

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA NO ESTADO DO ACRE: UM DIÁLOGO JURÍDICO, INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICO

DISTANCE EDUCATION DURING THE PANDEMIC IN THE STATE OF ACRE: A LEGAL, INSTITUTIONAL AND PEDAGOGICAL DIALOGUE

Leonardo Honorato Santos^{1*}, Charles Borges Rossi², Maria Antonia Brito Oliveira³

1. Universidade Federal do Acre/Mestre em Ciências Ambientais

2. Universidade Federal do Acre/Doutor em Direito

3. Universidade Federal do Acre/Acadêmica do curso de Direito, Campus Floresta

*Autor correspondente: e-mail lsantos@mpac.mp.br

RESUMO

As ações de enfrentamento da pandemia, causada pela Covid-19, implicaram medidas de distanciamento social que envolveram a suspensão das atividades escolares presenciais em todos os Estados da Federação. Sob as justificativas de evitar a evasão escolar e manter o vínculo do aluno com a escola, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado do Acre (SEE), autorizada pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, implementou atividades de educação à distância para todo o ensino básico da rede pública. Tais atividades serão contabilizadas como carga horária letiva com a finalidade de minimizar o prejuízo ao ano letivo de 2020. Diante desse contexto, o presente artigo avalia se a política pública de educação à distância mediada por tecnologias da informação, quando contabilizada como carga horária letiva, viola o direito à educação dos alunos do ensino básico da rede pública do Estado do Acre. Com este fim, promove um diálogo entre as finalidades e princípios da educação enunciados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação [1], a perspectiva teórica dos multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres [2] e a realidade prática encontrada no Estado do Acre. Para tanto, conceituou-se o direito à educação e a educação à distância a partir de suas definições legislativas. Após, analisou-se qualitativamente as disponibilidades de cada um dos dispositivos tecnológicos que promovem a mediação da educação à distância com base em dados estatísticos produzidos pelo IBGE, ANATEL, INEP e SEE referentes ao Estado do Acre. Ao final, foram avaliados os dados levantados sobre os dispositivos mediadores da educação à distância e sua (des)conformidade com os princípios e finalidades da educação, bem como suas implicações pedagógicas, sob a perspectiva teórica dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres [2]. Concluiu-se que a política pública da EAD, quando contabilizada como carga horária letiva, viola os princípios e finalidades da educação enumerados na LDB.

Palavras-chave: educação à distância; princípios e finalidades da LDB; multiletramentos.

ABSTRACT

Actions to fight the pandemic, caused by Covid-19, implied measures of social distancing that involved the suspension of in-person school activities in all States of the Federation. Under the justifications of avoiding school dropouts and maintaining the student's bond with the school, the Acre State Department of Education, Culture and Sport (SEE), authorized by the National and State Councils of Education, implemented distance education activities for all basic education in the public network. Such activities will be counted as teaching hours in order to minimize the damage to the 2020 academic year. In this context, this article assesses whether the public policy of distance education mediated by information technologies, when counted as teaching hours, violates the right to education of basic school students in the state of Acre. To this end, it promotes a dialogue between the purposes and principles of education set out in the Federal Constitution and in the Law of Guidelines and Bases of Education [1], the theoretical perspective of multiliteracies proposed by the New London Group [2] and the practical reality found in the State of Acre. Therefore, the right to education and distance education were conceptualized based on their legislative definitions. Afterwards, the availability of each of the technological devices that promote the mediation of distance education was qualitatively analyzed based on statistical data produced by IBGE, ANATEL, INEP and SEE referring to the State of Acre. At the end, the data collected on the mediating devices of distance education and their (non)conformity with the principles and purposes of education were evaluated, as well as their pedagogical implications, under the theoretical perspective of the New London Group's multiliteracies [2]. It was concluded that the public policy of distance education, when counted as teaching hours, violates the principles and purposes of education listed in the LDB.

Keywords: distance education; principles and purposes of the LDB; multiliteracies.

1. INTRODUÇÃO

Em resposta à pandemia causada pela doença Covid-19, o Ministério da Saúde regulamentou a quarentena e o isolamento social por meio da Portaria nº 356, publicada no dia 11 de março de 2020 [3]. No mesmo sentido, o Estado do Acre publicou o Decreto nº 5.465, no dia 17 de março de 2020, o qual também definiu o isolamento e a quarentena como medidas de enfrentamento da Covid-19 [4].

Com isso, foi publicada a Resolução nº 142 de 17 de março, a qual implementou a educação à distância (EAD) no Estado do Acre [5].

Aos 20 de março, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE/AC) publicou a Portaria nº 764/2020 [6], que regulamentou as medidas temporárias a serem adotadas pelas unidades escolares, entre elas a suspensão das atividades presenciais de ensino.

Ato contínuo, com o fito de facilitar a continuidade do ano letivo de 2020, ante a suspensão das aulas presenciais, a Medida Provisória nº 934 de 1º de abril de 2020 flexibilizou a contabilização de dias letivos na educação básica, desobrigando o cumprimento do mínimo de 200 dias, previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ela exigiu somente o cumprimento da carga horária mínima, também estabelecida na LDB, equivalente a 800 (oitocentas) horas por ano [7].

Pelo exposto, tem-se que o Estado do Acre é um dos entes federativos que está adotando efetivamente a educação à distância (EAD) para contabilizar o cumprimento da carga horária exigida pela LDB, de modo que as atividades escolares realizadas à distância não serão repostas ao final do isolamento social, pois serão computadas como carga horária letiva.

Depreende-se, portanto, que o Estado tem buscado e concretizado alternativas a fim de evitar que o ano letivo de 2020 seja perdido por conta da pandemia da Covid-19. Entretanto, antes de se discutir a respeito da legitimidade da adoção da educação à distância pela rede pública de educação, é necessário verificar a efetividade do direito à educação com a implementação da EAD na rede pública de ensino.

Para tanto, o presente artigo promoveu um diálogo entre as definições legislativas nacionais de educação, de educação à distância e de ano letivo com a realidade institucional e social encontradas no Estado do Acre e a perspectiva teórica dos multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres [2].

É possível afirmar que a legislação se configura em um *design* abstrato da prática social em exame. E o desencontro entre a norma abstrata e a realidade prática abre espaço para

contestação social e institucional. As definições legislativas adotadas no artigo são aquelas pertinentes ao direito à educação, em especial, as disposições da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Elegeram-se a perspectiva teórica dos multiletramentos em razão da confluência conceitual entre ela e as definições legislativas. Seus conceitos e definições permeiam toda a análise, embasando as conclusões do diálogo proposto.

Dentro da perspectiva teórica adotada, as práticas sociais materializam-se em atos multimodais que, por sua vez, configuram uma miríade de textos de impossível de sistematização. Para que a apreensão das práticas sociais envolvidas na implementação da política pública da EAD pudesse ser analisada dentro do contexto pertinente ao Estado do Acre, socorreu-se de dados estatísticos disponibilizados por órgãos oficiais, como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e da própria Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Acre (SEE-AC).

Em razão de a EAD implementada ser veiculada em diferentes mídias (Internet, TV e rádio), foi realizada uma análise individual de cada uma delas. A análise levou em conta os dados estatísticos levantados e os relacionou aos princípios da educação nacional e a perspectiva teórica adotada. Após, analisou-se o modo como a EAD viola determinados princípios da educação independente da mídia difusora, levando-se em consideração a realidade cultural metaforizada em números. Ao final, foram enumeradas as finalidades da educação e o modo como a EAD implementada durante a pandemia deixa de atingir esses objetivos.

Os conceitos de educação, de ano letivo e de EAD foram abordados nos itens de número 2, 3 e 4. O item 5 traz a análise dos dados levantados, relacionados com os princípios e conceitos educacionais abordados nos itens anteriores e a perspectiva teórica dos multiletramentos. Cada mídia de difusão da EAD foi analisada individualmente em razão de suas diferentes disponibilidades modais e materiais. Ao final do item, os princípios da pluralidade pedagógica e da diversidade étnico-racial foram relacionados abrangendo as três mídias simultaneamente. Por fim, o item 6 trata da violação das finalidades da educação pela EAD implementada durante a pandemia, com base nos conceitos estabelecidos nos itens anteriores.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação no Brasil ganhou destaque especial na Constituição Federal de 1988. A chamada Constituição Cidadã elevou a educação à direito de todo indivíduo e dever do Estado, das famílias e da sociedade [8]. Cenário esse contrastante com a educação outrora ofertada pelo Estado brasileiro que, em Constituições anteriores, apresentou diferentes relações com esse mesmo direito, em acordo com as forças sociais de cada época.

Pode-se mencionar, a título de exemplo, a Constituição de 1824, que estabeleceu a gratuidade da educação primária a somente aqueles considerados cidadãos. Ou, ainda, a Constituição de 1937, que muito regrediu ao tornar a educação gratuita praticamente uma exceção, pois exigia que os alunos comprovassem escassez de recursos no ato da matrícula, para que ficassem isentos do pagamento mensal do ‘dever de solidariedade’, destinado ao caixa escolar [9,10].

Por outro lado, a vigente Constituição Federal de 1988, consagrou em seu artigo 6º o direito à educação como um direito social fundamental [8]:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Por sua vez, o artigo 205 da Constituição de 1988 especifica os contornos do direito à educação, estabelecendo o papel dos sujeitos envolvidos e, de modo geral, seus objetivos [8]:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tais objetivos estão alinhados a três dimensões: a individual, a social e a econômica e é possível relacioná-los, aos **fundamentos** e **objetivos** constitucionais da República Federativa do Brasil e à efetivação da dignidade da pessoa humana enumerados em seus artigos 1º e 3º [8].

No cenário constitucional atual, considera-se papel primordial do Estado a garantia de que todos os cidadãos, nas diversas fases da vida, tenham acesso e oportunidade de frequentar e permanecer na escola, tendo igual direito à educação gratuita, de qualidade e inclusiva, capaz de promover, por meio do conhecimento, a mudança na vida de cada aluno e consequente concretização dos fundamentos e objetivos definidos pelo poder constituinte.

Ainda no sentido de efetivar o direito à educação, a Constituição estatui os princípios norteadores para o ensino no Brasil, enumerados no artigo 206. Dentre eles estão os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, do pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas, da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e da garantia de padrão de qualidade [8].

A seu turno, a LDB define o que entende por educação em seu art. 1º, estabelecendo que [1]:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O reconhecimento da educação como um processo traz ao conceito um dinamismo coerente com a relação entre o tempo e o espaço onde ela se materializa. Ainda, reconhece a educação como uma construção humana plural ao incluir diferentes gêneros de relações sociais onde a educação acontece [2].

Entretanto, a educação regulada pela LDB é a educação escolar, definida como aquela que se desenvolve “[...] por meio do ensino, em instituições próprias.” [1, art. 1o, §1o]. Dentro do conceito geral de educação, a educação escolar também é concebida como um processo instanciado nas instituições de ensino, e em um determinado tempo. E é esta modalidade que é o objeto do presente artigo.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO TEMPO: a regulação do ano letivo pela LDB e o novo contexto da pandemia

Entre os importantes conceitos dispostos pela LDB, o conceito de ano letivo ganha importância diante de sua direta relação com o contexto pandêmico e a suspensão das atividades presenciais. O artigo 24 da LDB define que o ano letivo deve ser comum à educação básica, ou seja, deve ser igual para os ensinos fundamental e médio e a carga horária mínima deve ser de 800 horas, distribuídas ao longo dos dias letivos, que devem ocorrer em não menos que 200 dias. Ou seja, com o mínimo de 4 horas de carga horária por dia letivo [1].

Entretanto, em resposta à medida emergencial de suspensão da educação presencial adotada em razão da pandemia, a Medida Provisória nº 934/2020 alterou temporariamente as disposições da LDB a respeito dos dias letivos. Ela estabeleceu que enquanto durar o estado emergencial, a carga horária de 800 horas pode ser ministrada de modo concentrado, em um quantitativo de dias inferior aos 200 dias letivos. Mesmo assim, tanto a LDB quanto a MP nº 934 determinam o cumprimento da carga horária mínima de 800 horas de efetivo trabalho escolar [1,7].

Por sua vez, aquilo que se entende por “efetivo trabalho escolar” foi objeto de discussão pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara Educação Básica no Parecer nº 15/2007. Lá se definiu que o efetivo trabalho escolar deve ser desenvolvido em sala de aula, mas que atividades escolares podem ser realizadas em outros locais, desde que com “[...] efetiva orientação, presença e participação de professores habilitados.” [11].

Ante o exposto, conclui-se que, apesar da Medida Provisória nº 934 flexibilizar o cômputo dos dias letivos dispensando a exigência do mínimo de 200 dias letivos, ainda assim, é exigido o cumprimento mínimo de 800 horas de efetivo trabalho escolar, as quais devem respeitar o parecer supracitado, bem como a legislação correlata.

Por sua vez, a suspensão das atividades escolares em razão da pandemia, aliada às disponibilidades tecnológicas contemporâneas, levantou a possibilidade de um paliativo para o problema por meio da adoção da educação à distância (EAD).

4. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ESPAÇO: a EAD e as tecnologias

Das tradições orais das populações tradicionais ou do teatro, à abstração digital dos pixels, as tecnologias influenciam as práticas sociais humanas em todos os seus campos [12]. As práticas educacionais tomadas como ação humana também são influenciadas pela tecnologia, incluindo-se a educação à distância.

A educação escolar é aquela formalmente atribuída a uma instituição de ensino, cuja atividade é regulada por normas estatais. Habitualmente, ela se materializa em prédios especificamente destinados a este fim. Entretanto, a invenção de novas tecnologias, como a escrita, permitiu a ruptura da necessidade da permanência do professor e do aluno em um mesmo tempo e espaço, a exemplo do livro [13].

O início da educação à distância no Brasil remonta ao começo do século XX e à ascendente industrialização do país, acontecimento que levou centenas de pessoas a buscarem a capacitação/qualificação exigida para ocupação em determinados empregos. Como exemplos da EAD nesse período, cita-se, entre outros, o Instituto Rádio-Técnico Monitor em 1939, o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, além das experiências adotadas após a difusão da televisão, como o Telecurso 2º grau, criado em 1978 ou a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), criada no ano seguinte [14].

Essa linha do tempo permite notar a transformação da EAD de uma plataforma que utilizava uma única mídia, o som da linguagem oral no rádio, para um ambiente multimídia

televisonado que, além do som, permite o emprego da linguagem visual, corpórea e escrita, simultaneamente.

O advento das tecnologias digitais, representada pelos computadores, internet e, agora, os *smartphones*, deu um salto da multimídia para a hipermídia. Nesta, a possibilidade de composição de textos utilizando as diversas mídias, além das já mencionadas, inclui também representações espaciais virtuais, como em jogos ou turnês a museus [2].

As ciências e suas tecnologias como práticas sociais são inevitavelmente incorporadas ao ambiente escolar e transformadas em recurso pedagógico, inclusive como meio da educação à distância. No presente, a norma que autoriza o emprego da EAD no Brasil é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em seu artigo 32. Nela nota-se que a recente alteração legislativa implementada no ano de 2017 permitiu a educação à distância no ensino médio. No entanto, para o ensino fundamental, ela é permitida somente em situações de emergência [1].

Regulamentando a LDB, já sob a influência das tecnologias digitais, o Decreto nº 9.057/2017, ao mesmo tempo em que conceitua a modalidade de EAD, expressamente a vincula ao emprego dessas tecnologias [15].

Relembrando o conceito de educação tomado como um processo que ocorre no tempo e no espaço, o conceito de EAD adotado pela legislação evidencia uma mudança na dinâmica espaço-temporal tradicionalmente empregada pela educação escolar: naquela, o processo educacional assume tempos e espaços diferentes daqueles tradicionalmente institucionalizados. Imageticamente, o professor apresentará o conteúdo programático em um ambiente hermético que pode ou não ser o institucional, em determinado tempo. O aluno, por sua vez, receberá o conteúdo em um espaço que pode ser o doméstico, em um tempo que não é necessariamente o mesmo tempo do professor. Há um hiato na interação entre os atores desse processo educacional que será problematizado adiante.

O Decreto segue estabelecendo que a competência para autorização da educação à distância cabe ao ente federativo responsável pela modalidade de ensino. Em relação ao ensino fundamental, o referido decreto autoriza a adoção da EAD nos casos de 'situação emergencial'. Nota-se que um contexto de pandemia se insere claramente na hipótese do inc. I, o que permite se concluir pela possibilidade da adoção da EAD nas circunstâncias presentes, tanto no ensino médio, como no ensino fundamental [15].

Particularizando ao contexto acreano, a educação à distância já havia sido regulamentada pela Resolução nº 167/2013, do Conselho Estadual de Educação do Estado do

Acre (CEE/AC) [16]. Diante do contexto pandêmico, ela foi formalmente implementada pela Resolução 142/20 do Conselho Estadual de Educação, em dezessete de março de 2020 [5].

Amparada pela autorização do CEE, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE/AC) elaborou um plano de implementação de atividades escolares não presenciais com o objetivo de minimizar os impactos da interrupção prolongada dos estudos. Previu o uso das tecnologias digitais e da televisão como instrumentos mediadores da EAD, bem como o emprego de materiais impressos e livros didáticos como apoio à atividade, bem como as responsabilidades do corpo docente [17].

Por sua vez, o parecer nº 05/2020 do Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE/AC) aprovou o referido plano, autorizando o cômputo das aulas ministradas na modalidade da EAD, mas fez duas ponderações. A primeira é a de que as aulas remotas serão contabilizadas pela equivalência do tempo de sua duração. Ou seja, uma aula à distância com uma hora de duração corresponderá a uma hora letiva. A segunda é a de que as aulas à distância não devem ultrapassar 20% da carga horária letiva total, limitando a execução do ano letivo de 2020 na modalidade à distância a 160 horas-aula [18].

Mesmo com a moldura estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação limitando o alcance da EAD, a modalidade apresenta problemas práticos que acabam por ferir o direito à educação dos jovens submetidos a ela, **quando contabilizada como carga horária letiva**.

5. A EAD COMO VIOLAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

O presente artigo não tem o propósito de criticar a utilização das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas. Ao contrário, seu uso é inclusive incentivado pela normatização nacional, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular. Isso porque as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) fazem parte das práticas discursivas contemporâneas, tanto na vida privada, quanto na vida social e também na atuação profissional. Tendo em mente as três dimensões abrangidas pelos objetivos do conceito de educação adotado pela LDB (individual, social e econômica), certamente a utilização das tecnologias deve ser incentivada [1,2,12,19].

Também não se desconhece o importantíssimo papel da modalidade de educação à distância no que diz respeito a ampliação da escala do acesso à informação. Entretanto, o que será problematizado é a violação das finalidades e dos princípios da educação escolar em razão

da desigualdade do acesso às tecnologias mediadoras da EAD por parte dos alunos, das suas limitações pedagógicas e do desrespeito à diversidade cultural promovida pela educação à distância, quando a modalidade é considerada como carga horária letiva.

5.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A DESIGUALDADE SOCIAL

As TDIC's são, sem dúvida, um marco na história da humanidade, em razão da inovação comunicacional que promoveu. Conhecimento, entretenimento e trabalho estão à disposição do usuário a um clique de distância. Entretanto, o grande salto foi a possibilidade de interação entre os participantes do ato comunicativo mediado por um dispositivo multimídia e a mudança de papel do leitor passivo, que passou a ser o autor de seus próprios textos [2,13].

Em certa medida, a EAD, por meio das tecnologias digitais, atinge somente parcialmente as três dimensões dos objetivos da educação. A dimensão individual é contemplada com o acesso à informação. A social é considerada em razão da possibilidade de interação virtual, tanto com os professores como com outros alunos. E a dimensão econômica também é contemplada pelo simples fato do aprendizado da utilização técnica da ferramenta. Ela também permite a reprise de textos ou vídeo-aulas disponíveis, o que ameniza a ausência do professor.

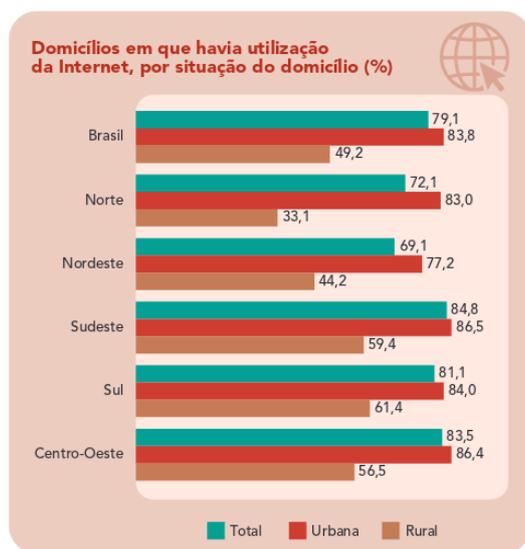
Há que se ressaltar, contudo, que de modo algum a EAD substitui o papel desempenhado pela escola e pelo professor como mediadores de outras competências que a educação virtual não contempla.

Mesmo assim, tendo em vista a situação excepcional de pandemia somada às limitações no cômputo das atividades da EAD por meio das TDIC's como horas letivas colocadas pelo Conselho Estadual, as tecnologias digitais seriam uma solução provisória interessante.

Entretanto, há no Estado do Acre um déficit no acesso à internet, em especial pela população de baixa renda, o que acaba por inviabilizar a adoção da EAD mediada pelas tecnologias digitais como alternativa à suspensão das aulas presenciais no Estado.

Para contextualizar o ponto, traz-se à apreciação a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE, e que se destina a “[...] produzir informações contínuas sobre a inserção da população no mercado de trabalho associada a características demográficas e de educação, e, também, para o estudo do desenvolvimento

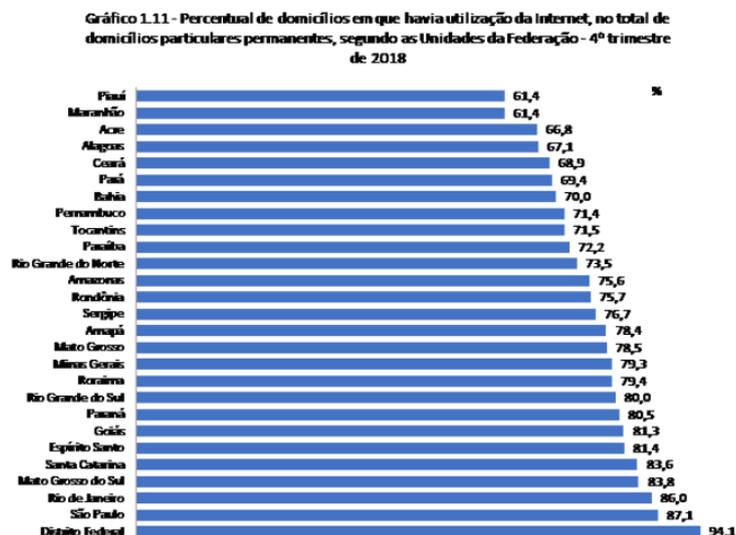
socioeconômico do País [...]” [20]. Sua mais recente edição, publicada no ano de 2020, traz os dados de acesso à internet no Brasil referente ao ano de 2018:



Fonte: [21]

Retira-se dos dados que apenas 72% dos domicílios da região norte possuem acesso à internet, número que se reduz drasticamente na zona rural. Vê-se, ainda, que os números da região norte estão abaixo da média nacional, mas são superiores à região nordeste.

Entretanto, a análise dos resultados da PNAD Contínua especifica o acesso à internet por Estado da Federação:



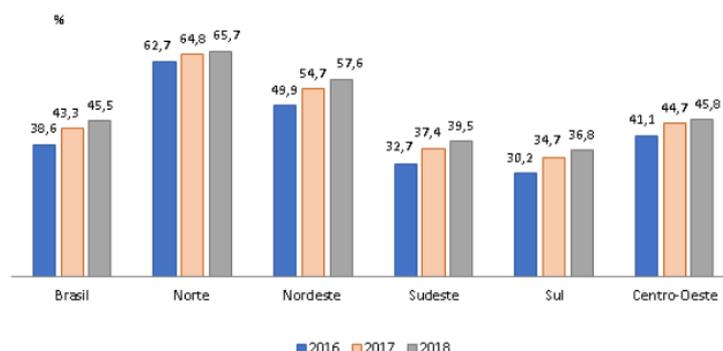
Fonte: [22]

A pesquisa mostra que o Acre é o terceiro Estado com menor número de domicílios com acesso à internet no país: **66,8%**. Somente a PNAD Contínua com os dados de 2018 já são suficientes para problematização da adoção da EAD como carga horária letiva, em razão da desigualdade no acesso às tecnologias digitais.

Entretanto, também é importante analisar o modo como a internet é acessada nesses domicílios em razão da finalidade para a qual a EAD se propõe. Os diferentes dispositivos de acesso à internet proporcionam diferentes dialogias comunicativas. O tamanho da tela, se é sensível ao toque, a presença de periféricos como o teclado ou o *mouse*: todos esses fatores determinam a maneira pela qual ocorrerá a comunicação entre os sujeitos do ato comunicativo [2].

Abaixo tem-se os dados dos domicílios onde somente o celular é utilizado para o acesso à internet, por região:

Gráfico 1.15- Percentual de domicílios em que somente telefone móvel celular era utilizado para acessar a Internet, no total de domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet, por Grandes Regiões - 4º trimestre - 2016-2018



Fonte: [22]

O gráfico mostra que o número de domicílios onde **somente o celular** é utilizado para acessar a internet cresceu com o tempo e hoje é de 65,7% na região norte do país.

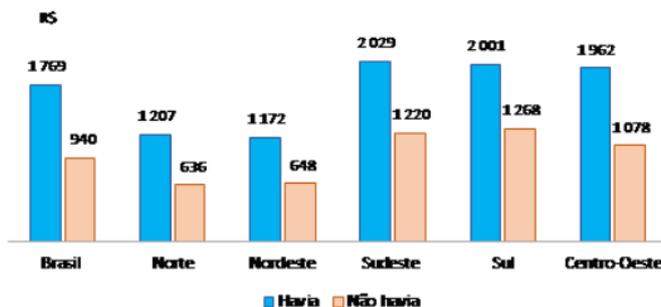
Relacionado ao aumento do acesso à internet por meio do telefone móvel, há um decréscimo desse acesso por meio de microcomputadores, no mesmo período:

Grandes Regiões	Percentual de domicílios em que microcomputador era utilizado para acessar a Internet, no total de domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet (%)								
	Total			Situação do domicílio					
				Urbana			Rural		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Brasil	57,8	52,4	48,1	59,6	54,5	50,5	33,1	26,1	22,5
Norte	34,4	31,6	30,7	35,7	33,1	32,5	19,0	15,3	13,9
Nordeste	45,9	40,2	35,8	48,9	43,9	39,8	22,9	17,0	14,7
Sudeste	63,9	58,6	54,1	64,9	59,8	55,4	38,1	30,0	25,2
Sul	66,5	60,5	56,0	68,0	62,1	57,9	50,9	43,9	38,9
Centro-Oeste	55,6	51,1	47,9	56,8	52,4	49,3	33,7	28,8	27,8

Fonte: [22]

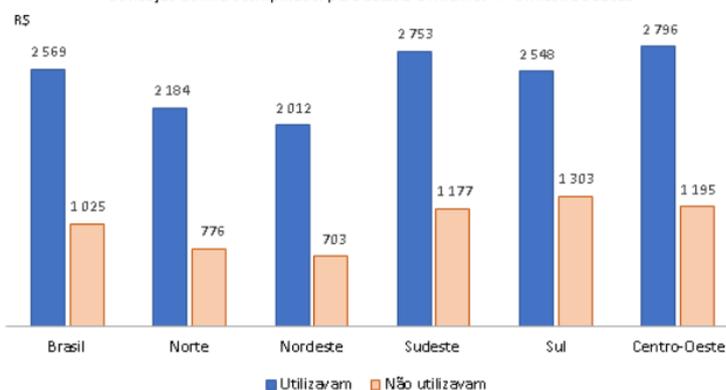
Essa correlação poderia estar ligada a uma mudança nas práticas culturais associada à mobilidade, não fossem os dados sobre a renda dos domicílios que se valem de uma ou outra modalidade para acesso à rede:

Gráfico 1.12 - Rendimento real médio *per capita* dos domicílios particulares permanentes, por Grandes Regiões, segundo a existência de utilização da Internet - 4º trimestre de 2018



Fonte: [22]

Gráfico 1.16 - Rendimento real médio *per capita* dos domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet, por Grandes Regiões, segundo a utilização de microcomputador para acessar a Internet - 4º trimestre de 2018



Fonte: [22]

Na região Norte, a média da renda *per capita* dos domicílios que não possuem acesso à internet é de R\$ 636,00. Ainda, a renda média dos domicílios que a acessam por meio de celular é de R\$ 776,00. Relacionando-se os dados acima, infere-se que 47% dos domicílios da dessa região possuem renda média *per capita* de R\$ 776,00.

O gráfico abaixo refere-se aos dados nacionais, sintetiza as informações trazidas acima e exemplifica as práticas sociais para as quais a internet acessada é utilizada:



Fonte: [21]

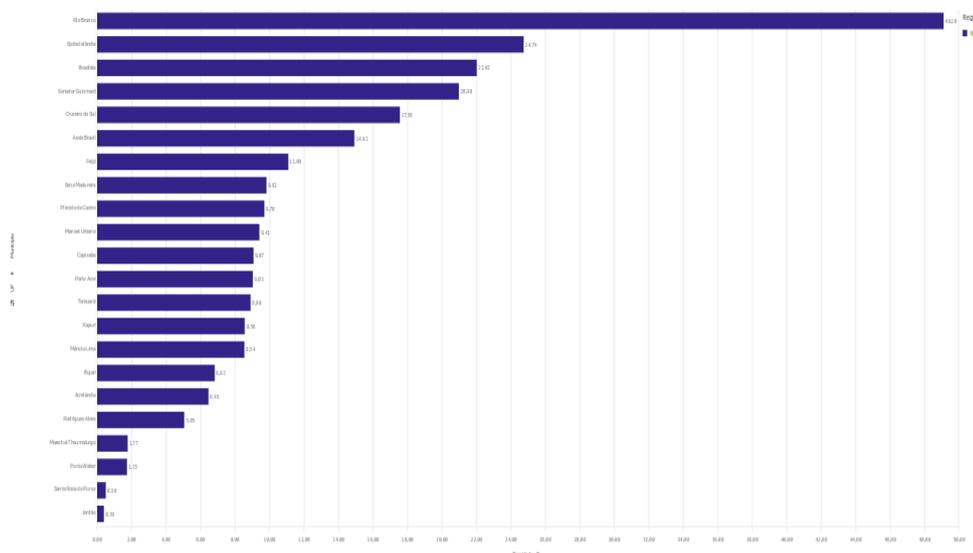
Mais uma vez, o gráfico mostra o telefone móvel como o dispositivo mais utilizado para o acesso, bem como a queda do emprego do microcomputador. Há, ainda, a ascensão da TV, mas longe dos anteriores. O mais frequente objetivo do acesso, pelo modo como a finalidade foi descrita, parece ser a comunicação cotidiana, por meio de aplicativos de mensagens multimídia. Não há informação nos dados divulgados sobre o acesso para o estudo ou leitura de textos escritos, mas certamente são menores do que aqueles relacionados.

Por fim, da análise conjunta dos dados, o óbvio é objetivado e fica evidente a conclusão de que os domicílios com menor renda possuem menor acesso à internet e menor alternativa de dispositivos com os quais esse acesso é realizado. A contabilização da EAD por meio de tecnologias digitais como carga horária letiva, sem dúvida, viola o acesso à educação desses alunos de baixa renda e será aprofundada a seguir.

5.2 A EAD MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS E A VIOLAÇÃO DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

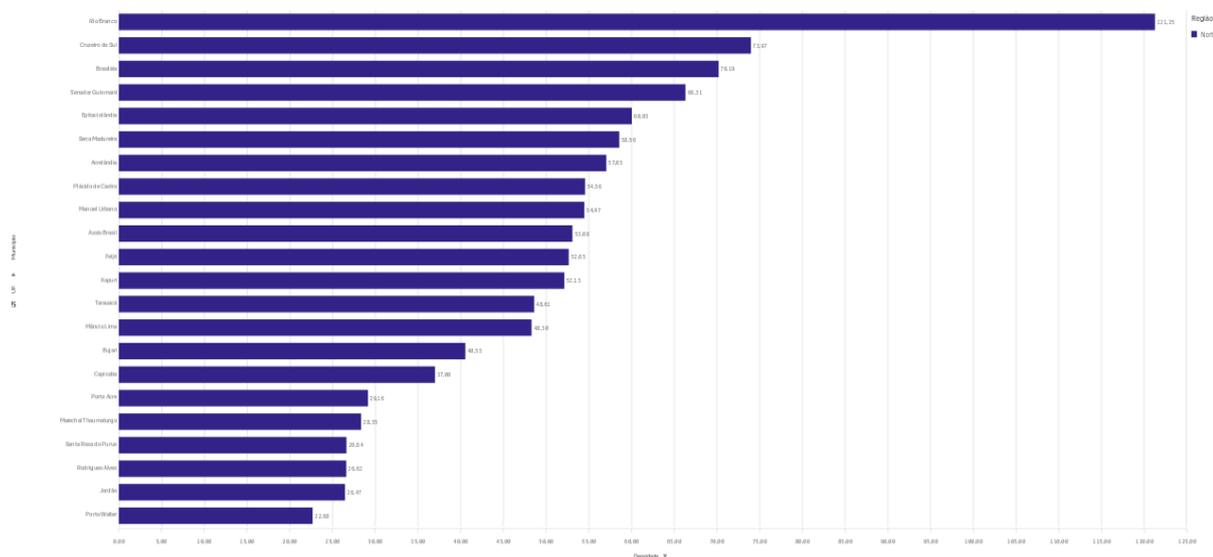
Por meio dos dados disponibilizados pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) é possível consultar o modo como a internet é acessada no Estado do Acre. A consulta aos dados foi realizada com aqueles disponíveis para o mês de maio do ano de 2020, relaciona todos os Municípios do Estado e pode-se afirmar que, em linha com a pesquisa do IBGE, a grande maioria dos acessos à internet se dá por meio da telefonia móvel, que é o dispositivo que possui maior disponibilidade:

Banda Larga Fixa: Densidade média de 29 acessos a cada 100 domicílios



Fonte: [23]

Telefonia Móvel: Densidade de **84,9** acessos a cada 100 habitantes



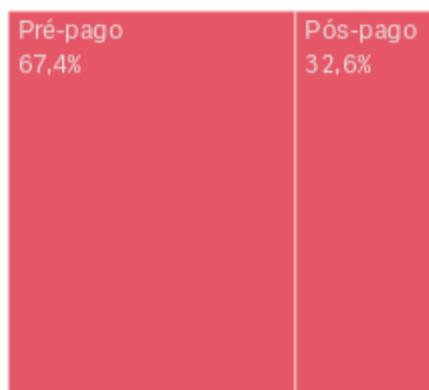
Fonte: [23]

Os dados mostram que a cada 100 domicílios existem 29 acessos à internet por meio de banda larga fixa, em todo o Estado. Por sua vez, o acesso à telefonia móvel é de 84,9 a cada 100 habitantes. Ou seja, o dispositivo mais utilizado para acessar a internet está longe da universalização que o acesso à educação demanda. E nota-se que em ambas as modalidades, a densidade de acessos é bem menor nos Municípios desprovidos de ligação terrestre.

Neste ponto é possível afirmar que a EAD por meio das tecnologias digitais viola diretamente o princípio constitucional da **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola [1,8].

Os dados levantados tanto pelo IBGE como pela ANATEL quantificam a já conhecida desigualdade social, que certamente será agravada pela crise provocada pela pandemia. A contabilização da EAD por meio das tecnologias digitais como horas letivas incrementará essa desigualdade, excluindo do processo educacional a maioria dos alunos clientes da rede pública de ensino.

Ainda quanto ao acesso à internet por meio da telefonia móvel, há mais um dado relevante para o ponto, que é a modalidade de cobrança do serviço escolhida pelos usuários desses dispositivos. O gráfico a seguir traz os dados da modalidade de cobrança contabilizados para o mês de maio de 2020:



Fonte: [23]

Vê-se que a modalidade pré-paga é a mais utilizada e aqui surge mais um ponto de violação aos princípios da educação escolar nacional que merece muita atenção. A internet é um serviço disponibilizado mediante uma contrapartida financeira pela sua utilização. O acesso público é possível somente em bibliotecas, escolas, universidades ou por meio de um vizinho generoso ou descuidado. Portanto, aqueles que não possuem recursos financeiros para dispor do serviço de internet sem comprometer suas necessidades básicas não usufruirão do acesso à rede.

Em um país onde a desigualdade social é evidente, transferir para os clientes da rede pública de ensino os custos do acesso à educação, sem dúvida, viola o princípio constitucional da **gratuidade do ensino** [1,8]. A universalidade desse ensino somente pode ser atingida quando a carência de recursos financeiros não é um obstáculo a esse acesso. Portanto, a contabilização da EAD por meio das TDIC's como hora letiva viola a gratuidade do ensino ao exigir que se pague pelo acesso à educação pública.

Sensível ao problema da falta de acesso à internet por grande parte dos alunos da rede pública de ensino, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE/AC), também disponibilizou a EAD por meio das mídias da TV e do Rádio. Infelizmente, a educação mediada por essas tecnologias também viola o direito à educação, sob outros aspectos, esclarecidos a seguir.

5.3 A EAD MEDIADA PELA TELEVISÃO E A VIOLAÇÃO DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Se por um lado, a EAD, por meio das tecnologias digitais, oferece grandes possibilidades pedagógicas, como a chance de interação virtual com o professor, por outro, a desigualdade social torna sua utilização proibitiva.

Em busca de contornar a falta de acesso à internet pelo público escolar, a SEE/AC implementou videoaulas na TV, por meio do canal aberto Amazon Sat. Entretanto, mesmo que o acesso a essa tecnologia seja grande, ele ainda não é universal. A PNAD contínua traz os dados sobre a disponibilidade do dispositivo TV, por região:

Tabela 1.1 - Percentual de domicílios com televisão, no total de domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões - 4º trimestre - 2016-2018

Grandes Regiões	Percentual de domicílios com televisão, no total de domicílios particulares permanentes (%)								
	Total			Situação do domicílio					
				Urbana			Rural		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Brasil	97,2	96,7	96,4	97,9	97,4	97,1	92,9	92,3	92,0
Norte	93,7	92,8	92,3	96,3	95,2	94,7	84,5	84,4	83,9
Nordeste	96,2	95,6	94,9	97,4	96,8	96,1	92,7	91,8	91,4
Sudeste	98,2	97,8	97,8	98,4	98,0	97,9	95,4	94,9	95,1
Sul	97,8	97,6	97,2	97,9	97,8	97,4	96,7	96,3	96,0
Centro-Oeste	96,9	96,3	95,9	97,3	96,6	96,3	93,6	93,1	92,7

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Fonte: [22]

Na região Norte, 92,3% dos domicílios têm acesso ao dispositivo. Entretanto, há uma variação geográfica e cultural apontada pela pesquisa, que é a diferença entre os ambientes urbano e rural. Em 2018, a zona urbana possuía 94,7% dos domicílios com acesso à TV e a zona rural contava com 83,9%. Entretanto, os “[...] **menores percentuais** de domicílios com televisão já estavam próximos de 90% e **ocorreram no Acre (89,7%)** e em Roraima (89,8%).” (grifo nosso) [22].

Por maior que pareça a universalização do acesso à televisão, basta inverter a proporção e transformá-la em sujeitos para se ter uma ideia da dimensão do problema. O IBGE aponta que o Estado possui 195.787 matrículas nos ensinos fundamental e médio. Se 10% desses alunos não possuem a TV disponível para participar da EAD, tem-se a exclusão de **19.578** alunos da rede pública de ensino [24].

Entretanto, isso não é só. A tabela abaixo foi elaborada com base em informações da própria SEE e, dos 22 Municípios do Estado, **somente 12 deles** possuem acesso a transmissão do canal aberto Amazon Sat:

MUNICÍPIO	TV	MUNICÍPIO	TV
CAPIXABA	NÃO	ASSIS BRASIL	SIM
ACRELÂNDIA	NÃO	PLÁCIDO DE CASTRO	SIM
BUJARI	NÃO	SENADOR GUIOMARD	SIM
EPITACIOLÂNDIA	NÃO	BRASILEIA	SIM
JORDÃO	NÃO	CRUZEIRO DO SUL	SIM
MARECHAL THAUMATURGO	NÃO	MÂNCIO LIMA	SIM
PORTO ACRE	NÃO	RIO BRANCO	SIM
PORTO WALTER	NÃO	SENA MADUREIRA	SIM
SANTA ROSA DO PURUS	NÃO	TARAUACÁ	SIM
RODRIGUES ALVES	NÃO	XAPURI	SIM
MANOEL URBANO	SIM	FEIJÓ	SIM

Fonte: [25]

Portanto, deixando de lado as desigualdades no acesso ao dispositivo TV levantadas acima, vê-se que a difusão das videoaulas não é universal, pois apenas doze dos vinte e dois Municípios do Estado possuem acesso à EAD, impedindo a audiência mesmo daqueles alunos que possuem o dispositivo.

Mais uma vez, a EAD contabilizada como carga horária letiva, nos moldes implementados pela SEE, viola o princípio da **igualdade de condições de acesso** e permanência na escola pois, conforme exposto acima, não são todos os alunos que possuem acesso às videoaulas disponibilizadas pela TV.

A seu turno, e pelo mesmo motivo levantado na análise da internet, o princípio da **gratuidade do ensino público** também é violado, pois transfere ao aluno os encargos sobre a infraestrutura necessária para assistir as videoaulas [1,8].

Por fim, sob uma perspectiva pedagógica, a videoaula é semelhante ao livro didático. O aluno pode ler o livro, mas se não compreender o conteúdo, não há a quem se socorrer. A falta de interação com o professor é uma das grandes pobreza da EAD. E fica pior, pois a falta de interação também vai pela outra mão: o professor perde o importante contato com o aluno, prejudicando o *feedback* da comunicação [2]. Mais ainda, o livro pode ser relido. A EAD pela TV não permite a repetição da aula. Sob esse aspecto, há uma violação ao princípio da **garantia do padrão de qualidade** do ensino [1,9].

A falta de acesso à TV não é desconhecida pelos educadores do Estado e, como tentativa de superar mais esse obstáculo à EAD, a SEE/AC lançou mão de outro dispositivo que se acredita de grande capilaridade em razão de seu longo alcance e baixo custo: o rádio. Paralelo às videoaulas pela internet e pela TV, foram disponibilizadas audioaulas veiculadas pelas rádios Aldeia FM e Difusora Acreana [26–28]. Mesmo assim, a EAD por meio das audioaulas, quando contabilizada como carga horária letiva, também viola os princípios da educação escolar.

5.4 A EAD MEDIADA PELO RÁDIO E A VIOLAÇÃO DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Da leitura do Plano de Implementação de Atividades Não Presenciais, percebe-se que somente as aulas por meio das tecnologias digitais e televisão é que estavam contempladas na ação. As audioaulas por meio da radiodifusão não foram incluídas como mídia a ser utilizada para a implementação da EAD [17]. Ela foi incluída em razão da ação sensível do Conselho Estadual de Educação, quando da análise do referido Plano, na tentativa de incluir a população rural e urbana que não possui acesso às demais tecnologias [18].

Ao se ouvir as audioaulas, percebe-se o zelo da SEE e dos professores envolvidos na iniciativa. Atenta ao sentido envolvido nessa comunicação exclusivamente oral, o áudio das videoaulas não foi simplesmente reproduzido no rádio, sem a sua imagem. As audioaulas foram produzidas exclusivamente para esse tipo de mídia.

Extraí-se do parecer do CEE/AC que a motivação para o emprego do rádio como mediador da EAD foi a tentativa de inclusão das comunidades mais carentes e também da chamada ‘zona rural’, para quem o acesso às demais tecnologias de comunicação pode ser caro ou indisponível na localidade.

De fato, intuitivamente, o indício é o de que quem não possui recursos financeiros para pagar pelo serviço de internet, poderá adquirir uma televisão ou um rádio, nessa ordem de preferência, em razão da respectiva possibilidade econômica. Assim, tendo a EAD contemplado todas as mídias mais comuns de comunicação à distância, a universalidade do acesso estaria garantida, legitimando a iniciativa para contabilização como carga horária letiva.

Entretanto, quando se desce aos números, a intuição, por vezes, é desmentida, surpreendendo inclusive os autores. Mais uma vez, buscou-se os dados disponibilizados pelo IBGE para a análise. A PNAD Contínua iniciou sua série histórica no ano de 2011 e não contempla a presença do rádio no domicílio [29]. Para suprir essa deficiência, buscou-se, no mesmo IBGE, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), que tem sua série histórica iniciada no ano de 1967, mas que foi descontinuada no ano de 2016, quando publicou seus resultados referentes ao ano de 2015 [30].

O seu questionário sobre bens duráveis no domicílio é mais minucioso e inclui o rádio, dispositivo objeto da problematização. Os dados foram extraídos contextualizando o Estado do Acre inserido na Região Norte e, também, se incluiu a separação por faixa de renda do

domicílio, em razão da justificativa apresentada pelo CEE/AC para a adoção da radiodifusão como mediadora da EAD:

Tabela 1954 - Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por classes de rendimento mensal domiciliar, situação do domicílio e alguns bens duráveis existentes no domicílio																						
Variável - Domicílios particulares permanentes - percentual do total geral																						
Ano - 2015																						
Grande Região e Unidade da Federação	Alguns bens duráveis existentes no domicílio	Classes de rendimento mensal domiciliar x Situação do domicílio																				
		Total			Até 1 salário mínimo			Mais de 1 a 2 salários mínimos			Mais de 2 a 3 salários mínimos			Mais de 3 a 5 salários mínimos			Mais de 5 a 10 salários mínimos			Sem rendimento		
		Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Norte	Total	100,00	75,61	24,39	19,39	12,22	7,17	30,88	22,25	8,63	17,86	14,06	3,80	16,28	13,38	2,91	9,87	8,78	1,09	0,32	0,25	0,07
	Rádio - tinham	47,40	33,59	13,81	8,79	4,94	3,86	14,50	9,57	4,93	8,35	6,18	2,17	7,76	5,99	1,77	4,93	4,23	0,70	0,16	0,12	0,04
Acre	Total	100,00	73,43	26,57	20,36	12,34	8,02	31,64	22,03	9,61	17,87	14,54	3,33	14,99	12,57	2,42	9,31	7,79	1,51	0,23	0,23	-
	Rádio - tinham	39,89	27,55	12,34	6,66	3,48	3,18	14,15	8,86	5,30	7,27	5,68	1,59	5,98	4,92	1,06	3,48	2,95	0,53	0,08	0,08	-

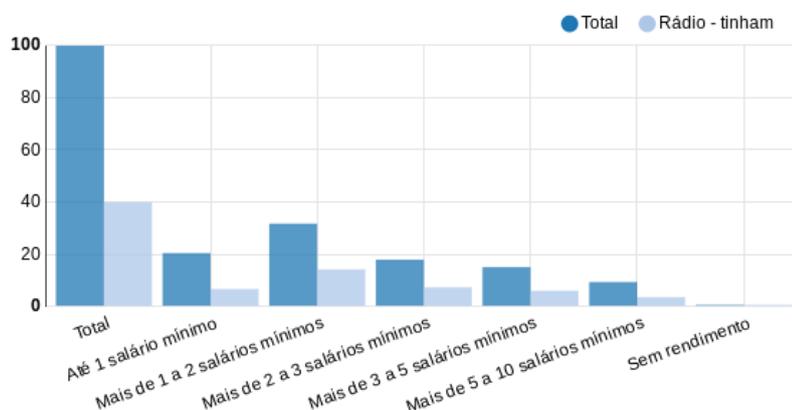
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Fonte: [31]

Tendo em vista as séries históricas da pesquisa, a posse do rádio vinha em decréscimo constante desde o ano de 2011 [32]. Em 2015, apenas **39,89%** dos domicílios do Estado do Acre possuíam pelo menos um aparelho de rádio. Desse total, **27,55%** encontravam-se na zona urbana e **12,34%** na zona rural.

Apenas essa informação é suficiente para desmistificar a suposta universalidade do rádio. Entretanto, explorando os números obtidos, a EAD mediada pelo rádio se revela ainda mais excludente. Proporcionalmente, os domicílios que possuem o rádio na zona rural representam apenas 3,27% do total de domicílios no Estado. Na zona urbana, esse mesmo percentual é de 20,22%.

A seu turno, a separação dos dados por faixa de renda evidencia ainda mais a face da exclusão social. O gráfico abaixo foi gerado a partir dos dados da tabela e mostra o percentual total de domicílios que possuem o rádio, por faixa de renda:



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Fonte: [31]

A faixa ‘sem rendimento’ contempla os domicílios que possuem como única fonte de renda os programas sociais governamentais. Eles constituem 0,23% do total de domicílios e somente 0,08% deles possuem o dispositivo. Essas pessoas são as mais necessitadas e não serão contempladas pela EAD. Um dado interessante e na contramão do enaltecimento da vida urbana ou do latifúndio, é a não identificação de domicílios ‘sem rendimento’ na zona rural.

Seguindo, dos domicílios com renda até um salário-mínimo, apenas 6,66% deles possuem o dispositivo, com proporções semelhantes tanto na zona urbana como na zona rural, de 3,48% e 3,18%, respectivamente. Avançando na renda, vê-se um aumento expressivo na posse do rádio entre os domicílios com renda entre 1 e 2 salários-mínimos. Ela sobe para 14,15%, com 8,86% na zona urbana e 5,30% na zona rural. Então, a partir da faixa de renda de 2 a 3 salários-mínimos, a posse do equipamento entra em tendência de queda, reduzindo-se para 7,27% do total dos domicílios.

A noção intuitiva de que o rádio atende a população de baixa renda se concretiza, em parte. Por outro lado, o que fica evidenciado pelos dados é que somente uma pequena parte dessa população possui acesso ao dispositivo, e tal acesso é ainda menor na zona rural.

Mais uma vez, com base nos dados apresentados, verifica-se que a EAD por meio da radiodifusão viola o princípio da gratuidade do ensino público, pois por mais barato que o equipamento possa ser, a necessidade de sua aquisição para acompanhamento das aulas é imposta a uma parte da sociedade que já carece de recursos.

Ela também viola o princípio educacional da igualdade de condições de acesso, pois não são todos os domicílios que possuem o acesso ao equipamento. Sob outro ângulo, a igualdade do acesso também é violada em razão da impossibilidade daqueles que, mesmo possuindo o rádio, não possuem a alternativa de acessar a EAD por meio da TV ou da internet.

Ainda, a comunicação é um ato complexo, multissemiótico, no qual os cinco sentidos atuam em conjunto para a produção e compreensão da mensagem. Por maior que seja a dedicação dos professores, a audioaula possui limitações impostas pela mídia sob a qual ela é veiculada. Aqui, o princípio violado é o da garantia do padrão de qualidade [1,2,8].

Outra fraqueza é que, tal qual a televisão, o rádio é unidirecional e sem reprise, impossibilitando a elaboração de perguntas por parte do aluno. Ao fim, quando a EAD é tomada como carga horária letiva, a não compreensão do conteúdo por parte do aluno somente será remediada com a presença do professor, que agora terá menos tempo para cumprir com o conteúdo programático. Mais uma vez, o princípio da garantia do padrão de qualidade do ensino [1,2,8].

Entretanto, as críticas à EAD mediada pelo rádio só se prestam para aqueles Municípios que serão atingidos pela radiodifusão das aulas. Com uma capilaridade ainda menor que a TV, somente 9 dos 22 Municípios do Estado são atingidos com a radio transmissão das aulas:

MUNICÍPIO	RÁDIO	MUNICÍPIO	RÁDIO
ACRELÂNDIA	NÃO	PLÁCIDO DE CASTRO	NÃO
BUJARI	NÃO	SENADOR GUIOMARD	NÃO
CAPIXABA	NÃO	RODRIGUES ALVES	SIM
EPITACIOLÂNDIA	NÃO	BRASILEIA	SIM
JORDÃO	NÃO	CRUZEIRO DO SUL	SIM
MANOEL URBANO	NÃO	FEIJÓ	SIM
MARECHAL THAUMATURGO	NÃO	MÂNCIO LIMA	SIM
PORTO ACRE	NÃO	RIO BRANCO	SIM
PORTO WALTER	NÃO	SENA MADUREIRA	SIM
SANTA ROSA DO PURUS	NÃO	TARAUACÁ	SIM
ASSIS BRASIL	NÃO	XAPURI	SIM

Fonte: [25]

Tal qual a TV, a EAD por meio da radiodifusão contabilizada como carga horária letiva, nos moldes implementados pela SEE, viola o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola pois, conforme exposto acima, não são todos os alunos que possuem acesso às aulas disponibilizadas pelo rádio.

Há, ainda, a violação de princípios atinentes à diversidade, caros à educação escolar, pelas três modalidades de dispositivos mediadores da EAD. As tecnologias digitais, a televisão e o rádio não atendem os princípios da pluralidade de concepções pedagógicas, da valorização da experiência extraescolar, da vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais, e da consideração com a diversidade étnico-racial, que serão analisados a seguir.

5.5 DA VIOLAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ATINENTES À DIVERSIDADE

A EAD é a menina dos olhos da iniciativa privada em razão da diminuição dos custos que proporciona, pois, uma única aula gravada por um único professor atingirá milhares de alunos pagantes, aumentando o retorno da atividade empresarial. A seu turno, o ensino presencial demanda maior quantidade e qualidade de estrutura física e recursos humanos.

Outro ponto fraco da EAD, quando contabilizada como carga horária letiva, é a diversidade com a qual deve lidar. Mesmo colocando os seres humanos sob esse mesmo rótulo (humanidade), todos os sujeitos são diferentes entre si, tanto em razão da biofisiologia como pelas suas experiências. Os professores são tão diferentes entre si quanto os alunos. Cada sujeito

é um universo de diferentes experiências proporcionadas pela dialogia que existe entre o corpo, a mente, o meio ambiente e os demais seres humanos e não humanos que habitam este “pálido ponto azul” [2,33].

A objetificação das dificuldades da implementação da EAD proporcionada pelos números de pesquisas estatísticas pode mascarar a face humana do problema. A transformação de seres humanos e suas circunstâncias sociais em porcentagens de um todo abstrato não pode esconder a questão da diversidade social e individual na qual a temática se insere. Para tanto, os dados apresentados serão analisados de modo a explicitar a diversidade social e cultural na qual a EAD tenta ser inserida.

O ponto de partida eleito é a classificação que reduz as complexidades sociais em urbanas e rurais. Iniciando pela definição daquilo que é urbano, é possível retomar as dimensões espacial e temporal empregadas no conceito de educação. Em vez de algo estático e absoluto, a cidade pode ser definida como um processo que toma forma no tempo e no espaço, por meio da ação humana [34].

Uma das diversidades evidenciada pelos dados acima são as diferentes rendas domiciliares encontradas no meio ambiente urbano. Um outro exemplo pode ser geográfico, como os bairros mais próximos ou mais distantes do rio ou da floresta, elemento amazônico de relevância singular que influencia os saberes e fazeres dos indivíduos. A origem dos indivíduos urbanos, se nascidos na cidade ou se são migrantes provenientes do êxodo rural, também é mais um exemplo de diversidade. Importante lembrar que também existem indígenas habitando nas cidades [24].

Do mesmo modo, aquilo que se nomeia como zona rural também deve ser pensado como um processo que toma forma no tempo e no espaço. Para tanto, basta resgatar a história da ocupação humana do espaço que hoje é conhecido como Estado do Acre. Os indígenas que aqui habitavam antes do confronto com os ‘brancos’ ainda habitam o espaço. Existem hoje 34 terras indígenas demarcadas ou em processo de demarcação no Estado do Acre [35]. Dentro do contexto escolar, existem 226 escolas indígenas no Estado do Acre [36]. Pensando em sua diversidade etnolinguística, existem 13 diferentes línguas provenientes de três troncos linguísticos ainda faladas por esses povos no presente [37]. Esses dados evidenciam o desafio de um ensino que contemple a diversidade cultural desses povos.

Ainda dentro do conceito de ‘zona rural’ entendido como um processo, é possível pensar nos diferentes fluxos migratórios associados aos diferentes ciclos da borracha no Estado [38]. Como um processo decorrente desses ciclos econômicos, pode-se citar a posterior criação

de unidades de conservação de uso sustentável, como as reservas extrativistas (RESEX) ou áreas de proteção ambiental (APA). Hoje, elas totalizam 16 unidades de conservação que abrangem fazeres e saberes diversos entre si [35].

Como último exemplo, tem-se ocupações humanas mais recentes promovidas pelas políticas públicas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A implementação de suas políticas retrocede às políticas integracionistas e homogeneizadoras do regime militar. Com o advento da Constituição de 1988, o INCRA teve sua política fundiária revista, de certo modo, e passou a prever diferentes modalidades de assentamentos, como o Projeto de Assentamento (PA), o Projeto de Assentamento Dirigido (PAD), o Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) e o Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS). De acordo com o Zoneamento Ecológico-Econômico, o Estado do Acre hoje conta com expressivos 107 projetos de assentamento sob diferentes regimes jurídicos de exploração decorrentes de suas diversas modalidades e que moldam de diferentes maneiras o estilo de vida dos assentados [35].

A exposição acima não tem a pretensão de exaurir o tema da diversidade no Estado. Entretanto, demonstra com clareza que os rótulos atribuídos às zonas urbanas e zonas rurais estão longe de abraçar a diversidade social e cultural existente no Estado do Acre.

Do mesmo modo que as expressões problematizadas acima não alcançam a diversidade por elas generalizadas, a EAD contabilizada como carga horária letiva também deixa escapar a diversidade social e cultural em seu programa. Toda essa diversidade demanda diferentes intervenções por parte dos professores, adaptadas à realidade social desses alunos de diferentes práticas culturais. O conhecimento curricular necessita ser adaptado às metáforas daquele grupo social específico de modo a atingir as três finalidades do ensino contempladas pela LDB [2].

Tal qual os centros urbanos, é muito comum em comunidades deles distantes encontrar professores provenientes daquela mesma localidade. Prova disso são os cursos de formação de professores ofertados pela Universidade Federal do Acre, como o PARFOR e o Curso de Licenciatura Indígena [39].

A mediação do ensino por professores que conhecem a realidade dos alunos, por estarem inseridos em sua cultura, confere a eles uma grande habilidade comunicativa que permite a contextualização do ensino curricular, adequando-o à realidade daquelas comunidades.

A EAD, quando adotada como carga horária letiva, também falha ao lidar com a diversidade. Em que pese o esforço do profissional, o ensino implementado por um único professor distante é monocultural, priva os alunos do convívio com outras concepções pedagógicas e homogeneiza essa única concepção para todo o Estado [2]. Mais ainda, mesmo que fosse possível para um único professor conhecer toda a diversidade cultural existente no Estado, é impossível endereçá-la em uma aula expositiva de 20 minutos [28].

Somente a pluralidade de professores permite o respeito aos princípios da pluralidade de concepções pedagógicas, da valorização da experiência extraescolar, da vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais, e da consideração com a diversidade étnico-racial [1,8]. O desrespeito a esses princípios pela EAD contabilizada como carga horária acaba por impedir o cumprimento das finalidades da educação, violando esse direito social fundamental dos alunos e de toda a sociedade.

6. DA VIOLAÇÃO DAS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO QUANDO DA CONTABILIZAÇÃO DA EAD COMO CARGA HORÁRIA LETIVA

Conforme abordado acima, a educação escolar possui como finalidades “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” [1] e que podem ser generalizadas como suas dimensões individual, social e econômica [2].

Pensando em um contexto macro, o fenômeno da globalização, ao contrário de homogeneizar as culturas mundiais, aproximou-as evidenciando suas diferenças. As relações sociais do presente exigem dos sujeitos e instituições a mediação dessas diferenças, tanto locais quanto globais [2].

Iniciando o argumento pela finalidade da educação para o trabalho, nota-se que a economia global passa por uma transformação, em que a produção em massa por corporações hierarquizadas é substituída por um modelo chamado de ‘pós fordista’, onde a mudança, flexibilidade e atuação em nichos específicos entram em evidência. Nesse modelo, a direção da hierarquia é horizontal e, como consequência, demanda habilidades de trabalho em equipe e versatilidade. Para tanto, mais do que apenas entregar uma mão de obra qualificada, a escola deve trabalhar o senso crítico do aluno [2].

Sob esse aspecto, a EAD, quando contabilizada como carga horária letiva, promove uma discussão incompleta sobre as temáticas das aulas, pois deixa de valorizar a diversidade

ambiental e cultural local e sua relação com outros ambientes e culturas. Insiste-se que o aluno não dialogará com os dispositivos tecnológicos a respeito daquilo que foi exposto. A unidirecionalidade hierárquica da EAD está vinculada ao modelo fordista de produção de educação em massa, que está em processo de substituição por modelos transversais.

Para trazer essa discussão para a prática, basta lembrar a dificuldade de organização das comunidades tradicionais em associações ou cooperativas de trabalho não hierárquico. A título de especulação, essa dificuldade pode ser fruto das práticas sociais adotadas até então. E tal modelo hierárquico é levado ao extremo quando extrapola o espaço da sala de aula e é replicado para todo o Estado.

Passando-se para a finalidade educacional de preparo para a vida social e exercício da cidadania, retoma-se o ponto da grande diversidade cultural incrementada pelo contato globalizado. O final da guerra fria pôs fim ao discurso da unidade e do padrão nacional. Alinhada às mudanças mundiais, a redemocratização do país em 1988, ao mesmo tempo que confere liberdades ao sujeito, exige dele uma participação ativa na vida social [2,8].

O contexto social presente demanda dos atores sociais uma atuação no sentido da mediação de conflitos de interesses que surgem dessas diferenças. Para tanto, devem ser expostos ao maior número de experiências em diferentes contextos, com a finalidade de ampliar o seu repertório cultural a fim de implementar um pluralismo cívico [2].

Novamente, a título de especulação, uma possível consequência do modelo hierárquico unidirecional que impulsionou e ainda impulsiona as relações cotidianas é a apatia dos atores sociais na participação em Conselhos para discussão e tomada de decisões, em todas as esferas administrativas. Para permanecer na área educacional, pode-se mencionar a relutância de pais e alunos na participação em Conselhos Escolares, ou nos Conselhos Municipais de Educação ou ainda nos de Defesa da Criança e do Adolescente. Tais instituições são uma conquista democrática por ora não exercida pelos cidadãos. Mais uma vez, o modelo hierárquico e monocultural implementado pela EAD, quando contabilizada como carga horária letiva, maximiza os efeitos da não participação dos alunos na vida social quando tolhem o convívio deles com outros professores e outros alunos.

Por fim, sob a perspectiva da individualidade e da vida privada, talvez a missão mais importante que a educação escolar possa proporcionar é o senso crítico do aluno, a capacidade dele mesmo construir a sua identidade e fazer escolhas conscientes diante das circunstâncias que se apresentam. Tal qual as outras esferas, a noção de identidade surge justamente do

relacionamento com outros sujeitos sociais [2]. No caso da educação escolar, essa identidade desponta no convívio com outros alunos e professores, tolhida pelo modelo de EAD adotado.

Embora essas três finalidades tenham sido destacadas umas das outras, fica claro que elas têm como fonte comum a diversidade e se relacionam entre si de modo dialógico, influenciando-se de maneira recíproca. A EAD, quando contabilizada como carga horária letiva, afeta o alcance desses objetivos de modo negativo, quando mina a matéria-prima que os constitui: o convívio social com a diferença.

Até aqui, é possível afirmar que os três veículos da EAD discutidos, a internet, a TV e o rádio, nem quando somados, substituem o papel do professor em sala de aula. Por mais que pareçam uma boa alternativa justificada pela pandemia, foi demonstrado que a solução implementada, quando contabilizada como carga horária letiva, somente acentua a desigualdade social. Ao contrário do que se pretende, pode causar o desestímulo do aluno e a evasão escolar, em razão da dificuldade do acompanhamento solitário das disciplinas e o pelo sentimento de que o ensino pode ser implementado de qualquer maneira.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia, catalisada pela conexão global discutida acima, atingiu pessoas e instituições em uma escala jamais vista. Ela mesma foi um exemplo de como diferentes culturas em diferentes partes do mundo enfrentaram o problema. Localmente, se por um lado a pandemia escancarou ainda mais os problemas institucionais e sociais que o país enfrenta, por outro, ela pôs em evidência a interdependência humana e ambiental. Dentro da perspectiva educacional, as diferenças sociais somadas à interdependência referida, evidenciam a necessidade do respeito aos princípios da educação escolar como única maneira de superação dos desafios impostos pela calamidade.

A integração de novas tecnologias nas práticas pedagógicas é uma necessidade contemporânea, pois elas compõem a mediação de uma parte das práticas sociais. Levando-se em conta as finalidades da educação, as tecnologias não devem ser utilizadas somente *pro forma* ou na função de disciplinar sujeitos para postos de trabalho industriais. Ao contrário, devem fomentar os objetivos educacionais baseados na diferença.

Não se desconhece os valorosos esforços da comunidade docente para a continuidade das atividades e motivação dos alunos, antes e durante a pandemia. O esforço na construção das plataformas da EAD em diversas mídias é louvável.

Entretanto, a situação de calamidade vivenciada não pode ser utilizada como desculpa para ‘passar a boiada’, como insinuou o distante Conselho Nacional de Educação no parecer que trata da educação à distância:

Neste sentido, as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio. [40]

De modo grosseiro, o que o Conselho permitiu e incentivou foi simplesmente a possibilidade do não atendimento do conteúdo curricular do ano letivo de 2020. E a EAD, quando contabilizada como carga horária letiva, está se prestando a esse papel. O princípio constitucional e legal da garantia do padrão de qualidade do ensino foi simplesmente esquecido [1,8].

A tentativa de superação do problema da evasão escolar com a implementação da EAD terá o efeito contrário, na exata medida das fragilidades dessa modalidade de ensino. Ela é, sem dúvida, um instrumento válido para a manutenção do vínculo entre os alunos e a escola. Entretanto, as dificuldades enfrentadas pelos alunos no acompanhamento das aulas certamente servirão como desestímulo para continuidade dos estudos após o retorno das aulas presenciais. Soma-se ao desestímulo a desvinculação das aulas à realidade dos alunos.

E mais, a simples aprovação do aluno para o ano letivo do ano de 2021, como quer o Conselho Nacional de Educação, não significará que ele teve o conteúdo programático internalizado. A situação dos últimos anos do ensino médio, a grande preocupação manifestada no referido parecer, é ainda pior. O aluno graduado nessas condições não terá com quem se socorrer para suprir a lacuna curricular deixada pelo emprego de uma EAD mal implementada, ferindo mais uma vez os princípios e finalidades da educação.

Ao fim, a contabilização da EAD como carga horária letiva tem como justificativa o apego à tradição da coincidência do ano letivo com o ano civil. Entretanto, é preciso reconhecer que o ‘tempo perdido’ é irrecuperável. E não há nenhuma exigência legal para que coincidam. O desejo de coincidência reside apenas no apego a essa tradição, chacoalhada pela pandemia. Ainda, o descasamento do ano letivo com o ano civil não é novidade alguma no ensino brasileiro. As greves em Universidades Federais são a prova disso.

Ao custo de muitas vidas e sofrimento, a pandemia pôs por terra o discurso de que a tecnologia é a solução para todos os problemas da humanidade. A crença no controle das circunstâncias naturais pela razão humana, construída e solidificada desde o renascentismo, foi

abalada. O tempo é de minimizar os sacrifícios já impostos à sociedade, sem ferir o seu direito fundamental à educação.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei nº 9.394/96 [Internet]. 1996 dez 23 [citado 18 de junho de 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- [2] The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review [Internet]. 1º de abril de 1996 [citado 24 de junho de 2020];66(1):60–93. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- [3] MS. Portaria MS nº 356 [Internet]. 2020 mar 11 [citado 18 de junho de 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm
- [4] ACRE. Decreto nº 5.465 [Internet]. 2020 mar 16 [citado 18 de junho de 2020]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391005>
- [5] CEE/AC. Resolução CEE/AC nº 142 [Internet]. 2020 mar 17 [citado 23 de junho de 2020]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392605>
- [6] SEE/AC. Portaria SEE/AC Nº 764 [Internet]. 2020 mar 18 [citado 23 de junho de 2020]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391009>
- [7] Brasil. Medida Provisória 934 [Internet]. 2020 abr 1 [citado 18 de junho de 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm
- [8] Brasil. Constituição de 1988 [Internet]. 1988 [citado 18 de junho de 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- [9] BRASIL. Constituição de 1924 [Internet]. 1824 mar 25 [citado 18 de junho de 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm
- [10] BRASIL. Constituição de 1937 [Internet]. 1937 nov 10 [citado 18 de junho de 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm
- [11] CNE/CEB. Parecer CNE/CEB nº 15/2007 [Internet]. 2007 ago 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb015_07.pdf

[12] Kieling A. Projeto político curricular de letras inglês da ufac e a base nacional comum curricular: possíveis conexões dialógicas para o uso das tecnologias digitais [Internet]. [Rio Branco]: UFAC; 2019 [citado 5 de junho de 2020]. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7750244

[13] Chartier R. A aventura do livro: do leitor ao navegador : conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP : Imprensa Oficial; 1999.

[14] Saraiva T. Educação a distância no brasil: lições da história. Em Aberto [Internet]. 1996 [citado 21 de junho de 2020];16:17–28. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/232>

[15] Brasil. Decreto nº 9.057 [Internet]. 2017 maio 25 [citado 19 de junho de 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm

[16] CEE/AC. Resolução CEE/AC nº 167 [Internet]. 2013 set 20 [citado 19 de junho de 2020]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=270882>

[17] SEE/AC. Plano de Implementação de Atividades Não Presenciais. 2020.

[18] CEE/AC. Parecer CEE/AC nº 05 [Internet]. 2020 abr 22 [citado 26 de junho de 2020]. Disponível em: <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/pareceres-ceeac>

[19] MEC. Base Nacional Comum Curricular [Internet]. 2017 2018 [citado 1º de junho de 2020]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

[20] IBGE. PNAD Contínua: Notas técnicas [Internet]. 2020 [citado 28 de junho de 2020]. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101674_notas_tecnicas.pdf

[21] IBGE. PNAD Contínua: Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal [Internet]. 2020 [citado 28 de junho de 2020]. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf

[22] IBGE. PNAD Contínua: Análise de resultados [Internet]. 2020 [citado 28 de junho de 2020]. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf

[23] ANATEL. Painel de Acessos [Internet]. 2020 [citado 2 de junho de 2020]. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/paineis/acessos>

- [24] IBGE. IBGE Cidades [Internet]. 2020 [citado 30 de junho de 2020]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/cruzeiro-do-sul/panorama>
- [25] NSEE/CZS. Ofício 154/2020/CG-MSEE-CZS. 2020.
- [26] Aldeia FM. AldeiaFm - Rio Branco [Internet]. 2020 [citado 29 de julho de 2020]. Disponível em: <http://aldeiafm.ac.gov.br/>
- [27] Difusora. Radio Difusora Acreana [Internet]. 2020 [citado 29 de julho de 2020]. Disponível em: <http://difusora.ac.gov.br/>
- [28] SEE/AC. Educ Acre - Rede Escola Digital [Internet]. Educ Acre. 2020 [citado 18 de junho de 2020]. Disponível em: <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/resolucoes-2014>
- [29] IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua | IBGE [Internet]. 2018 [citado 21 de junho de 2020]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=27138>
- [30] IBGE. PNAD [Internet]. Rio de Janeiro: IBGE; 2016 [citado 1º de julho de 2020]. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=298887>
- [31] IBGE. PNAD Tabela N° 1954: Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por classes de rendimento mensal domiciliar, situação do domicílio e alguns bens duráveis existentes no domicílio [Internet]. 2016 [citado 1º de julho de 2020]. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1954#/n2/1/n3/12/v/1000096/p/last%201/c12058/0,99582,99583,99584,99585,99586,99589/c1/all/c12060/0,99642/d/v1000096%202/1/v,p+c12058+c1,t+c12060/resultado>
- [32] IBGE. Séries Estatísticas & Séries Históricas [Internet]. 2017 [citado 1º de julho de 2020]. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD281&t=domicilios-particulares-permanentes-posse-radio>
- [33] Sagan C, Druyan A. Pale blue dot. New York: Ballantine Books; 1994.
- [34] Kostof S. The city shaped: urban patterns and meanings through history. 1º ed. London: Thames & Hudson; 2017. 352 p.
- [35] ACRE. Zoneamento ecológico-econômico do Acre, Fase II : documento síntese. Rio Branco: SEMA; 2010.

[36] INEP. Inepdata: catálogo de escolas [Internet]. 2020 [citado 30 de junho de 2020]. Disponível em: <https://inep.gov.br>

[37] Paula AS de. Perspectivas dos estudos linguísticos no Acre. In: Albuquerque GR de, Antonacci MA, organizadores. Desde as Amazônias: Colóquios. Rio Branco: Nepan Editora; 2014. p. 385–95.

[38] Tocantins L. Formação histórica do Acre [Internet]. 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1979. (Formação histórica do Acre). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=rxosAAAAYAAJ>

[39] UFAC. Universidade Federal do Acre [Internet]. 2020 [citado 4 de julho de 2020]. Disponível em: <http://www.ufac.br/site>

[40] CNE/CP. Parecer CNE/CP nº 05 [Internet]. 2020 jun 1 [citado 21 de junho de 2020]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192