

Reflexões críticas sobre a proposta de ensino híbrido: entre a aparência e a essência

Critical thinking on the hybrid teaching proposal: Between appearance and essence

Antônio Marques de Oliveira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Fortaleza-Ceará – Brasil
Sirneto Vicente da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Fortaleza-Ceará – Brasil
Antônio Marcos Rocha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Fortaleza-Ceará – Brasil

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar o modelo de ensino híbrido proposto às escolas públicas, como alternativa para esse período pandêmico. Passado mais de um ano de ensino remoto, surge o ensino híbrido como solução emergencial, mas já com o anúncio de permanência no pós-pandemia. A análise apoia-se no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2007), o qual possibilita a compreensão da realidade para além das suas aparências, dentro de uma totalidade composta de múltiplas determinações. As conclusões apontam que a pandemia revelou as contradições próprias de uma sociedade dividida em classes, escancarando a situação de desigualdade social e tecnológica existente no País, a qual inviabiliza o modelo de ensino híbrido, porque a maioria dos estudantes não consegue, se quer, ter acesso às aulas remotas de modo satisfatório e a maioria das escolas públicas não dispõe das condições materiais, tecnológicas e estruturais para a efetivação do ensino na forma híbrida.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; Aparência; Essência.

Abstract

This study's goal is to analyze the hybrid teaching model proposed to public school as an alternative during this pandemic period we are in. Over this last year on remote teaching we find ourselves in need of a type of hybrid teaching as an emergency solution, and also as a permanent post-pandemic resolution. The analysis supports itself on the historical-dialectical materialism of Marx and Engels (2007) which enables the comprehension of reality beyond its appearances within a composed totality of multiple determinations. The conclusions point out that the pandemic unveiled the very contradictions of a divided society, showing the social and technological inequality among people in our country today. This very inequality is what derails this model of hybrid teaching because most students barely have access to remote classes satisfactorily and most public schools do not have the material, technological or structural conditions to that end.

Keywords: Hybrid Teaching; Appearance; Essence.

Introdução

A pandemia da Covid-19 aprofundou as crises econômica e sanitária pelas quais o Brasil já vinha passando e revelou, ao mesmo tempo, um cenário agudizado de desigualdade social percebido, sobretudo, quando analisamos o complexo educacional. Em meio ao quadro de crises, o sistema do capital busca novos mercados e a educação nesse contexto pandêmico, tornou-se campo fértil de atuação dos capitalistas.

Pode-se dizer que não foram poucas as novidades, aparentemente desconhecidas, que nesse período, chegaram às escolas e, conseqüentemente, aos professores da educação básica, sob o argumento de contribuir com o ensino durante a pandemia. Essas propostas chegam na forma de políticas públicas, com a promessa de resolver os problemas da educação, ou sob a alegação que se tratam de tendências de futuro ou que vão ajudar a escola a alcançar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nas últimas décadas, observa-se o surgimento de diversas propostas tentadoras, de “receitas” educacionais com base em teorias refundadas, geralmente acompanhadas de materiais apostilados, uso de plataformas, formações continuadas e palestras, mas que na essência pretendem criar uma ambiência para um mercado educacional. Ressalta-se ainda a prioridade atribuída a um conjunto de conteúdos baseados nas chamadas competências que atendam aos interesses econômicos, políticos e empresariais visando preparar as novas gerações para os novos mercados de trabalho, nos quais o que prevalece, além do desemprego, é o aumento da informalidade e a ascensão de uma nova classe de trabalhadores, os “precarizados”.

Essas propostas, desconhecidas por muitos educadores, geralmente são apresentadas por representantes de instituições, como institutos, fundações e associações vinculadas às grandes empresas e bancos, que resolveram interferir na educação em busca de novos mercados. Assim, por meio dessas organizações, exercem influência nas instâncias que tomam as decisões quanto à criação e implantação das políticas educacionais. Dessa forma, tais organizações, atualmente, operam com forte interferência nas decisões de órgãos governamentais e representativos nas esferas do Estado, como no Ministério da Educação, no Conselho Nacional de Educação e, conseqüentemente, nas instâncias estaduais, por meio dos conselhos de secretários estaduais e municipais da educação.

Para impulsionar a proposta de ensino híbrido, foi criada nesse contexto pandêmico mais uma ONG, dessa vez, a Associação Nacional da Educação Básica e Híbrida (ANEBHI). Segundo seu estatuto, a associação tem como objetivo principal “[...] contribuir para o desenvolvimento da educação híbrida em todas as etapas e modalidades da educação básica, promovendo desenvolvimento e formação continuada de professores para esta modalidade [...]” (ANEBHI, 2021, p. 1).

Nesse contexto, os professores ao se depararem com a proposta de ensino híbrido e tudo que a acompanha: formação continuada, materiais didáticos estruturados, modelos de ensino padronizados, tecnologias e propostas metodológicas de ensino estão atentos a conhecer antes de aplicá-la? Será que tal proposta é viável e adequada à realidade das escolas? Representam de fato uma melhor educação? O que está por detrás do projeto de implementação do ensino híbrido?

Essas reflexões são oportunas no contexto atual, quando as escolas já passam por um ano de ensino remoto e o modelo de ensino híbrido, chega como suposta solução de ensino para esse momento pandêmico e pós-pandêmico. É sobre esse modelo de ensino que este ensaio, à luz do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2007), pretende analisar; a fim de desvelar as mediações e suas contradições, proporcionando reflexões que contribuam para uma análise que possibilite a compreensão dos elementos que compõem o real em sua totalidade e na sua essência.

Inicialmente, o estudo apresenta o contexto pandêmico e os desafios das escolas e dos educadores. Em seguida, discute sobre as principais características do ensino híbrido, conforme tem sido disseminado pelos seus propositores, identificando sua aparência. Conclui com uma análise crítica sobre o modelo de ensino argumentando a ideologia mercadológica aliada ao capital em crise que está associada a esse tipo de ensino, aclarando, portanto, sua essência.

O contexto da pandemia e os desafios do ensino escolar

Em meados do ano de 2020 a população mundial foi surpreendida por uma pandemia causada pelo novo coronavírus que deu origem à Covid-19. Com isso, medidas de isolamento social foram implementadas pelos governos de todos os países, com o intuito de evitar que o vírus se alastrasse. No contexto brasileiro, o surgimento da Covid-19 aprofundou a crise econômica, precarizando, ainda mais, o Sistema Único de Saúde,

situação pela qual o País vinha passando, sobretudo, a partir do Golpe de Estado de 2016, que culminou com o impeachment da presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff (2011-2016), “[...] orquestrado pelo capital internacional junto às instituições do Estado brasileiro, seguido por um ataque de destruição e precarização aos direitos trabalhistas, o qual foi vendido como uma utopia de mercado, sob o argumento de que era uma forma de gerar mais postos de empregos” (CARVALHO *et al*, 2021, p. 2).

De acordo com essa análise, além de agudizar as crises econômica e sanitária, a pandemia mostrou o quanto o sistema escolar brasileiro não apresenta estrutura para implementar um modelo de ensino que dependa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) utilizadas no ensino a distância, proposto pela LDB 9694/96 para formação em nível superior, formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e também no ensino fundamental em situações emergenciais, conforme descreve o artigo 32, inciso IV, parágrafo 4º da LDB: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 2012, p. 22). Embora não seja o objetivo deste estudo discutir a educação à distância, torna-se necessário registrar que essa modalidade de ensino contribui para a mercantilização do ensino, a exploração docente, o aumento do desemprego do professor que é substituído por tecnologias informacionais, a perda de autonomia docente, a precarização do ensino e a formação voltada para as demandas do mercado capitalista, essencialmente individualista e competitiva.

No contexto da pandemia, os profissionais da educação foram surpreendidos e coagidos a desenvolverem uma prática pedagógica que incluísse o uso das TICs de modo que as aulas não fossem interrompidas. É nesse momento que se passou a compreender de modo mais claro o fosso existente entre os brasileiros no tocante ao acesso aos instrumentos tecnológicos ligados à internet para que possam participar das aulas remotas. Em pesquisa publicada no mês de abril de 2020, o IBGE concluiu que “[...] uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Em números totais, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros que não acessam a rede” (AGÊNCIA BRASIL), que corresponde a 25,3%. Em uma análise genérica, os dados apresentam-se otimistas em relação aos 74,7% que acessam a internet. No entanto, das pessoas que têm acesso à rede de internet, muitas utilizam a do vizinho, outras usam dados móveis que

não chegam ao final do mês, sem contar que uma quantidade significativa de alunos, sobretudo os que cursam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, participam das aulas através do celular dos pais ou irmãos. Isso mostra que nem em situações emergenciais, como propõe a LDB, o ensino a distância ou mesmo o ensino remoto tem como ocorrer satisfatoriamente. Nesse quadro, Silva *et al* (2020, p. 26) asseveram que:

Muitos alunos, por sua vez, não possuíam computadores, outros não tinham acesso à internet e passaram a receber, fazer e enviar as atividades por meio do próprio celular ou depender de equipamentos dos pais ou dos irmãos, de forma que alguns não conseguiam retornar as tarefas para os professores devido às dificuldades de acesso à internet ou não ter equipamentos para atender às necessidades de todos da casa, visto que com o distanciamento social não só os estudantes passaram a realizar suas atividades por meio virtual, mas também seus familiares.

No entanto, percebeu-se que não apenas os estudantes apresentaram dificuldades em participar de aulas a distância. Os docentes também tiveram que aprender a usar as tecnologias para ministrarem as aulas para os seus alunos e “[...] muitos professores tiveram que adquirir instrumentos tecnológicos mais modernos com seus próprios recursos financeiros para usá-los em suas aulas” (SILVA *et al*, 2020, p. 24). Isso demonstra por um lado que, embora se afirme que a maioria dos brasileiros tem acesso à internet, torna-se necessário analisar concretamente o tipo de acesso existente; por outro lado, não se pode responsabilizar os docentes por não dominarem as tecnologias, uma vez que elas são raras nas escolas e, portanto, não acessíveis aos professores (COLEMARX, 2020). Soma-se a essa realidade o fato de o Estado não viabilizar formações teórico e práticas para os docentes acerca do uso das tecnologias. Por iniciativa própria, os professores buscam dominar o uso das TICs, participando de cursos ofertados gratuitamente.

No momento presente, tanto o ensino remoto como o ensino híbrido têm continuidade em todo o país sob o argumento dos governos de que os estudantes precisam prosseguir aprendendo. Logo, observa-se o aumento da compra de plataformas digitais que são impostas aos professores como um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, mas que tornam o trabalho docente virtual ainda mais burocrático. Todavia, esses mesmos governos não levam em consideração o acesso restrito dos muitos estudantes, nem propõem solução para tal realidade. Desse modo,

inúmeros alunos ficam à margem desse modelo de ensino por possuírem condições socioeconômicas ínfimas. Vale ressaltar que as famílias são compreendidas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, no contexto dessas modalidades de ensino, sem mesmo terem formação pedagógica para tal, transferindo para os pais ou responsáveis uma ação inerente à escola. Quanto aos professores, estes têm sua carga horária de trabalho ampliada de modo que chegam a trabalhar os três expedientes, planejando aula, pesquisando e elaborando atividades, transformando as aulas e atividades no modelo virtual, gravando videoaulas, ministrando aulas ao vivo, recebendo as atividades dos alunos através da plataforma digital ou no WhatsApp, corrigindo atividades com os alunos através de videochamada, dentre outras inúmeras atividades que realiza. Assim, apesar dos professores, famílias e estudantes estarem dispostos a superarem as dificuldades existentes, não têm como resolver os problemas socioeconômicos que perpassam o ensino remoto e o ensino híbrido, uma vez que tais problemas dependem de políticas públicas de responsabilidade do Estado.

O ensino híbrido em sua aparência

Nesse tópico, pretende-se apresentar o conceito do termo “híbrido” e, por extensão, de “ensino híbrido”, destacando suas características na forma em que são propagadas pelos defensores desse modelo de ensino. O termo “híbrido” quer dizer aquilo que é misturado, diversificado e flexível, logo, o ensino híbrido é aquele que tem essas características, ou seja, um modelo de ensino que, em sua forma de organização e execução, seja diversificado e flexível.

A professora Guiomar Namó de Mello (2020), uma das defensoras do ensino híbrido no Brasil, publicou recentemente no site da Associação Nacional da Educação Básica e Híbrida (ANEBHI) uma nota técnica¹, em que define como modelo de ensino a organização dos alunos em grupos, que passam a transitar em atividades do currículo, tanto de forma presencial na escola, quanto de forma remota. E defende que para isso acontecer é preciso, “[...] repensar a organização escolar e adotar modelos que combinem em diferentes configurações, atividades presenciais na escola e atividades remotas fora da escola ou mesmo em espaços escolares para isso adaptados” (MELLO, 2020, p. 4).

Segundo Bacich *et al.* (2015) o ensino híbrido pode ser adotado em duas formas, radical ou moderado. Na sua forma radical são realizadas alterações mais profundas na organização escolar, no currículo e no projeto pedagógico específico da escola, que passa a ter uma nova configuração sem sistema de disciplinas. Os espaços físicos da escola são utilizados de outras formas e as metodologias de ensino acontecem por meio de atividades de desafios, problemas e jogos. Segundo os autores, nesse formato o “[...] aluno aprende no seu próprio ritmo e de acordo com sua necessidade, além de aprender também com os outros estudantes em grupos e projetos, sob supervisão de professores orientadores” (BACICH *et al.*, 2015, p. 28).

No formato moderado, ainda é mantido o sistema de disciplina, mas as alterações ocorrem de forma progressiva. Nele, acontece o “[...] envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar” (BACICH *et al.*, 2015, p. 28). Em ambos os formatos de ensino híbrido, existe uma característica comum: a centralização do processo educativo no aluno e na aprendizagem. O que os propositores desse modelo de ensino chamam de um ensino personalizado, porque segundo eles, considera o ritmo e os interesses dos estudantes.

Outra característica desse modelo de ensino é a valorização das já conhecidas pedagogias ativas que, agora, agregadas ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) apresentam nova roupagem, nova forma e passaram a ser denominadas de “ensino híbrido”. Assim, a promessa é que na proposta de ensino híbrido os recursos digitais sejam usados para “[...] potencializar as pedagogias ativas e permitir que o ensino centrado no aluno e na aprendizagem fosse viável para um grande número de alunos e professores [...]” (MELLO, 2020, p. 2).

Observa-se que a proposta de ensino híbrido aprofunda o ensino de competências, entretanto, com uma ênfase nas competências socioemocionais. O ensino de competências já vinha sendo amplamente difundido nos sistemas de ensino, mas recentemente, ganhou uma nova configuração, com o impulsionamento do Instituto Ayrton Senna que defende o desenvolvimento das macrocompetências: *resiliência emocional, abertura ao novo, autogestão, amabilidade, e engajamento com os outros*, denominadas de competências socioemocionaisⁱⁱ. A ênfase das competências socioemocionais no modelo de ensino híbrido, também se ancora na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), que estabelece o ensino dessas competências na educação básica.

Outra característica do modelo de ensino híbrido, e que também é prevista na BNCC, é o uso da metodologia denominada de Projeto de Vida. Nela, o professor mentor acompanha o estudante durante o percurso escolar ajudando-o a construir uma visão de futuro e a partir dela construir o que denominam seu “projeto de vida” futura para quando sair da escola. O ponto de partida do projeto são as expectativas do estudante e as oportunidades de trabalho do mercado. Atualmente, a metodologia de Projeto de Vida já é utilizada nas escolas de educação profissional e de tempo integral, da rede estadual do Estado do Ceará e segue uma orientação do Instituto Aliança, que vincula a concepção de projeto de vida a uma visão empreendedora, levando em consideração também o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Em síntese, a proposta de ensino híbrido na visão dos seus propositores é um modelo de ensino que se efetiva no projeto pedagógico das escolas em três dimensões dos processos de formação dos estudantes, a saber: a “Ênfase no projeto de vida de cada aluno, com orientação de um mentor; Ênfase em valores e competências amplas: de conhecimento e socioemocionais; Equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal” (MELLO, 2020, p. 3). Para isso, propõe um estilo de ensino e de aprendizagem que valoriza as metodologias ativas grupais, a integração dos tempos e espaços e a utilização de tecnologias digitais em uma combinação de aulas presenciais e remotas.

O ensino híbrido para além da aparência: desvelando sua essência

Compreender a proposta do ensino híbrido para além de sua aparência defendida pelos seus propositores requer analisá-lo em um contexto mais amplo em que se situa a educação e a escola. É analisar suas contradições e mediações presentes no contexto amplo da sociedade capitalista no atual cenário de pandemia, que levou governos estaduais e municipais, pressionados pelo poder econômico local e de diversos seguimentos da sociedade civil, a reabrirem o comércio não essencial e diversas repartições públicas.

Mesmo com a crise da Covid-19 em curso, inclusive com pico de elevação tanto em números de mortes – mais de quinhentas e cinquenta mil mortes – como em casos de contaminação, o Brasil passando a ser o epicentro mundial da pandemia, surgimento de

novas cepas, com um dos piores comitês de combate ao vírus – Governo Federal –, vacinação lenta, governo negacionista da ciência, diversas cidades do país resolveram reabrir as escolas de educação básica, públicas e privadas.

Foi nesse contexto que no Brasil as secretarias de educação estaduais e municipais, influenciadas por organizações como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Movimento Todos pela Educação e outros, passaram a conceber o chamado ensino híbrido como alternativa para a retomada das aulas nas escolas públicas e privadas. Numa suposta tentativa de superar as lacunas na aprendizagem dos alunos diante da problemática imposta pela pandemia e pelo próprio sistema econômico responsável pelas mazelas da sociedade de classe – o capitalismo –, a modalidade de ensino remoto aprofundou ainda mais o dualismo escolar, devido ao abismo de desigualdade social já existente. Em outras palavras, o ensino remoto fracassouⁱⁱⁱ, era preciso de uma nova modalidade de ensino para tentar superar essa lacuna e começou-se a disseminar de modo vertical a proposta de ensino híbrido. Logo, os governos em todas as esferas passam a argumentar sobre a necessidade de um modelo de ensino que busque minimizar os problemas de ensino ora gerados pelo coronavírus e que, ao mesmo tempo, seja um modelo que permaneça quando as atividades escolares voltarem ao normal.

Silva *et al*, (2020, p. 22-23) salientam que:

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), 1,716 bilhão de alunos tiveram que deixar as escolas e universidades no mundo em meio à pandemia. No Brasil, gradualmente, estados e municípios iam cancelando as aulas e fechando as escolas e universidades públicas e particulares. Diante da gravidade, na busca de repor as aulas, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais começaram a prescrever o uso das chamadas aulas remotas através de diversos meios digitais. Sem qualquer tipo de formação adequada e sem apoio tecnológico, professores e alunos tiveram que se adaptar a um modelo de educação desigual, o da “Educação a Distância (EaD)”.

Diante do fracasso do ensino remoto, tanto associado à falta de acesso às TICs como à falta de formação profissional para professores e alunos, a alternativa para os reformadores empresariais da educação foi a retomada das aulas. As escolas iniciaram suas atividades pedagógicas mesmo sabendo do risco de morte e das sequelas que são causadas pela Covid-19. O setor privado educacional foi um dos primeiros a restabelecer suas aulas. Diante das normas estabelecidas pelos órgãos sanitários, as escolas privadas começaram a retomada das aulas através do ensino híbrido, no qual uma parte das aulas

Reflexões críticas sobre a proposta de ensino híbrido: entre a aparência e a essência

era realizada nas escolas com uma quantidade de alunos determinada pelas normas sanitárias e outras atividades em casa. Os grupos de alunos alternavam entre uma semana de aula na escola e outra nas próprias residências através das TICs.

Já nas escolas públicas, o problema da modalidade de ensino híbrido se dava por meio de uma vasta gama de dificuldades, como a própria estrutura física das escolas que não se adequava às medidas sanitárias, a falta de recursos financeiros para comprar produtos essenciais para a prevenção do contágio, dentre outros. Em relação às questões pedagógicas, são as limitações tecnológicas tanto dos alunos como dos professores, a formação adequada para trabalhar essa modalidade de ensino, por exemplo, que se apresentam como empecilho. Mesmo diante da enorme problemática, as muitas escolas públicas de educação básica dos diversos municípios de todos os estados resolveram optar pelo chamado ensino híbrido.

Outro elemento estabelecido na retomada das aulas para a escola pública, foi a sistemática de seu funcionamento, uma vez que muitas escolas começaram a retomada somente das séries e anos que participam das avaliações externas de caráter censitário.

Diante da realidade concreta, observa-se que o ensino híbrido se distingue mediante às escolas privadas e públicas, como parte de um projeto dominante de educação escolar, os dirigentes da sociedade burguesa sempre fizeram questão de dividir a educação dada para os filhos da classe dominante e a educação da classe que produz a riqueza material, a trabalhadora^{iv}. Aprofundando a essência do problema, a retomada das aulas, através do chamado ensino híbrido é parte de um projeto do setor empresarial do capital na tentativa constante de precarizar a educação escolar pública visando sua privatização. O ensino híbrido torna-se uma abstração quando não desvelamos sua aparência. Por exemplo, repousa sobre nós que essa modalidade de ensino é uma alternativa para que os alunos voltem a aprender, por sua vez, o ensino híbrido não respeita as múltiplas determinações da sociedade de classe, muitas já listadas acima.

Como os alunos podem aprender no contexto em que vivemos? A vida não importa para os reformadores, pois quando foi estabelecida a retomada das aulas, a pandemia da Covid-19 matava milhares de pessoas diariamente no Brasil. Nessa esteira, fazemos a seguinte pergunta: o que os alunos estão aprendendo? De todo modo eles estão estudando o que a escola há tempos vem ensinando: o individualismo exacerbado,

a luta contra seus semelhantes, pois as escolas são pautadas pelo modelo neoliberal de educação (LAVAL, 2019). O ensino híbrido constitui um projeto de escola, sociedade e homem fundamentado na manutenção da sociedade de classe e na reprodução social da vida sob o julgo do capital.

O capitalista, indivíduo expropriador da riqueza material produzida coletivamente, é a própria personificação do capital e da sociedade burguesa. Não importa quantas vidas sejam ceifadas pela Covid-19 para o capital, mas o quanto ele possa produzir, reproduzir, circular e valorizar. A prescrição da retomada das aulas pelo ensino híbrido é mais uma tentativa de manter seu fluxo de valorização.

Nesse contexto é importante ressaltar que a falta de acesso à conectividade coloca em xeque a ideia de ensino personalizado, contida no modelo de ensino híbrido. Não é possível personalizar o ensino e a aprendizagem do aluno sem considerar suas condições materiais favoráveis para participar das aulas remotas, híbridas ou presenciais.

Outro aspecto, que deve ser questionado é a proposta de Projeto de Vida defendida na estrutura do ensino híbrido. Diante da realidade de crise econômica imposta por um sistema capitalista, que é responsável pelo agravamento de todas as desigualdades sociais existentes no Brasil e no mundo, que tem destruído o emprego, deixando milhões de pessoas na informalidade ou em trabalhos intermitentes e precarizados, que projeto de vida vislumbra o ensino híbrido para a classe trabalhadora? Na verdade, nenhum. Conceber a ideia de um projeto de vida na perspectiva do empreendedorismo é contribuir com o aumento do desemprego, da informalidade e da precarização do trabalho e da destruição das aspirações da juventude. A única forma que a escola pode colaborar para o futuro de nossos estudantes é cumprindo sua função social de lhes garantir o acesso amplo e consistente aos conhecimentos científicos acumulados por gerações, tarefa que é negligenciada na proposta de ensino híbrido.

A ênfase dada às chamadas competências socioemocionais é outra dimensão da proposta de ensino híbrido que não pode deixar de ser questionada. Por que é dada a importância exatamente a essas macrocompetências já citadas? Não se deve ter dúvida de que desenvolver as capacidades socioemocionais faz parte do aprendizado escolar, à medida que os estudantes precisam conviver em grupos. Entretanto, compreender que tais competências, trazem em sua essência interesses políticos e econômicos que vão

além de pedagógicos, ou seja, que visam a preparar os indivíduos para uma convivência passiva diante dos desafios estruturais impostos pelo sistema do capital à classe trabalhadora.

Considerações finais

A proposta de ensino híbrido ora apresentada pela Associação Nacional da Educação Básica e Híbrida (ANEBHI) e defendida também por outros organismos como alternativa para o contexto pandêmico, não constitui viabilidade. Se considerarmos as condições materiais de escolas, estudantes e professores, sobretudo da escola pública, é notório que depois de um ano de pandemia as escolas não foram preparadas para esse tipo de ensino, nem no que se refere à adequação de espaços, acesso a equipamentos de informática e de conexão à internet.

Por outro lado, nota-se que o modelo pedagógico do ensino híbrido está ancorado em uma concepção mercadológica, que favorece a uma formação empreendedora com base no ensino para as competências, valoriza um ensino centrado no interesse do estudante, reduz os conteúdos que são necessários à formação sólida dos discentes. Observa-se ainda que o ensino híbrido se encontra estritamente alinhado à BNCC e remonta ao tecnicismo com o uso de novas tecnologias, que nem em tempos normais é um modelo capaz de garantir uma formação ampla aos estudantes, quanto mais em tempos de crises econômica e sanitária.

Por fim, este estudo evidencia que a pandemia revelou as contradições existentes na proposta, escancarando a situação de desigualdade social e tecnológica existente nesse país, visto que a maioria dos estudantes não consegue sequer ter acesso às aulas remotas por falta de acesso aos meios tecnológicos e à internet de forma satisfatória. As escolas ainda não dispõem de condições materiais e estruturais adequadas, no momento em que se encontra a pandemia, para qualquer tentativa de ensino presencial, mesmo na forma de ensino híbrido.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>>. Acesso em: 01.04.2021.

BACICH, Lilian; TANZI Neto, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Organizadores). **Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2012.

CARVALHO, A. M. R. de.; SILVA, S. V. da.; OLIVEIRA, A. M. de.; SILVA, F. A. da.; BRITO, L. H. de.; OLIVEIRA, D. N. da S. The illusion of market utopias: the institutions of the 2016 coup in Brazil and the attack on the working class. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e19310212390, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i2.12390. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12390>. Acesso em: 27 mar. 2021.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: por que os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELLO, Guiomar Namó de. Nota Técnica Sobre Ensino Híbrido Educação Híbrida e os cursos técnicos de nível médio. **Um novo ciclo de inovação na avaliação educacional é necessário para Empoderar os Professores**. 2020. Disponível: <https://anebhi.org.br/index.php/2021/02/09/nota-tecnica-sobre-ensino-hibrido/>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

SILVA, S. V. da.; CARVALHO, A. M. R. de.; OLIVEIRA, A. M. de. Os desafios da alfabetização de crianças em tempos de pandemia: uma análise crítica. In: LIMA, C. R. F. de (Org.). **Reflexões sobre a língua materna: alfabetização, letramento e ensino de português**. Mossoró/RN: Queima Bucha, 2020.

Notas

ⁱ Nota Técnica Sobre Ensino Híbrido Educação Híbrida e os cursos técnicos de nível médio. Um novo ciclo de inovação na avaliação educacional é necessário para Empoderar os Professores. Disponível em: <https://anebhi.org.br/index.php/2021/02/09/nota-tecnica-sobre-ensino-hibrido/>. Acesso em 23 de abril de 2021.

ⁱⁱ Maiores informações estão disponíveis no sítio: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crises.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao-2206#o-que-sao-competencias-socioemocionais. Acesso em 25 de abril de 2021.

ⁱⁱⁱ Quando dizemos que o ensino remoto fracassou, estamos nos referindo ao pensamento dos reformadores do campo educacional, pois como reguladores das políticas educacionais, perceberam que essa modalidade de ensino não era capaz de fazer com que os alunos apreendessem, especialmente aqueles que um dia seriam os dirigentes da sociedade, exclusivamente os alunos da rede privada de educação básica. Já para classe trabalhadora, essa modalidade sempre foi um fracasso, pois diante das desigualdades de classe, como o não acesso às tecnologias de informação e comunicação o ensino remoto é uma realidade muito distante.

^{iv} Não é nosso objetivo realizar um debate sobre a educação dos filhos da burguesia e dos da classe trabalhadora. Para melhor compreender esse dualismo ler o texto de Libâneo: “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do

acolhimento social para os pobres”, 2012. Acessível em: <https://www.scielo.br/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?lang=pt&format=pdf>.

Sobre os autores

Antônio Marques de Oliveira

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: marques2018mai@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9077-9876>.

Sirneto Vicente da Silva

Doutorando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: sirnetodh@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>.

Antônio Marcos Rocha de Carvalho

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: marcosrochahc182@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8558-373X>.

Recebido em: 03/08/2021

Aceito para publicação em: 27/08/2021