

Nota sobre o documento “Diretrizes gerais nacionais para a aprendizagem híbrida”



Por **MARISA DE OLIVEIRA***

Teoria e método que dão corpo à proposta referendam apenas uma educação individualista e voltada para o mercado

O documento “Diretrizes gerais nacionais para a aprendizagem híbrida” [\[i\]](#), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi divulgado no dia 16 de novembro de 2021 não como proposta de regulamentação estrita dessa “metodologia”, e sim, como indica o título, como “diretrizes gerais sobre a matéria” (p. 12) que diz respeito aos ensinos básico e superior.

A comissão bicameral [\[ii\]](#) do conselho lançará em breve uma consulta pública sobre as diretrizes e fixou o dia 26 de novembro de 2021 como prazo para envio de comentários à proposta: deu dez dias para que a sociedade se manifestasse sobre o conteúdo do documento, portanto.

O documento é composto de um relatório e de um projeto de resolução. Salienta que a pandemia de COVID-19 trouxe para a discussão “revisões, investimentos e incentivos a inovações metodológicas” almejados há décadas, abrindo espaço a um processo irrefreável que institui a flexibilização não só do currículo – o que já estava posto com a BNCC homologada em dezembro de 2017 –, mas também do ensino, por meio da modalidade remota.

Quanto ao que seja a “aprendizagem híbrida”, a definição mais clara do “método”, em meio a uma argumentação de caráter bastante difuso, é apresentada na página 8, no mesmo parágrafo em que são expostos os objetivos da comissão:

“[...] a proposta que se apresenta objetiva flexibilizar as atividades de ensino, mesclando ou alternando, intencional e de forma planejada, momentos presenciais e não presenciais de ensino e aprendizagem.”

Sobre como essa “mescla” ou “alternância” será feita, há uma breve passagem, reveladora, à página 10:

“A adoção dessa Aprendizagem Híbrida implica em [sic] incorporá-la no Projeto Pedagógico da instituição escolar, alterando o protótipo do seu desenho curricular, cabendo-lhe estabelecer para cada curso e cada situação concreta a dosimetria entre atividades presenciais e não presenciais.”

O documento reforça que a “aprendizagem híbrida” estaria contemplada no artigo 23 da LDB (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e que se trata de um método, e não de uma modalidade. Desse modo, ela não deve ser confundida com a modalidade EaD, já regulamentada e bastante presente, sobretudo, no Ensino Superior. No entanto, como observa a professora Zara Figueiredo Tripodi, em artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo, “[...] o subtexto que precisa ser lido é: faltava o método para a modalidade já criada, para que o ensino híbrido fosse de fato pensado na sua totalidade e pudesse, assim, se tornar uma modalidade definitiva.” [\[iii\]](#)

A defesa da proposta

O relatório com que a comissão pretende defender a proposta é desconcertante em todos os aspectos, como no uso abundante e raso de palavras como “novo”, “inovação”, “flexibilidade”, “dinâmica”, “ousadia”; na avaliação distorcida dos problemas da educação brasileira; na desonestidade com que cita o pensamento de intelectuais como Paulo Freire, Lev Vigotski, Emilia Ferreiro, entre outros. Com tudo isso, o documento não esconde uma visão de educação como meio para a acomodação de poucos em um sistema cada vez mais insustentável, nem que, com a proposta, visa o esvaziamento físico e

simbólico da escola e da universidade. Mais um passo, facilitado pelo fechamento das escolas na pandemia, em direção à “reforma empresarial da educação”^[iv] há muito desejada por institutos e fundações privatistas representados no CNE.

Uma proposta deletéria que se apresenta como proposta voltada à garantia de “melhores resultados de aprendizagem” só poderia ter na sua trama um conjunto de falácias. Associa sem mais considerações ensino presencial a “‘aulismo’ baseado na memória do estudante” (p. 11), “aprendizagem significativa” a saber meramente instrumental, lentidão a atraso, agilidade a progresso, conectividade a democratização do conhecimento, ouvir a ser passivo. Sobre o primeiro ponto, depreende-se do relatório que na escola física não são possíveis “relações dinâmicas” entre professores e alunos, “aprendizagens significativas” ou “valorização da experiência extraescolar”. Essas experiências, que configuram a educação alinhada com as “demandas contemporâneas” (as quais não são discutidas, somente acatadas), seriam irrealizáveis no processo que não envolva a “aprendizagem híbrida”.

Outra falácia digna de nota é a que associa educação digital a uso de recursos digitais como mediadores no ensino remoto. Afirma-se, à página 3, que “a tecnologia potencializa a agilidade e ajuda a organizar as aprendizagens, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais. Na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo, cada vez mais conectado, ampliado, e exigindo novas práticas de aprendizagem”.

O documento não explica por que educação digital como objeto deve forçosamente ser mediada por recursos digitais na modalidade remota. Como se não fosse possível ou adequado que esses e outros conteúdos fossem ensinados na privacidade^[v] do espaço físico da escola, em que professores, alunos e demais participantes da comunidade escolar interagem entre si.

Alega-se, ainda, que a “aprendizagem híbrida” nos moldes apresentados é o contraponto à “educação bancária” contra a qual lutava o educador Paulo Freire. Em nenhum ponto, no entanto, explicita-se em que medida a “mescla” entre ensino presencial e remoto contribui para uma mudança nesse sentido, ou, ainda, por que o desenvolvimento de “novas dinâmicas e novas formas de relacionamento” (p. 3) entre professores e alunos não poderia se dar no espaço físico da escola.

Ainda sobre a referência a Paulo Freire, um trecho da página 2 dá o que pensar sobre a “influência” do pensador no delineamento da proposta como um todo:

“As mudanças rápidas exigem reposicionamento da educação, na lida com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de espaços e de tempos presenciais e não presenciais, com a utilização (ou não) de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensinar e aprender. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão das escolas tradicionais.”

Muito difícil sustentar que a educação pela qual trabalhou Paulo Freire é a que prepara as pessoas para se adaptarem às “demandas desse novo cenário” (p. 3), que não é descrito nem sumariamente, mas que, sabemos, caracteriza-se pela precarização das condições de vida no planeta, atingindo de maneira especialmente brutal a classe trabalhadora. E o que dizer do trecho em que os autores se perguntam sobre “como lidar com essa geração híbrida, plural e flexível, sem conflitos geracionais e divergências sociais”, à página 3? Uma educação que assumidamente não prepara para o conflito e a divergência não seria referendada por Paulo Freire; menos ainda uma educação que exclui estudantes das camadas pobres.

Sobre esse último aspecto, cabe ressaltar que a desigualdade econômica e social brasileira é pouco mencionada no documento. No que se refere aos estudantes sem acesso aos recursos necessários à participação das atividades mediadas por tecnologias digitais, como equipamentos, conexão de internet e até mesmo espaço adequado para os estudos, tal “diversidade” não desorienta os proponentes das diretrizes.

À página 7, em dois parágrafos espantosos, lê-se: “Essa mediação de ordem tecnológica, não necessariamente obrigatória por conta da efetiva dificuldade de conexão de grande parte da população brasileira, acaba por tornar-se obrigatória, uma vez que a cultura digital é cada vez mais necessária e essencial no cenário que já se apresenta. Entretanto, o contexto não é totalmente presente, por conta da grande diversidade da população brasileira, decorrente da não garantia de efetiva equidade, embora esta seja um direito de ordem constitucional e legal.

É oportuno salientar, por outro lado, que todas essas atividades de cunho educacional podem e devem ser consideradas

como escolares e curriculares, nos termos definidos pelo §1º do artigo 1º da LDB. Essas atividades educacionais de Aprendizagem Híbrida contribuem efetivamente para o desenvolvimento do currículo, pois os ambientes de aprendizagem não são exclusivos dos representados pelo que ocorre nas escolas, em suas salas de aula ou em outros espaços”.

Depreende-se do trecho que os estudantes que não dispõem dos recursos tecnológicos para interação remota permanecem no método híbrido, ou seja, remoto, sem a interação, como ocorreu no período da pandemia. Parece que esses alunos em específico podem prescindir das imprescindíveis aprendizagens asseguradas pela interação com pares e professores por meio das “tecnologias de informação e comunicação”. Ao CNE, parece razoável que assim seja.

A propósito, muito significativo também que não haja uma linha sequer sobre estudantes que têm necessidades especiais.

Frequência

Nota-se no documento uma grande preocupação com a criação de mecanismos de registro de frequência das atividades realizadas remotamente. Como às páginas 7, 8 e 9: “Quanto a esta frequência, aliás, a Aprendizagem Híbrida, pela sua flexibilidade em relação a tempos e espaços, conduz à reinterpretação do seu conceito, que vai além da presença física do estudante nos ambientes da escola, gerando a necessidade de diversificados e apropriados instrumentos para sua aferição e cômputo no percurso efetivado pelo estudante para a consolidação de suas aprendizagens. [...] “Com o desenvolvimento acelerado de modernização das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), criam-se oportunidades inéditas e inusitadas de geração de imponderáveis situações de aprendizagem. Novas alternativas de presencialidades síncronas e assíncronas podem ser contabilizadas como atividades de frequência fora do ambiente escolar, ‘sempre que o processo de aprendizagem assim o recomendar’, reiterando que a frequência legalmente prescrita para os diferentes cursos vai além da presença física do estudante no ambiente da escola, valorizando mais os efetivos resultados de aprendizagem.”

Junto a essa preocupação, observa-se a de reiterar que aprendizagens extraescolares também são importantes, senão fundamentais. As referências a teóricos da pós-modernidade e à LDB, sobre esse ponto, prestam-se a justificar o esvaziamento da escola e da universidade, dessa vez do seu papel de transmissora de conhecimentos sistematizados e legitimados e de promotora de debates críticos acerca desses conteúdos com cuja transmissão se compromete. Não se quer dizer com isso que o que se aprende fora da escola não tem valor. Trata-se apenas de afirmar que o processo de escolarização envolve o contato com procedimentos e saberes que são próprios dessa dimensão da educação.

A “flexibilização” do contato dos estudantes com esses saberes priva-os de aprendizados importantes, não necessariamente instrumentais, e colabora para a desqualificação das instituições de ensino; com a contagem de atividade extraescolar como atividade escolar, obtêm a carga horária prevista na legislação para a conclusão de uma formação sem que escola e universidade cumpram o seu papel – e sem “onerar” mantenedores públicos e privados.

Professor

Claro que nesse cenário o papel do professor passa a ser outro, não de autoridade, mas de “parceiro”. Caberia a ele ser uma espécie de mentor das “aprendizagens ativas” em que os estudantes se engajariam por força da própria vontade. Afinal, segundo o documento, o conhecimento está cada vez mais disponível, devido ao aumento da conectividade, e assim o professor perde o seu papel de “transmissor”. Parte-se do pressuposto de que o professor, no cotidiano da escola, não faz mais que “transmitir informação”, e, ainda, que as pessoas aprendem sozinhas, motivadas pela “autonomia” e senso de “protagonismo”, nas quais deve haver “investimento”. O docente torna-se acessório, sob o argumento de que sua expressão como detentor de um saber ensinável soa autoritária. E atentemos ao fato de que o documento não trata de “ensino híbrido” e sim de “aprendizagem híbrida”. Nada menos alinhado à teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vigotski – citado aqui apenas porque foi mencionado, no documento, como fiador do que a comissão está chamando de “metodologias ativas”.

Independentemente disso, teoria e método que dão corpo à proposta referendam apenas uma educação individualista pautada na ideia de autossuficiência e na ilusão da personalização, a fim de preparar crianças e jovens para uma ordem

econômica e social que se mostra cada vez mais inviável. Na prática, a proposta que implica o esvaziamento da escola e da universidade – e abre amplas oportunidades de negócios aos empresários da educação –, agrava a exclusão dos estudantes das camadas mais pobres e precariza ainda mais as condições de trabalho e vida dos professores.

***Marisa de Oliveira** é professora de língua portuguesa.

Notas

[i] Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: nov. 2021.

[ii] Uma vez que agrega as duas câmaras que compõem o conselho: a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES).

[iii] Ensino híbrido e a Black Friday da educação. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/ensino-hibrido-e-a-black-friday-da-educacao/>.

[iv] O conceito é apresentado e desenvolvido em FREITAS, L. C. *Reforma empresarial da educação*: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

[v] A questão é debatida sob esse prisma no artigo “Ensino híbrido: quem controla os algoritmos?”, de Luiz Carlos de Freitas, disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>.