigente⁷⁰ até documentos orientadores, a exigência de documentar

⁶⁹ Eclesiastes 1:9

⁷⁰ As principais legislações do Programa de Ensino Integral são a Lei Complementar 1164 do ano de 2012 <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>, a Lei Complementar 1191 do ano de 2012 <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012>.

todas as práticas executadas em suas unidades escolares para fins de criação de evidências do trabalho realizado. Há, ao fim de cada ano letivo, uma avaliação chamada Avaliação 360⁷¹, que analisa o trabalho de gestores, professores e agentes escolares para sua recondução ao trabalho, no próximo ano ou, porventura, eventual cessação do Programa; as evidências produzidas pelos profissionais no decurso do ano letivo são importantes neste momento de avaliação, a fim de comprovar o trabalho realizado.

Isso é dito como pano de fundo, para apontar a sobrecarga em que escolares e professores estavam submersos, mas da qual talvez ainda não tivessem plena ciência, porque a rotina extenuante não permitia compreender a realidade concreta caótica. Kosik (1969, p. 10) nos alerta acerca deste fenômeno, quando assevera que “[...] a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” [...].

Isso significa que a lógica do sistema capitalista faz com que os indivíduos não se escandalizem de forma imediata diante do caos, apenas sintam a necessidade de solucionar os problemas postos por esta mesma lógica, de maneira rápida, até porque sentem receio de receber represálias, por não serem produtivos, apesar das contradições e do caos. É como se os indivíduos se acostumassem e não vissem problema algum com a *inversão do irracional em racional*, de valer-se do período de férias e de recesso para suprir a precariedade do sistema trabalhando.

Kosik (1969) aponta que, neste caso, “[...] a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade, em que o homem se move ‘naturalmente’ e com que tem de se avir na vida

html, a Resolução Seduc-SP 10 do ano de 2020 <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2010%20.HTM?Time=26/01/2021%2023:19:00> e a Resolução Seduc-SP 5 de 2021 <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202101110005>, último acesso em 12/01/2021.

⁷¹ A Resolução Seduc-SP 68, de 17 de dezembro de 2014, dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2068%20.HTM?Time=28/01/2021%2021:14:35>, último acesso em 08/01/2021. A avaliação subsidia a decisão quanto à permanência do profissional no Programa em função do desenvolvimento das competências, do engajamento e do cumprimento das atribuições previstas no modelo pedagógico e/ou de gestão, conforme o caso, de acordo com o que estabelece a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012 e a Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

cotidiana” (KOSIK, 1969, p. 11). Assim, o abuso, o descaso e a exploração tornam-se necessários e comuns.

A realidade fenomênica apontava aos professores, conscientes de sua função e envolvidos emocionalmente com a situação, que “você precisam sobrelevar a precariedade do sistema e garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos escolares”; por outro lado, os escolares comprometidos com o *ser estudante* sentiam a pressão de realizar, a contento, todas as tarefas, cumprindo com qualidade os prazos solicitados. Foi dessa maneira, ao contrário do que alguns apontam, que professores e estudantes não descansaram um minuto sequer durante o período pandêmico de 2020.

E foi desse modo que, a princípio, a coletividade de um determinado grupo de professores foi de suma importância para alavancar o trabalho na escola. Esses professores, tinham como propósito tentar universalizar o acesso dos *escolares e estudantes* às plataformas. Contudo, esses esforços não foram suficientes para sobrepujar as condições precárias dos jovens.

O trabalho, que antes na unidade escolar era de 8 horas presenciais, remotamente deixou de ter um mínimo de horas passando a ser de 10, 12, 14, 16 horas. Mesmo com as orientações dadas aos escolares acerca dos horários de atendimento, era difícil deixar de atender alguém, mesmo após o horário oficial de trabalho, haja vista que a intenção era inserir o máximo de jovens na plataforma e de aproveitar ao máximo cada contato, a fim de ofertar a possibilidade de se ter um momento para a aprendizagem, porquanto não se sabia quando aquele escolar estaria online, entraria em contato novamente, ou quais eram as condições concretas no seio de seu lar.

Às vezes, um único atendimento para a inserção do escolar nas plataformas durava horas, isso porque houve um árduo caminho, até a apropriação da utilização das plataformas, por parte do corpo docente, assim como das formas para ensinar àquele que estava distante a manuseá-las, como predito. Nesse período, era nítido que os escolares tinham baixo letramento tecnológico, para além das redes sociais, o que dificultou bastante o trabalho inicial.

Quando as aulas retornaram, remotamente, de forma oficial, a equipe de professores tinha inserido uma grande parte do corpo discente nas plataformas e, a partir daí, começou o trabalho para propiciar momentos de ensino e de aprendizagem que ultrapassassem o *WhatsApp*, *Google Classroom* e o CMSP.

A necessidade surgiu a partir dos apontamentos dos escolares nos grupos de *WhatsApp* de que não iriam se familiarizar com as metodologias adotadas pelos professores do CMSP, que não compreendiam as aulas deles, ou ainda que as aulas tinham uma qualidade inferior ou superior e/ou conteúdo aquém ou além do que estavam estudando presencialmente.

Coletivamente, optou-se pelo uso da plataforma do *Google Meet* para ministrar aulas para os escolares, pois foi considerada mais intuitiva e leve que o *Microsoft Teams*. Destarte, a escola se organizou por meio de um *aplicativo* de agendamento de aulas para que todos os professores oportunizassem aulas aos escolares e para que não houvesse conflitos nos horários e turmas. De início, a novidade movimentou bastante os escolares; todavia, no decurso do tempo, tudo acabou se tornando *mais do mesmo*.

Não obstante às insistentes alterações nas ações e operações da prática pedagógica, pouco a pouco os estudantes foram perdendo o ímpeto pelos estudos. Todavia, também é válido salientar que outros problemas ocorreram para contribuir com esta perda de ânimo. Quando relato que a coletividade de professores trabalhou para conseguir promover o acesso ao ensino, à escola e aos estudos, não estou asseverando que todo o corpo docente assumiu esta postura, mas que um grupo de professores, observando que algo deveria ser feito, a despeito da precariedade, foi lá e fez.

Desta feita, não foram todos os professores que contribuíram para o cadastramento dos escolares nas plataformas ou que trabalharam de forma exaustiva, tampouco todos que passaram a ministrar aulas no *Google Meet*, que montaram um sistema de plantão de dúvidas ou que organizaram tarefas para que fossem impressas pela unidade escolar, a fim de entregar para as famílias que não tinham conexão à internet e de que os escolares pertencentes a estas famílias tivessem a oportunidade de acessar as tarefas por outros meios.

Contudo, é importante dizer, para além da *pseudoconcreticidade*, que alguns desses professores não o fizeram não por falta de compromisso, mas por ausência de compreensão e conhecimento de como utilizar as ferramentas do ensino remoto. A pseudoconcreticidade remonta a um “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 1969, p. 11).

No ambiente escolar, a pseudoconcreticidade daria uma resposta superficial ao problema dos professores que não atuaram de forma tão assertiva quanto os outros. Porém, como supramencionado, houve poucas formações inicialmente; mas, mais importante que isso, é notar que, para um profissional da educação, obter formação por um meio que ele não sabe como utilizar é no mínimo algo caótico, complexo, contraditório e incoerente.

Apontar que o professor não o fez porque não quis é simples; ademais, a nossa sociedade costumeiramente se ocupa de colocar a culpa na vítima. Entretanto, é preciso ultrapassar a pseudoconcreticidade aqui também. Nisso, não quero asseverar que, quiçá, não tenham existido aqueles que não o fizeram porque não quiseram. Todavia, outro problema pode ser apontado com isso, a saber, as condições concretas de formação do professor propiciam ao ser docente que ele tenha consciência de sua função social, ensinar?

O espaço deste texto não nos permite analisar esta questão como se deveria, mas é possível asseverar que os problemas nos processos de escolarização são multifacetados. Isso significa que não podem ser tratados de modo centrado no indivíduo, sobretudo quando é considerada a influência da sociedade de classes e sua estrutura, na organização dos sistemas de ensino.

O período pandêmico fez evidenciar o que estava pungente na sociedade, e a sociedade de classes tem características que são intrínsecas à estrutura do sistema capitalista, marcada pela segregação social, por um modo de produção específico nas relações do trabalho assalariado, bem como por uma forma própria de escolarizar seus indivíduos, conforme a classe social a que pertencem.

Assim, o fracasso escolar, há muito denunciado, foi exposto a olhos vistos. Nítido ficou que o processo de aprendizagem, garantido por inúmeras legislações no Brasil, seria benesse de apenas uma classe social (*como sempre foi*). Mais uma vez, a desigualdade social fora *psicologizada, patologizada* e a responsabilidade cobrada na conta das vítimas: as camadas mais pauperizadas da sociedade (PATTO, 1990; FREIRE, 2016).

No entanto, a escola não é feita apenas por um ou alguns personagens, há uma comunidade que a compõe e ela é viva e tem voz; daí, de nada adianta contar a partir de um único lado, a do *ser professor*, o que houve neste período. Por isso, um dos estudantes da unidade escolar em que trabalho aceitou contribuir com seu relato. Por meio dele, há a possibilidade de realizar uma análise ainda mais pormenorizada da situação. Ei-lo:

Brazilian Horror Story: E.A.D.

Me chamo Fellipe, tenho 16 anos, estudo no 2º ano do ensino médio na escola Diva da Cunha Barra em Carapicuíba. Em resumo, o E.A.D parece um circo, é uma palhaçada atrás da outra. No começo da quarentena eu até que estava indo bem nas atividades, eu estava sabendo lidar bem e me organizar em relação as atividades e a toda a situação. Ao decorrer do tempo eu fui me adaptando melhor ao ensino a distância, porem fui perdendo a vontade de realmente estudar aos poucos. Toda essa coisa de ensino a distancia e quarentena sempre foram ruins, porem começou ruim e só foi piorando com o tempo. Eu não passei muita dificuldade no primeiro bimestre, foi uma coisa relativamente tranquila, provavelmente por que eu cheguei a ter aulas presenciais sobre alguns dos conteúdos. Quando acabou o primeiro bimestre tivemos uma semana livre por causa do replanejamento escolar, sem dúvidas isso foi a melhor coisa que aconteceu nessa quarentena. O grande problema foi no segundo bimestre, foi o inicio do caos. Eu fui dormir num domingo e quando acordei tinha uma enxurrada de atividades para fazer. Os professores postavam uma ou duas atividades por semana, algumas sendo listas enormes de exercícios. Não são todos os professores que faziam isso, mais a maioria tinha esse sistema de avaliação. O pior é que a maior parte das atividades não tem material de apoio nenhum, os professores simplesmente postavam as atividades via Google Sala de Aula e falavam "tente fazer, caso não consiga, pesquise vídeos no youtube sobre como fazer". Eu entendo que tudo que esta acontecendo não é ruim só para nós alunos, os professores também estão sofrendo todo o impacto desta mudança, porem esses professores que tem esse sistema de centenas de atividades semanais sem um material de apoio tem que ter a mínima noção de que nós ainda não aprendemos a adivinhas como fazer suas atividades do além. Eu estou no final do segundo bimestre e eu consegui entregar todas as atividades com muita dificuldade e luta, mas no final eu acabei não aprendendo quase nada realmente, eu só via uma aula qualquer no youtube, respondia as atividades e no final eu não absorvia nada da aula. Eu acho que essa coisa toda de quarentena e ensino a distância sérvio para provar quais alunos realmente se importam com seus estudos, quais professores realmente querem dar aula e quais estão aptos para tal função e como a direção das escolas não se importam nem um pouco com os alunos e com os professores, com tanto que os alunos tenham nota e que os professores entreguem a documentação e as notas dos alunos no final do bimestre. Por eu fim eu concluo que desde o inicio da quarentena, eu só venho decaindo cada vez mais tanto em notas quando em saúde mental, vontade de estudar e sanidade.

Relato redigido por um dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio

Fonte: Registro pessoal, elaborado por um jovem de 16 anos

O estudante Fellipe Silva Menezes Fonseca gentilmente concedeu-me este relato após conversarmos sobre a proposta do artigo, a saber, apresentar a experiência do ensino mediado por tecnologia em uma escola pública pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo, a partir da perspectiva de uma professora de Filosofia e de um estudante. Assinalei que a proposta era deslindar a realidade ocultada pelo sistema e desnudar o que estávamos vivenciando. O

relato contou com a autorização da responsável pelo estudante, sua mãe, Creuza Maria Menezes Fonseca, a quem deixo meu afetuoso agradecimento, assim como para o estudante Fellipe.

É válido salientar que a EMTI Diva da Cunha Barra, enquanto escola que pertence ao Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, possui uma organização que sistematiza os componentes curriculares de forma diferente da escola regular. Isso porque parte de legislação própria, premissas e princípios específicos, os quais defendem, por exemplo, o protagonismo como um dos alicerces que sustentam seu princípio educativo. No PEI, o protagonismo orienta os jovens a serem fontes *de iniciativa a fim de que eles tenham a oportunidade de criar espaços e mecanismos de escuta e participação* (SÃO PAULO, 2014a).

O protagonismo inclusive norteia não apenas as relações pedagógicas e formativas mais imediatas, mas também a atribuição de *cargos* aos escolares, aos professores e à equipe gestora. Os escolares podem ser líderes de turma, participar da equipe de acolhedores, montar clubes estudantis ou ainda contribuir para a consolidação do grêmio estudantil. Os professores e a equipe gestora podem atuar como protagonistas na formação dos escolares na sala de aula, seja por meio dos componentes da base nacional comum ou da parte diversificada⁷², podem impactar a vida escolar dos jovens como tutores⁷³ (responsáveis por orientar individualmente cada escolar acerca de seu Projeto de Vida⁷⁴) e ainda como protagonistas sêniores⁷⁵.

O tutor no Programa de Ensino Integral é escolhido pelo escolar e tem a incumbência de auxiliá-lo a se *integrar ao ensino integral*, compreender e se

⁷² Disposto na Resolução Seduc-SP 52, de 2 de outubro de 2014, ver mais em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM, último acesso em 31/01/2021.

⁷³ “A Tutoria é uma das metodologias que compõem o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, a qual se caracteriza pelo atendimento e acompanhamento dos alunos em sua formação integral, tendo em vista seu pleno desenvolvimento nas atividades promovidas pela escola. A Tutoria é orientada pelos princípios dos Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), do Protagonismo Juvenil, da Educação Interdimensional e da Pedagogia da Presença. Segundo esse último princípio, os educadores devem se fazer presentes na vida dos alunos em todos os tempos e espaços da escola, tendo como referências seu papel de acolher o aluno e de mediar a construção de seu conhecimento, a missão da escola e as responsabilidades da Tutoria (SÃO PAULO, 2014c, p. 6)”.

⁷⁴ Projeto de Vida é um dos componentes curriculares da parte diversificada da PEI.

⁷⁵ De acordo com o Programa (SÃO PAULO, 2014a, 2014b), ser protagonista sênior requer do professor que ele atue de forma proativa, tomando frente na elaboração e execução de projetos, tornando eficaz e eficiente sua ação diante dos projetos de vida dos estudantes, para além de reconhecer-se como indivíduo competente, que orienta e sabe receber orientações.

apropriar de suas premissas. Na tutoria, o professor, por meio da metodologia de trabalho pedagógico⁷⁶ do PEI, tem por foco a excelência acadêmica e a realização do Projeto de Vida do escolar. Desta feita, o PEI solicita que o tutor desenvolva um trabalho que vise contribuir para que os objetivos, os valores e as metas do *Plano de Ação* da unidade escolar possam ser realizados para todos os jovens (SÃO PAULO, 2014c).

No Programa de Ensino Integral, os jovens recebem formação para compreender seus mecanismos e estrutura por meio das orientações da equipe gestora e dos professores. Assim, parte significativa dos escolares passam a conhecer os trâmites gerais de funcionamento de uma escola pertencente ao PEI. Por isso, alguns apontamentos feitos acima pelo estudante expõem a realidade concreta da escola, por uma perspectiva deveras singular.

Interessante notar a impressão primeira deixada por ele, de início bastante revoltado com o ensino mediado por tecnologia, evidenciando os inúmeros problemas gerados, devido à ausência de estrutura e/ou organização, tanto por parte da escola, quanto por parte da Seduc-SP.

Contudo, mais interessante é observar que ele atribui o bom desempenho no começo do “EAD⁷⁷” às aulas presenciais e à sua organização pessoal. O que pode apontar que o estudante reconhece a necessidade da coletividade de estudo, haja vista que a atividade de comunicação íntima-pessoal (ELKONIN, 1987) é a sua atividade principal e ela solicita que os processos de aprendizagem se deem em contexto coletivo, tendo a atividade de estudo (ELKONIN, 1987) como atividade secundária⁷⁸.

A comunicação íntima-pessoal enquanto atividade dominante do adolescente implica que as relações, que o jovem possui para com seu grupo de convívio, têm alto impacto afetivo. A *atividade de comunicação* “[...] consiste em estabelecer

⁷⁶ São metodologias do Programa Ensino Integral: Protagonismo Juvenil e suas práticas, Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas, Acolhimento, Nivelamento, Orientação de Estudos, Preparação Acadêmica, Introdução ao Mundo do Trabalho, Tutoria, Atividades Experimentais e Pré-iniciação Científica (SÃO PAULO, 2014c, p. 6).

⁷⁷ O estudante denomina “EAD”, contudo a Seduc-SP chama este tipo de processo de escolarização de ensino remoto mediado por tecnologia, haja vista que a intenção era ter a integração do CMSP, com a atuação dos professores da unidade escolar para obter a máxima aprendizagem dos jovens.

⁷⁸ A atividade secundária, apesar de ser *atribuída*, perfaz parte substancial da atividade principal (ou dominante), pois mesmo esta última sendo própria da idade ou fase em que o indivíduo se encontra, ela necessita de meios que alavanquem ao seu máximo desenvolvimento (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2004).

relações com os seus pares, com base em certos padrões morais e éticos que medeiam as ações dos adolescentes” (ELKONIN, 1987, p. 120-121, tradução nossa).

O que denota que estudar no período de isolamento/distanciamento social pode ter eficiência, mas só até certo ponto, porquanto, para além da falta de ações para uma atividade de estudo formativa, há de se considerar a falta de período de adaptação, suporte, orientação, formação, estrutura tecnológica e pedagógica para amparar um ensino e um estudo mediado por tecnologia.

A atividade de estudo formativa tem uma intencionalidade, a de promover a apropriação do conhecimento teórico e, concomitantemente, transformar as funções psicológicas superiores, conduzindo os indivíduos de um tipo de desenvolvimento para outro, qualitativamente superior. Segundo Davidov e Márkova (1987b, p. 333, tradução nossa). “[...] o efeito sobre o desenvolvimento e a educação não é garantido por qualquer atividade, mas apenas pela atividade de estudo formativa”.

Destarte, esta atividade não alcança suas máximas possibilidades no contexto do *ensino mediado por tecnologia*, pois este é um meio excludente; a *humanidade* deixa de ser o eixo norteador da atividade e as *coisas* passam a ocupar seu lugar. Os esforços pela aprendizagem, mesmo que de ambos os lados, acabam por encontrar seu limite. Tanto que, por exemplo, o estudante acima, diante de sua função social, indica que sua organização não foi suficiente, que houve um movimento para tentar se adaptar ao que ele chama de caos que “começou ruim e só foi piorando com o tempo”.

Este jovem, meu tutorando no período, teve acompanhamento na elaboração do cronograma e da rotina de estudos, além de amplo apoio pedagógico e afetivo, para motivar sua atividade escolar. Contudo, sua expressão acadêmica na escola, que era de excelência, foi, com o tempo, caindo qualitativamente.

Sua atividade principal não podia ser exercida de forma plena, bem como a expressão de sua afetividade estava comprometida sem o coletivo da escola. A experiência de uma vida escolar inteira constituída por períodos regularmente vinculados entre si, nos quais em alguns estágios predominam aspectos motivacionais, ligados à apropriação dos objetivos e normas da atividade humana e em outros à formação e domínio dos procedimentos técnico-operacionais (ELKONIN, 1987), foi rompida de maneira repentina pelo período pandêmico.

Segundo relato, a excessiva carga de tarefas, sem poder contar efetivamente com o professor para promover o ensino, além da falta de materiais para propiciar certo suporte ao estudo do jovem, também colaborou para que seu rendimento caísse e “cada vez mais tanto em notas quando em saúde mental, vontade de estudar e sanidade”.

O jovem aponta que a sobrecarga de tarefas não acontecia em todos os componentes curriculares, mas que, mesmo assim, era a maioria. O acúmulo tornou-se inevitável, sobretudo porque o estudante não recebeu orientação satisfatória de cada professor de forma específica para que a realização das tarefas ocorresse de maneira que fosse possível aprender com produção e resolução delas, segundo relatos dele coletados nas tutorias individuais.

Isso corrobora mais uma vez o princípio da Psicologia Histórico-Cultural de que não se aprende sem auxílio de outrem, mas desta vez não apontando só para a ausência da coletividade, mas para a Zona de Desenvolvimento Próximo (VIGOTSKI, 2000a, 2007) dos estudantes. A Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) é um dos princípios que orienta a organização de um ensino que visa mobilizar os sujeitos à atividade de estudo, a fim de saber qual é o ponto de partida e a expectativa para a aprendizagem na atividade pedagógica⁷⁹.

A identificação da ZDP, entretanto, precisa de um professor ou de um corpo docente consciente de sua função, em que “[...] professor atento aos seus alunos pode perceber o nível de desenvolvimento efetivo de seu grupo observando o que cada um é capaz de realizar de maneira independente, ou seja, o que já é possível em função do desenvolvimento que foi efetivado até o momento. [...]” (TANAMACHI, MEIRA, 2003, p. 25).

Para esta identificação bem como para o desenvolvimento dos estudantes ocorrer, é preciso ser sistematizado um ensino que esteja em conformidade com a realidade concreta escolar. Assim, o professor deve privilegiar uma organização tal que haja a integração entre afetividade, volição e conhecimento teórico, como mediador da atividade pedagógica e com a finalidade de transformar as funções psicológicas dos jovens. No entanto, com a vigência do período pandêmico e a ausência das aulas presenciais, este trabalho foi prejudicado.

Voltando ao relato do jovem, ele mostra certa consciência de classe, porquanto aponta que sabe que as dificuldades não são existentes apenas para os estudantes, mas também para os professores e que justamente isso evidenciou quais escolares se importam com os estudos, “quais professores realmente querem dar aula e quais são aptos para tal função e como a direção das escolas não se importam nem um pouco com os alunos e professores, com tanto que os alunos tenham nota e os professores entreguem a documentação e as notas dos alunos no final do bimestre”.

⁷⁹ A atividade pedagógica é a expressão de um ensino escolar voltado intencionalmente para a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da transformação das funções psicológicas dos estudantes. A unidade dessa atividade reside na dialética entre a atividade de ensino do professor e a de estudo atribuída aos estudantes (FREIRE, 2016, p. 11).

Tendo em vista o relato do estudante, é possível asseverar que os processos escolares do período pandêmico o afetaram profundamente, a princípio de forma positiva e posteriormente de modo negativo, no transcurso do ano letivo pelos motivos supramencionados. Observa-se também que o escolar possui certa consciência de classe quando reconhece a condição dos “alunos e professores cuja direção não liga nem um pouco”. Esta compreensão da realidade objetiva e de como tudo isso tem impactado na criação de possibilidades para objetivar um ensino e uma aprendizagem de qualidade, legítima afirmar que os jovens precisam ser escutados com mais afetividade em suas experiências com a escola e os estudos.

O período posterior a isso, o ano de 2021, teve uma organização outra, que certamente precisará passar por uma criteriosa análise e terá seu espaço de texto garantido em outra oportunidade. Afinal de contas, a pandemia da covid-19 trouxe-nos a chance de alterar as formas dos processos de escolarização a partir de seu próprio movimento, ora de forma intuitiva, ora intencional, mas, sobretudo, mudanças que transformaram a maneira como parte importante dos sujeitos viam os professores, os estudantes, a escola, o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. *In: _____*; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987a. p. 173-193.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987b. p. 316-336.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FREIRE, S. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica**: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar / Sandra Braga Freire; orientação Maria Eliza Mattosinho Bernardes. São Paulo: s. n., 2016. 183 p. ils.; anexos.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Célia Neves. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969, 230p.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, 894p.

PATTO, M. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990. 385p.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: [s. n.], 2014a. Disponível em: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/110994307/d0464b978fc21922ed0ce3403f742ddb/Diretrizes_do_Programa_Ensino_Integral.pdf. Acesso em: 18 dez 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Procedimentos Passo a Passo sobre Assembleias Escolares**. Disponível em: Intranet – CGEB – Programa Ensino Integral – Modelo Pedagógico – 2014b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Tutoria e Orientação de Estudos**. 2014c. Disponível em: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/110994307/ec56469205619b6fc065e87b30b74089/Tutoria_e_Orienta__o_de_estudos.pdf. Acesso em: 18 dez 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção 1, p. 1, 5 jan. 2012a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa de Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação por Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção 1, p. 1, 28 dez. 2012b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 12 jan. 2021.

TANAMACHI, E.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. 496 p.

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas: Tomo III. Madrid: Visor, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente. In: **Obras escogidas**: Tomo IV, Madrid: Visor Distribuciones, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 191 p.