

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**BIANCA STELA LUIZ E SILVEIRA**

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
DISCUSSÕES TEÓRICO-CRÍTICAS SOBRE A RACIONALIDADE TECNOLÓGICA  
NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**BIANCA STELA LUIZ E SILVEIRA**

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
DISCUSSÕES TEÓRICO-CRÍTICAS SOBRE A RACIONALIDADE TECNOLÓGICA  
NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselaine Ripa

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Silveira, Bianca Stela Luiz e  
Alfabetização em tempos de pandemia : discussões  
teórico-críticas sobre a racionalidade tecnológica no ensino  
remoto emergencial / Bianca Stela Luiz e Silveira. -- 2022.  
176 p.

Orientadora: Roselaine Ripa  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,  
2022.

1. Alfabetização. 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.  
3. Ensino Remoto Emergencial. 4. Tecnologia. 5. Teoria  
Crítica da Sociedade. I. Ripa, Roselaine. II. Universidade do  
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

**BIANCA STELA LUIZ E SILVEIRA**

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
DISCUSSÕES TEÓRICO-CRÍTICAS SOBRE A RACIONALIDADE TECNOLÓGICA  
NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente:

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselaine Ripa**  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membras:

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch**  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Furlan de Oliveira**  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Suplente:

---

**Prof. Dr. Lidnei Ventura**  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 25 de outubro de 2022

## AGRADECIMENTOS

Diante do contexto de profundas adversidades que atravessaram a realização do curso de Mestrado em meio à pandemia de COVID-19, a escrita da dissertação somente foi possível devido ao apoio institucional e afetivo de pessoas e de entidades que contribuíram de modo indelével para o desenvolvimento desta pesquisa. Se hoje estou aqui, na condição de pesquisadora comprometida com o dever político e social de dimensionar um projeto de educação e de sociedade qualitativamente melhores por meio da produção acadêmica, científica e intelectual, reconheço que a minha identidade e o meu trabalho são, sobretudo, uma soma das partilhas, das relações e dos afetos que me constituíram e permanecem constituindo ao longo de minha formação acadêmica, profissional e humana. Ao ensejo do momento, registro os meus agradecimentos:

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselaine Ripa, pela generosidade e pelo empenho com os quais me orientou ao longo do Mestrado. Me sinto imensamente grata pelo nosso encontro na pós-graduação e por contar com a sua parceria, paciência e compreensão diante dos percalços que surgiram no decorrer da pesquisa. Obrigada por me inspirar com sua conduta, competência e sensibilidade.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Furlan de Oliveira e ao Prof. Dr. Lidnei Ventura, pelo aceite do convite para compor a banca de defesa e pela atenção dedicada à qualificação da dissertação.

À Universidade do Estado de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelas experiências, pelo conhecimento e pela oportunidade de cursar o Mestrado em uma instituição pública, gratuita e de qualidade.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa que me permitiu realizar o curso de Mestrado com dedicação exclusiva, o que remete à importância de reivindicarmos o fortalecimento dessa e de outras fundações que exercem um papel essencial no fomento à pesquisa, à formação de pesquisadores e ao desenvolvimento do ensino superior brasileiro.

Ao grupo de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul e ao Laboratório de Cultura Digital (L@bCult), pelos espaços de partilha, de construção coletiva e de debate reflexivo que me permitiram ampliar o meu olhar sobre as problemáticas que permeiam a relação entre educação e tecnologia na atualidade.

Às professoras entrevistadas, pelo interesse em colaborar com a pesquisa e pela disponibilidade para compartilhar suas experiências e seu olhar docente conosco. Suas contribuições foram inestimáveis para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos e às minhas amigas, pelos momentos de descontração e pela compreensão durante os meus períodos de ausência. A companhia por meio de videochamadas e de longas conversas no Discord foi essencial para tornar o processo de escrita da dissertação, somado ao período de isolamento social, uma experiência mais leve e alegre.

À minha mãe e ao meu pai, Maristela e Irineu, pelo amor incondicional ao longo de minha vida e pelo incentivo para que eu permaneça seguindo minhas aspirações. Essa conquista se deve, sobretudo, ao incentivo e à dedicação depositados sobre mim para que eu tivesse, desde sempre, as melhores condições de traçar um caminho alinhado aos meus ideais.

Ao meu irmão, Junior, pelos inúmeros diálogos sobre os nossos temas de pesquisa e por partilhar comigo os anseios e as alegrias da experiência acadêmica. Sou grata pelas leituras atentas, pelas críticas construtivas e pela companhia para assistir à stream do Casimiro durante as madrugadas pouco produtivas.

Ao meu namorado, Vitor Seiji, por estar ao meu lado durante toda a trajetória no Mestrado, celebrando cada passo desse processo, me acolhendo em momentos de angústia e me fazendo acreditar, a todo momento, que tudo daria certo no final. Obrigada por ser meu melhor amigo, meu companheiro e meu amor.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação, para a realização deste trabalho e para que eu chegasse até aqui.

Muito obrigada!

*Os pensamentos que são verdadeiros  
devem renovar-se incessantemente pela  
experiência da coisa, a qual, não obstante,  
só neles recebe sua determinação. [...]  
Verdade é constelação em devir.*

Observações sobre o pensamento filosófico  
Theodor W. Adorno (1995b, p. 21)

## RESUMO

Em meio às tensões e às contradições que caracterizam a educação como um campo de disputa política, bem como a tecnologia como mecanismo de dominação operado pela ideologia da racionalidade tecnológica, as discussões referentes ao processo de mediatização das relações pedagógicas tornam-se ainda mais relevantes no contexto em que o ensino remoto emergencial é adotado como medida contingencial massiva para viabilizar os processos educacionais em tempos de pandemia de COVID-19. Tendo em vista a materialidade histórica e os interesses sociopolíticos que orientam as decisões públicas neste período de exceção, o presente estudo tem como objetivo analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, tendo em vista a relação dialética entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente. A partir do referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo das reflexões empreendidas por Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, recorreremos à pesquisa bibliográfica, à pesquisa documental e às entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras para subsidiar a análise crítica do objeto, amparada pela dialética negativa como método de reflexão sobre a realidade social. Entre as contribuições que o estudo traz para dimensionar a relação entre educação e tecnologia na atualidade, foi possível desvelar as contradições que constituem o ensino remoto emergencial como uma das faces do novo paradigma instrumental instituído na educação, operado pela racionalidade tecnológica onipresente – desse modo, os prejuízos formativos decorrentes da pandemia de COVID-19 podem ser compreendidos como reflexo de um projeto político específico, cujas tendências regressivas não se restringem ao âmbito da alfabetização, tampouco ao âmbito do ensino remoto emergencial, mas se constituem como um movimento imanente ao quadro histórico e estrutural que fundamenta a sociedade administrada pelo capitalismo tardio.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ensino Remoto Emergencial. Tecnologia. Teoria Crítica da Sociedade.

## ABSTRACT

Amidst the tensions and the contradictions which characterize education as a political contest field, as well as technology is perceived as a domination mechanism driven by the technological rationality ideology, the discussions regarding the process of mediatization of pedagogical practices become more relevant in the context in which emergency remote teaching is incorporated as a massive contingency measure to make educational processes viable during the COVID-19 pandemic. Considering the historical materiality and the sociopolitical interests that guide public decisions during this exceptional period, this study aims to analyse the implications of emergency remote teaching on children's literacy process in the public school system, considering the dialectical relationship between education and technology in the current historical context. Based on the theoretical and methodological framework referred to critical theory, mainly the discussions undertaken by Theodor Adorno, Max Horkheimer and Herbert Marcuse, we resorted to bibliographic research, documentary research and semi-structured interviews with literacy teachers to subsidize the object's critical analysis, sustained by negative dialectics as the method of reflection on social reality. Among the contributions this study brings to evaluate the relationship between education and technology nowadays, it has unveiled the contradictions that characterize emergency remote teaching as one of the faces of the new instrumental paradigm instituted in education, led by the omnipresent technological rationality – therefore, the formative damages resulting from the current COVID-19 pandemic can be understood as a reflection of a specific political project, whose regressive tendencies are not restricted to the field of literacy, nor to the field of emergency remote teaching, but are considered as a process inherent to the historical and structural conjuncture that underlies the society managed by late capitalism.

**Keywords:** Literacy. First Grades of Elementary School. Emergency Remote Teaching. Technology. Critical Theory.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normativas nacionais relacionadas às medidas de contenção da pandemia de COVID-19 no âmbito da Educação Básica .....	103
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação de Florianópolis
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>Consed</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>ECT</b>	Educação, Comunicação e Tecnologia
<b>ERE</b>	Ensino Remoto Emergencial
<b>ESPIN</b>	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PNA</b>	Política Nacional de Alfabetização
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>UDESC</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina
<b>Undime</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>TIC</b>	Tecnologias da informação e comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
1.1	A dialética negativa como metodologia de análise crítica do objeto.....	21
<b>2</b>	<b>Teoria Crítica da Sociedade: fundamentos do pensamento para a contradição e para a resistência .....</b>	<b>34</b>
2.1	O obscurantismo da razão esclarecida .....	41
2.2	A ideologia da racionalidade tecnológica .....	51
<b>3</b>	<b>Alfabetização para quê? A tensão dialética entre autonomia e adaptação no conceito de <i>Bildung</i>.....</b>	<b>62</b>
3.1	A crise da formação cultural .....	68
3.2	O sentido de educar na alfabetização .....	78
<b>4</b>	<b>A pandemia de COVID-19 na sociedade administrada.....</b>	<b>93</b>
4.1	Os fundamentos do ensino remoto emergencial .....	101
4.2	As tendências regressivas da tecnologia como panaceia educacional em tempos de pandemia .....	111
<b>5</b>	<b>Alfabetização e ensino remoto: nexos entre educação e tecnologia como mecanismo da dominação .....</b>	<b>127</b>
5.1	A alfabetização em meios digitais: contradições em evidência .....	134
5.2	As implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização .....	144
<b>6</b>	<b>Considerações finais .....</b>	<b>159</b>
	<b>Referências .....</b>	<b>167</b>
	<b>Apêndice A – Instrumento de coleta de dados.....</b>	<b>176</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao dimensionar as profundas transformações que marcam a sociedade moderna, o avanço técnico associado aos meios de comunicação social ocupa lugar de destaque nos debates e nas políticas educacionais recentes, dada a sua influência sobre as inúmeras esferas que compõem a estrutura histórica do sistema de produção social na contemporaneidade. Atualmente, a tecnologia é responsável por provocar mudanças substanciais na forma como nos relacionamos com o mundo e com nossos pares, tendo em vista a expansão das possibilidades de difusão de informações em escala global de transmissão, fazendo com que tal aparato técnico assuma a promessa de democratização que o meio digital traz com o desenvolvimento de novos espaços e modelos de produção cultural mais participativos, abertos e horizontais – ainda que isso não implique, necessariamente, na formação de sujeitos capazes de se apropriar criticamente dos elementos que os perpassam, visto que “[...] o fato de a arte como mercadoria e a indústria cultural como sistema atingir a todos sem distinção não significa que todos distinguem seu fetiche.” (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JÚNIOR, 2019, p. 1885).

Diante de tal contradição, é necessário considerar que a tecnologia não se restringe a um conjunto de técnicas, mas se caracteriza como um processo social decorrente da força produtiva humana, inserido em um sistema de vida historicamente determinado – assim, ao assumir uma perspectiva dialética, a tecnologia pode ser compreendida como “[...] uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73). Diante da tensão entre perpetuar e modificar o sistema de vida estabelecido, reconhecemos que a relação entre educação e tecnologia, na condição de processos sociais inseridos em uma determinada forma de produção de existência, refletem os interesses de um projeto político que orienta a intencionalidade para a qual o processo de formação humana se dirige – seja como forma de resistência crítica ao sistema de dominação hegemônico, seja como forma de adaptação conformista aos mecanismos de controle exercidos pela ideologia da racionalidade tecnológica.

Desse modo, ao compreender a tecnologia sob uma perspectiva dialética, é possível considerar que tais recursos conferem possibilidades de experiências formativas revitalizadas por meio da elaboração de novos conceitos e de novas simbolizações, contemplando as dimensões da autonomia e da adaptação como forma de promover experiências formativas orientadas para a emancipação humana (ZUIN; ZUIN; 2017). Contudo, tal perspectiva não pode ser apartada dos limites estruturais que condicionam a direção na qual tal progresso técnico se desenvolve, tendo em vista que a mesma tecnologia serve aos ditames da sociedade administrada na qual prevalece a racionalidade tecnológica, a fetichização da técnica, o poder ideológico da indústria cultural e a substituição da experiência formativa pela semiformação (RIPA, 2015). Nessa perspectiva, pesquisas que se dedicam à análise crítica sobre a relação entre educação e tecnologia nos termos do capitalismo tardio são fundamentais para desvelar as contradições sociais, as disputas políticas e os confrontos ideológicos que permeiam o projeto de vida estabelecido na ordem social hegemônica.

Tais análises críticas sobre a mediatização das relações pedagógicas, fundamentadas na tensão entre o potencial transformador e as tendências regressivas que caracterizam o avanço técnico em nossa sociedade, tornam-se ainda mais relevantes na atual conjuntura educacional brasileira, atravessada por uma crise pandêmica que, desde março de 2020, vem gerando uma série de consequências inéditas sobre a educação em diferentes níveis, sistemas e modalidades de ensino. Considerada a maior tragédia sanitária das duas primeiras décadas do século XXI, a pandemia da COVID-19 trouxe mudanças paradigmáticas na Educação Básica devido às medidas de contenção adotadas para refrear a propagação do vírus SARS-CoV-2 – entre elas, o isolamento social, o regime de quarentena domiciliar e, enfim, a suspensão das atividades de ensino presenciais em todo o território nacional. Neste contexto de exceção, a tecnologia assume um papel fundante nos processos educacionais, tendo em vista a implementação do ensino remoto emergencial como estratégia contingencial massiva para viabilizar a oferta educacional durante a pandemia, amparada pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto perdurasse a situação de calamidade pública no país.

Desse modo, durante o ano de 2020, a educação nacional foi atravessada por mudanças e adversidades sem precedentes em razão dos impactos provocados pela pandemia de COVID-19 – entre eles, destacamos a adaptação da Educação Básica para o ensino remoto emergencial como meio de reposição das atividades regulares, cujos problemas não se restringem à questão da acessibilidade aos meios digitais na realidade social do ensino público, mas envolvem, sobretudo, as especificidades próprias do processo formativo no período da infância<sup>1</sup>. Desse modo, ao reconhecer os desafios que constituem tal processo de adaptação abrupta para o ensino remoto emergencial, bem como o caráter ideológico que permeia o fenômeno tecnológico no que diz respeito aos fins sociopolíticos que guiam sua aplicação na realidade social, urge a seguinte inquietação: quais são as implicações da mediatização do processo de ensino-aprendizagem referente à alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial, considerando os termos da racionalidade tecnológica que constitui a materialidade histórica da tecnologia?

A escolha do recorte temático relacionado à alfabetização se justifica pela experiência da pesquisadora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2016 e 2018, período em que atuou como mediadora no subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Nessa experiência, a pesquisadora participou de projetos que promoviam a integração de recursos tecnológicos em contextos formais de ensino-aprendizagem – entre eles, destaca o uso de jogos digitais como suporte ao processo de alfabetização de crianças em uma escola da rede pública de Florianópolis. Tal experiência durante a graduação mobilizou a pesquisadora a aprofundar seus estudos sobre a incorporação de tecnologias nos processos formativos sob uma perspectiva dialética, que contemplasse as possibilidades de intervenção transformadora por meio da [re]apropriação do aparato técnico em seu sentido social, ao mesmo tempo que fomentasse a autorreflexão crítica sobre as contradições que permeiam a relação entre educação e tecnologia na atualidade.

---

<sup>1</sup> Entre as especificidades próprias do processo formativo no período da infância, destacamos o papel da escola como um espaço privilegiado para promover relações sociais necessárias ao desenvolvimento integral das crianças, tais como a ludicidade, a brincadeira, a linguagem, a interação entre pares, a socialização de saberes historicamente produzidos pela humanidade, entre outras dimensões humano-formativas que estruturam a infância como categoria social e a criança como sujeito de direitos (SARMENTO, 2004).

Nesse contexto, ao ingressar no curso de Mestrado em meados de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), reconhecemos as possíveis contribuições que a linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (ECT) pode oferecer frente aos desafios que envolvem a mediatização das relações pedagógicas durante a pandemia de COVID-19, sobretudo no âmbito da alfabetização. Desse modo, a partir do vínculo estabelecido com o grupo de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul e com o Laboratório de Cultura Digital – L@bCult, ambos sediados na Universidade do Estado de Santa Catarina, propomos um projeto de pesquisa que possibilitasse não só a análise do ensino remoto emergencial como um fenômeno específico, mas também a investigação das relações históricas e sociais que constituem o objeto em sua materialidade – não como um processo isolado ou restrito ao contexto pandêmico, mas como um processo histórico e socialmente determinado pela estrutura organizacional da sociedade administrada.

Entre as pistas iniciais para refletir sobre a problemática levantada, é necessário compreender que as propostas didático-metodológicas, as políticas públicas educacionais e o próprio conceito de alfabetização não estão reduzidos ao âmbito eminentemente pedagógico, mas refletem a perspectiva de um determinado projeto de sociedade, situado em uma determinada forma de produção social que lhes confere intencionalidade sociopolítica (MORTATTI, 2020). Nesse sentido, para construir uma constelação capaz de iluminar as contradições internas ao fenômeno que buscamos decifrar, torna-se fundamental investigar as estruturas que constituem sua materialidade histórica a fim de revelar aquilo que não é visível na superficialidade da aparência. Por isso, ao propormos a autorreflexão crítica sobre o movimento constitutivo da alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial, buscamos compreender o atual quadro educacional sob uma perspectiva mais ampla, visto que mecanismos da semiformação já se encontram estabelecidos na sociedade totalmente administrada e seguem se intensificando no contexto em que a tecnologia, impregnada de sua racionalidade instrumental, confere seus atributos de produtividade industrial a todos os âmbitos da vida, inclusive aos processos educacionais.

Dados os eixos fundantes da pesquisa, o objetivo geral delineado para a realização do estudo consiste em analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, tendo em vista a relação dialética entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente. Tal intenção desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- i. Apresentar a materialidade histórica da educação e da tecnologia à luz da Teoria Crítica da Sociedade;
- ii. Identificar o sentido de educar e a intencionalidade da alfabetização a partir da atual Política Nacional de Alfabetização (PNA);
- iii. Mapear as medidas contingenciais adotadas no âmbito educacional durante o primeiro ano de pandemia no Brasil;
- iv. Investigar o processo de transição para o ensino remoto emergencial no âmbito da alfabetização no ensino público.

Nesse sentido, reconhecemos que os intelectuais da primeira geração da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, apesar de não apresentarem uma vasta produção relacionada à educação estritamente, tampouco ao processo de alfabetização no período da infância, ainda assim trazem importantes contribuições para desvelar as contradições imanentes à realidade que condiciona os fenômenos educacionais em seu movimento histórico-social. Sob tal perspectiva, a Teoria Crítica da Sociedade é considerada um referencial teórico fundante para a compreensão da problemática que envolve o contexto educacional vigente – sobretudo, as implicações que o ensino remoto emergencial traz sobre o processo de alfabetização de crianças durante a pandemia de COVID-19, considerando a sua articulação com a materialidade histórica da sociedade de classes, bem como os interesses sociopolíticos que tais medidas contingenciais visam atender.

Para realizar tal análise crítica à luz da dialética negativa e atender aos objetivos do estudo, recorreremos a dois elementos metodológicos formulados por Adorno (2009): o duplo sentido do conceito e o pensamento constelativo. Desse modo, entre as estrelas luzidas que iluminam o objeto em sua configuração histórica específica, recorreremos à pesquisa bibliográfica, à pesquisa documental e às entrevistas semiestruturadas para compor a constelação interpretativa do objeto. Em consonância com a epistemologia que serve como base teórica da

pesquisa, compreendemos que a dialética negativa adorniana oferece subsídios potentes para refletir acerca das contradições que constituem a realidade social, tendo em vista a transcendência das condições estabelecidas na aparência do dado imediato – dessa forma, o esforço interpretativo por meio da dialética negativa possibilita que “[...] a realidade sócio-histórica que constitui sua verdade se torne fisicamente visível em seu interior” (BUCK-MORSS, 1981, p. 203).

Nesse sentido, ao propor a autorreflexão crítica sobre a mediatização do processo de alfabetização de crianças no ensino remoto emergencial, bem como sobre os ditames ideológicos e irracionais que condicionam a sociedade administrada em sua dimensão macrossocial, não basta restringir a análise do objeto de estudo à superfície de sua aparência – para estabelecer uma consciência verdadeira<sup>2</sup> sobre a realidade, é necessário desvendá-la em sua multiplicidade constelativa, ou seja, de acordo com as contradições imanentes aos processos histórico-culturais que o próprio objeto carrega consigo. Nessa perspectiva, a problemática do ensino remoto emergencial e suas implicações sobre o processo de alfabetização não deve ser compreendida como um caso excepcional em decorrência da pandemia, mas como reflexo de um projeto político específico, inserido em um determinado sistema de produção social.

Assim, para investigar o objeto de estudo em sua multiplicidade constelativa, além da primeira seção introdutória, desenvolvemos outras quatro seções que buscam analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, tendo em vista a relação dialética entre educação e tecnologia na condição de processos sociais inseridos em uma determinada forma de produção de existência – a saber, a sociedade administrada pelos interesses do capital. Desse modo, conferimos a possibilidade de desvelar o objeto para além da superficialidade do dado imediato, tendo em vista o desenvolvimento de uma consciência verdadeira

---

<sup>2</sup> À luz do pensamento de Adorno (1995a, p. 132), o conceito de *consciência verdadeira* pode ser concebido em contraposição ao conceito de *consciência coisificada*, sendo este um estado de consciência que “[...] se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo”. A consciência verdadeira, por sua vez, assume o papel de reflexão crítica sobre a realidade social – não como um dado imutável ou absoluto, mas como um processo dialético e historicamente determinado. Nesse sentido, a consciência verdadeira implica na compreensão dos condicionantes objetivos que produzem e sustentam tal forma de organização social em sua materialidade histórica, cuja percepção de *verdade* não está relacionada à unidimensionalidade factual, mas ao desenvolvimento da autonomia do pensamento não tutelado como exigência política da educação orientada para a emancipação humana (ADORNO, 1995a).

sobre os vínculos históricos, os conflitos sociais e as contradições imanentes à ordem social hegemônica como condição fundante para estabelecer um diagnóstico acurado sobre o tempo presente.

A segunda seção, intitulada *Teoria Crítica da Sociedade: fundamentos do pensamento para a contradição e para a resistência*, apresenta o arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa a partir de discussões elaboradas pelos intelectuais da primeira geração da Escola de Frankfurt. Nesse sentido, desvelaremos as tendências regressivas que constituem a materialidade histórica da razão em seu processo de formalização – para tanto, tensionaremos as contradições imanentes ao esclarecimento iluminista, ao progresso técnico e ao pensamento científico como expressões concretas da razão instrumental que fundamenta os princípios da racionalidade tecnológica na condição de um amplo sistema de dominação que difunde sua ideologia sobre todas as dimensões da existência social, inclusive no âmbito educacional.

A terceira seção, intitulada *Alfabetização para quê? A tensão dialética entre autonomia e adaptação no conceito de Bildung*, discorre sobre os elementos antagônicos que caracterizam a experiência formativa autêntica, fundada na relação entre liberdade de espírito e autopreservação da existência. Na mesma medida, a partir do diagnóstico elaborado pelos intelectuais da Escola de Frankfurt, discutiremos a crise da formação cultural como reflexo dos mecanismos de controle social operados pela indústria cultural que implicam na semiformação como substrato da educação danificada. Desse modo, dada a materialidade histórica da educação nos termos vigentes, identificamos as contradições que constituem o conceito de alfabetização a partir da atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), tendo em vista os fins sociopolíticos para os quais tal política educacional se orienta – seja como forma de resistência crítica à semiformação ou como forma de adaptação conformista aos ditames da racionalidade tecnológica.

A quarta seção, intitulada *A pandemia de COVID-19 na sociedade administrada*, apresenta a contextualização histórica específica da crise sanitária e humanitária decorrente do novo coronavírus, tendo em vista os seus impactos na sociedade sob uma perspectiva macrossocial. Ainda, ao longo da seção, mapearemos as medidas contingenciais adotadas no âmbito educacional durante o primeiro ano de pandemia no Brasil, tendo em vista as normativas

nacionais instituídas em 2020 para orientar a reorganização do trabalho escolar durante o período de calamidade pública. Nessa perspectiva, apresentamos os critérios estabelecidos para a implementação do ensino remoto emergencial, dimensionado como estratégia contingencial massiva para mitigar os prejuízos decorrentes da suspensão das aulas presenciais – desse modo, o intuito da análise está centrado em desvelar os interesses sociopolíticos que condicionam as decisões públicas neste contexto de exceção, considerando o amplo quadro estrutural em que o objeto de estudo está inserido.

Por fim, a quinta e última seção, intitulada *Alfabetização e ensino remoto: nexos entre educação e tecnologia como mecanismo da dominação*, apresenta o relato de experiência concedido por quatro professoras alfabetizadoras que atuaram no ensino público ao longo de 2020, em turmas de primeiro e de segundo ano do Ensino Fundamental. Ao investigar o processo de transição para o ensino remoto emergencial mediante a autorreflexão crítica realizada pelas professoras sobre sua experiência docente durante a pandemia, conferimos a possibilidade de analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, tendo em vista a relação dialética entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente – ou seja, discutiremos como tal fenômeno não se manifesta de forma isolada, mas reflete as contradições imanentes à materialidade histórica que fundamenta o sistema de vida hegemônico, regido pela ideologia da racionalidade tecnológica.

Na subseção conseguinte, intitulada *A Dialética negativa adorniana como metodologia de análise crítica do objeto*, apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos que conduziram a realização do estudo, tendo em vista os procedimentos de investigação que subsidiaram a análise crítica do objeto em sua materialidade histórica. Esperamos que, a partir do juízo crítico-negativo, as discussões empreendidas no decorrer desta dissertação possam jogar luz às questões obscurecidas no processo de reificação que tende a condicionar a relação entre educação e tecnologia no âmbito da sociedade moderna, bem como suscitar novas pesquisas que investiguem, ampliem e aprofundem a compreensão do poder exercido pela racionalidade tecnológica sobre a educação, considerando que “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 38).

## 1.1 A DIALÉTICA NEGATIVA COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE CRÍTICA DO OBJETO

Considerando os fundamentos teórico-epistemológicos que subsidiam o desenvolvimento da pesquisa, recorreremos às contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para definir o prisma metodológico-analítico que conduz o percurso escolhido para realizar a investigação proposta no presente estudo. Para tanto, optamos pelo uso da dialética negativa como método de análise crítica sobre o objeto – a saber, a alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial, implementado na rede pública de ensino durante o primeiro ano de pandemia de COVID-19 no Brasil. Ao estabelecer a perspectiva do primado do objeto como fio condutor do estudo, a dialética negativa pode ser compreendida como uma subversão à tradição representada pela teoria tradicional, cuja intenção é “[...] libertar a dialética de tal natureza afirmativa, sem perder nada em determinação” (ADORNO, 2009, p. 7). Subverter, no plano filosófico, implica na resistência aos métodos totalitários da racionalidade que neutralizam qualquer manifestação das contradições intrínsecas à realidade, de modo que a dialética negativa se constitui como uma oposição deliberada às formas de pensamento que se consolidam como afirmações dogmáticas, próprias do método científico tradicional que predomina sobre a produção acadêmica, científica e intelectual nas diversas áreas do conhecimento especializado.

Nesse sentido, cabe apresentar a formulação negativa da Teoria Crítica da Sociedade como um movimento intelectual e político que, desde a sua gênese, dedica-se ao exame da materialidade histórica sob o princípio da não identidade. Entre os aspectos fundantes que constituem a análise crítica, destacamos a oposição obstinada aos universais abstratos que buscam reconciliar as cisões sociais no engodo da harmonia, cuja compreensão da realidade social se limita à uma perspectiva unidimensional de conhecimento verdadeiro – dessa forma, a teoria crítica se opõe aos princípios fundantes que caracterizam o método científico cartesiano como modelo de excelência da teoria tradicional. Para elucidar tal perspectiva de negatividade, na célebre obra *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, Horkheimer (1991) discorre sobre o método gnosiológico dedutivo, prevalente nas ciências naturais, cujos princípios normativos são tidos como modelo devido ao seu êxito para formular um sistema

conceitual capaz de generalizar algumas dessas teorias a todas as demais, de forma que os procedimentos metodológicos tradicionais demandam um padrão de conduta que, sob os preceitos cartesianos, deve ser estendido à totalidade das ciências – inclusive às ciências sociais, orientadas para a compreensão da sociedade em sua materialidade histórica.

Assim, sob a premissa de um conhecimento unívoco e atemporal, a teoria tradicional preconiza a harmonia de um aparato conceitual universalmente fechado, cujo método elimina as contradições como forma de preservar a exatidão da descrição científica, pretensamente isenta de caráter político e de qualquer juízo de valor. Para tanto, a teoria tradicional concebe o objeto como um processo alheio ao indivíduo que, na condição de sujeito cognoscente, assume a postura de um observador externo à realidade investigada, ainda que o fenômeno em questão venha a ser influenciado diretamente pela ação humana em seu processo de produção de existência – e, nessa perspectiva, a própria sociedade de classes se iguala a um mecanismo natural, fato ao qual o pesquisador não pode interferir sob o risco de macular a neutralidade do método idealizado pela teoria tradicional.

Por outro lado, Horkheimer (1991, p. 36-37) argumenta que tal imparcialidade não é vã, pois a própria ciência é consequência de um modo de produção específico, oriundo de uma determinada forma de organização social – e, nesse contexto, “o cientista e sua ciência estão atrelados ao aparelho social, suas realizações constituem um momento da autopreservação e da reprodução contínua do existente, independentemente daquilo que imaginam a respeito disso”. Sob a perspectiva da teoria crítica, o pesquisador não se posiciona como uma figura externa à realidade em que está inserido, mas ele próprio é resultado da genealogia histórica do constructo social – dessa forma, mais do que estar no mesmo plano do objeto investigado, o sujeito cognoscente é também sujeito atuante na práxis social, cuja teoria é o instrumental pelo qual apreendemos a realidade a fim de compreendê-la mais profundamente, bem como o instrumental de intervenção social que confere a possibilidade de transformação radical na relação do sujeito com o mundo e com seus pares (BASSANI, 2014).

Nesse sentido, a contraposição da teoria crítica em relação à teoria tradicional reside, fundamentalmente, na dissociação entre sujeito e objeto como processos que se manifestam de modo isolado, sem assumir qualquer distinção

em relação à organização estrutural da sociedade e ao conhecimento científico especializado. De acordo com Horkheimer (1991, p. 35), no processo em que o conceito se torna independente, “[...] como que saindo da essência interna da gnose (*Erkenntnis*) ou possuindo uma fundamentação ahistórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (*verdinglichte*) e, por isso, ideológica”. Em outras palavras, ao assumir os termos do capitalismo administrado como um processo inerente à realidade social, a teoria tradicional não apenas se resigna à injustiça dominante por meio da reificação da consciência, cujo método de conhecimento carece de reflexão crítica sobre as suas condições históricas determinadas, mas a sua própria racionalidade assume um caráter ideológico e totalitário ao impor um único método de ação-reflexão sobre a sociedade. Diante de um método que propõe eliminar as contradições em busca de um aparato conceitual unidimensional, a crítica à teoria tradicional reside, nas palavras de Horkheimer (1991), aos princípios que:

Conforme os seus próprios pensamentos, eles executam apenas o que o nexos causal da realidade, fechado em si mesmo, determina, ou consideram apenas unidades individuais de valor estatístico, onde a unidade individual não desempenha papel algum. Como seres racionais são isolados e impotentes. [...] Seu domínio da realidade se dá por meio da crença na imutabilidade da forma social. Na sua reflexão os homens se consideram meros espectadores, participantes passivos de um enorme acontecimento que talvez possa ser previsto, mas de forma alguma dominado (HORKHEIMER, 1991, p. 61).

Nesse sentido, a teoria crítica assume uma formulação negativa em relação aos pressupostos que orientam a teoria tradicional – entre seus princípios norteadores, cabe destacar a não identidade entre sujeito e objeto; o não alinhamento à ordem social vigente; a não unilateralidade do fenômeno investigado; a não univocidade do aparato conceitual; enfim, a contraposição às premissas que sustentam o pensamento cartesiano como método ideal para a compreensão absoluta da realidade (BASSANI, 2014). Por outro lado, há de se destacar que a formulação negativa da teoria crítica não busca anular o aparato conceitual da materialidade que constitui a produção do conhecimento científico especializado – afinal, a teoria tradicional desempenha um papel fundante na organização de um determinado universo de objetos, tal como se configura a teoria relacionada à física, à matemática, à biologia e à própria Teoria Crítica da Sociedade, dada a importância da materialidade interdisciplinar para a pesquisa

social, cuja interpenetração dialética contínua só é possível a partir da teoria desenvolvida nas diversas áreas das ciências especializadas para a análise da superestrutura (ANTUNES; HOLANDA, 2020).

Ainda assim, a crítica à teoria tradicional reside no reconhecimento da insuficiência do método cartesiano para compreender a realidade social em sua totalidade, dado o limite da não identidade entre sujeito e objeto que impossibilita o conhecimento pleno do todo somente pela consciência formada pelo indivíduo. Portanto, torna-se necessário questionar o caráter dogmático do conhecimento que se consolida como afirmação, tendo em vista que a aparência (*Schein*) do objeto é tão somente uma dimensão parcial que constitui a essência (*Wesen*) do fenômeno – essência esta que, por sua vez, ainda é atravessada por contradições historicamente situadas. Portanto, a teoria crítica preconiza, por meio da negatividade da consciência não conformada, que o conhecimento se funde sob a primazia do objeto a partir da dialética entre sujeito e sociedade – isso porque, ao mesmo tempo que a teoria crítica atesta a fragilidade do sujeito para desvelar a realidade em sua plenitude, ainda estimula o pensamento a ir além do aparente em busca daquilo que foi eliminado, reprimido ou espoliado pelo seu mecanismo de abstração (ADORNO, 2009).

Nessa perspectiva, a formulação negativa da dialética adorniana se orienta sob os princípios metodológicos da dialética hegeliana, ao mesmo tempo que se opõe ao seu caráter idealista. Ainda que a dialética negativa reconheça, à semelhança de Hegel, que o conceito é o instrumental de intervenção pelo qual o sujeito conhece o objeto, na mesma medida em que considera a contradição como a mediação fundamental no processo de construção do conhecimento, Adorno (2009) reforça a importância do momento da negatividade ao recusar a identidade absoluta entre conceito e objeto, de modo que não há possibilidade em estabelecer uma síntese inequívoca devido ao caráter complexo e cambiante da realidade social (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000). Sob os termos da dialética negativa, o aparato conceitual é capaz de pensar as contradições, mas não de dissolvê-las – assim, na condição de processo histórico e concreto, o objeto é mais do que pura facticidade e, portanto, não pode ser reduzido a uma ideia geral e abstrata que o sujeito produz no processo de conhecimento. Sendo assim, podemos considerar que:

[...] o pensamento ensaístico é contra qualquer sistema, não, porém, contra qualquer procedimento sistemático. [...] O verdadeiro procedimento sistemático persegue a própria dinâmica da causa em questão. Por isso, ele não chega a um sistema encerrado em si, enquanto qualquer sistema é forçado, num certo ponto, a desistir dessa dedicação sistemática à causa para ter condições de aprisioná-la em suas gavetas conceituais. O sistema tem de interromper o curso sistemático para encaixar a causa, enquanto a causa, perseguida conforme suas próprias necessidades, nunca se encaixa no sistema. Tal paradoxo é que domina a *Dialética negativa* inteira (TÜRCKE, 2004, p. 48).

Ao preconizar o esforço interpretativo à luz da dialética negativa como instrumental de assimilação da realidade sócio-histórica, a análise crítica sobre o objeto foi amparada por dois elementos metodológicos que nos permitem conhecer o objeto para além do nível da aparência: o duplo sentido do conceito e o pensamento constelativo. Considerando o princípio da não identidade que orienta a dialética negativa, reconhecemos que a absolutização conceitual assume um caráter ideológico ao se restringir à compreensão da realidade por meio de observações superficiais do dado imediato, amparadas por formulações unívocas que neutralizam as contradições que constituem o próprio objeto em seu movimento histórico. Diante da impossibilidade de estabelecer uma unidade comum entre conceito e objeto, a dialética negativa busca tensionar ambos ao considerar o princípio da não identidade como um contínuo movimento de renovação relacionado às transformações materiais ocorridas na totalidade, de modo que a sociedade é compreendida como um permanente processo histórico – portanto, a interpretação do fenômeno deve considerar tal estrutura de acordo com a complexidade que lhe é constitutiva.

Nesse sentido, o duplo sentido do conceito é fundamentado na negação da identidade ao atestar os limites da consciência em seu empreendimento pela compreensão da realidade – afinal, a realidade é mais do que aparenta ser em seu imediatismo; sua essência deriva, fundamentalmente, de um longo processo histórico que constitui as condições sociais para além de como se apresentam. Tendo em vista os limites dados pela não identidade entre pensamento e realidade, a dialética negativa preconiza uma forma de pensar que desvele as contradições internas ao próprio objeto – de acordo com Adorno (2009, p. 15) “para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar do conceito”. O duplo sentido do conceito busca expressar mais sobre

o objeto por meio da tensão entre seus polos antagônicos, indo além da objetividade unidimensional por meio da fricção do conceito com sua oposição – nessa perspectiva, ao se dirigir ao objeto de conhecimento, o conceito deve ser abordado em um registro ao menos bidimensional, de modo que suas contradições sejam tensionadas e, assim, seja possível aprofundar-se na compreensão do objeto a partir do que foi simplificado à univocidade do aparato conceitual (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015).

No movimento em que as dimensões antagônicas do conceito são expostas e confrontadas entre si, as contradições e dissonâncias da sociedade moderna também são desveladas na tentativa de despir o objeto de sua aparência reificada, fazendo com que a dialética negativa se constitua como um esforço interpretativo empenhado em pensar os elementos que escapam o imediatismo a fim de revelar a verdade contida em seu interior. Assim, “[...] esse momento negativo residiria no reconhecimento, por parte do sujeito, de que a objetividade social é não idêntica ao conceito. Ela se manifesta em sua multiplicidade constelativa” (SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 9). Em consonância com o duplo sentido do conceito, o pensamento constelativo implica na consciência de que a univocidade dos conceitos não é capaz de iluminar suficientemente as diferenciações qualitativas do objeto, tendo em vista as dimensões abstraídas pelo conceito no processo de conhecimento – ou seja, são necessárias outras luzes para evidenciar o que há de específico no objeto, outras estrelas para fazê-lo dizer mais sobre si mesmo.

Há de se destacar que o pensamento constelativo, na condição de método, pode ser associado a um legado benjaminiano sobre a dialética que não cede aos modelos unívocos do pensamento identitário. Segundo França (2022), no pensamento benjaminiano, o esforço da filosofia consiste na interpretação do fenômeno como exposição particular da ideia, de modo que, na relação entre o empírico e o inteligível, “as ideias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas” (BENJAMIN, 2011, p. 22). Desse modo, a partir das contribuições do pensamento benjaminiano, Adorno busca elaborar uma teoria materialista dialética que tensione ambos, conceito e objeto, a fim de gerar modelos constelatórios capazes de apreender a verdade contida em si – ou seja, desvelar os estratos históricos que o pensamento necessariamente elimina no processo de abstração do conceito. De acordo com Adorno:

O conhecimento do objeto em constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados; não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica (ADORNO, 2009, p. 142).

Tal como a analogia supracitada, o pensamento constelativo não é composto por um conceito unívoco que presume ser capaz de captar a totalidade do real, mas sim por elementos singulares, ambíguos e contraditórios que devem ser interpretados sob diversas perspectivas, em diferentes ordenações para, enfim, formar uma constelação específica e mutável, cujas estrelas tornam visíveis as contradições da realidade e desvelam as falsas concepções de verdade, fundamentadas pelo pensamento unidimensional. O pensamento constelativo implica no esforço interpretativo do pesquisador que busca decifrar as relações históricas, sociais e materiais que determinam a realidade, tal como um enigma que deve ser decifrado – desse modo, para elaborar uma compreensão acurada, ainda que limitada sobre a realidade, “[...] é necessário continuamente voltar-se aos fenômenos mesmos, pois as ideias não são eternas e sim constelações historicamente específicas” (PUCCI, 2012, p. 9).

Portanto, a dialética negativa pode ser compreendida como uma proposta metodológica potente para interpretar as contradições imanentes à materialidade histórica da sociedade moderna – sobretudo na condição de metodologia de pesquisa em Educação, considerando as suas contribuições para refletir sobre a atualidade e subsidiar pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, principalmente na interpretação de questões educacionais (PUCCI, 2012). Tal proposta de pensamento, fundamentada na leitura crítica da realidade, indica caminhos para a reflexão sobre as transformações e os desafios que constituem a relação dialética entre educação e tecnologia como processos sociais estabelecidos em um determinado modo de produção hegemônico, assentado na estrutura de classes, na lógica industrial e no sofisticado sistema de dominação que constituem o capitalismo tardio – nesse contexto, “[...] podemos buscar um arcabouço substancial de resistência, possibilitando a capacidade de abertura para o pensamento constelativo e para a problemática da formação humana à luz das relações danificadas” (SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 13).

Considerando os fundamentos apresentados até aqui, destacamos quatro princípios metodológicos da dialética negativa, sistematizados por Faria e Meneghetti (2011, p. 125), que contribuem para tal análise em seu esforço interpretativo:

- i. A interpretação de um fenômeno deve considerar sua estrutura no contexto do processo histórico global da sociedade;
- ii. Os fenômenos são fatos sociais que devem ser julgados de acordo com certos critérios de valor imanescentes, os quais devem ser desvelados através de uma reflexão histórica;
- iii. A crítica considera o homem como sujeito e situa o fenômeno estudado em relação aos mecanismos existentes entre estrutura social, as formas de consciência e o desenvolvimento psíquico do indivíduo;
- iv. Os estímulos produzidos na esfera da relação dos sujeitos com a produção social devem ser considerados fenômenos históricos, pois ambos, estímulos e sujeitos, são historicamente formados.

Dados os subsídios teórico-metodológicos que fundamentam a realização da presente pesquisa, o objetivo do estudo consiste, tal como apresentado anteriormente, em analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, tendo em vista a relação dialética entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente. Ao conceber tal objeto de conhecimento como um fenômeno social específico, reconhecemos a importância de desvelar as contradições imanescentes à realidade em que o objeto está inserido como forma de estabelecer um diagnóstico da sociedade contemporânea em sua amplitude e complexidade, amparado pelo pensamento crítico-negativo como instrumento central da reflexão sobre tais contradições. Nesta perspectiva, o tensionamento entre teoria e realidade é fundamental como forma de interpretar o fenômeno a partir da totalidade histórico-social inerente ao objeto de conhecimento, bem como decifrar os condicionantes objetivos que produzem tal organização estrutural da sociedade como uma formação social autogerada pelos sujeitos em sua dialética histórica (MAAR, 2003).

Com o intuito de iluminar o objeto de conhecimento em sua dimensão constelativa, recorreremos à pesquisa bibliográfica, à pesquisa documental e às entrevistas semiestruturadas para compor as estrelas luzidias, capazes de esclarecer os pormenores que compõem o objeto em sua configuração histórica específica (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015). No que concerne à pesquisa bibliográfica, apresentamos o arcabouço teórico que compõe a base

epistemológica do estudo, cujas reflexões são fundamentadas nas contribuições da Teoria Crítica da Sociedade – entre as principais obras que subsidiam as discussões empreendidas ao longo das seções, destacamos a produção intelectual de Max Horkheimer (1895-1973), de Theodor W. Adorno (1903-1969) e de Herbert Marcuse (1898-1979), autores que, entre outros, constituem a chamada primeira geração de pensadores da Escola de Frankfurt. Além da tríplice intelectual frankfurtiana, recorreremos a comentadores e intérpretes da Teoria Crítica da Sociedade que oferecem reflexões atualizadas sobre as transformações sociais que constituem a nova estrutura operante da sociedade moderna, sem perder de vista a permanência dos condicionantes objetivos que perpetuam a condição social de regressão sob a égide da racionalidade tecnológica onipresente.

Há de se destacar que, mais do que introduzir os conceitos basilares que servem como instrumental teórico de interpretação crítica sobre a realidade, a pesquisa bibliográfica recorre ao diagnóstico elaborado pelos intelectuais da Escola de Frankfurt para investigar as raízes da irracionalidade imanente ao esclarecimento, ao progresso técnico e à razão formalizada pelo pensamento científico. Ao destrinchar as relações históricas, materiais, políticas e culturais que constituem as tendências regressivas da civilização moderna, há de se refletir sobre o papel que o avanço técnico, associado aos meios de comunicação social, vem assumindo sobre o processo de racionalização da existência, inclusive no âmbito educacional. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica oferece subsídios potentes para compreender o objeto de estudo em seus condicionantes históricos e em seu sentido social, tendo em vista as contradições inerentes à relação dialética entre educação e tecnologia como processos sociais que constituem uma determinada estrutura histórica em que se dá a ação humana.

Na mesma medida em que reconhecemos que a importância de investigar o vínculo existente entre esclarecimento e barbárie como contradição inerente ao sistema estabelecido no capitalismo administrado, é necessário considerar que as políticas públicas educacionais, as reformas pedagógicas e o próprio conceito de alfabetização não se restringem ao âmbito eminentemente pedagógico, mas tais processos refletem as disputas políticas, os confrontos ideológicos e os interesses sociopolíticos de um determinado modo de produção

social – sejam eles orientados para a resistência ou para a manutenção das relações materiais vigentes. Nessa perspectiva, recorreremos à pesquisa documental para desvelar as contradições que constituem o conceito de alfabetização, tendo em vista a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) que estabelece diretrizes em relação à formação das crianças no processo de aquisição da linguagem escrita, bem como as contradições que constituem o conceito de ensino remoto emergencial e de educação como serviço essencial, cuja análise crítica do objeto se fundamenta nos termos das normativas nacionais sobre as medidas que contenção da pandemia de COVID-19 a serem adotadas no âmbito da Educação Básica.

Por meio da dialética negativa, conferimos a possibilidade de tensionar o duplo sentido do conceito como recurso para iluminar as contradições internas ao objeto de conhecimento que buscamos decifrar, de modo que se torna fundamental investigar as estruturas que constituem a realidade sócio-histórica a fim de desvelar aquilo que não é visível na superficialidade de sua aparência. Para tanto, recorreremos à negatividade como instrumento central da reflexão crítica ao recusar a identidade inequívoca entre conceito e objeto na forma como ambos se apresentam no dado imediato. Ao abordar a perspectiva bidimensional de um mesmo conceito – seja a tensão entre alfabetização como leitura da palavra e leitura do mundo; a relação entre meios e fins no ensino remoto emergencial; ou o sentido atribuído ao conceito de educação como serviço essencial na pandemia – cada um destes elementos compõem a constelação historicamente específica do objeto de estudo, tendo em vista que tal fenômeno não se trata de um processo isolado, mas se constitui como reflexo de um determinado modo de produção social e, portanto, somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendido (MAAR, 2003).

Nesse sentido, mais do que contextualizar a forma como o ensino remoto emergencial foi implementado, tendo em vista os critérios que orientam a reorganização do trabalho escolar durante o período pandêmico, a pesquisa documental oferece subsídios para tensionar as contradições imanentes ao objeto como forma de desvelar os fins que orientam a mediação das relações pedagógicas neste período de crise humanitária, cuja tendência pode ser compreendida como parte de um processo histórico que não se restringe ao contexto de excepcionalidade que caracteriza a pandemia de COVID-19, mas se

constitui como um amplo movimento de racionalização que permeia o quadro histórico-estrutural do capitalismo tardio. Assim, a análise crítica que empreendemos neste estudo não se limita aos aspectos isolados do objeto, mas se constitui como um esforço interpretativo para decifrar as relações históricas, sociais e materiais que condicionam a realidade de acordo com as peças que compõem tal enigma, cujos elementos dispersos são ordenados de diferentes formas para que, enfim, componham o amplo quadro estrutural em que o fenômeno está inserido (PUCCI, 2012).

Por fim, entre as estrelas que compõem a multiplicidade constelativa do referido estudo, recorreremos às entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras que atuaram no ensino remoto emergencial ao longo de 2020, tendo em vista as implicações da mediatização do processo formativo referente à alfabetização no âmbito do ensino público<sup>3</sup>. A opção por tal instrumento se dá em razão da importância do olhar docente sobre o processo de formação humana que, ao ser atravessado pelos imperiosos desafios que se impuseram sobre a educação durante o período de pandemia da COVID-19, oferece-nos subsídios valiosos para compreender as relações educacionais como resultado de elementos históricos e das condições materiais que se apresentam nesta determinada forma de organização social. Desse modo, compreendemos que amplificar a voz das professoras, na condição de autoridade pedagógica responsável pelo processo formativo das crianças no âmbito da alfabetização, implica no reconhecimento e na valorização da experiência docente como expressão concreta da práxis articulada à teoria, cuja autorreflexão crítica sobre o processo de formação humana no contexto do ensino remoto emergencial confere a possibilidade de desvelar as contradições imanentes à relação dialética entre educação e tecnologia no contexto pandêmico, compreendidas

---

<sup>3</sup> Há de se destacar que, antes de iniciar o processo de coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEP/UDESC), cujo parecer foi favorável à realização do estudo, sob o CAAE 53803921.5.0000.0118. Além disso, foi encaminhado às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações, tendo em vista a autorização para o uso dos dados coletados para o desenvolvimento do estudo, sob a condição de resguardar o identidade das participantes na divulgação da dissertação – portanto, ao apresentar as respectivas participantes na seção 6, intitulada *As implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização*, foram utilizados pseudônimos para preservar o anonimato das informações por elas apresentadas.

como expressão concreta das relações sociais prevalentes em um projeto histórico específico.

Para compor os dados empíricos da pesquisa, realizamos um estudo de caso com quatro professoras alfabetizadoras que atuaram em turmas de primeiro e de segundo ano do Ensino Fundamental em 2020, período em que o ensino remoto emergencial foi implementado como medida contingencial no ensino público. A aproximação com as professoras participantes se estabeleceu por intermédio do grupo de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul, como movimento de diálogo entre universidade e comunidade escolar durante o período de crise pandêmica no Brasil – assim, foi possível estabelecer contato com professoras alfabetizadoras que lecionaram no ensino remoto emergencial em 2020 e que, portanto, poderiam oferecer contribuições significativas para compreender mais profundamente a problemática que mobiliza este estudo. As entrevistas ocorreram entre abril e maio de 2022, de forma remota, por meio da plataforma de reuniões em ambientes virtuais *Microsoft Teams* – assim, as entrevistas foram gravadas digitalmente, transcritas na íntegra e, posteriormente, analisadas de acordo com os eixos de discussão que emergiram a partir do depoimento das professoras participantes.

A realização da entrevista foi amparada por um roteiro semiestruturado<sup>4</sup>, dividido em três blocos de perguntas: o primeiro bloco refere-se à trajetória acadêmica e docente da professora alfabetizadora, tendo em vista a sua formação superior e a sua experiência no âmbito do magistério e, mais especificamente, no âmbito da alfabetização. O segundo bloco refere-se à relação entre educação e tecnologia no contexto pré-pandemia, tendo em vista as condições estruturais e materiais da escola em que atuaram; a oferta de cursos de formação continuada relacionadas à apropriação dos recursos técnicos como suporte aos processos de ensino-aprendizagem; por fim, a forma como a tecnologia era – ou não – utilizada como suporte ao processo de alfabetização das crianças no contexto educacional. O terceiro e último bloco refere-se ao processo de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, considerando os subsídios oferecidos às escolas, às professoras e

---

<sup>4</sup> O instrumento de coleta de dados pode ser conferido no apêndice A, página 176.

às crianças para viabilizar a realização das atividades pedagógicas por meio de recursos técnicos analógicos e digitais; o vínculo estabelecido entre as escolas e as famílias durante o período de isolamento social; os desafios que envolvem a mediatização das relações pedagógicas no ensino público; por fim, as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização das crianças pertencentes a turmas de primeiro e de segundo ano do Ensino Fundamental.

Como todo conhecimento é construído no plano social, mas também é manifesto nas instâncias individuais da consciência do sujeito cognoscente, um dos objetos privilegiados na análise crítica da dialética negativa consiste na forma como o fenômeno se apresenta em diferentes formas de pensamento ou de concepções da realidade (FARIA; MENEGHETTI, 2015). Desse modo, mais do que descrever a experiência das professoras alfabetizadoras por meio da autorreflexão crítica sobre a mediatização das relações pedagógicas no âmbito do ensino remoto emergencial, a investigação proposta busca relacionar o campo empírico aos elementos constitutivos da formação da realidade – dessa forma, por meio da articulação de conceitos, categorias e sentidos, conferimos a possibilidade de formar uma constelação capaz de iluminar os vínculos históricos, as contradições sociais e as condições concretas que constituem a ordem social em que o objeto de estudo está inserido.

Por fim, há de se destacar que o presente estudo não assume como fim o pretensioso empreendimento da compreensão absoluta do objeto em sua totalidade – afinal, Adorno (2009) reconhece a fragilidade do sujeito no processo de conhecimento sobre a plenitude do real, tendo em vista o princípio da não identidade e a recusa de qualquer forma totalitária de pensamento que se presume capaz de generalizar o conhecimento produzido como uma representação absoluta do real. Ainda assim, ao assumir um caráter parcial, a constelação formada pelas reflexões teórico-críticas empreendidas ao longo deste estudo confere a possibilidade de decifrar as tendências que condicionam o fenômeno em sua relação com a realidade social – assim, a partir da análise crítica sobre o objeto em particular, torna-se possível estabelecer um diagnóstico de autoconsciência do tempo presente, fundamentada sob a estrutura histórica que carrega consigo as contradições inerentes à racionalidade tecnológica onipresente na sociedade do capitalismo administrado.

## 2 TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO PARA A CONTRADIÇÃO E PARA A RESISTÊNCIA

O termo *Escola de Frankfurt*, mediante sua Teoria Crítica da Sociedade, designa um movimento intelectual dedicado ao desenvolvimento de pesquisas teórico-críticas que buscavam investigar as problemáticas filosóficas, econômicas, sociais, culturais e estéticas geradas pelo sistema tardio-capitalista que, amparado pela teoria tradicional e pelo progresso técnico, permanece legitimando a racionalidade tecnológica responsável pela regressão da humanidade ao estado de barbárie social – aqui, compreendida como a prevalência da fome e da miséria, o genocídio institucionalizado, as diversas formas de preconceito delirante, as extremas desigualdades sociais, entre tantas outras expressões da barbárie social que revelam a atualidade das análises frankfurtianas diante do fortalecimento das condições objetivas que perpetuam o bloqueio à emancipação, bem como do aprimoramento dos sofisticados mecanismos de controle social que servem aos propósitos de desumanização no sistema capitalista administrado.

Cabe destacar que a expressão *Escola de Frankfurt*, apesar de sugerir uma unidade geográfica e epistemológica acerca de sua teoria crítica, não deve ser compreendida de forma homogênea, sequer como um sistema fechado ou dialético. De acordo com Pisani (2014), dado o contexto em que tal escola de pensamento se estabeleceu, cada um de seus membros expoentes desenvolveu sua própria teoria social orientada pelos princípios do juízo crítico-negativo, de modo que a produção intelectual elaborada por tais autores possui contradições e divergências substanciais na forma como compreendem o impacto provocado pelo avanço técnico estabelecido no capitalismo administrado, bem como as possibilidades de uma práxis socialmente transformadora no estado de coisas vigente, apesar de todos os bloqueios estruturais que se colocam sobre a sua realização. Nesse sentido, torna-se relevante apresentar uma breve contextualização histórica do movimento constituinte da Teoria Crítica da Sociedade a fim de compreender a gênese do seu pensamento que busca interpretar os meios de dominação totalitários que se impõem sobre a vida contemporânea.

A Escola de Frankfurt refere-se à institucionalização dos estudos realizados por um grupo de intelectuais alemães, majoritariamente de origem judaica, cujo objetivo era desenvolver uma nova interpretação crítica do marxismo de acordo com as complexas transformações que marcaram o início do século XX, assumindo uma posição não ortodoxa à margem do positivismo, da militância e do partidarismo que caracterizam a concepção marxista-leninista clássica (FREITAG, 1988). Para tanto, em fevereiro de 1923, fundou-se o Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*), vinculado à Universidade de Frankfurt na condição de um centro de pesquisas responsável, posteriormente, pela publicação da Revista de Pesquisa Social (*Zeitschrift fuer Sozialforschung*) – veículo que se dedicou, entre 1932 e 1941, à divulgação da produção intelectual desenvolvida pelos pensadores frankfurtianos em seu movimento crítico-reflexivo acerca dos problemas oriundos do sistema capitalista administrado, compreendido de acordo com sua superestrutura. A revista foi criada e editada pelo então diretor do instituto, Max Horkheimer, e contou com a colaboração de Theodor W. Adorno, de Herbert Marcuse e de Walter Benjamin, constituindo, enfim, a primeira geração de intelectuais da Escola de Frankfurt.

Dado o período histórico em que tal escola de pensamento se estabeleceu, a ascensão do regime nazista na Alemanha marcou profundamente o percurso do Instituto de Pesquisa Social que, composto por intelectuais judeus e marxistas, também foi alvo de perseguição sob o domínio do Terceiro Reich. Para sobreviver às atrocidades do holocausto, muitos dos intelectuais que integravam a Escola de Frankfurt foram forçados a buscar exílio nos Estados Unidos, onde o próprio Instituto de Pesquisa Social já havia sido transferido em 1933, após ter seu fechamento decretado pelo governo nazista sob acusação de praticar “atividades hostis ao Estado” (FREITAG, 1988). Devido ao longo período em que permaneceram exilados nos Estados Unidos, cujo retorno do Instituto à Alemanha só ocorreu em 1950, cinco anos após a queda do Terceiro Reich, muitas das obras desenvolvidas pelos intelectuais frankfurtianos refletem o impacto sofrido pela Segunda Guerra Mundial e o choque entre a sólida formação cultural alemã e a cultura de massas norte-americana, compreendida como expressão máxima do capitalismo administrado e, portanto, como condição imanente à perpetuação da barbárie social (GATTI, 2008).

Considerando que o desenvolvimento tecnológico e científico se constituiu como um fator determinante durante a Segunda Guerra Mundial, uma das questões propulsoras da Teoria Crítica da Sociedade consiste em compreender a razão pela qual as promessas de liberdade e de autonomia postuladas pelo Iluminismo filosófico não se realizaram, a despeito do esclarecimento e do progresso difundidos pelo avanço da racionalidade tecnocientífica que, ao invés de instaurar uma ordem social justa e digna para todos os indivíduos, segue atestando novas expressões da barbárie ao perpetuar as condições objetivas que produziram práticas tão nefastas e desumanas como as cometidas em Auschwitz, Hiroshima e Nagasaki (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000). Para compreender os mecanismos que produzem tais tendências regressivas, os intelectuais frankfurtianos recorrem aos conceitos do pensamento marxista, da filosofia grega clássica, do idealismo alemão e da psicanálise freudiana para fundamentar sua teoria em categorias dialéticas, críticas e contraditórias<sup>5</sup>, de modo que tais caminhos interdisciplinares não apontam saídas fáceis, mas propõem um diagnóstico complexo que investiga as raízes da irracionalidade imanente ao esclarecimento, ao progresso técnico e à razão formalizada pelo pensamento científico, tendo em vista a problematização dos fenômenos históricos que constituem os novos meios de repressão instituídos na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a Teoria Crítica caracteriza-se, fundamentalmente, como um contínuo enfrentamento com a teoria tradicional de matriz cartesiana. Em sua obra *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, Horkheimer (1991) identifica em Descartes (século XVII) a gênese do projeto de dominação estabelecido pelo avanço da razão instrumental que culminaria, enfim, no mundo desmistificado, compreendido e dominado. O caráter ideológico do positivismo reside na resignação do pensamento científico diante da sua posição em uma determinada forma de organização social, assumindo uma ilusória postura de neutralidade como forma legítima de estabelecer um conhecimento verdadeiro. Por outro lado, ao mesmo tempo que a teoria tradicional se abstém de qualquer valoração

---

<sup>5</sup> De acordo com Cury (1986, p. 30), “a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade”.

sobre a realidade social em que está inserida, bem como sobre a função que exerce no modo de produção da sociedade, seu método de análise passa a tomar as condições sociais como algo natural e não como produto de uma estrutura histórica que também lhe é constitutiva (NOBRE, 2008).

Por trás de uma falaciosa imparcialidade, a teoria tradicional revela seu caráter apologético ao se restringir à explicação da ordem social sob os termos da própria sociedade administrada. Na mesma medida em que o positivismo postula uma racionalidade livre de interferências que poderiam macular a pureza do seu método científico, essa mesma racionalidade é imanente ao sistema de dominação que serve aos interesses hegemônicos, portanto, nada há de neutro na racionalidade formalizada e ideologicamente direcionada pela classe dominante. Além disso, ao estabelecer métodos de investigação objetivos e atemporais, cujo juízo analítico é destituído de caráter histórico e psicológico, a teoria tradicional tende a permanecer na superfície do objeto investigado ao desconsiderar as contradições que são intrínsecas à realidade social. Sob o ideal de conhecimento verdadeiro, procedente de uma explicação unívoca, matematicamente sofisticada e simplificada a uma só diretriz, a teoria tradicional se limita à aparência quando a própria sociedade não é unívoca, tampouco simples. Devido ao seu caráter complexo e cambiante, “a sociedade é contraditória e mesmo assim determinável; a um só tempo racional e irracional, sistemática e caótica, natureza cega e mediada pela consciência. Os procedimentos da sociologia devem curvar-se a isso” (ADORNO, 1986b, p. 47).

Nesse sentido, a teoria social crítica desenvolvida pelos intelectuais frankfurtianos postula a defesa de um modo de pensar que não cede diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do imediatismo – pelo contrário, é necessário um pensamento que leia as entranhas de cada objeto analisado, tendo em vista as relações sociais, materiais, históricas e políticas que constituem as contradições entre essência e aparência, bem como a distância entre as promessas e as efetivas realizações (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000). Por meio da consciência crítico-negativa, a Teoria Crítica da Sociedade refuta qualquer noção de progresso ingenuamente otimista, de modo que interessa expor a razão pela qual as potencialidades de realização social hodiernas já superam qualquer expectativa vislumbrada pelo projeto do Iluminismo filosófico e, ainda assim, a promessa de uma sociedade

justa e livre parece cada vez mais irrealizável diante do vínculo histórico entre esclarecimento e barbárie (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Para compreender o sistema de dominação que produz o bloqueio estrutural de qualquer possibilidade emancipatória, a Teoria Crítica da Sociedade exige um diagnóstico contínuo das transformações do mundo contemporâneo a fim de estabelecer uma compreensão acurada sobre os fenômenos que alojam em si a origem do irracional – portanto, as reflexões aqui empreendidas não apontam para uma discussão acabada, mas para a necessidade de uma permanente atenção aos mecanismos de controle social instituídos por tal modo de vida que promove a estabilização dos elementos autodestrutivos do capitalismo, a integração das massas ao sistema e a repressão de todo movimento de contestação (NOBRE, 2008). Estabelecer uma consciência verdadeira acerca de tais condicionantes objetivos e compreender a influência que a ideologia da racionalidade tecnológica exerce sobre os indivíduos se constitui como requisito fundante para fomentar o pensamento crítico e impulsionar as práticas emancipatórias, tendo em vista as perspectivas transformadoras possíveis diante de um mundo danificado.

Apesar do atual contexto em que a luta de classes já não parece ser o motor da revolução social, o progresso técnico se relaciona com a barbárie e a dominação é legitimada pelo pensamento científico, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) nos remetem que tais forças constituem um projeto histórico específico, construído coletivamente pelos próprios sujeitos em suas relações sociais – portanto, tal sistema de vida é dialético, muda historicamente e é, sobretudo, passível de ser enfrentado. Mesmo que as possibilidades de superação do capitalismo tardio pareçam cada vez mais distantes e irrealizáveis, a Teoria Crítica da Sociedade representa o esforço obstinado em abrir espaços para a transcendência por meio da produção de uma consciência verdadeira, ou seja, trazer à tona a potencialidade crítica do esclarecimento por meio do pensamento para a contradição e para a resistência, cuja negação do sistema coercivo da sociedade administrada permanece como exigência para dimensionar uma práxis socialmente transformadora em oposição ao estado de barbárie vigente.

Por meio da contradição e da resistência, o pensamento não reconciliado com a realidade ainda é capaz de questionar, de criticar e de negar as tendências

regressivas que constituem o capitalismo tardio, tendo em vista a identificação dos fatores que conduziram a humanidade a tal estado de barbárie generalizada. Por mais restritas que suas possibilidades e seu alcance sejam, a educação assume uma posição ímpar na infindável busca pelo esclarecimento em sua dimensão emancipatória – aqui, a educação é compreendida como dimensão da experiência formativa em seu caráter mais amplo, cuja recuperação da tensão dialética entre autonomia e adaptação se constitui como elemento fundante para resistir à homogeneização das consciências e à naturalização do processo histórico de dominação. Ao assumir como imperativo categórico a exigência que Auschwitz não se repita na condição de tema primordial para a educação, Adorno (1995a) reitera que a desbarbarização dos indivíduos depende, invariavelmente, da autorreflexão crítica acerca do pesado legado que se abate sobre a humanidade em sua forma social histórica, tendo em vista a compreensão dos mecanismos que tornam os sujeitos capazes de cometer atrocidades tais como as praticadas nos campos de concentração (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000).

Ao trazer à tona o esclarecimento em sua potência crítico-reflexiva, a educação só pode assumir seu caráter emancipatório como oposição às práticas desumanizadoras, à regressão dos sentidos e, sobretudo, à semiformação a qual foi submetida. Por meio da autorreflexão crítica sobre a ordem social vigente, a formação de uma consciência verdadeira se constitui como exigência política para a educação contra a barbárie – na perspectiva de Adorno (1995a, p. 125), “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação”. O pensamento negativo se constitui como força propulsora para a transcendência, tendo em vista a reflexão conscientizadora acerca das contradições sociais imanentes ao modo de produção da sociedade. Na relação entre educação e emancipação, não basta atestar os processos irracionais, inconscientes e regressivos que constituem a ordem social vigente; é essencial decifrar os condicionantes objetivos que produzem tal modo de vida como formação social autogerada pelos sujeitos em sua dialética histórica.

Portanto, o objetivo dessa seção não se restringe a introduzir os conceitos basilares da Teoria Crítica da Sociedade a fim de fundamentar as reflexões empreendidas nesse estudo, mas busca destrinchar as relações históricas,

materiais, políticas e culturais que constituem a gênese da irracionalidade imanente à civilização moderna. Compreender o processo histórico de dominação que culminou na onipresença da racionalidade tecnológica em todos os âmbitos da existência se constitui como requisito indispensável para estabelecer uma análise acurada, profunda e complexa sobre o papel desempenhado pela tecnologia na elaboração de novas formas sofisticadas de alienação, de reificação e de controle social, tão caras ao sistema capitalista tardio. Assim, diante do contexto em que a própria educação tende a assumir o caráter de aparelho ideológico da estrutura capitalista, amparada pelos princípios do pragmatismo, da eficiência e da produtividade industrial, as denúncias realizadas pelos intelectuais frankfurtianos seguem pertinentes e atuais em seu diagnóstico acerca dos prejuízos decorrentes da racionalidade tecnológica sobre a experiência formativa em sua dimensão mais ampla.

Nesse sentido, optamos por fundamentar as discussões realizadas com base nas reflexões de Max Horkheimer, de Theodor W. Adorno e de Herbert Marcuse, intelectuais expoentes da primeira geração da Escola de Frankfurt que oferecem subsídios potentes para compreender o movimento histórico em que a ideologia do progresso, amparada pelo pensamento científico e pelo desenvolvimento tecnológico, permanece intensificando o projeto de dominação estabelecido no sistema capitalista tardio. Além dos autores frankfurtianos, também recorreremos às contribuições de comentadores e intérpretes da Teoria Crítica da Sociedade que trazem reflexões atualizadas acerca das transformações sociais, culturais e políticas na contemporaneidade, sem perder de vista os condicionantes objetivos que perpetuam a relação entre esclarecimento e barbárie por meio da racionalidade tecnológica onipresente. Para tanto, a presente seção está dividida em duas subseções intituladas “o obscurantismo da razão esclarecida” e “a ideologia da racionalidade tecnológica”, a fim de apresentar o processo em que a racionalidade tecnológica se desenvolveu e como a sua ideologia repressiva opera na elaboração de novos mecanismos de mistificação das massas.

## 2.1 O OBSCURANTISMO DA RAZÃO ESCLARECIDA

No movimento histórico da moderna racionalidade técnico-científica, o imperativo do progresso é sustentado pela premissa de que o desenvolvimento da civilização industrial avançada culminaria na instauração de uma sociedade reconciliada, capaz de realizar a justiça nas relações entre sujeitos. No entanto, a condição de esclarecimento do mundo mediante o projeto iluminista de desencantamento da natureza, amparado pelos princípios do pensamento burguês, implicou em uma concepção positivista de ciência que revela o caráter repressivo da razão formalizada, subjetiva e instrumental. De acordo com Farr (2014), a contradição do progresso reside no irracionalismo interior à própria racionalidade, cuja intervenção produtivista sobre a natureza, realizada por meio desenvolvimento tecnocientífico, sugere um vínculo com novas formas sofisticadas de barbarismo e de controle social – nesse sentido, entre o desenvolvimento de avanços tecnológicos e as políticas de extermínio da Segunda Guerra Mundial, Adorno e Horkheimer (1985, p. 46) atestam que “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”.

Para realizar a crítica à dialética do esclarecimento, torna-se necessário identificar as diferentes dimensões que constituem a origem da razão, bem como os entraves à concretização da promessa de liberdade preconizada pelo projeto idealista do iluminismo filosófico. No movimento histórico-cultural do esclarecimento, o avanço da razão representado pelo *Aufklärung*<sup>6</sup> kantiano diz respeito aos ideais de autonomia e de emancipação como condições para a “[...] saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 1985, p. 100). Sob a perspectiva do autor, o comodismo da menoridade intelectual faz com que o sujeito tenha dificuldade de renunciar à mediocridade de viver sob a tutela de autoridades que determinam a expressão do pensamento das massas, tal como na heteronomia da religião. O esclarecimento, nesse contexto, implica na autonomia exercida pelo uso público da razão ao negar a obediência compulsória, fazendo uso do seu próprio pensamento.

---

<sup>6</sup> O termo alemão *Aufklärung* expressa seu significado histórico-filosófico ao remeter à metáfora da luz, de modo que a tradução em português pode variar entre *iluminismo*, *ilustração* ou *esclarecimento*, dependendo do contexto em que é utilizado. Neste estudo, opta-se pelo termo *Iluminismo* para designar o movimento filosófico do século XVIII, bem como *esclarecimento* como condição para superar o estado de menoridade espiritual autoculpável (KANT, 1985).

Sob tal perspectiva, o projeto de razão esclarecida preconizado pela tradição filosófica diz respeito ao sujeito em seu estado de maioridade, cuja capacidade de pensar por si mesmo permite o rompimento com formas de submissão e de subserviência impostas por ordens externas, tornando-se responsável pela sua própria história. De acordo com Silva (2015), o cerne da moralidade kantiana está relacionado ao sujeito livre e autônomo como condição inerente à dignidade humana, de modo que o esclarecimento reivindica como imperativo o *sapere aude* – ter a ousadia de fazer uso de seu próprio entendimento por meio do esforço autorreflexivo e crítico para, enfim, se emancipar da necessidade de tutela intelectual inculcada por superiores hierárquicos, bem como das ordens advindas de instituições religiosas.

Nesse sentido, a razão esclarecida é essencialmente negativa, uma vez que a condição fundamental para a maioridade se constitui como a recusa de toda e qualquer organização social que não favoreça a autonomia crítica dos indivíduos socializados, o desenvolvimento de suas potencialidades libertadoras e o compromisso com os objetivos comuns da vida humana, tendo como fim a dissipação do obscurantismo da ignorância e da superstição mitológica. O esclarecimento institui a separação entre razão e religião ao estabelecer uma nova autoridade responsável pela expressão da verdade suprema – a saber, o desenvolvimento da teoria científica moderna. Assim, o avanço da razão como propulsora do esclarecimento transformaria as modalidades de pensamento e de existência, de modo que a razão e a liberdade convergem na busca filosófica pelo progresso da humanidade.

Ao evidenciar os ideais de esclarecimento postulados pelo Iluminismo, a razão se constitui como conceito fundante para o desenvolvimento da revolução científica que caracteriza a origem da sociedade industrial avançada. De acordo com Farr (2014), o primeiro ímpeto para o desenvolvimento da civilização ocidental reside na racionalidade como modo de pensamento que se concretiza, essencialmente, no domínio da natureza por meio do progresso técnico. A razão esclarecida seria capaz de livrar os sujeitos do medo, das visões mitológicas e das crenças sustentadas pela religião como forma de desencantar o mundo e de desmistificar os fenômenos naturais incompreendidos. Nessa perspectiva, sob a pretensão de sustentar uma verdade objetiva a partir de fundamentos lógicos, o

sujeito seria investido na posição de senhor da natureza e de seu destino, cuja racionalidade se tornou o título de honra reivindicado pelo mundo esclarecido.

Cabe destacar que a razão não se constitui apenas como uma faculdade subjetiva da mente individual, mas também como um princípio intrínseco à realidade. De acordo com Horkheimer (2002), na origem dos grandes sistemas filosóficos, a razão serviria ao princípio da autopreservação como meio de satisfazer as necessidades e aspirações dos indivíduos, visto que o interesse particular estaria em harmonia com o interesse universal em sua totalidade – ambos estariam comprometidos com os objetivos comuns da vida humana, sobretudo com a dimensão intelectual do indivíduo. Ao se constituir como um princípio de regulação da relação entre os meios e fins aos quais as ações humanas se orientam, há um movimento inerente à razão que implica na renúncia de seus impulsos e de uma parcela de sua liberdade como condição para a formação humana e o progresso da humanidade (PETRY, 2013). A razão guarda em si, portanto, duas dimensões que não são opostas, mas que coexistiam e se complementavam no movimento histórico da tradição filosófica: a razão subjetiva e a razão objetiva, fundamentadas por Horkheimer (2002) na obra *Eclipse da razão*. De acordo com o autor:

O grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado segundo a sua harmonização com essa totalidade. A sua estrutura objetiva, e não apenas o homem e os seus propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais. Esse conceito de razão jamais exclui a razão subjetiva, mas simplesmente considerou-a como a expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, da qual se derivavam os critérios de medida de todos os seres e coisas. A ênfase era colocada mais nos fins do que nos meios. O supremo esforço dessa espécie de pensamento foi conciliar a ordem subjetiva do 'racional', tal como a filosofia o concebia, com a existência humana, incluindo o interesse por si mesmo e a autopreservação (HORKHEIMER, 2002, p. 10-11).

A distinção entre ambas as dimensões que compõem o conceito de razão é amparada pela análise weberiana que identifica a racionalidade funcional, orientada aos fins (*Zweckrationalität*) e a racionalidade substancial, orientada aos valores (*Wertrationalität*). Nessa perspectiva, Horkheimer (2002, p. 9) analisa a razão cindida em duas dimensões complementares que formam sua unidade total – a primeira delas, concebida como razão subjetiva, diz respeito à “[...] faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o

conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento”. Tal dimensão é responsável pela coordenação entre meios e fins, definindo critérios para a operacionalidade dos mecanismos que direcionam as ações a fim de realizar objetivos estabelecidos *a priori*. Nesse sentido, a dimensão subjetiva da razão está relacionada ao processo de formalização que modula o desenvolvimento do pensamento científico moderno, cujo raciocínio positivista prevê a desmistificação do mundo por meio de um sistema de exatidão que concebe a razão como instrumento para calcular, medir, ordenar e quantificar suas ações de maneira eficiente e pragmática.

A dimensão objetiva, por sua vez, é responsável por determinar os objetivos aos quais as ações se orientam, de modo que seu papel não é coordenar o comportamento, mas definir os fins que conduzem a vida – entre eles, “[...] a ideia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos.” (HORKHEIMER, 2002, p. 11). Nesse sentido, tal dimensão objetiva se manifesta de duas maneiras: como uma estrutura inerente à realidade, a qual orienta a ação dos indivíduos na medida em que determina seus fins; bem como uma capacidade de autorreflexão sobre a própria estrutura presente na realidade, cujo pensamento crítico e negativo subverte o mundo das aparências até tornar-se aquilo que realmente é – um universo antagônico, construído como prática intelectual e material do sujeito em suas relações sociais.

No movimento histórico-filosófico que fundamenta a origem da razão, as dimensões subjetiva e objetiva eram indissociáveis e se relacionavam de maneira complementar, de modo que caberia à razão objetiva formular critérios de base ética e política, alinhados aos interesses e aspirações da vida humana, para que a razão subjetiva encontrasse meios operacionais eficientes para concretizá-los – dessa forma, ambas se orientavam pela realização de fins comuns à humanidade, tendo em vista o benefício do sujeito. Por outro lado, Adorno e Horkheimer (1985) atestam que a crise da razão é oriunda das contradições internas ao próprio conceito de esclarecimento, de modo que o avanço do pensamento científico e o desenvolvimento tecnológico resultaram na expressão da vida administrada, responsável pela imposição de sérios limites aos ideais de liberdade e de autonomia postulados pelo Iluminismo filosófico.

Em sua obra *Eclipse da razão*, Horkheimer (2002) identifica a distinção entre ambas as dimensões dicotômicas ao fundamentar o movimento de esvaziamento que a razão sofre em seu processo de formalização, cuja crítica à situação aporética da racionalidade instrumental no mundo administrado é apresentada de forma mais radical nos escritos de sua obra publicada em coautoria com Adorno, a *Dialética do Esclarecimento* (1985). Tal diagnóstico apresentado pelos frankfurtianos acerca do bloqueio estrutural da prática transformadora é fundamentado na cisão das dimensões da razão, cuja predominância da dimensão subjetiva sobre a objetiva se realizou no decorrer de um longo processo histórico, amparado pela expressão do pensamento filosófico positivista. Não se trata, portanto, do desaparecimento da razão em sua totalidade, mas sim do ocultamento de uma de suas dimensões que, durante o processo de formalização, sofreu um eclipse e teve sua unidade reduzida a uma função instrumental para sustentar fundamentos racionais, verdades absolutas e conceitos universais.

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la (HORKHEIMER, 2002, p. 26).

Diante de tal processo de formalização e, conseqüentemente, de instrumentalização da razão, Horkheimer (2002, p. 13) identifica que “a crise atual da razão consiste basicamente no fato de que até certo ponto o pensamento ou se tornou incapaz de conceber tal objetividade em si ou começou a negá-la como uma ilusão”. Para o autor, o divórcio entre razão e religião, preconizado pelo projeto de esclarecimento Iluminista, culminou na formalização da razão por meio do pensamento lógico-matemático que pretendia combater as mitologias e as crenças ao sustentar uma verdade absoluta e universal, resistindo aos delírios dos sentidos e anulando tudo aquilo que, de alguma forma, porta em si a ambigüidade, a incerteza e a contradição (SILVA, 2015). Nesse projeto de mundo desencantado, no qual o pragmatismo e a eficiência se constituem como um fim autojustificável, a capacidade de reflexão crítica é

ofuscada de modo que, no auge do desenvolvimento tecnocientífico, a sociedade administrada tende a inibir qualquer oposição, conflito ou resistência à ordem estabelecida. Assim, os ideais do projeto de emancipação iluminista revelam-se contraditórios e regressivos quando “o esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37).

Sob o diagnóstico da Teoria Crítica da Sociedade, a impossibilidade de realização efetiva desse projeto de esclarecimento reside no fato de que a ideia de progresso e de universalidade da razão pressupõe a existência de uma humanidade homogênea, cujos interesses caminham em uma harmonia preestabelecida quando, em seu cerne histórico, a sociedade foi cindida pelo antagonismo de classes e seus interesses conflitantes (HORKHEIMER, 2002). Ao converter-se em ideologia, compreendida na tradição marxista como um sistema de representações universais que visam atender aos interesses específicos de uma determinada classe social e legitimar a ordem social estabelecida, o caráter regressivo da racionalidade se expressa no ofuscamento da compreensão das reais condições de existência social e na neutralização do exercício crítico e autônomo dos indivíduos, revelando o obscurantismo da razão esclarecida que se expressa na exigência da conformação à sociedade vigente.

Cabe destacar que a ideologia do progresso, em si, não é inteiramente falsa – há de se reconhecer que o desenvolvimento técnico produz condições materiais para instaurar uma ordem social justa, ao mesmo tempo que suas forças produtivas são orientadas por uma racionalidade que explora, domina e controla a existência dos indivíduos. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 130), “a ideia de ‘esgotar’ as possibilidades técnicas dadas, a ideia da plena utilização de capacidades em vista do consumo estético massificado, é própria do sistema econômico que recusa a utilização de capacidades quando se trata da eliminação da fome”. Em uma sociedade que produz a abundância e a miséria, a contradição do progresso reside na afirmação de que a ordem social vigente seria capaz de promover a liberdade e a autonomia de todos os sujeitos quando, na realidade, o totalitarismo uniformizante da sociedade administrada impõe a renúncia de suas aspirações sob os ditames da própria razão que os emanciparia.

Tendo em vista o vínculo indissociável entre teoria e história, parte-se do princípio de que o pensamento científico, assim como todo conhecimento produzido pela humanidade, é historicamente situado – portanto, para que seja possível compreender um determinado fenômeno em sua essência, é necessário ir além da aparência na experiência imediata (NOBRE, 2008). Ao reconhecer a formalização da razão como um projeto histórico específico, cabe ao pensamento crítico-negativo identificar os condicionantes que impedem a plena realização dos indivíduos no universo racional do capitalismo tardio, bem como os limites dos princípios do projeto Iluminista de esclarecimento que reduziu o potencial transformador do progresso humano em mero progresso técnico, estendido a um sistema total de dominação e de subjugação na atual sociedade administrada (MARCUSE, 1973).

O desenvolvimento do pensamento científico, amparado pelo projeto filosófico de desencantamento do mundo, se constitui como reflexo dos interesses e dos objetivos determinados por um modo específico de organização social – a saber, o antagonismo de classes e a ascensão da burguesia como ordem dominante. Segundo Japiassu (1975), a ciência moderna não surgiu como uma atividade pura e desinteressada, sequer como uma aventura intelectual dos filósofos iluministas no Século das Luzes. Trata-se de um produto de relações sociais específicas que prevaleceram em um determinado contexto histórico, cujos modos de organização política, econômica, religiosa e cultural foram fundamentais para seu avanço, e, nesse contexto, o fortalecimento da sociedade burguesa foi essencial para ajustar a razão como instrumento para a realização de fins fundados em seus próprios interesses.

Com o advento do mercantilismo, as novas necessidades da sociedade moderna passaram a estar à dimensão material e intelectual da existência, tendo em vista o desenvolvimento das forças de produção e a elaboração racional das condições de vida. Para concretizar seu projeto de domínio sobre a natureza, a burguesia demandou um sistema que permitiu a exploração cada vez maior e mais eficiente da matéria para atender a fins econômicos. O pensamento moderno, técnico e científico se inscreve no programa prático da razão formalizada, cuja quantificação e instrumentalização da natureza levam à sua explicação segundo parâmetros neutros e objetivos. Essa nova maneira de se relacionar com o mundo fortalece a ideia de que nada deve permanecer oculto

sob a luz do pensamento racional – toda matéria está sujeita a ser dominada e, portanto, deve ser submetida às mesmas leis gerais de organização, de cálculo e de conclusão estabelecidas pela ciência cartesiana (MATOS, 1993).

O imperativo do pensamento científico e da razão instrumental reside no desencantamento do mundo por meio de métodos puramente quantitativos e operacionais, de modo que a natureza seja concebida como matéria morta, inesgotável e isenta de valores sensíveis, sujeita a toda forma de manipulação, exploração e dominação. O projeto de civilização moderna reconhecia que os fenômenos da natureza só poderiam ser compreendidos e dominados por meio das leis da matemática – portanto, a razão instrumental deveria ser composta por fórmulas, por equações e por dados factuais passíveis de verificação lógica para, enfim, chegar à verdade absoluta sobre a realidade. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 23), “a sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas”. Desse modo, na lógica de calculabilidade do mundo desencantado, o que não pode se desvanecer em números passa a ser relegado à abstração conceitual, ao domínio da poesia ou tão somente para os confins do esquecimento.

Sob o domínio da razão formalizada, subjetiva e instrumental, o método científico dissolve toda a complexidade de um sistema antagônico e contraditório em uma explicação unívoca, amparada por falsos universais, que legitimam a ordem social dominada por interesses particulares e cada vez mais alheios aos interesses universais. Ao eliminar tudo aquilo que possa romper com a linearidade do progresso científico-tecnológico, a razão destituída de seu caráter objetivo não contém em si o julgamento que condena a realidade estabelecida, elimina a contradição da experiência e neutraliza o poder crítico, subversivo e negativo do esclarecimento. Torna-se, enfim, núcleo de uma nova mitologia que aloja em si a origem do irracional, visto que o princípio de autoconservação é distorcido de sua concepção na tradição filosófica, associado aos princípios da vida humana. Nesse contexto, a autoconservação do indivíduo pressupõe o seu ajustamento às exigências do sistema e a repressão a todo movimento de contestação, de modo que “[...] o avanço do Iluminismo tende a reverter, até certo ponto, para a superstição e a paranoia” (HORKHEIMER, 2002, p. 35).

Diante de tal processo de formalização da razão, Nobre (2008) afirma que, entre os motivos que provocam o bloqueio das possibilidades de intervenção transformadora no mundo administrado, a pretensa neutralidade do pensamento científico se constitui, essencialmente, como a legitimação de uma sociedade racionalmente totalitária sob o véu de uma ciência pura e atemporal. Ao se resignar de sua forma histórica na dominação, o pensamento científico torna-se indiferente aos seus objetos – sejam eles mentais ou físicos, vinculados à sociedade ou à natureza: todos estão sujeitos às mesmas leis do pensamento racional. Tal neutralidade se abstém de qualquer relação com interesses políticos, princípios orientadores da ética ou de julgamentos de valor sobre a realidade – a razão instrumental deve apenas buscar o pragmatismo e a eficiência para a realização de seus fins últimos, mesmo que isso signifique a legitimação de uma ordem social que promova a injustiça, a desigualdade e a desumanização por meio de suas representações factuais, científicas e irrefutáveis.

Sem dúvida, a racionalidade da ciência pura é livre de valores e não estipula quaisquer fins práticos, é 'neutra' a quaisquer valores estranhos que lhe possam ser impostos. Mas essa neutralidade é um caráter *positivo*. A racionalidade científica favorece uma organização social específica precisamente porque projeta mera forma (ou mera matéria – aqui, os termos de outro modo opostos convergem) que pode atender praticamente a todos os fins. A formalização e a funcionalização constituem, *anteriormente* a toda aplicação, a 'forma pura' de uma prática social concreta (MARCUSE, 1973, p. 152, grifos do autor).

Apesar das esperanças libertárias do iluminismo clássico, as contradições internas ao pensamento científico moderno subvertem os fundamentos do esclarecimento como via de emancipação. Ao mesmo tempo que o avanço da razão implicaria na superação do pensamento mítico por meio do progresso técnico, a própria ciência se converte em mitologia ao tornar-se uma adoração fetichista de si e dos seus métodos, dissociada da humanidade em seu sentido próprio e alheia aos objetivos comuns de uma sociedade de sujeitos livres e iguais (GATTI, 2008). Nesse sentido, o projeto Iluminista de desencantamento do mundo revela-se totalitário, pois, ao contrário da posição de neutralidade que reivindica, a ciência não é indiferente ao contexto em que está inserida; pelo contrário, ao estender todo o seu domínio sobre a natureza e a sociedade, os

sujeitos também passam a ser submetidos às ordens da racionalidade, influenciando diretamente no modo de organização da sociedade, nas instâncias sociais e no próprio modo de compreender a vida humana.

Portanto, a condição do esclarecimento por via da razão instrumental é o obscurantismo da relação entre pensamento e realidade. Na mesma medida em que o pensamento científico carrega em si o caráter reificante da racionalidade, cuja função é despir a natureza de qualquer atributo valorativo ao convertê-la em matéria ilimitada para acúmulo, reposição e acréscimo do capital, todas as dimensões da realidade são destituídas de suas qualidades sensíveis ao tornarem-se objetos manipulados e manipuláveis. Nessa relação entre sociedade, ciência e dominação, a própria vida humana é reduzida à condição de mera engrenagem que serve aos fins do sistema de produção. A racionalidade desumaniza os sujeitos ao convertê-los em objeto passível de tratamento matemático que pode ser dominado, manipulado e descartado conforme as determinações e as exigências do projeto social de dominação irrestrita sobre o mundo. Na sociedade totalmente esclarecida, “[...] não é o indivíduo ativo, agente e consciente que toma em suas mãos o seu destino; o sujeito autônomo se converte em objeto e tem o mesmo estatuto das coisas naturais, inertes. Não faz história, padece dela” (MATOS, 1993, p. 43).

Com o nascimento do pensamento científico positivista, é sentenciada a morte da oposição, da transcendência e da autorreflexão crítica sobre a realidade. O projeto Iluminista de esclarecimento revela-se totalitário ao legitimar um método de calculabilidade do mundo que prevê a homogeneização do pensamento, a dominação irrestrita do mundo desencantado e o conformismo à sociedade administrada como projeto histórico específico. Nesse contexto, a razão formalizada dá origem à racionalidade que se constitui, essencialmente, como a negação absoluta de todos os pressupostos que caracterizam a maioria kantiana em sua essência. A conversão do esclarecimento em positivismo consolida a base fundante do universo político que caracteriza o capitalismo tardio, bem como o revés que lhe é derivado, concebido como racionalidade tecnológica.

## 2.2 A IDEOLOGIA DA RACIONALIDADE TECNOLÓGICA

Diante da teoria mecanicista do mundo desencantado, o caráter irracional do progresso é amparado pelo pensamento científico que sustenta um determinado projeto de sociedade tecnológica, cujos princípios de reificação total da realidade apreendem ambos, sujeito e natureza, como mera matéria para fins de dominação. A exploração irrestrita de um mundo ilimitado, sempre à disposição para satisfazer às necessidades do sistema de produção, culmina em uma nova racionalidade que se expressa nas leis do aparato produtivo como instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante (MARCUSE, 1999). Tal processo de instrumentalização da razão se estende sobre todas as formas de organização social, tornando-se um mecanismo que gera novos modos de manipulação das consciências reificadas<sup>7</sup>, a exploração cada vez mais eficiente do trabalhador e a perpetuação da condição social de opressão no mundo administrado vigente. É no processo de desenvolvimento da ciência moderna que se origina a racionalidade tecnológica, concebida como um instrumento de dominação cujo caráter ideológico cria “[...] um universo verdadeiramente totalitário no qual a sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo” (MARCUSE, 1973, p. 37).

A racionalidade tecnológica se constitui, fundamentalmente, como uma tendência a analisar todos os fenômenos da realidade por meio da razão instrumental. O projeto de desmistificação do mundo resultou não apenas na redução da natureza à condição de coisa morta, mas implicou na reificação total do indivíduo que, incumbido de perpetuar o modo de sobrevivência irracional característico do capitalismo tardio, perde a sua humanidade ao tornar-se instrumento de labuta, mercadoria para a geração de lucro ou mero apêndice do capital (CROCHÍK, 2003). Nesse contexto, a individualidade já não se mobiliza para a realização das verdadeiras aspirações e necessidades humanas, tais como a autonomia do pensamento e a liberdade para servir-se do seu próprio

---

<sup>7</sup> A consciência reificada, também denominada consciência coisificada, refere-se à subordinação regressiva aos mecanismos de controle social, cujo ofuscamento das condições reais de existência tornou o pensamento incapaz de refletir criticamente sobre a realidade; configura-se, enfim, como uma coerção velada pelo sistema de produção sobre os sujeitos para adaptá-los à ordem social hegemônica (COHN, 1990).

entendimento. Segundo Marcuse (1999, p. 78), o avanço individual se transformou em eficiência padronizada para a manutenção incondicional do aparato produtivo, cujo “[...] desenvolvimento individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas”. Para compreender o movimento histórico da sociedade tecnológica, concebida como o atual estágio da civilização ocidental, é necessário considerar a influência exercida pela teoria mecanicista de mundo, identificada no pensamento dos precursores da ciência moderna.

De acordo com Marcuse (1973, p. 19, grifos do autor), “[...] a sociedade industrial desenvolvida é um universo *político*, a fase mais atual na realização de um *projeto* histórico específico – a saber, a experiência, a transformação e a organização da natureza como mero material de dominação”. Validada pelas realizações da ciência e justificada por sua crescente produtividade, a sociedade tecnológica estabelece um novo modo específico de se relacionar com o mundo, pautado em uma relação de total controle e exploração sobre a realidade, culminando, enfim, na forte presença da mecanização na indústria e o grande aumento da força produtiva para sustentar os princípios do sistema capitalista administrado (TERRA, 2008).

Sob a perspectiva do pensamento científico moderno, a única alternativa para o progresso da humanidade consiste no desenvolvimento de novos mecanismos que possibilitem o domínio cada vez mais eficiente sobre a natureza, culminando na ampliação da produtividade lucrativa e, conseqüentemente, na exploração da mais-valia na reprodução do capital. Nesse contexto, o progresso na sociedade industrial avançada é sustentado pelo avanço técnico, concebido como mecanismo de intervenção sobre a realidade, bem como pelo modo de produção específico que caracteriza a tecnologia como fenômeno que ampara os princípios fundantes da sociedade administrada. Diante de tal projeto histórico estabelecido pelas classes dominantes, Marcuse (1999) identifica a relação entre os conceitos de técnica e tecnologia ao reconhecer que ambos são produtos de um determinado modo de organização social – e, no contexto vigente, são fundamentados sob os ditames da racionalidade tecnológica instituída pelo pensamento científico moderno, de modo que seus valores, seus objetivos e sua própria essência são permeados pelos princípios do sistema capitalista de produção.

Cabe destacar que os conceitos de técnica e de tecnologia, apesar de indissociáveis, possuem definições fundamentalmente distintas. De acordo com Crochík (2003), a técnica pode ser concebida como um conjunto de instrumentos que objetivam modos de atuação sobre a realidade, partindo da necessidade de produção de existência dos sujeitos que lhe atribuem intencionalidade para atender a determinados fins sociais – por exemplo, no decorrer do processo civilizatório da humanidade, os sujeitos foram capazes de desenvolver diferentes técnicas para ampliar suas possibilidades de ação sobre a natureza e, assim, transformá-la de maneira intencional a fim de suprir suas necessidades de subsistência. Nesse sentido, ao considerá-la como um meio de intervenção sobre a realidade, “a técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (MARCUSE, 1999, p. 74).

A tecnologia, por outro lado, é concebida como a totalidade de técnicas, instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, constituindo-se como “[...] uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73). Sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, a tecnologia representa um modo de produção oriundo do projeto de sociedade estabelecido pelo capitalismo administrado – portanto, contém em si os fundamentos do pensamento científico moderno, cujo sistema de dominação se apropria da técnica para instaurar meios mais eficazes de controle e de exploração sobre todas as instâncias da realidade. Sob os imperativos tecnológicos que se impõem à vida cotidiana, “[...] a ‘pura instrumentalidade’ e ‘eficácia’ de organizar meios e fins dentro de um universo pré-estabelecido é o ‘princípio comum de pensamento e ação’” (KELLNER, 2015, p. 20).

Nessa perspectiva, a tecnologia é vista como um processo social no qual a técnica propriamente dita não passa de um fator parcial (MARCUSE, 1999). Apesar de a técnica ser compreendida apenas como um elemento inserido no interior de um amplo sistema tecnológico, é impossível concebê-la de maneira neutra ou isolada – no contexto vigente, o seu desenvolvimento está relacionado, invariavelmente, à lógica da sociedade industrial e aos valores do sistema

capitalista de produção<sup>8</sup>. Considerando que o projeto de desmistificação do mundo, amparado pela revolução científica que formalizou a razão e elevou a burguesia à condição de classe dominante, é o grande propulsor do desenvolvimento tecnológico na civilização moderna, a essência da técnica contém em si os conceitos lógico-formais que promovem a racionalidade tecnológica como instrumento de dominação na sociedade administrada hodierna. Como destaca Adorno (1995a, p. 132):

[...] na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao 'véu tecnológico'. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas.

Cabe destacar que a tecnologia e a ciência, assim como qualquer processo social, constituem-se como fenômenos historicamente situados, concebidos a partir da necessidade de produção de existência dos sujeitos que lhe atribuem intencionalidade para atender a determinados fins sociais. Nesse sentido, seria equivocado compreendê-las sob uma perspectiva de neutralidade quando seu propósito é orientado, invariavelmente, pelos grupos sociais que direcionam sua utilização (MARCUSE, 1999). A técnica, no interior de um sistema tecnocientífico, é desenvolvida para satisfazer interesses particulares por trás de princípios universais, de modo que a tecnologia organiza e perpetua o projeto de sociedade almejado – a saber, o empreendimento em defesa “[...] de uma classe em ascensão, empenhada na fase mais árdua da batalha pela formação do grande capital” (VIEIRA PINTO, 2008, p. 53).

---

<sup>8</sup> Há de se destacar que, dadas as metamorfoses que marcam o capitalismo contemporâneo, relacionadas ao monopólio econômico exercido pelas grandes corporações, Adorno (1986c) defende que, na relação entre capitalismo tardio ou sociedade industrial, cabe assumir uma postura dialética acerca das transformações ocorridas na atual fase que funda o capitalismo como sistema de vida hegemônico. À luz da teoria crítico-dialética, “[...] a atual sociedade é, de acordo com o estágio de suas forças produtivas, plenamente, uma sociedade industrial” (ADORNO, 1986c, p. 67-68) – tal perspectiva se justifica pois, para além das fronteiras dos sistemas políticos, a lógica industrial permanece como modelo de sociedade, seja na esfera da produção material, seja na esfera da cultura. Ainda assim, sob a perspectiva adorniana “[...] a sociedade é capitalismo em suas relações de produção” (ADORNO, 1986c, p. 68) – ou seja, diferente da perspectiva que assume a obsolescência da crítica marxiana, Adorno afirma que os sujeitos permanecem em uma condição semelhante à do século XIX: como apêndices da maquinaria, obrigados a se conformar às características das máquinas e, para além do que era previsível à época de Marx, condicionados à submeter suas necessidades ao aparato produtivo.

Ao reconhecer que o aparato técnico e que o fenômeno tecnológico são produtos do sistema de vida estabelecido pela indústria moderna, é necessário refutar qualquer hipótese de neutralidade da tecnologia como um processo alheio à ordem social em que está inserido. Na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, o caráter repressivo da tecnologia não se constitui como mera diretividade para atender aos fins estabelecidos pelo aparato produtivo, mas sua própria gênese é reflexo do projeto de dominação que consoma a ideologia do progresso. Desse modo, o formalismo do pensamento científico é inerente à tecnologia e, portanto, a sociedade tecnológica reflete os princípios da produtividade industrial que condiciona as relações sociais e impõe sua racionalidade sobre todos os âmbitos da existência (CROCHÍK, 2003).

Destituída dos seus alicerces no atual contexto de desenvolvimento das forças produtivas, a falaciosa neutralidade da tecnologia culmina em possibilidades de compreensão limitadas e, sobretudo, ideologicamente direcionadas ao fenômeno tecnológico. De acordo com Malaggi (2020), tal dissociação entre técnica e tecnologia elimina a significação do sujeito em seu esforço intelectual para a transformação material da realidade, obscurece sua consciência crítica sobre as condições reais da existência social e transforma a racionalidade em força de ajuste e de submissão aos ditames do aparato técnico que ele mesmo criou (MARCUSE, 1999). Ao desnudar-se de sua objetividade, a tecnologia assume um caráter reificado e estritamente instrumental, de modo que a própria sociedade passa a ser compreendida em termos mecânicos, como um sistema passível de ser tecnicamente calculado, dominado e manipulado para fins de exploração econômica.

Sob as imposições da racionalidade tecnológica, os sujeitos renunciam de sua liberdade e participam apenas de forma periférica do fenômeno tecnológico, seja na condição de consumidores de produtos massificados, seja como apêndices de um mecanismo que não compreendem e que não dominam, apenas se submetem às exigências impostas por tal sistema para garantir sua autopreservação. Nesse processo de distanciamento entre técnica e prática social, o sujeito perde a noção de ser autor de suas próprias obras e maravilha-se com aquilo que ele mesmo criou, exaltando as extraordinárias proezas da ciência moderna como mérito do sistema que promoveu tamanho progresso – afinal, o avanço técnico não está dissociado de progresso social, tampouco da

sofisticação dos modos de controle sobre a consciência reificada (CHOCHÍK, 2003).

Tal valoração da tecnologia como *magnum opus* do nosso tempo não é inócua, sequer natural entre os sujeitos. De acordo com Vieira Pinto (2008), o endeusamento do aparato técnico como mecanismo maravilhoso, capaz de produzir condições surpreendentes para o desenvolvimento da civilização, se constitui como uma propaganda deliberada dos feitos e dos valores das grandes civilizações industriais. Ao monopolizarem o capital financeiro e intelectual, os grupos dominantes promovem os avanços superiores da cultura científica como se o movimento natural do progresso civilizatório fosse inerente à sociedade de classes, de modo que as condições sociais, científicas e técnicas características desse sistema de vida são elevadas ao plano da ideologia. Nesse contexto, a tecnologia é fetichizada<sup>9</sup>, ao propagar uma visão de mundo que corresponde à dominação capitalista, suscitando efeitos sociais e políticos que conformam todas as dimensões da existência ao modo de vista estabelecido.

A razão crítica, assim, foi um princípio criativo que foi a fonte tanto da libertação do indivíduo quanto do avanço da sociedade. O desenvolvimento da indústria moderna e da racionalidade tecnológica, entretanto, minou as bases da racionalidade individual. Enquanto o capitalismo e a tecnologia se desenvolviam, a sociedade industrial avançada exigia crescente adaptação ao aparato econômico e social e submissão à dominação e à administração cada vez maiores. Por isso, uma 'mecânica de conformismo' espalhou-se por toda a sociedade. A eficiência e o poder da administração esmagaram o indivíduo, que gradualmente perdeu as feições iniciais da racionalidade crítica (isto é, autonomia, discordância, o poder de negação), produzindo, assim, uma 'sociedade unidimensional' e um 'homem unidimensional' (KELLNER, 2015, p. 15-16).

Na mesma medida em que o pensamento se viu livre de toda visão mítica ao longo do desenvolvimento tecnocientífico que caracteriza a sociedade industrial avançada, a consciência também foi desprovida de toda significação geral ao ter sua objetividade diluída, de modo que "[...] a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que tudo engloba. Ela é usada como instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais

---

<sup>9</sup> *Fetichismo* é um conceito marxista atribuído ao processo de alienação em que objetos materiais, dissociados de seu caráter social na relação de trabalho, passam a operar de forma independente sobre os sujeitos ao determinar as relações sociais. Assim, tais objetos materiais passam a impor padrões e a criar falsas necessidades como forma de ocultar as relações de exploração econômica e de dominação social no sistema vigente.

instrumentos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42). A racionalidade do pensamento autônomo já não é capaz de identificar as contradições que constituem a realidade, sequer vislumbrar qualquer possibilidade de mudança social no sistema de dominação vigente. Em sua obra *O Homem Unidimensional*, Marcuse (1973) reitera que a onipresença da racionalidade tecnológica na sociedade industrial avançada reproduz não só os princípios que fundamentam a teoria mecanicista do mundo, mas transforma a própria forma de organização social em uma dimensão muito mais ampla do que o âmbito da indústria moderna. Seu sistema de valores, pautados na mais alta eficácia e conveniência, está presente no comportamento competitivo, no fechamento do universo da locução sob operacionalização da linguagem, nas novas formas de organização e controle social, na produção do conformismo em detrimento do pensamento crítico-negativo, entre tantas formas de perpetuar a unidimensionalidade da existência por meio do bloqueio de qualquer alternativa de transcendência.

A sociedade unidimensional é, sobretudo, a sociedade da total administração das necessidades e aptidões humanas, cujo desempenho individual é subordinado à lógica mecanicista como força externa ao sujeito que, inserido no universo da reificação, transforma-se em objeto de organização e de coordenação em larga escala. Tal concepção de mundo como uma máquina contém em si a percepção de que todos os fenômenos da realidade podem ser submetidos ao mesmo juízo analítico da ciência moderna, onde tudo funciona sob os preceitos da linguagem matemática. É nessa perspectiva que a tecnologia se constitui como a única alternativa para o progresso por meio do domínio irrestrito sobre a realidade, cuja servidão maquinica é consumada quando o sujeito não se constitui apenas como uma engrenagem do sistema de produção, mas como a própria personificação da maquinaria ao introjetar padrões de comportamento mecânicos que garantem um convívio pacífico com a ordem dominante.

Nessa perspectiva, a fetichização da tecnologia se reafirma quando a produtividade lucrativa é concebida como o objetivo universal no modo de organização social vigente, fazendo com que todas as dimensões da sociedade sejam mobilizadas para a conquista desse fim. Dessa forma, a unidimensionalidade prevê a unificação dos opostos em uma sociedade sem oposição, onde os conflitos e antagonismos são absorvidos pelo pensamento

conformado com a realidade. É nesse contexto que a racionalidade tecnológica coloniza a vida cotidiana, roubando a liberdade e a individualidade dos sujeitos ao impor imperativos tecnológicos sobre sua racionalidade e seu comportamento, tornando-os incapazes de perceber as contradições sociais e, sobretudo, de controlar seu próprio destino (KELLNER, 2015).

Inserida em uma sociedade em que a vida humana se vê reduzida à necessidade de adaptação às demandas sociais para garantir sua autopreservação em um sistema que promove a desumanização dos indivíduos, a tecnologia se constitui como um instrumento para impedir que a consciência política das massas se desenvolva, de modo que o sujeito aceita, concorda e se conforma ao aparato produtivo – e talvez esse seja o efeito mais nocivo que a racionalidade tecnológica tem sobre a consciência reificada. De acordo com Marcuse (1999, p. 82), “[...] o homem não sente esta perda de liberdade como trabalho de alguma força hostil e externa; ele renuncia à sua liberdade sob os ditames da própria razão”. Para o autor, tal projeto de vida estabelecido por forças externas torna-se o melhor e o único possível, de modo que qualquer pretensão de liberdade e de autonomia soa, além de inútil, absolutamente irracional. Assim, a alienação radical faz com que a sociedade administrada pareça tão justa e verdadeira que a submissão se torna confortável, uma vez que o ajuste ao aparato produtivo guarda em si a promessa de ascensão social e de fruição de privilégios antes reservados à classe burguesa – entre eles, o consumo de bens culturais supérfluos, produzidos e disseminados pela indústria cultural hegemônica.

Os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida – muito melhor do que antes – e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa (MARCUSE, 1973, p. 32).

A eficiência econômica, o padrão de consumo elevado e as facilidades proporcionadas pela tecnologia promovem um estado de bem-estar social (*Welfare State*) que mantém a harmonia social ao estabelecer um único modo de existência possível. No totalitarismo da sociedade unidimensional, o estado de menoridade imposto pela racionalidade tecnológica já não é instaurado por

via do terror mitológico, mas por meio do prazer e do conforto fornecidos pelo sistema de produção que exerce um controle ideológico, trazendo consigo hábitos e atitudes prescritos que unem os consumidores ao sistema social como um todo. A imposição de produtos supérfluos para atender às falsas necessidades faz com que esse estado de não liberdade seja tolerável e até mesmo gratificante, de modo que a tecnologia assume um caráter autovalidante como sinônimo de progresso social. Como afirma Malaggi (2020), quem irá questionar os benefícios da eficiência e da modernização sem temer ser considerado anacrônico ou reacionário?

Cabe destacar que tal discussão não trata de assumir uma posição tecnofóbica em relação ao desenvolvimento técnico e científico no processo civilizatório, como se a crítica ao projeto tecnológico da sociedade moderna se constituísse como um saudosismo ao passado pré-científico. De acordo com Feenberg (2010, p. 256), tais teorias radicais “[...] têm a utilidade de oferecer um antídoto contra a fé positivista no progresso e de colocar sob exame a necessidade de estabelecer limites à tecnologia”. Acreditamos que a técnica e a ciência, assim como qualquer atividade humana, são produções sociais articuladas concretamente com a experiência histórica, expressas em categorias dialéticas – portanto, são passíveis de [re]apropriação concreta para as mais diversas finalidades, entre elas, o agenciamento da práxis de transformação emancipatória das relações sociais (MALAGGI, 2020). Ainda que a tecnologia contenha os princípios de desempenho capitalista em sua gênese, essa tecnologia guarda em si outras possibilidades de acordo com os grupos sociais que lhe atribuem intencionalidade em seu processo de significação.

Todavia, interessa à Teoria Crítica da Sociedade expor a negatividade intrínseca que constitui a tecnologia nas condições vigentes, cujo constante desenvolvimento tecnocientífico vem sustentando os ditames de um sistema que instaura a racionalidade tecnológica como instrumento ideológico, opressivo e totalitário, comprometido em perpetuar o projeto de vida estabelecido. São nesses termos que se identifica o bloqueio estrutural de qualquer ação genuinamente transformadora, de modo que a tecnologia só pode ser compreendida em seus momentos constitutivos, desvelando seu caráter ideológico a fim de despertar a consciência de que a promessa de liberdade se tornou um poderoso instrumento de dominação no contexto em que os homens

são permanentemente enganados pelo dúbio senso de progresso e pelo brilho da racionalidade vazia. Enquanto veículo de reificação da consciência, da cultura e da própria realidade, torna-se imprescindível desvelar os mecanismos que produzem o fenômeno tecnológico como eixo fundante do mundo danificado para, enfim, provocar uma autorreflexão crítica, amparada pela dialética negativa, como meio de fortalecer a contradição e a resistência frente às relações de dominação, de controle e de poder vigentes (ADORNO, 1995a).

Portanto, nesse processo em que o pragmatismo da eficiência predomina em relação ao pensamento autorreflexivo sobre a realidade, a Teoria Crítica da Sociedade elabora um diagnóstico sobre a civilização tecnológica a fim de estabelecer a relação entre o domínio da natureza e o progresso técnico como um sistema total de dominação e de coordenação, cuja “[...] racionalidade tecnológica protege, assim, em vez de cancelar, a legitimidade da dominação, e o horizonte instrumentalista da razão se abre sobre uma sociedade racionalmente totalitária” (MARCUSE, 1973, p. 154). Sob os ditames do aparato de produção, o sistema de vida criado pela indústria moderna torna-se capaz de absorver o protesto e a oposição característicos da racionalidade individualista, culminando na atrofia da espontaneidade ao ofuscar as alternativas de transcendência e transformar a força do pensamento crítico-negativo em conformismo e em submissão (PUCCI, 1998). Assim, a consciência já não é capaz de resistir à racionalidade tecnológica que se impõe a todos os âmbitos da vida, sequer vislumbrar modos qualitativamente diferentes de se relacionar consigo e com a realidade em seu entorno.

O traço distintivo da sociedade industrial avançada é a capacidade de propagar sua ordem tecnológica para o sistema social em sua totalidade – a mecânica da submissão “[...] governa o desempenho não apenas nas fábricas e lojas, mas também nos escritórios, escolas, juntas legislativas e, finalmente, na esfera do descanso e lazer” (MARCUSE, 1999, p. 82). É nesse contexto que surgem os mecanismos coercivos regidos pela indústria cultural que, na mesma medida em que promove o consumo insaciável de produtos para fins de lazer e espetáculo, também neutraliza a possibilidade de uma autonomia verdadeira ao monopolizar a formação cultural e transformá-la em um meio de doutrina e de manipulação das massas – assim, cabe discorrer sobre a crise da formação cultural e a onipresença da semiformação como agente de dominação nas

esferas culturais e educacionais, inclusive no processo de alfabetização. Para tanto, discutiremos, ao longo da seção seguinte, os fundamentos da alfabetização como experiência formativa autêntica a partir do conceito de *Bildung*, bem como as tendências regressivas que caracterizam a crise da formação cultural operada pela indústria cultural e, enfim, os fins sociopolíticos que conduzem a atual Política Nacional de Alfabetização, dada a predominância da dimensão adaptativa enquanto uma das faces da educação danificada pela neutralização do potencial crítico, reflexivo e dialógico que caracteriza a alfabetização como meio para a emancipação humana.

### 3 ALFABETIZAÇÃO – PARA QUÊ? A TENSÃO DIALÉTICA ENTRE AUTONOMIA E ADAPTAÇÃO NO CONCEITO DE *BILDUNG*

Entre tensões e contradições, o debate acerca do papel da escola na condição de aparelho ideológico da estrutura capitalista representa uma questão crucial no desenvolvimento de estudos que investigam as disputas de poder relacionadas ao processo de (semi)formação na sociedade totalmente administrada, bem como as possibilidades de postular um projeto de educação comprometido com a desbarbarização e com o caráter emancipatório da experiência formativa em sua dimensão mais ampla. Nessa perspectiva, ainda que os intelectuais da primeira geração da Escola de Frankfurt não sejam teóricos da educação, tampouco da alfabetização, as análises filosófico-sociais empreendidas por tais autores permanecem relevantes e atuais para subsidiar as discussões referentes às imposições exercidas pela racionalidade tecnológica que condiciona a instrumentalização da educação de acordo com as demandas operacionais do sistema de produção capitalista. Assim, dada a tensão dialética que caracteriza o processo educacional em suas contradições, amparamos o objetivo da presente seção no questionamento levantado por Adorno no texto *Educação - para quê?* (1995a, p. 139), cuja intenção não é “[...] discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?”.

Em seu diagnóstico sobre a crise da formação cultural (*Bildung*)<sup>10</sup>, Adorno (2010) apresenta o conceito de semiformação não apenas como um revés da produção simbólica difundida pela indústria cultural – ou seja, o processo em que a cultura assume o caráter de mercadoria estandardizada – mas refere-se, sobretudo, à reificação da formação subordinada aos ditames da racionalidade tecnológica que, por meio de sua ideologia, permanece condicionando novos processos educacionais para a manutenção do sistema de produção capitalista, inclusive no contexto da alfabetização. Nessa perspectiva, ainda que o conceito

---

<sup>10</sup> De acordo com Newton Ramos-de-Oliveira, na condição de tradutor da obra *Teoria da Semiformação* (ADORNO, 2010, p. 8), a tradução do termo *Bildung* pode variar entre *cultura* ou *formação cultural*, dependendo do contexto em que o conceito é empregado. No mesmo sentido, *Halbbildung* pode ser traduzido como *semiformação* ou *semicultura*, tal como é observado em traduções anteriores. Neste estudo, opta-se pelo uso do termo *semiformação* por considerá-lo uma tradução mais apropriada devido à ênfase dada aos prejuízos na dimensão subjetiva, sobretudo no contexto em que a indústria cultural se torna hegemônica (ZUIN; ZUIN, 2017).

de formação (*Bildung*) transcenda a dimensão da instrução formal, a escola assume uma posição dialética entre a possibilidade de fortalecer a resistência diante de um sistema que postula a adesão conformista à ordem social estabelecida ou reproduzir a estrutura ideológica que promove a deformação das consciências por meio dos mecanismos operacionais da indústria cultural.

Na condição de um processo social historicamente situado, a educação está inserida em um determinado sistema de produção de existência que, por meio de um projeto político específico, orienta a função exercida pela escola para atender às necessidades de uma dada forma de organização social. Nesse contexto, ao desvelar o processo histórico de produção social que condiciona a educação como instrumental ideológico das relações de dominação, compreendemos que os currículos, as reformas pedagógicas e as políticas públicas educacionais refletem as transformações que a cultura (*Bildung*) vem sofrendo com a expansão do capitalismo monopolista sob justificativa de uma maior “racionalidade” e “modernização” dos processos de ensino-aprendizagem, caracterizando a escola como um espaço de disputa de poder e, sobretudo, como uma das faces da semiformação institucionalizada pela racionalização dos processos educacionais a serviço do capital – ou seja, contexto em que as instituições escolares assumem o caráter de centros qualificadores de força de trabalho para atender às demandas do sistema de produção, tornando-se, portanto, um sistema reprodutor da forma dominante de adesão e de adaptação pautado na lógica da produtividade industrial (VILELA, 2007).

Há de se destacar que a educação, assim como o conceito de formação (*Bildung*) postulado por Adorno (1995a), deve ser marcada pela tensão contraditória entre autonomia e adaptação como um projeto político que contemple a possibilidade dos estudantes se apropriarem do conhecimento que é patrimônio cultural da humanidade, ao mesmo tempo que possibilite a construção de uma consciência verdadeira, capaz de compreender os mecanismos sociais que nos conduziram aos horrores cometidos em barbáries como a de Auschwitz. Considerando que a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações, a dimensão da adaptação é considerada imprescindível no processo formativo, sobretudo no contexto da escolarização como espaço privilegiado para promover um clima de esclarecimento geral – intelectual, cultural e social – que favoreça a autoconservação do indivíduo e a

produção de uma consciência verdadeira acerca dos processos de produção social contrários à realização dos sujeitos, bem como dos mecanismos regressivos que perpetuam o sofisticado sistema de dominação e as suas novas formas de barbárie social.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995a, p. 143, grifos do autor).

Mesmo reconhecendo a importância da adaptação, concebendo-a dialeticamente no processo formativo do sujeito autônomo e emancipado, Adorno (1995a, p. 144) reforça que, neste momento de conformismo onipresente, a educação teria “[...] muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”. Em oposição à perspectiva de (semi)formação que atua sob os ditames da indústria cultural, a educação postulada por Adorno não está alinhada às práticas de modelagem de pessoas, sequer à lógica positivista em que o processo formativo é reduzido ao acúmulo de informações preestabelecidas e à validação da racionalidade científica como aplicação de operações quantificáveis e previsíveis matematicamente – diante de tal unilateralidade de visão de mundo, a educação seria capaz de formar mentes instruídas, mas não verdadeiramente esclarecidas, capazes de articular a factualidade do pensamento cartesiano à história e aos interesses da própria humanidade. Desse modo, a memorização de fórmulas, datas e nomes não deixa de ser uma etapa importante para o desenvolvimento do processo formativo, desde que não se constitua como um processo fragmentado e desassociado da realidade como condição do passado que ratifica o presente, ao mesmo tempo que remete à condição humana no futuro sob a esperança de construir alternativas qualitativamente diferentes de organizar a vida e transcender a realidade objetiva (ZUIN, 2003).

Na mesma perspectiva, a alfabetização também se caracteriza como um processo formativo permeado pela contradição entre autonomia e adaptação. Mais do que a decodificação do sistema linguístico para exercer a tecnologia de leitura e de escrita, a alfabetização é compreendida como um processo cognitivo,

histórico, cultural e social de significação e de produção de sentidos, cujo domínio do sistema de escrita alfabética desempenha um papel determinante na inserção de práticas sociais que exigem a proficiência na tecnologia de leitura e de escrita, bem como na sustentação da educação formal como requisito para avançar no processo de escolarização. Desse modo, a alfabetização é considerada indispensável para o exercício pleno da cidadania na sociedade letrada, tendo em vista a estreita relação entre o domínio da leitura e da escrita com a possibilidade de participação social em diferentes contextos que ocupam os sentidos da linguagem em sua concretude interacional, dialógica e ideológica (LAPA DE AGUIAR; BORTOLOTTI; PELANDRÉ, 2015).

A alfabetização é, portanto, um processo fundamental para o movimento de adaptação do sujeito na sociedade letrada, industrializada e marcada pelo conhecimento científico e tecnológico – diante do contexto em que a cultura é permeada pelo sistema notacional da escrita, a apropriação do código alfabético e a competência para decodificá-lo são importantes para que os sujeitos se orientem no mundo letrado e exerçam práticas sociais de leitura e de escrita como parte do seu cotidiano. Ao mesmo tempo, mais do que um processo de adaptação do sujeito na sociedade letrada, a alfabetização é compreendida como um processo potente para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão e da capacidade criativa – torna-se, enfim, uma possibilidade emancipatória quando orientada para a compreensão crítica da realidade social. Assim, o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo – e, transcendendo as condições objetivas, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

Considerando que a função da educação em relação à sociedade muda historicamente, a alfabetização sob a perspectiva da formação cultural autêntica não deve ser reduzida à decodificação de letras, sílabas, palavras e frases, ainda que o reconhecimento e a compreensão das correspondências grafofônicas sejam, indubitavelmente, uma competência essencial para o sujeito no mundo letrado. Porém, mais do que a apropriação mecânica do código alfabético, a alfabetização pode ser compreendida como o alicerce da educação para a contradição e para a resistência – partindo do pensamento de Adorno (1995a),

a infância é uma fase determinante na perspectiva da formação contra a barbárie, dada a função exercida pela escola ao intermediar uma consciência verdadeira sobre a realidade mediante uma educação que se inicia desde a mais tenra idade e permanece ao longo de toda a vida do sujeito. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, capaz de desvelar as contradições da vida social e de exercer a resistência contra a barbárie, ainda se constitui como papel primordial da educação em oposição à formação reificada pela indústria cultural – e, cabe destacar, tal esforço autorreflexivo sobre a realidade não se restringe ao processo formativo à nível universitário, mas deve ser empreendido desde o período da infância.

Dessa forma, compreendemos que o processo de alfabetização deve ser dirigido para a autonomia dos indivíduos – sob a perspectiva da maioridade kantiana, a alfabetização não implica somente na leitura da palavra, mas, sobretudo, na leitura crítica da realidade social, amparada pela aptidão à experiência intelectual por meio da recuperação da dimensão emancipatória da formação em sua tensão dialética entre autonomia e adaptação. Ainda, tal aptidão à experiência está relacionada, fundamentalmente, à faculdade da razão como reflexão sobre a realidade e as contradições internas a ela – assim, tal tomada de consciência seria capaz de resistir aos mecanismos repressivos que impelem o sujeito a condição de minoridade, dado o contexto em que a falência da formação cultural implica no empobrecimento de toda forma de expressão e, portanto, na deformação dos indivíduos em sua capacidade reflexiva, crítica e criativa. A alfabetização orientada para a emancipação, mais do que uma competência cognitiva, é compreendida como uma atividade criadora na condição de expressão da realidade, portanto, repleta de significação da própria experiência humana. Nas palavras de Adorno:

Em geral este conceito [racionalidade] é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995a, p. 151).

Nessa perspectiva, o exercício crítico do ato de ler e escrever, orientado para a autonomia dos indivíduos, constitui-se como uma força potente para impulsionar a resistência contra a heteronomia do pensamento adestrado, condicionado à adesão conformista e inconsciente ao modo de vida estabelecido sob os ditames da sociedade administrada. Na condição de atividade reflexiva e criadora, a alfabetização pode favorecer a formação do sujeito não tutelado, autônomo, capaz de pensar, de se expressar e de agir sob sua própria consciência, de modo que seja possível enfrentar os mecanismos de repressão operados pelo sistema capitalista tardio e resistir às imposições exercidas por tal ordem social (VILELA, 2007). Desse modo, compreendemos que a alfabetização na perspectiva da formação humana, mediante o esforço autorreflexivo sobre a realidade, seria capaz de formar mais do que sujeitos instruídos – a leitura crítica da vida social favorece a formação de uma consciência verdadeira, oposta ao pensamento subordinado à lógica da uniformização da função intelectual e à reificação da própria vida.

Por fim, mais do que compreender os mecanismos de dominação que reincidem na barbárie social, a alfabetização para a emancipação pode ser decisiva na tentativa de superar as práticas desumanas e irracionais – por meio da liberdade do pensamento, da autonomia para fazer suas próprias escolhas e do desenvolvimento da imaginação criativa, a leitura crítica da vida social traz consigo a possibilidade, ainda que sutil, de reescrever as relações sociais para o enfrentamento da racionalização da existência humana como um instrumento de intervenção transformadora no mundo danificado. Em seu movimento dialético de significação e construção de sentidos, compreendemos que o sentido de educar na alfabetização sob a perspectiva da emancipação humana consiste em criar experiências que favoreçam o processo autorreflexivo sobre as contradições imanentes à nossa sociedade, tendo em vista a formação crítico-negativa sobre aquilo que torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é – nesse sentido, o dinamismo do processo educativo orientado para a contradição e para a resistência consiste na recusa de qualquer organização social que seja incapaz de satisfazer as necessidades e aspirações autônomas, resultantes da consciência esclarecida e emancipada.

### 3.1 A CRISE DA FORMAÇÃO CULTURAL

Sob o fascínio diante da miríade de possibilidades técnicas que constituem a vida moderna, a promessa de uma sociedade digna para todos os indivíduos permanece ambígua diante das efetivas realizações de um sistema que promove o consumo de produtos simbólicos sob uma pretensa universalização da formação cultural. De acordo com Adorno (2010, p. 27), “dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática”. Por meio dos ditames da indústria cultural, a conversão da arte em mercadoria guarda em si a lógica do fetiche que provoca a reificação da cultura massificada, a estereotipia do pensamento e a imposição de falsas necessidades, tendo em vista a integração total dos sujeitos à ordem social vigente. A indústria cultural torna-se, enfim, o substrato da semiformação (*Halbbildung*) como forma de socialização predominante no mundo administrado, de modo que sua expansão implacável encarna as obscuras intenções subjetivas daqueles que detêm o poderio sobre o aparato produtivo.

Ao considerar as novas formas de ideologia que surgem no contexto do capitalismo tardio, a direção na qual o progresso técnico se desenvolve já não corresponde ao esclarecimento como condição para a maioria intelectual, mas sim à intensificação de novas formas de controle social exercidas por autoridades como a imprensa, a televisão, o rádio, o cinema e, atualmente, a internet e suas mídias sociais (ZUIN; ZUIN, 2017). É nesse processo de transformações relacionadas ao desenvolvimento tecnológico que a indústria cultural passa a ser compreendida como um novo mecanismo de subjugação dos indivíduos ao poder estabelecido, velado pela aparência de uma falaciosa democratização da produção simbólica. O conforto, o lazer e a própria formação cultural estandardizada assumem a aparência de progresso social, quando, em sua essência, representam o incessante processo de regressão do pensamento crítico à consciência reificada, cuja irracionalidade atua em favor da cristalização de um determinado modelo de vida criado pelo sistema de dominação tecnológica. Nesse sentido, cabe explicitar o movimento constituinte que produz novas formas de manipulação por meio da satisfação compensatória que o consumo de tais mercadorias padronizadas é capaz de oferecer.

O conceito de indústria cultural, cunhado por Adorno e Horkheimer (1985) em sua obra *Dialética do Esclarecimento*, constitui-se como a denúncia de um fenômeno ainda incipiente na Europa durante a década de 1940, mas já estabelecido no capitalismo monopolista estadunidense que, ao longo do desenvolvimento da sociedade tecnológica no século XX, estendeu-se por todos os países regidos pelos princípios de tal sistema econômico. Sob a perspectiva de Gatti (2008), os mecanismos de controle da consciência, operados pela indústria do entretenimento e da informação, constituem um sistema integrado que não apenas centraliza a produção, a difusão e o consumo de tais produtos reificados, mas integra a própria esfera da cultura de massa à reprodução material da sociedade administrada. Na medida em que o projeto tecnológico se desenvolve, toda dimensão cultural, política e econômica se funde “[...] num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e o crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação” (MARCUSE, 1973, p. 19).

Cabe destacar que o conceito de indústria cultural não deve ser interpretado estritamente como mero processo de produção, assim como a cultura de massa não deve ser compreendida como um sinônimo de arte popular na condição de expressão autêntica das próprias massas, portanto repleta de significação humana – pelo contrário, Adorno (1986a) reitera que a indústria cultural transforma a formação em produto capitalista permeado pelo fetichismo da mercadoria, eximindo-se de todas as consequências funestas de suas técnicas sobre a consciência humana. A indústria cultural constitui-se, fundamentalmente, como um sistema de integração deliberada dos indivíduos à ordem social vigente, instituindo sua ideologia por meio de produtos culturais impostos a partir do alto de seus consumidores a fim de eliminar a estranheza e de neutralizar o pensamento crítico diante das contradições que constituem a realidade. Nesse contexto, a racionalidade que caracteriza os processos industriais não está presente somente no meio de produção de tais mercadorias culturais, mas também no processo de assimilação que se isola do processo social em sua totalidade – assim, a indústria cultural passa a ser compreendida como uma teoria política e, sobretudo, como “[...] um equivalente estético da dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 122).

Ao desvelar o caráter fetichista que caracteriza a produção simbólica no capitalismo monopolista, o que distingue a indústria cultural hegemônica das demais formas de cultura autênticas é a racionalização dos procedimentos de elaboração de tais produtos simbólicos, culminando em sua padronização de acordo com um receituário mais ou menos rentável, bem como na eliminação das contradições inerentes à cultura (GATTI, 2008). A indústria cultural promove a familiaridade diante de uma ordem social cada vez mais alheia às verdadeiras aspirações e necessidades do indivíduo, constituindo-se como naturalização do sistema de controle social imposto por meio de mercadorias culturais petrificadas, destituídas do caráter emancipador que caracteriza a formação cultural em seu sentido mais humano. Dessa forma, na mesma medida em que a indústria cultural bloqueia a essência das criações espirituais como negatividade imanente à experiência autêntica, a cultura de massa representa o oposto da formação cultural em sua capacidade de julgar e de resistir às relações materiais vigentes.

Diante da crise da formação cultural decorrente do monopólio da indústria cultural, Adorno (2010) apresenta um diagnóstico contundente acerca da situação cultural contemporânea em sua obra *Teoria da Semiformação*, na qual identifica a ampla dimensão assumida pela onipresença do espírito alienado no processo em que a formação cultural (*Bildung*) é convertida em semiformação (*Halbbildung*), cujas tendências regressivas reforçam o processo de tutela intelectual ao neutralizar a dimensão da autonomia (*Mündigkeit*)<sup>11</sup> como requisito para ir além da mera adaptação. Nesse sentido, para compreender as perdas substanciais que a formação cultural sofre no contexto capitalista hodierno, é necessário apresentar as características fundantes da cultura como experiência autêntica até o momento em que assume o caráter de mercadoria fetichizada pela indústria cultural, culminando na prevalência da semiformação que produz a mentalidade atrofiada e irracional do ponto de vista da humanidade (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JÚNIOR; 2019).

---

<sup>11</sup> Na perspectiva filosófica, o termo *Mündigkeit* refere-se à maioridade como estado de independência intelectual, relacionada ao esclarecimento como autonomia para fazer uso do seu próprio entendimento. Nessa perspectiva, o termo pode ser traduzido como *maioridade*, *emancipação* ou *autonomia*, dependendo do contexto em que é empregado.

Diferentemente do contexto em que a cultura representa a afirmação irrevogável da lógica de produção capitalista, a definição clássica de formação cultural é marcada pela tensão antagônica entre *autonomia* como liberdade do espírito e *adaptação* como necessidade natural de autopreservação da existência. De acordo com Pucci (1998), no processo dialético em que os sujeitos se constituem como criadores e consumidores da produção simbólica, ambas as categorias de transcendência e de acomodação se complementam como requisito para que os sujeitos tenham plenas condições de se autoconservar diante do real e, ainda assim, sejam capazes de estranhar e de resistir ao estado de coisas vigente – nessa perspectiva, a formação cultural diz respeito “[...] ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (ADORNO, 2010, p. 13).

Na relação dialética entre autonomia e adaptação, a formação cultural autêntica não é compreendida como aquela que reconcilia as contradições no engodo da harmonia. Sob a perspectiva de Adorno (1995a, p. 84), é preciso se contrapor a qualquer tendência de harmonização do mundo, como se sequer fosse possível superar ou solucionar tais contradições que existem desde os primórdios da humanidade. No contexto da indústria cultural, o bloqueio das contradições não implica em uma sociedade verdadeiramente harmônica, onde a universalidade está de acordo com o individual – na realidade, tal reconciliação provoca o conformismo diante do sistema de dominação estabelecido pela racionalidade tecnológica onipresente. A formação cultural não se limita ao ajuste do sujeito à realidade, tendo em vista sua integração à uma falaciosa harmonia social, mas prevê o desenvolvimento da negatividade propulsora do pensamento crítico-reflexivo como requisito para desvelar as contradições imanentes ao progresso da civilização e, portanto, insuflar a autodeterminação do sujeito para ir além dos condicionantes objetivos em uma incessante busca por “saber mais”.

Nessa perspectiva, a concepção clássica de cultura contém em si a resistência às finalidades exteriores ao sujeito quando atribui um sentido autônomo para sua própria experiência no mundo. Seja como erudição ou entretenimento, a formação cultural constitui-se, essencialmente, como potência autorreflexiva sobre os mecanismos que constituem a ordem social tal como ela

é, bem como as possibilidades para transformá-la. Portanto, é concebida como condição imprescindível para o esclarecimento como maioria intelectual, cujo comprometimento em preservar a finalidade humana de nossos atos representa, sobretudo, o antídoto contra a barbárie predominante e a possibilidade de uma vida qualitativamente melhor para todos os indivíduos. Ao mesmo tempo, tal potencialidade libertadora que caracteriza a formação cultural em sua essência é enfraquecida diante das sutis violências exercidas pelos ditames da indústria cultural – entre elas, a submissão à produtividade e a renúncia ao prazer. De acordo com Marcuse (2006, p. 167-168):

O hedonismo é o pólo oposto da filosofia da razão. Ambas as correntes de pensamento conservaram, de maneira abstrata, possibilidades da sociedade existente, que apontam para a sociedade humana real. A filosofia da razão conservou o desenvolvimento das forças produtivas, a livre configuração racional das condições vitais, a dominação da natureza, a autonomia crítica dos indivíduos socializados; o hedonismo conservou o desenvolvimento completo e a satisfação das necessidades individuais, a emancipação de um processo de trabalho desumano, a entrega do mundo à fruição. Ambas as teorias são incompatíveis na sociedade atual, assim como os princípios que representam. A ideia da razão visa a uma universalidade em que os interesses antagônicos dos indivíduos 'empíricos' são superados; mas para essa universalidade, a verdadeira realização dos indivíduos, sua felicidade, permanece algo estranho, exterior, que precisa ser sacrificado. Não há nenhuma harmonia entre o interesse geral e o interesse particular, entre a razão e a felicidade; quando o indivíduo acredita ter encontrado a conciliação entre ambos os interesses, é vítima de uma ilusão necessária e salutar: a razão ludibria os indivíduos. O verdadeiro interesse (da universalidade), reifica-se em face dos indivíduos e transforma-se num poder que os domina.

No movimento histórico do progresso da razão, é sabido que a monopolização da formação cultural pela burguesia lhe proveu condições para que se elevasse à condição de classe dominante, de modo que “a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2010, p. 14). Na tradição pré-burguesa, a formação cultural estava relacionada ao tempo livre em contraposição à labuta – todavia, tal relação não deve ser compreendida de maneira antagônica, mas sim complementar. O ócio, na condição de reserva espiritual e experiencial, seria dedicado à restauração das forças desgastadas no trabalho como meio de reorganizar os momentos vitais do sujeito, tendo em vista a realização de suas verdadeiras aspirações e

necessidades para lhe propiciar crescimento espiritual, experiências mais humanas e momentos integrais de sua existência (PUCCI, 1998).

Por outro lado, a despeito de todo 'esclarecimento' difundido pelo progresso da razão, bem como da falaciosa democratização dos bens culturais promovidos pela indústria cultural, a classe trabalhadora permanece impedida de se apropriar da formação cultural e a conversão da produção simbólica autêntica em semiformação generalizada atinge a todos irrestritamente. Sob as condições do capitalismo tardio, o mecanicismo da vida difunde a lógica da máquina em todas as dimensões da existência – inclusive nos momentos de lazer e de felicidade que, condicionados pela sequência automatizada de operações padronizadas, transformam-se em prolongamento do trabalho. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 128), a indústria cultural “[...] determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho”. O tempo livre, antes dedicado à realização das necessidades e aspirações dos indivíduos, agora é compreendido como extensão da labuta sob os mesmos termos do sistema de produção que uniformiza os desejos, as necessidades e a própria função intelectual dos indivíduos, tornando-os incapazes de discernir seus interesses e seus objetivos daqueles que lhes são impostos pela indústria cultural.

Dado o contexto em que o capitalismo tardio estabelece novos mecanismos de controle social por via da universalização do mercado, o diagnóstico da crise da formação cultural contemporânea reside no fato de que o bloqueio de qualquer uma de suas dimensões, seja ela de transcendência ou de conservação, culmina em uma formação impotente, falsa e enganosa – dessa forma, “[...] cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva” (ADORNO, 2010, p. 11). Considerando o processo em que a indústria cultural monopoliza a produção simbólica no incessante processo de construção da menoridade do sujeito, a formação é reduzida à dimensão da adaptação como esquema de dominação progressiva, normalização das condutas, submissão pacífica e limitação das potencialidades humanas, eliminando qualquer resquício de espanto e de resistência que caracterizam a dimensão da autonomia, bem como a formação cultural em sua plenitude (PUCCI, 1998).

No contexto em que a formação cultural é destituída de seu potencial emancipador, os sujeitos são condenados a viver sob a tutela da indústria cultural e de suas mercadorias neutralizadas, cuja ideologia produz o conformismo em substituição à consciência crítica e reflexiva. Considerando que a possibilidade de realização humana se torna limitada e condicionada pelos ditames do aparato, a experiência formativa é convertida em semiformação generalizada ao transformar-se em “[...] substâncias tóxicas que envenenam e deturpam o espírito, em elementos formativos inassimilados que reificam a consciência e não ajudam a formá-la” (PUCCI, 1998, p. 97). A subordinação da (semi)formação aos princípios da racionalidade tecnológica edifica a imensa engrenagem do capitalismo tardio, de modo que seu objetivo já não é a autorreflexão crítica sobre a realidade, com sim a eliminação de qualquer resistência à total administração da vida, tendo em vista a dependência e a servidão incondicional dos sujeitos ao aparato produtivo. Nas palavras de Adorno (1986a, p. 93-94):

A cultura que, de acordo com seu próprio sentido, não somente obedecia aos homens, mas também sempre protestava contra a condição esclerosada na qual eles viviam, e nisso lhes fazia honra; essa cultura, por sua assimilação total aos homens, torna-se integrada a essa condição esclerosada; assim, ela avilta os homens ainda uma vez. As produções do espírito no estilo da indústria cultural não são mais também mercadorias, mas o são integralmente.

No contexto em que os produtos culturais se orientam de acordo com os princípios mercadológicos do capitalismo monopolista, as criações espirituais assumem o ímpeto da produtividade lucrativa em seu processo de criação, de difusão e de fruição. De acordo com Matos (1993), sempre que uma determinada fórmula tem êxito de consumo, a indústria cultural promove e reproduz o mesmo padrão exaustivamente, fazendo com que tal uniformização da técnica leve à satisfação de necessidades iguais e, enfim, à administração centralizada em sua totalidade. Nesse contexto, o diagnóstico elaborado por Adorno e Horkheimer (1985, p. 114) revela que a cultura de massa, produzida e disseminada pela indústria cultural como um sistema, confere a tudo um ar de semelhança, de modo que, sob o poder do monopólio, “[...] o cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem.”

Na medida em que a indústria cultural especula sobre o estado de consciência dos sujeitos aos quais ela se dirige, a fragilidade do pensamento revela-se como um sintoma da semiformação, cuja falsificação elimina os momentos de diferenciação ao modelar todas as ramificações da existência sob o princípio da equivalência. De acordo com Debord (2003, p. 13), “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”. Nos moldes da indústria cultural, toda produção simbólica se constitui como um sucedâneo da experiência estética, cujo espetáculo contém em si o irrealismo que pertence à categoria das falsas necessidades – nesse sentido, “[...] a maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que outros amam e odeiam, pertencem a essa categoria de falsas necessidades” (MARCUSE, 1973, p. 26).

A cultura de massa, espetacular em sua essência, dispensa qualquer esforço reflexivo sobre a realidade mistificada – afinal, o sucedâneo já determina os desejos, as necessidades e o próprio pensamento na condição de senso comum, de modo que “[...] jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens” (ADORNO, 1986a, p. 97). Considerando o caráter impotente e ideológico da semiformação, entende-se que a democratização dos produtos culturais, reduzidos à condição de espetáculo como empobrecimento da experiência e produção da falsa consciência, não pode ser concebida como um caminho para o desenvolvimento da formação cultural autêntica, visto que tudo aquilo que é “[...] entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p. 29).

De acordo com a perspectiva adorniana de que a cultura não possui valores intermediários, existe uma distinção substancial entre os conceitos de formação e de semiformação, que reside precisamente na predisposição do ser humano para a busca do *saber mais*. Segundo Adorno (2010), o não culto, cuja ignorância permite que incorpore o novo à sua consciência, é capaz de se relacionar diretamente com os objetos e elevar sua consciência crítica devido ao ceticismo característico daqueles que não foram domesticados. O semiculto, por

outro lado, considera-se sábio e se fecha às possibilidades de continuidade da consciência, resultando na atrofia da espontaneidade ao limitar suas possibilidades de ir além do que está estabelecido. Nesse contexto, a semiformação, "[...] ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície" (PUCCI, 1998, p. 97).

Assim, o traço distintivo da sociedade industrial avançada é, sob a perspectiva de Marcuse (1973), sua capacidade efetiva de sufocar as necessidades que demandam libertação – libertação também daquilo que é tolerável, gratificante e confortável. Aqui, o conforto não se reduz às benesses proporcionadas pelo desenvolvimento das forças materiais que expressam uma certa elevação do nível de vida, mas o próprio estado de menoridade intelectual é cômodo para aqueles que, de bom grado, permanecem tutelados pelas autoridades que determinam a sua expressão como meio de perpetuar o estado de coisas vigente. Essa imposição, por outro lado, ocorre de forma velada. Em sua aparência, a cultura de massa contém em si a dimensão da variedade, quer seja na forma de conteúdo inédito, quer seja na condição de livre-escolha dos consumidores para usufruir da imensidão de produtos simbólicos expostos em vitrines e em catálogos, passando a impressão de que a autonomia está plenamente estabelecida por via do progresso técnico que democratiza bens e serviços outrora reservados à classe burguesa. No entanto, "[...] sob a aparência da escolha, do conforto e da segurança que a adesão proporciona ao indivíduo, acontece exatamente o contrário" (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JÚNIOR; 2019, p. 1888-1889).

Sob os princípios econômicos e políticos que sustentam a racionalidade tecnológica como sistema de dominação, a essência da cultura de massa é a padronização da própria vida como forma de manipular o pensamento de modo subliminar, sem que o sujeito perceba a condição de menoridade que lhe é imposta. A atrofia do pensamento se realiza pela associação direta entre o consumo de mercadorias supérfluas e a ilusória felicidade que tal prazer fugaz proporciona, de modo que "uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida, um testemunho de progresso técnico" (MARCUSE, 1973, p. 23). Ao substituir a experiência

formativa autêntica por vivências de assimilação imediata, a semiformação elimina a dialética entre afirmação e negação da realidade como forma de legitimar a ordem social vigente como única forma possível de organizar a vida – torna-se, enfim, apologista irrevogável da sociedade da total administração, onde ocorre a primazia do pensamento vazio, a repressão dos sentidos e a substituição da consciência crítica pelo conformismo deliberado.

Dado o contexto em que a semiformação se torna predominante – seja no senso comum, na aparente liberdade de escolha ou na fetichização dos bens culturais –, reiteramos a perspectiva de Adorno (2010, p. 39) de que “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”. O desafio que se coloca hoje, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, é promover a experiência formativa autêntica na condição de crítica radical aos valores e às normas da sociedade administrada, cujo sistema de produção fomenta a naturalização da barbárie social, a disseminação das práticas preconceituosas delirantes e a intensificação da miséria espiritual por meio da semiformação socializada (RIPA, 2015). É nessa perspectiva que o pensamento para a contradição e para a resistência, amparado pela autorreflexão crítica sobre a realidade, se constitui como um elemento imprescindível na luta pela transformação radical das condições estabelecidas sob os ditames da racionalidade tecnológica, tendo em vista o desenvolvimento pleno das potencialidades humano-formativas necessárias para alcançar a maioria intelectual e, enfim, dimensionar uma existência mais justa e digna para todos os indivíduos.

No que concerne à relação entre educação e emancipação, cabe reforçar a importância de promover a experiência formativa em todos os espaços, as dimensões e as expressões que contemplam a categoria educacional, compreendida sob uma perspectiva mais ampla do que o processo de escolarização estritamente, ainda que esse seja um contexto privilegiado para promover a construção de um caminho político, cultural e social que oriente ao esclarecimento sob a perspectiva da emancipação humana. Em seus escritos, Adorno (2010, p. 08) adverte que as reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis em muitos contextos, não trazem contribuições substanciais – podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise da formação cultural ao revelarem “[...] uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade

extrapedagógica exerce sobre eles”. Aqui, não se trata de negar a importância das reformas pedagógicas, mas de assinalar os limites das condições que as engendram quando dimensionadas, invariavelmente, sob os ditames da própria racionalidade tecnológica que perpetua a unidimensionalidade da existência.

Portanto, interessa-nos expor as contradições intrínsecas à formação cultural em seus momentos constitutivos, baseando-se na materialidade histórica do irracionalismo contemporâneo ao desvelar os determinantes sociais que canibalizam a simbolização e que produzem uma mentalidade homogênea, alinhada aos princípios da razão instrumental e do desenvolvimento tecnocientífico preconizado pelo projeto idealista do Iluminismo filosófico. Aqui, a dialética negativa expressa sua potência ao desvelar os elementos paradoxais do esclarecimento e da tecnologia como afirmação do sistema de produção capitalista que, sustentado pelo dúbio senso de progresso, permanece bloqueando qualquer possibilidade de ação verdadeiramente transformadora na ordem social vigente. Propor uma educação para a contradição e para a resistência significa, sobretudo, construir uma consciência verdadeira a partir de categorias dialéticas que, além de examinar as formas de institucionalização da barbárie nos mais diversos âmbitos da existência, aponta para a possibilidade de libertação ao assumir como imperativo categórico: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995a, p. 119).

### 3.2 O SENTIDO DE EDUCAR NA ALFABETIZAÇÃO

Ao postular um projeto de educação que seja o alicerce para a construção de uma sociedade livre da barbárie, é necessário reconhecer os imperiosos desafios que se colocam diante do contexto em que a ideologia da racionalidade tecnológica, difundida pelo modo de produção capitalista, segue condicionando o bloqueio estrutural de qualquer possibilidade de transcendência na sociedade administrada – de acordo com Adorno (1995a, p. 181), “se não quisermos aplicar a palavra ‘emancipação’ num sentido meramente retórico, [...] então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo”. Considerando que a ação humana se dá num contexto de estruturas históricas determinadas, é necessário decifrar o papel desempenhado pela escola diante do sistema operante da sociedade

que, por sua vez, condiciona o sentido de educar na alfabetização – seja ao preconizar uma práxis socialmente transformadora por meio da leitura crítica do mundo ou servir à legitimação, à manutenção e à perpetuação do projeto de vida estabelecido na ordem social hegemônica.

Ao assumir uma compreensão dialética de educação, cujas tensões e contradições em relação à luta por hegemonia fazem parte do movimento histórico da prática social e do próprio conhecimento humano, cabe decifrar qual é o sentido de educar no contexto da alfabetização de acordo as políticas educacionais vigentes, tendo em vista os documentos norteadores que orientam os currículos, as propostas didático-metodológicas e a intencionalidade sociopolítica atribuída ao processo de alfabetização em seu movimento de significação no contexto brasileiro (MORTATTI, 2019). Para tanto, destacamos como exemplo a mais recente Política Nacional de Alfabetização (PNA), um programa elaborado pelo Ministério da Educação e instituído pelo Decreto n.º 9.765 de 11 de abril de 2019, cujo objetivo é implementar ações voltadas à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas a fim de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional (BRASIL, 2019). Tal programa, apesar de não implicar na adesão obrigatória por parte dos estados e municípios, ainda apresenta diretrizes, orientações e parâmetros que condicionam a perspectiva de alfabetização a ser adotada na prática docente e, sobretudo, revelam qual é o projeto de educação estabelecido na ordem social hodierna – não somente no âmbito pedagógico, mas, sobretudo, no cerne dos interesses políticos, econômicos e ideológicos que tais conceitos carregam intrinsecamente.

De acordo com o Caderno da PNA<sup>12</sup>, a elaboração do Programa foi realizada por um grupo de trabalho composto pelos representantes da Secretaria de Alfabetização, da Secretaria de Educação Básica, da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, da Secretaria Executiva, do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

---

<sup>12</sup> O Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) consiste em um documento que apresenta, detalha e didatiza a proposta desta nova política educacional, considerando as bases teórico-epistemológicas que fundamentam as diretrizes para a alfabetização no Brasil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO\\_PNA\\_FINAL.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf)>. Acesso em 01 de outubro de 2022.

Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O grupo também realizou audiências com representantes da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de contar com a colaboração de vinte especialistas convidados para apresentarem suas contribuições – há de se reiterar que, destes vinte especialistas citados no documento, apenas um deles possui formação em Pedagogia, sendo os demais pesquisadores predominantemente das áreas das ciências cognitivas, como a psicologia experimental e as neurociências (BRASIL, 2019).

Tendo em vista o grupo de trabalho que elaborou tal política pública educacional, um dos principais pontos que caracterizam a PNA consiste na sua fundamentação baseada nas evidências científicas mais atuais das ciências cognitivas, em especial as ciências cognitivas da leitura – de acordo com o documento, tal área de conhecimento “[...] apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz” (BRASIL, 2019, p. 16). Entre as justificativas levantadas para a adoção das ciências cognitivas como fundamento para a elaboração das diretrizes do programa, o documento afirma que as políticas públicas de alfabetização, as práticas pedagógicas e os cursos de formação de professores “[...] não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019, p. 16). Dessa forma, a PNA é compreendida por seus precursores como um marco histórico na educação brasileira, resultado da mudança para um novo paradigma centrado na ‘verdade revelada pelo pensamento científico’ (MORTATTI, 2019).

Entre as inovadoras contribuições que as ciências cognitivas trazem para pensar a alfabetização, o documento recomenda o uso da chamada ‘instrução fônica sistemática’ – amplamente conhecida como método fônico<sup>13</sup>, apesar do

---

<sup>13</sup> O método fônico consiste no ensino explícito e sistematizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem oral (BRASIL, 2019). Ao compor o conjunto de métodos de marcha sintética, cujo ensino parte de pequenas unidades (letras e fonemas) gradualmente até abordar unidades mais complexas (sílabas, palavras e frases), o método fônico é um dos mais tradicionais métodos de alfabetização no Brasil, conhecido desde o século XIX e amplamente utilizado em cartilhas baseadas em métodos sintéticos (MORTATTI, 2008).

documento velar o uso do termo e denegá-lo no único trecho em que é mencionado – como abordagem mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita, valendo-se dos resultados exitosos em países que se destacam internacionalmente pela qualidade da educação, como Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia. Ainda, na subseção intitulada “um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo”, o documento traz uma revisão de literatura que apresenta diversos estudos, nacionais e internacionais, que fundamentam as benesses do método fônico para o processo de alfabetização (BRASIL, 2019). Por outro lado, é importante ressaltar que tal revisão de literatura desconsidera qualquer produção científica dissonante das ciências cognitivas, valendo-se de uma câmara de eco para validar pressupostos considerados autoexplicativos pelos precursores da PNA e omitindo qualquer produção acadêmica, científica e intelectual, que não esteja alinhada ao novo paradigma instituído pela racionalização dos processos educacionais – sobretudo as pesquisas que questionam ou criticam o uso do método fônico como panaceia para os problemas históricos que envolvem a alfabetização no Brasil.

Outro ponto crucial para a análise da PNA consiste na compreensão do conceito de alfabetização de acordo com a perspectiva defendida pelo documento. Com o intuito de adotar um conceito claro e objetivo, tendo em vista, conforme destaca o documento, as ‘imprecisões’ que constantemente envolvem a sua definição e que culminam em ‘confusões’ pedagógicas e didáticas, a PNA define a alfabetização simplesmente como “[...] o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). De forma complementar, o documento apresenta uma definição mais robusta do que compreende como alfabetização a partir de uma citação direta, escrita por um de seus especialistas colaboradores – ainda que o documento não traga a referência bibliográfica em que consta a referida citação:

Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (BRASIL, 2019, p. 18).

Ainda, ao analisar a terminologia adotada pela PNA, cabe destacar o conceito de literacia, compreendido como “[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). A adoção do conceito literacia, incógnito na produção acadêmica brasileira, prevê o esvaziamento e a tentativa de omitir o termo letramento<sup>14</sup>, um conceito reconhecido e amplamente discutido no campo da alfabetização, cujas notórias pesquisas são desenvolvidas desde a década de 80 e suas contribuições vêm fundamentando inúmeros programas e políticas educacionais anteriores à PNA – inclusive aquelas que permanecem em vigência, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A justificativa dada para a adoção do novo termo, ainda que o letramento não seja mencionado em nenhum momento, consiste na tentativa de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente, visto que o termo é “[...] usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês” (BRASIL, 2019, p. 21).

Apesar das aparentes boas intenções anunciadas por tal política educacional, cujas promessas de uma transformação qualitativa na alfabetização são amparadas em um novo paradigma centrado na ‘verdade científica revelada’, consideramos urgente o desenvolvimento de pesquisas que busquem desvelar os elementos ambíguos, paradoxais e contraditórios que constituem o sentido de alfabetizar na perspectiva da PNA, tendo em vista o raciocínio sofismático que oculta os objetivos e os interesses intrínsecos ao projeto político-ideológico instituído na sociedade hodierna. Ao propor um esforço interpretativo para decifrar os elementos implícitos nas entrelinhas do documento, é necessário compreender que os posicionamentos defendidos pela atual Política Nacional de Alfabetização não estão desvinculados da estrutura sócio-histórica que lhe é constitutiva – ou seja, há de se considerar que as políticas públicas educacionais, as propostas didático-metodológicas e o próprio

---

<sup>14</sup> Conforme Soares (2004), o conceito de letramento refere-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da leitura e da escrita por meio de práticas sociais mais avançadas e complexas do que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. De acordo com a autora, o reconhecimento de tal fenômeno teve início em meados dos anos 1980, com o surgimento do termo *letramento* no Brasil, *literacia* em Portugal e *literacy* nos Estados Unidos e na Inglaterra.

conceito de alfabetização não estão reduzidos ao âmbito eminentemente pedagógico, mas tais dimensões refletem a perspectiva de um determinado projeto de sociedade, situado em uma determinada forma de produção social que lhes confere intencionalidade sociopolítica (MORTATTI, 2019).

Nessa perspectiva, é necessário questionar o discurso totalitário difundido pela PNA, cuja tônica do programa é baseada na perspectiva da razão formalizada, subjetiva e instrumental, oriunda do pensamento cartesiano – de acordo com Matos (1993, p. 7), “[...] a realidade social, dinâmica, complexa, cambiante, é submetida a um método que se pretende universalizador e unitário, o método científico.” Sob um discurso falacioso, sofismático e tautológico, a PNA apresenta uma visão enaltecida dos ‘inovadores’, ‘robustos’ e ‘eficientes’ modelos científicos estrangeiros, ao mesmo tempo que contradiz o próprio rigor científico ao omitir a ampla produção acadêmica, intelectual e científica, construída ao longo de décadas sobre o campo da alfabetização no Brasil e no mundo. Estudos que são igualmente robustos e qualificados, desenvolvidos em diferentes áreas de conhecimento, diferentes linhas de pesquisa e diferentes matrizes teórico-epistemológicas, cujas contribuições são reconhecidas pelas agências de fomento à pesquisa e por periódicos que validam e publicam os resultados de tais estudos – e, sobretudo, constituem a história da alfabetização no Brasil como um movimento dialético, construído por múltiplas vozes sociais que, no seu processo de produção de saberes, podem discordar, refutar ou complementar umas às outras, mas fundam qualquer conhecimento produzido de forma dialógica, ética e democrática (MORTATTI, 2019).

Todavia, o posicionamento totalitário assumido pela PNA revela seu caráter ideológico ao determinar que a única forma de conhecimento legítimo é aquela desenvolvida pelo método científico, cujas evidências supõem-se unívocas, absolutas e irrefutáveis – tal perspectiva, implícita no documento oficial, fica evidente nas próprias palavras do Ministro da Educação quando este afirma que “[...] não existe verdade científica – se é verdade, é científica. A busca da verdade é científica, é um processo lógico, racional, cartesiano [...] O pensamento científico, aristotélico, é baseado em evidências” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020)<sup>15</sup>. Sob um discurso que preconiza um pensamento neutro,

---

<sup>15</sup> Trecho retirado do discurso apresentado na cerimônia de abertura da I Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), cujo objetivo era debater a alfabetização

isento de interferências valorativas sobre a realidade, reside o caráter ideológico e autoritário de uma estratégia política que busca invalidar qualquer abordagem dissonante do novo paradigma instrumental instituído para a educação – seja o construtivismo, o letramento, a proposta pedagógica freireana, entre tantas outras perspectivas epistemológicas que compõem a história da alfabetização no Brasil e contribuíram para o avanço na compreensão dos fatores macroeconômicos e socioculturais que envolvem o processo de alfabetização para além da questão metodológica. Diante da pretensa imparcialidade científica e da neutralidade ideológica preconizadas pelos precursores da PNA, concordamos com Adorno e Horkheimer (1985) quando afirmam que:

Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional. Na crença de que ficaria excessivamente susceptível à charlatanice e à superstição, se não se restringisse à constatação de fatos e ao cálculo de probabilidades, o espírito conhecedor prepara um chão suficientemente ressecado para acolher com avidez a charlatanice e a superstição (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

Diante do discurso que pretende combater o suposto caráter doutrinário das políticas educacionais instauradas em governos anteriores, a própria PNA torna-se dogmática ao impor o método científico como premissa inquestionável e universal para solucionar o complexo problema da alfabetização no país. Considerar o pensamento cartesiano como única forma possível de racionalidade e omitir a história social da produção de conhecimento no campo da alfabetização reverte a própria ciência à condição de mitologia como adoração fetichista dos seus próprios métodos – a verdade científica, absoluta em sua essência, elimina qualquer resquício do irreconciliado e do contraditório a fim de estabelecer um conhecimento inquestionável e atemporal. Nessa perspectiva, a razão perde a capacidade de acolher em si a reflexão crítica e dialética sobre aquilo que ela mesma pretende compreender, tornando-se apenas uma afirmação apologista da ordem social vigente ao confinar o pensamento à tutela dos arautos da razão formalizada, cujas evidências

---

e produzir um relatório para subsidiar, por meio de evidências científicas, as futuras políticas públicas no Brasil. Disponível em (33min47s): <<https://youtu.be/CFuFWVXWUzI?t=2027>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2022.

científicas não supõem qualquer incerteza, crítica ou questionamento, apenas o conformismo e a submissão àquilo determinado como verdadeiro.

Dessa forma, ao mesmo tempo que a verdade científica é procedente de uma explicação unívoca, absoluta e atemporal, Adorno (1986b) nos remete que a sociedade é contraditória, complexa e cambiante – e a educação, na condição de um processo histórico, social e dialético, está essencialmente relacionada às condições sociais, políticas, econômicas e culturais imanentes ao contexto em que está inserida. Nessa perspectiva, submeter a alfabetização aos mesmos princípios lógico-formais do pensamento científico não implica no progresso e nem sequer no avanço para melhorias qualitativas nos processos de ensino-aprendizagem, mas revela uma concepção totalitária de alfabetização que simplifica o processo formativo à uma única diretriz, como se os problemas históricos e estruturais da educação pudessem ser solucionados por meio de uma estratégia homogênea, importada de países cujas realidades sociais são absolutamente distintas das existentes no sistema educacional brasileiro.

Tendo em vista a estratégia adotada pela PNA ao defender o uso do método fônico como a abordagem mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita, validada pelas ‘inovadoras’ evidências provenientes das ciências cognitivas, Mortatti (2008) afirma que tal proposta representa um anacronismo ao instituir uma compreensão rudimentar e unidimensional de alfabetização, de modo que o método fônico não pode ser compreendido como uma estratégia inovadora, sequer exitosa por si só. Mesmo que o ensino sistemático e explícito da relação grafema-fonema seja crucial para que o processo de alfabetização se concretize, esta é apenas uma das dimensões que envolvem tal processo multifacetado – e, muito além do seu valor operacional como competência para decodificar e codificar a linguagem escrita, o sentido de alfabetizar para a autonomia dos indivíduos deve contemplar a função social da leitura e da escrita, bem como compreender a forma como tais técnicas se articulam à condição dialética que precede a significação do mundo como exercício crítico-reflexivo sobre a realidade. Para tanto, é necessário recorrer a outras estratégias pedagógicas e a outras abordagens metodológicas a fim de contemplar as múltiplas dimensões que envolvem o processo de alfabetização para além de sua função operacional, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades humano-formativas que o método fônico não é capaz de suprir isoladamente.

Nesse sentido, Mortatti (2008) reforça que o conhecimento produzido sobre alfabetização já avançou à compreensão de que o processo de apropriação e domínio do sistema de escrita alfabética não depende de uma única forma de ensinar, nem sequer há uma única forma de aprender – portanto, reconhecemos que não é viável preconizar a uniformização dos processos educacionais por meio de um método padrão para todos, de modo que é necessário recorrer aos diferentes métodos, sintéticos e analíticos, a fim de contemplar as diversas dimensões que envolvem a alfabetização como um processo multifacetado, inserido em um determinado contexto histórico-sócio-cultural que demanda múltiplas estratégias pedagógicas para atender às especificidades dos sujeitos em seus processos formativos.

Por outro lado, ao deslegitimar a produção acadêmica desenvolvida por outras matrizes epistemológicas que não se enquadram na perspectiva lógico-formal postulada pelo pensamento científico, a PNA retrocede anos de avanços no campo da alfabetização quando impõe, sob um discurso sofismático, que as evidências anunciadas pelas ciências cognitivas são a ‘verdade científica revelada’ e, portanto, o método fônico preconizado por elas seria a única estratégia validada cientificamente para alfabetizar com êxito e atingir as metas de alfabetização no Brasil. Tal paradigma, além de irracional, totalitário e retrógrado, reacende uma discussão já refutada epistemologicamente há décadas sobre a ‘querela dos métodos’<sup>16</sup> e a eficiência de um único método de alfabetização para resolver problemas de ordem estrutural no país.

Nessa perspectiva, atribuir o baixo índice de alfabetização aos métodos utilizados em políticas educacionais anteriores não apenas negligencia a complexidade que envolve a alfabetização como um processo social situado em um contexto histórico específico, mas, sobretudo, exime o Estado de sua responsabilidade sobre as desigualdades abissais no país, a falta de investimentos prioritários no sistema educacional público, a desvalorização da carreira docente, entre tantas outras problemáticas que constituem a estrutura

---

<sup>16</sup> A querela dos métodos refere-se às tensões relacionadas à luta pela hegemonia de um determinado método de alfabetização. Em diferentes momentos históricos, desde o final do século XIX até a década de 1980, houve disputas que propunham a substituição dos ‘tradicionais’ e ‘obsoletos’ métodos de alfabetização, até então predominantes, por outros métodos considerados melhores, mais modernos e mais eficientes, sempre alegando basear-se nas “inovadoras evidências científicas” da época (MORTATTI, 2008).

operante do capitalismo tardio e que condicionam a qualidade e o êxito da alfabetização de forma muito mais determinante do que a aplicação dos 'eficientes' e os 'inovadores' métodos científicos estrangeiros. Concordamos com Freire (1981) quando afirma que o problema histórico da alfabetização não é estritamente linguístico, nem exclusivamente pedagógico ou metodológico, mas é uma questão política e se constitui como uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Proclamar a neutralidade do novo paradigma instrumental para a educação, ingênua ou maliciosamente, não afeta em nada sua politicidade intrínseca.

Aqui, diante do esforço interpretativo para decifrar a multiplicidade constelativa que constitui tal discurso para além do que é anunciado, desvelar as contradições entre essência e aparência e, sobretudo, compreender as relações históricas, sociais e materiais que condicionam a educação em sua realidade extrapedagógica, consideramos que a atual Política Nacional de Alfabetização faz parte de projeto político específico e muito mais amplo do que uma mera reforma educacional. Sob um discurso que preconiza o progresso, a eficiência, a neutralidade e a uniformização dos processos educacionais, a PNA institui, essencialmente, a reprodução concreta de um projeto ideológico amparado nos princípios instrumentais da racionalidade tecnológica, cujo posicionamento do Estado busca servir à legitimação, à manutenção e à perpetuação da ordem social estabelecida pela hegemonia do capital.

A promoção de tal política educacional assume um caráter unilateral, totalitário e antidemocrático quando a própria elaboração do documento foi instituída pelo poder executivo federal sem ampla discussão com a comunidade acadêmica e escolar, desconsiderando a participação de agentes sociais que atuam, investigam e produzem conhecimento no campo da alfabetização há décadas e postulam uma prática pedagógica que se oponha à reificação da educação e dos próprios sujeitos como instrumento de labuta ou mercadoria para a geração de lucro. Nessa perspectiva, cabe questionar: qual é o lugar da educação no desenvolvimento de uma política nacional de alfabetização? Qual é o sentido de educar na perspectiva lógico-formal preconizada pelos idealizadores deste novo paradigma para a educação?

Nas palavras do Ministro da Educação, caso “[...] os governos anteriores se preocupassem menos em doutrinar, em educar – quem educa deveria ser a

família – [...] e se preocupassem mais em ensinar a ler, escrever e fazer conta, talvez o Brasil não estivesse em último lugar na América do Sul” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020)<sup>17</sup>. Nesse discurso, evidencia-se o projeto de educação estabelecido por meio da atual Política Nacional de Alfabetização e a contradição entre seu caráter pretensamente neutro e essencialmente ideológico – para os atuais gestores, o papel social da escola já não consiste em educar, tendo em vista o desenvolvimento da potencialidade crítico-reflexiva para que os sujeitos tenham condições de exercer a autonomia do próprio pensamento e de orientar as suas consciências em oposição às tendências intolerantes e regressivas que contêm em si o gérmen da barbárie. Neste novo paradigma educacional que a PNA é parte, o papel da escola deve se restringir à instrução pragmática de competências operacionais, cuja racionalidade é valorizada apenas como um meio para atingir fins que são contrários à realização dos indivíduos – assim, esvazia-se o sentido social da alfabetização dirigida para a autonomia da consciência não tutelada, reduzindo a capacidade de ler e de escrever a um processo técnico, mecânico e instrumental, cuja eficiência do seu método prevê a modelagem da consciência para servir às exigências do aparato produtivo, conformando o pensamento para a autoconservação do sujeito em uma sociedade que preconiza a reificação da sua própria existência.

Assim, o caráter ideológico da PNA reside, fundamentalmente, na compreensão de que a educação deve favorecer a dimensão da adaptação em detrimento da dimensão da autonomia – sob uma falaciosa imparcialidade, a escola coíbe a reflexão sobre a realidade e se abstém de juízos valorativos, resignando o pensamento à produção da unanimidade por meio da função intelectual uniformizada, destituída da razão crítica-negativa que se constitui como força propulsora para a emancipação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Por outro lado, ao bloquear as contradições imanentes à realidade social e conformar os sujeitos às relações de dominação prevaletentes, como se o sistema de vida difundido pelo capitalismo tardio fosse o único modo de existência possível, a educação não apenas assume um caráter apologético que valida as relações de exploração, mas, sobretudo, torna-se ela própria uma força reprodutora desta estrutura social irracional e regressiva. Nesse contexto, a

---

<sup>17</sup> Disponível em (35min24s): <<https://youtu.be/CFuFWVXWUzI?t=2124>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2022.

formação não busca a aptidão para a experiência, mas sim a predominância do pensamento estereotipado, confinado às formas de submissão e de subserviência difundidos pela racionalidade tecnológica que serve aos interesses hegemônicos – dessa forma, a educação não funda a formação para a autonomia do pensamento emancipado, capaz de contestar e de resistir às expressões da barbárie social, mas reforça a adaptação conformista ao estado de coisas vigentes por meio do bloqueio da emancipação e de qualquer possibilidade de transcendência.

Ao priorizar aspectos que se assentam em uma compreensão reificada de alfabetização, cuja lógica do fetiche reduz a tecnologia da leitura e da escrita à uma competência destituída de conteúdo histórico, político e social, a PNA impõe o seu novo paradigma educacional estabelecido nos termos da sociedade totalmente administrada, cuja unidimensionalidade do pensamento prevê uma sociedade sem oposição, incapaz de desvendar as contradições sociais e dominada pelo princípio da indiferença. Nessa perspectiva, o predomínio da racionalidade estritamente instrumental reverte a própria escola à condição de um mecanismo de controle social cooptado pela indústria cultural e mobilizado para a permanente integração das massas ao sistema de vida estabelecido – por meio da homogeneização dos processos formativos, alinhados à lógica da produtividade industrial, a educação uniformiza a consciência, o comportamento e a sensibilidade a fim de neutralizar o exercício do pensamento não reconciliado com a realidade e adestrar os indivíduos para a manutenção incondicional do aparato produtivo. A experiência formativa é, enfim, convertida em semiformação socializada ao expropriar qualquer impulso que seja elaborado para a resistência às tendências regressivas que constituem o capitalismo tardio.

Portanto, compreendemos que a crise da alfabetização no contexto da educação brasileira pode ser concebida como uma das faces da crise da formação cultural no mundo contemporâneo, cuja onipresença da semiformação se constitui como reflexo de um determinado modo de produção de existência e somente nesse âmbito pode ser adequadamente apreendida (MAAR, 2003). Nesse sentido, a atual Política Nacional de Alfabetização pode ser interpretada como uma das faces da semiformação institucionalizada pela racionalização dos processos educacionais a serviço do capital, cujo novo paradigma instrumental anunciado por seus precursores protagoniza a disputa pela hegemonia de um

projeto político-ideológico conduzido pela ordem dominante a fim de alinhar a educação aos interesses econômicos regidos pelo princípio da produtividade lucrativa.

A escola, condicionada a introjetar os ditames da racionalidade tecnológica, torna-se um poderoso mecanismo de controle e de dominação social ao reproduzir os valores da sociedade capitalista e legitimar o estado de coisas vigente como uma realidade imutável, amparada pela rigidez do pensamento que anula as relações históricas e dialéticas que constituem a sociedade tal como ela é. A alfabetização, agora compreendida como instrução pragmática de competências operacionais, torna-se então um processo de modelagem de pessoas para a eficiência submissa às demandas objetivas do aparato, cujo resultado é a deformação da consciência expropriada da capacidade de pensar com autonomia – nesse processo, prevalece a razão instrumental, a educação danificada e, enfim, a semiformação como forma de socialização predominante. Tendo em vista a intensificação do movimento de racionalização dos processos educativos, bem como a permanência das condições objetivas que geram a barbárie social, compreendemos que a PNA está inserida em:

[...] um projeto de intervenção nos estabelecimentos de ensino (da educação infantil à superior), capitaneados por segmentos sociais antidemocráticos e avessos à diversidade de ideias, ao debate de propostas e ao confronto de posições, enfim, contrários àquilo que enriquece a experiência humana e fortalece o indivíduo. Essa tentativa de intervir na educação avilta um dos princípios fundantes do regime republicano, qual seja, a liberdade que cada cidadão deve gozar para expressar seus interesses e realizar suas potencialidades. (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JÚNIOR; 2019, p. 1886).

Diante dos entraves que se colocam sobre o potencial de emancipação na sociedade unidimensional e totalmente administrada, cujo alastramento da semiformação permanece condicionando a educação a servir aos ditames da ideologia hegemônica, cabe reforçar que a atual PNA é apenas uma das faces de um projeto de dominação que penetra as entranhas de todas as ramificações da existência – no âmbito educacional, cabe também mencionar o movimento 'Escola Sem Partido', a regulamentação da educação domiciliar, a ampliação das escolas cívico-militares, os ataques beligerantes às universidades públicas, a massificação da educação sob a égide das tecnologias digitais, entre tantas

outras medidas institucionais e antidemocráticas articuladas aos mecanismos de controle de consciência operados pela racionalidade tecnológica. Mesmo reconhecendo os limites estruturais que se colocam sobre a emancipação na ordem social vigente, cujo declínio da autonomia e da liberdade parecem cada vez mais enraizados no sistema de vida criado pelo capitalismo tardio, há de se lembrar que tais tendências regressivas são produto histórico de uma formação social determinada – portanto, não são estáveis, mas sim dialéticos e, portanto, são passíveis de serem transformados.

Nesse sentido, Adorno (1995a, p. 183) nos remete à ideia de que “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Aqui, aspiramos uma educação comprometida com o desenvolvimento da capacidade de exercer a autonomia do próprio pensamento, de compreender as contradições imanentes ao sistema de vida estabelecido e de se contrapor aos processos sociais de dominação exercidos por meio da reificação da consciência. Neste processo de recuperação da potencialidade crítico-reflexiva do esclarecimento, é imperativa a necessidade de investigar os fenômenos sociais que alojam em si a origem do irracional, bem como de decifrar o movimento de racionalização pelo qual se manifestam os interesses e os valores inerentes ao capital, sendo este um pressuposto fundante para a elaboração de uma consciência verdadeira, capaz de identificar os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer ou de se conformar diante das inúmeras faces da barbárie social.

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância de implantar estudos que investiguem a instrumentalização dos processos educacionais, tendo em vista os mecanismos operados pela indústria cultural que impõem sua ideologia sobre todas as dimensões da existência. Dessa forma, é possível contribuir com a construção do conhecimento acerca da dimensão objetiva e subjetiva da realidade que condiciona os fenômenos educacionais em seu movimento histórico-social, dada a sua relação com a materialidade do irracionalismo contemporâneo – tal consciência sobre os aspectos regressivos que constituem a ordem social vigente representa uma exigência política para a educação comprometida em coibir a institucionalização da barbárie, de modo que as

reflexões empreendidas ao longo desse estudo, amparadas pela Teoria Crítica da Sociedade, podem contribuir com o fortalecimento de uma práxis socialmente transformadora, orientada para a resistência às relações materiais determinadas pelo caráter totalitário e unidimensional da racionalidade tecnológica.

Ao propor uma autorreflexão crítica sobre a atual conjuntura educacional brasileira, tendo em vista os impactos causados pelo progresso técnico e pela crise da formação cultural no mundo contemporâneo, consideramos necessário investigar as implicações que envolvem a mediatização do processo formativo em diferentes níveis, sistemas e modalidades de ensino – sobretudo diante do contexto em que o ensino remoto foi adotado como medida contingencial em tempos de pandemia por SARS-CoV-2, valendo-se do uso de recursos técnicos como estratégia para suprir as lacunas deixadas pela suspensão das atividades presenciais no contexto educacional, incluindo a Educação Básica. Nesse sentido, considerando tal cenário em que a tecnologia é amplamente adotada como medida contingencial para a realização de atividades pedagógicas durante a crise pandêmica, consideramos necessário investigar as implicações que o ensino remoto emergencial traz sobre o processo de alfabetização de crianças durante a pandemia de COVID-19, bem como decifrar os interesses políticos, relacionados ao universo operacional do sistema de produção capitalista, que tais medidas contingenciais visam atender.

#### 4 A PANDEMIA DE COVID-19 NA SOCIEDADE ADMINISTRADA

Desde o ano de 2020, a humanidade atravessa uma grave crise pandêmica e humanitária causada pela SARS-CoV-2, um vírus altamente contagioso e expressivamente letal, cuja enfermidade vem provocando graves impactos não apenas de ordem epidemiológica, mas traz, sobretudo, repercussões sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas sem precedentes na história recente das epidemias mundiais (FIOCRUZ, 2021). A doença, denominada COVID-19, foi notificada pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019 devido ao aumento expressivo de casos de uma pneumonia viral desconhecida, cujo epicentro se localizava na cidade de Wuhan, na China. Diante da rapidez com que a doença se alastrou pelo mundo, favorecida pelos avanços tecnológicos de transporte e de comunicação que tornam a sua disseminação implacável no mundo globalizado, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia de COVID-19 em 11 de março de 2020, de modo que, até o momento, a referida doença provocou 6,65 milhões de óbitos e mais 649 milhões de infectados<sup>18</sup> em todos os continentes – no âmbito nacional, os vitimados chegam aos 691 mil óbitos somados a mais 35,5 milhões de infectados, de modo que o Brasil apresentou um dos cenários mais críticos diante do combate ao novo coronavírus em escala global.

Para compreender os impactos provocados pela severa crise pandêmica que acomete a humanidade desde 2020, é necessário apresentar as medidas de contenção necessárias para prevenir e a transmissão comunitária do novo coronavírus. Antes de tudo, há de se considerar que a COVID-19 é uma infecção respiratória viral, disseminada por meio de aerossóis expelidos por pessoas infectadas ao falarem, tossirem e espirrarem – desse modo, a principal via de transmissão entre pessoas é pela via aérea, uma vez que tais aerossóis podem permanecer suspensos no ar por longos períodos ou, ainda, o contágio pode ocorrer pelo contato com superfícies contaminadas seguido do toque em regiões mucosas como a boca, os olhos e as narinas (MARTIN *et al.*, 2020). Um outro ponto determinante relacionado à pandemia do novo coronavírus refere-se ao

---

<sup>18</sup> Dados referentes ao gráfico *COVID-19 Data Explorer*, atualizado em 30 de setembro de 2022. Disponível em: <<https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer>>. Acesso em 11 de dezembro de 2022.

grau de gravidade da doença, cujos quadros variam entre infecções assintomáticas, quadros de síndrome gripal com sintomas leves ou quadros de síndrome respiratória aguda grave, cujas complicações demandam internação hospitalar e implicam na alta taxa de letalidade decorrente da infecção por COVID-19.

Diante do colapso imanente à desenfreada disseminação do novo coronavírus, na medida em que os sistemas de saúde no mundo foram sobrecarregados com a elevação abrupta da taxa de ocupação de leitos sob o risco de esgotar os recursos necessários para o atendimento hospitalar no pico da pandemia, diversos protocolos sanitários foram criados para prevenir e conter a propagação ainda mais ampla da COVID-19 em escala global – entre eles, cabe destacar o fechamento das fronteiras internacionais; as restrições de circulação de pessoas em espaços públicos; a suspensão de inúmeras atividades presenciais durante longos períodos de quarentena; a testagem massiva e o rastreamento de infectados; além das recomendações sobre o uso de máscaras de proteção, o distanciamento social, a higienização das mãos e de superfícies de uso comum. Nos períodos de quarentena, cuja população permaneceu confinada devido ao risco potencial de contaminação e à rigidez dos protocolos sanitários necessários para controlar a pandemia, qualquer atividade presencial foi limitada à oferta de serviços essenciais, de modo que inúmeras atividades laborais, administrativas e educacionais foram suspensas por tempo indeterminado devido ao isolamento social e às restrições de mobilidade física para impedir a transmissão comunitária de COVID-19.

Assim, diante do caos sem precedentes provocado pela forma súbita e implacável como o novo coronavírus impactou a humanidade, o primeiro ano de pandemia foi marcado pela insegurança, pela instabilidade e pela incerteza que culminam no medo – “medo da doença, medo do desemprego, medo da falta de renda, medo da fome, medo da violência, medo de um devir que se abre sem quaisquer garantias, medo da certeza crescente de que não voltaremos a ser o que éramos” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 02). Neste contexto de crise, a *Síntese de Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira*, realizada pelo IBGE (2021b, p. 61), revelava

que, mesmo com a concessão de benefícios emergenciais ao longo de 2020<sup>19</sup>, tendo em vista a proteção social e a manutenção de padrões mínimos de renda durante a pandemia de COVID-19, o número de brasileiros vivendo em situação de pobreza superava 50 milhões de pessoas – ou seja, 24,1% da população nacional viveu com o valor aproximado de R\$ 450 mensais de rendimento domiciliar *per capita* durante 2020. Ainda, a consulta revelava que outras 12 milhões (5,7%) de pessoas viveram em situação de extrema pobreza, com renda inferior a R\$ 155. Ao simular um cenário de rendimento sem os benefícios de programas de proteção social ao longo de 2020, o IBGE (2021b, p. 68) estima que o número de pessoas em situação de pobreza aumentaria de 50 milhões (24,1%) para 67 milhões (32,1%), enquanto o número de pessoas em situação de extrema pobreza passaria de 12 milhões (5,7%) para 27 milhões (12,9%).

Tendo em vista as demandas e os desafios que a crise pandêmica impôs sobre a sociedade, inclusive de resistência e de sobrevivência, há de se destacar que as mazelas sociais provocadas pela desenfreada disseminação do novo coronavírus – seja a miséria, o desemprego, a inflação, a fome e até mesmo a morte – não podem ser compreendidas meramente como um desastre de ordem biológica, mas são reflexo de uma organização socioeconômica repressiva, cujas contradições são escancaradas na medida em que uma greve viral ameaça o colapso do capital devido à paralisação de inúmeras atividades como condição imperiosa para a sobrevivência da população, ao mesmo tempo que insurge sobre a importância do investimento público prioritário no Sistema Único de Saúde (SUS), na educação, na produção científica e, sobretudo, na redução das iniquidades históricas em nosso país. Aqui, concordamos com a perspectiva de Harvey (2020) ao refutar a crença oportuna de que as doenças infecciosas atingem a todos sem distinção de classe ou quaisquer outras fronteiras sociais, como se estivéssemos todos no ‘mesmo barco’ – por outro lado, há de se

---

<sup>19</sup> Amparado pela Lei nº 13.982, de 02 de abril de 2020, o Auxílio Emergencial foi um programa governamental implementado com o objetivo de assegurar uma renda mínima aos brasileiros em situação de vulnerabilidade durante a crise pandêmica da COVID-19. A princípio, o benefício mensal no valor de R\$ 600 estava previsto para durar apenas três meses, de abril a junho de 2020, mas o agravamento da pandemia levou à extensão do programa até agosto do mesmo ano. A partir de setembro, a parcela do auxílio foi reduzida para R\$ 300 reais, o programa foi prorrogado até dezembro de 2020 e os critérios para contemplação dos beneficiários foram endurecidos, reduzindo o número de famílias assistidas pelo programa. Durante o primeiro trimestre de 2021, o auxílio emergencial foi suspenso e retornou somente em abril de 2021, com parcelas que variavam de R\$ 150, R\$ 250 e R\$ 375, de acordo com os critérios estabelecidos para a concessão do benefício.

considerar que os impactos provocados pela crise pandêmica intensificam as fragilidades preexistentes no sistema de produção social hegemônico, cujas desigualdades estruturais da sociedade capitalista são agravadas no contexto em que um em cada quatro brasileiros permaneceu abaixo da linha da pobreza durante o ano de 2020, ao mesmo tempo que o Brasil elevou o seu número de bilionários em 44% no mesmo período<sup>20</sup>.

Considerando as consequências de um sistema de vida injusto, cujos abismos sociais são escancarados e aprofundados no contexto pandêmico, é necessário questionar quem são os mais afetados pela crise sanitária e humanitária que assola o mundo – afinal, a COVID-19 realmente atinge a todos sem distinção? Aqui, compreendemos que, apesar do auxílio emergencial amenizar os impactos provocados pela pandemia, tais programas de proteção social não foram e não são suficientes para solucionar problemas de ordem estrutural, tendo em vista as desigualdades relacionadas à educação, à saúde, à moradia, à renda, entre tantas outras mazelas decorrentes das imposições exercidas pela lógica do capital que privilegia os interesses do capital em detrimento da dignidade humana. Assim, as contradições de tal sistema de vida assumem contornos cada vez mais definidos no contexto em que determinados segmentos da sociedade obtêm lucros obscenos, cujos recursos concentrados poderiam ser canalizados para o enfrentamento da crise global ao invés de privilegiar os grandes monopólios, enquanto os grupos sociais mais vulneráveis permanecem no limiar da fome e da miséria – e, nessas circunstâncias, o novo coronavírus jamais poderia ser considerado ‘democrático’ quando, na realidade, os impactos provocados pela crise exibem todas as características de uma pandemia de classe, de gênero e de raça (HARVERY, 2020).

Ao desvelar as estruturas históricas que se relacionam com o peso da injustiça social e econômica no colapso provocado pela COVID-19, o cenário pandêmico assume expressões específicas no processo de subjugação dos indivíduos ao sistema de dominação estabelecido, cujas imposições do capital permanecem determinando as decisões dos poderes públicos e acentuando as desigualdades já existentes (RIPA, 2020). Nesta sociedade hierarquizada,

---

<sup>20</sup> Dado referente ao *Ranking dos Bilionários do Mundo 2021*, divulgado pela Forbes Brasil em 06 de abril de 2021. Disponível em: <<https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/quem-sao-os-brasileiros-no-ranking-dos-bilionarios-do-mundo-2021/>>. Acesso em 05 de maio de 2022.

enquanto os segmentos sociais superiores têm a possibilidade e as condições adequadas para se manterem isolados durante longos períodos de quarentena sem abdicar de suas rendas, as classes mais vulneráveis não têm outra escolha senão se submeterem a condições precárias e insalubres, relacionadas aos protocolos sanitários necessários neste momento de crise, para cumprir as suas jornadas de trabalho e garantir a sua subsistência, ainda que isso implique na exposição à COVID-19 e nas consequências imprevisíveis da sua contaminação.

A expressão mais perversa desta ordem social que determina quem pode ou não preservar a sua saúde e a sua própria vida consiste na legitimação da barbárie social, aliada à propaganda governamental difundida pelo poder executivo que se opõe de forma veemente à quarentena sob o pretexto de que o confinamento seria prejudicial aos rendimentos do mercado e levaria ao colapso da economia – quando, na realidade, tal sistema econômico falho e explorador já não funciona e sequer poderia funcionar enquanto as contradições fundamentais do capitalismo, na condição de um sistema social desumano em sua essência, permanecem privilegiando os interesses das classes dominantes em detrimento das verdadeiras necessidades dos indivíduos.

Ainda, tão nefasto quanto os efeitos da pandemia nesta forma de organização social, o discurso negacionista vem se constituindo como um poderoso instrumento político de dominação e de controle social para garantir o predomínio das necessidades e das aspirações referentes aos modos de produção capitalista, reiterando os princípios da sociedade da administração total no atual contexto de crise. Acompanhamos, inclusive em pronunciamentos oficiais<sup>21</sup>, o movimento explícito para minimizar a gravidade da doença; o escárnio às medidas de prevenção recomendadas pelas autoridades sanitárias; a subnotificação de óbitos a fim de mascarar o descontrole da pandemia no país; a omissão para elaborar um plano estratégico nacional de contenção do vírus; o incentivo a tratamentos profiláticos sem validação científica; o boicote à principal campanha de imunização brasileira; e, enfim, a rejeição de milhares de doses da

---

<sup>21</sup> Para se inteirar sobre a propaganda governamental que mobilizou o discurso político contra as medidas de saúde pública necessárias para conter o avanço da pandemia, recomendamos a leitura do Boletim n. 10, em especial a seção intitulada *A linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19: um ataque sem precedentes aos direitos humanos no Brasil*. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2021/01/boletim-direitos-na-pandemia.pdf>>. Acesso em 06 de março de 2022.

vacina que poderiam ter salvado algumas das 650 mil vidas<sup>22</sup> ceifadas pelo descaso, negligência e omissão do Estado perante a grave crise pandêmica no país (VENTURA; REIS, 2021). Devido a tal posicionamento, cujas medidas de supressão se tornaram objeto de disputa política e ideológica em uma gestão governamental que se fortalece por meio de crises, o Brasil foi considerado o pior país do mundo em termos de gestão e de combate à pandemia, tendo em vista os critérios relacionados à proporção de casos, de mortes e de testes realizados de acordo com o número de habitantes de cada país<sup>23</sup>.

Em meio à pandemia e ao pandemônio, compreendemos que a atual crise sanitária e humanitária decorrente da COVID-19 vem intensificando um estado de barbárie que prospera ante as contradições derivadas da racionalidade tecnológica que engendra a sociedade administrada hodierna, sobretudo no contexto nacional. Sob o falso dilema entre salvar vidas e preservar a economia, Safatle (2020) denuncia a lógica perversa do Estado suicidário brasileiro que, alinhado aos preceitos do capital sem limites, efetiva a necropolítica pautada no flerte contínuo com a morte generalizada, agora reduzida a efeito colateral do bom funcionamento da atividade econômica do país durante o período pandêmico. Nessas circunstâncias, a barbárie reincide sob a face da desumanização implantada por um projeto político degradante, pautado na exploração de sua própria população a fim de garantir a manutenção do seu sistema econômico totalitário, priorizando os interesses dominantes que visam à reificação da própria vida humana ao assumir como imperativo ‘*o Brasil não pode parar*’.

Sob a ótica da sociedade unidimensional, cujo apelo é reduzir a existência humana às demandas econômicas, Marcuse (1973, p. 49) aponta que a sujeição do indivíduo ao aparato produtivo se constitui como “[...] a forma pura de servidão: existir como instrumento, como uma coisa”, cujas decisões acerca da vida e da morte são tomadas em lugares sobre os quais o indivíduo não tem controle algum. Nesse contexto, a desumanização atinge seu nível mais

---

<sup>22</sup> Dados de óbitos acumulados referentes ao Painel Coronavírus atualizado em 05 de março de 2022. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 05 de março de 2022.

<sup>23</sup> Estudo realizado pela Lowy Institute ao analisar o desempenho de 98 países em relação ao combate à pandemia de COVID-19. Dados referentes ao período de 09 de janeiro de 2021. Disponível em: <<https://interactives.lowyinstitute.org/features/covid-performance/>>. Acesso em 14 de março de 2022.

perverso quando, em meio a uma pandemia de riscos gravíssimos, o índice de quatro mil mortes diárias<sup>24</sup> é naturalizado para que o processo de acumulação do capital não pare sob hipótese alguma – afinal, o que são 6 mil, 60 mil ou 600 mil mortes quando “[...] estamos falando em ‘garantir empregos’, ou seja, em garantir que todos continuarão sendo massacrados e espoliados em ações sem sentido e sem fim enquanto trabalham nas condições mais miseráveis e precárias possíveis?” (SAFATLE, 2020, p. 230). A população é, enfim, reduzida à dimensão de coisa manipulada e manipulável, destituída de subjetividade, qualidade e valores – converte-se em um mero suprimento descartável, passível de substituição assim que deixa de satisfazer as exigências do modo de produção estabelecido.

Ainda, nesse contexto de regressão, surgiram manifestações populares favoráveis ao discurso negacionista veiculado pela gestão do governo federal, de modo que a pressão política para impedir uma nova quarentena a fim de preservar o desempenho econômico do país foi considerada coerente e até desejável, mesmo que o país estivesse vivendo o momento mais crítico da pandemia ao registrar novos recordes de mortes por COVID-19 diariamente. Sob a perspectiva de Marcuse (1973, p. 37), tal posicionamento é reflexo da racionalidade tecnológica que institui sua mecânica do conformismo ao eliminar os elementos da contradição, neutralizar o potencial crítico e reificar a consciência das massas para incorporar os indivíduos nos ditames do aparato produtivo – assim, cria-se “[...] um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo”, culminando na reprodução de suas próprias opressões.

Desse modo, enquanto o Estado se eximiu e permanece se eximindo da responsabilidade de prover condições básicas para o enfrentamento da crise sanitária com dignidade, as classes mais vulneráveis se submetem à roleta russa da pandemia para que a engrenagem do capital continue funcionando, ainda que isso exija o sacrifício de suas vidas para garantir a manutenção de um sistema

---

<sup>24</sup> No dia 06 de abril de 2021, o Brasil atingiu a trágica marca de 4.211 óbitos por COVID-19 em apenas um dia, sendo este o maior registro desde o início da pandemia. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/saude/coronavirus/brasil-registra-4211-mortes-por-covid-19-em-um-unico-dia-24958490>>. Acesso em 25 de julho de 2022.

repressivo que produz a sua própria miséria. Cabe destacar que os anseios da população acerca de sua subsistência são, sim, legítimos e absolutamente necessários, sobretudo no atual contexto de calamidade pública que vem agravando as desigualdades abissais em nosso país. O que se coloca em pauta, nesse momento, é a omissão do Estado diante do seu dever de garantir a saúde e a sobrevivência da população por meio de políticas públicas de proteção social – entre elas, a distribuição do auxílio emergencial com um valor adequado para suprir as necessidades das famílias em situação de vulnerabilidade social, a vacinação em massa de todos os cidadãos brasileiros e o incentivo às medidas preventivas para combater a disseminação do vírus.

Considerando que os imperativos do sistema de produção capitalista seguem condicionando as decisões dos poderes públicos e impondo o conformismo ao modo de vida estabelecido, compreendemos que os impactos provocados pela pandemia de COVID-19 não representam uma ruptura no modo de vida estabelecido, mas provocam a intensificação de diversos problemas anteriores à crise pandêmica no Brasil – sobretudo, problemas de ordem estrutural, relacionados às consequências de tal sistema de vida que vem agravando deliberadamente as severas disparidades existentes no país. Na mesma medida em que a pandemia evidencia as contradições imanentes ao capital nos âmbitos social, político, econômico e cultural da sociedade totalmente administrada, a educação também é impactada pela COVID-19 num contexto em que, historicamente, os processos educacionais vêm sendo afetados pela crise da formação cultural no mundo contemporâneo.

Desse modo, no contexto de crise sanitária e humanitária hodierno, tais contradições intensificam o processo de semiformação por meio dos ditames da sociedade administrada que determina as finalidades que a Educação deve atingir neste período de exceção decorrente da pandemia de COVID-19. Na subseção a seguir, apresentaremos um mapeamento das normativas nacionais instituídas em 2020 para orientar a reorganização do trabalho escolar durante o período de calamidade pública, tendo em vista os critérios estabelecidos para a implementação do ensino remoto emergencial como forma de desvelar, enfim, os interesses sociopolíticos que orientam a relação entre educação e tecnologia em tempos de pandemia, bem como o papel exercido pela educação escolar nesta determinada forma de organização social.

#### 4.1 OS FUNDAMENTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Em tempos de exceção, a pandemia de COVID-19 impõe desafios sem precedentes não apenas no âmbito sanitário, tendo em vista as medidas de enfrentamento necessárias para conter a propagação do vírus em larga escala, mas traz consigo impactos indistintos em todas as dimensões da vida social. Neste contexto de crise, a educação também vem sofrendo profundas sequelas diante de um cenário extraordinário que, além de exigir adaptações abruptas e excepcionais para dar continuidade aos processos formativos, também implica na intensificação de desigualdades já conhecidas, além da produção de novas disparidades sociais na atual conjuntura educacional brasileira – entre elas, Saviani e Galvão (2021) destacam a predominância dos interesses hegemônicos sobre os processos educacionais; a exclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade social; a ausência de deliberações coletivas, cujas decisões são tomadas sem ampla discussão com os representantes da comunidade escolar; a precarização do trabalho docente por meio da mediatização das práticas pedagógicas sem o devido preparo prévio; entre tantas outras mazelas derivadas do sistema de dominação que condiciona todas as ramificações da existência na sociedade da administração total, inclusive no atual contexto de crise decorrente da pandemia de COVID-19.

Ao propor a realização de um esforço interpretativo para desvelar as contradições imanentes aos arranjos institucionais, às disputas políticas e aos confrontos ideológicos que permeiam os processos formativos no âmbito da Educação Básica, sobretudo na situação de calamidade pública hodierna, é necessário considerar que, na mesma medida que o universo operacional do sistema de produção capitalista permanece reforçando o paradigma instrumental instituído para a educação em diferentes níveis, modalidades e sistemas de ensino, as políticas públicas educacionais implementadas ao longo do primeiro ano de pandemia no Brasil também estão inseridas nesta forma de produção social específica. Nesse sentido, em meio a uma situação caótica e devastadora como a crise pandêmica de COVID-19, a intencionalidade intrínseca a tais estratégias contingenciais ainda refletem os fins últimos de uma racionalidade orientada para a perpetuação incondicional da ordem social preconizada pelo capitalismo administrado, de modo que os mecanismos regressivos do aparato

produtivo permanecem comprometidos com a manutenção de tal projeto de vida irracional e desumano – assim, compreendemos que a crise pandêmica implica no aprofundamento de mazelas preexistentes no âmbito educacional, como a prevalência da semiformação, a incidência de novas formas de barbárie social e, enfim, a reificação dos sujeitos, da educação e da própria vida num processo em que inúmeras dimensões da realidade social são reduzidas à condição de mercadoria para fins de exploração econômica.

Nessas circunstâncias, para elucidar como tais tendências regressivas se orientam no atual contexto de crise sanitária, consideramos relevante apresentar as normativas instituídas durante o primeiro ano de pandemia no Brasil – ou seja, de fevereiro de 2020 a janeiro de 2021 –, tendo em vista os dispositivos legais que regem a organização da Educação Básica durante o período de emergência de saúde pública, relacionado à crise pandêmica provocada pela COVID-19 no país. Por meio da reflexão crítica sobre as normativas nacionais instituídas ao longo deste período de exceção, conferimos a possibilidade de compreender como o ensino remoto se relaciona à forma de organização social em que está inserido, considerando os elementos paradoxais que envolvem a tecnologia para além de uma questão meramente instrumental, relacionada aos limites operacionais que envolvem a mediatização dos processos formativos em uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais. Ao desvelar as contradições imanentes ao modo de produção estabelecido na sociedade moderna, apresentamos uma análise crítica sobre o conceito de ensino remoto, relacionado à reificação da tecnologia, tendo em vista os ditames da racionalidade tecnológica que segue orientando a educação sob os princípios da produtividade industrial.

Para iniciar tal discussão, apresentamos um mapeamento das normativas nacionais, relacionada às medidas de contenção da pandemia provocada pela COVID-19 no âmbito da Educação Básica, instituídas durante o primeiro ano de crise sanitária no Brasil. Considerando que tais documentos oficiais regem os demais sistemas de ensino de todo o país, compreendemos que tal mapeamento torna-se essencial para contextualizar o movimento de mediatização dos processos formativos neste contexto de exceção:

Quadro 1 – Normativas nacionais relacionadas às medidas de contenção da pandemia de COVID-19 no âmbito da Educação Básica

Data	Documento	Descrição
03 fev. 2020	Portaria nº 188	Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) <sup>25</sup> .
06 fev. 2020	Lei nº 13.979	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
17 mar. 2020	Portaria nº 343	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
20 mar. 2020	Decreto Legislativo nº 6	Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, com efeitos até 31 de dezembro de 2020.
01 abr. 2020	Medida Provisória nº 934	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.
28 abr. 2020	Parecer CNE/CP nº 5	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
08 jun. 2020	Parecer CNE/CP nº 9	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
07 jul. 2020	Parecer CNE/CP nº 11	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
18 ago. 2020	Lei nº 14.040	A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.

Fonte: elaborada pela autora (2022), com base na lista de normas disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

<sup>25</sup> No início da pandemia, o novo coronavírus foi identificado pelas autoridades sanitárias somente em 07 de janeiro de 2020, sendo denominado de modo provisório como “2019-nCoV”. Posteriormente, em 11 de fevereiro de 2020, o vírus foi batizado de forma definitiva como “SARS-CoV-2”, cujo significado é *síndrome respiratória aguda grave – coronavírus 2*, responsável por ocasionar a doença denominada COVID-19.

Ao analisar o quadro 1, referente aos instrumentos legais que regem as redes de ensino no âmbito da unidade federativa, é possível conhecer, em linhas gerais, as normativas que orientaram a educação nacional em caráter excepcional, no sentido de ampliar as balizas legais para a flexibilização das atividades pedagógicas durante este período de crise provocado pelo novo coronavírus. Entre as primeiras medidas adotadas diante da desenfreada disseminação do novo coronavírus no mundo, o Ministério da Saúde declarou, por meio da Portaria nº 188, emergência de saúde pública de importância nacional em 03 de fevereiro de 2020, seguido pela Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que estabelece medidas de proteção da coletividade que poderão ser adotadas para o enfrentamento da COVID-19 – entre elas, o isolamento social, a quarentena e a restrição temporária de entrada e saída do país. Considerando que os estados e os municípios possuem autonomia para estabelecer ações preventivas à propagação da pandemia em suas respectivas regiões, inúmeras atividades foram suspensas sob regime de quarentena, determinando o fechamento do setor de serviços não essenciais, bem como instituições de ensino, públicas ou privadas, da Educação Básica ao Ensino Superior<sup>26</sup>.

Ainda que o funcionamento regular das instituições de ensino tenha se tornado inviável devido ao alto risco de contaminação e à falta de estrutura física para garantir a segurança sanitária dos agentes sociais envolvidos, a suspensão das atividades presenciais na educação não implicou na paralisação das práticas pedagógicas, de modo que diversas estratégias contingenciais foram adotadas na tentativa de mitigar os prejuízos provocados pela crise pandêmica – entre elas, cabe destacar o ensino remoto emergencial, adotado como solução massiva em diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino do país, inclusive na Educação Básica do ensino público. Nesse sentido, diante do contexto em que inúmeros processos sociais demandaram adaptações abruptas e improvisadas para se adequar à crise pandêmica, o MEC instituiu a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispondo sobre a substituição das aulas

---

<sup>26</sup> De acordo com o levantamento realizado pela pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil*, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 99,3% das escolas de Educação Básica suspenderam as atividades presenciais durante o primeiro ano de pandemia no país (INEP, 2021).

presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Em consonância, devido à imprevisibilidade de retorno às atividades regulares sob o risco de inviabilizar o calendário escolar dos anos consequentes, a Medida Provisória nº 934 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento dos 200 dias letivos previstos pela LDB, desde que cumprida a carga horária anual mínima de 800 horas estabelecida pelo referido dispositivo.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020g, p. 36), por meio do Parecer CNE/CP nº 9, as normativas instituídas em caráter excepcional buscam trazer segurança jurídica para a reorganização dos calendários escolares ao consolidar as atividades não presenciais como opções pedagógicas robustas, compreendidas como “[...] única alternativa concreta diante da impossibilidade do convívio escolar presencial, de forma fática e viável para o cumprimento da carga horária mínima anual exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Entre as soluções apontadas pelo CNE, o ensino remoto emergencial pode ser amparado por meios digitais como videoaulas, plataformas para reuniões com áudio e vídeo, redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, correio eletrônico, além de canais de televisão aberta, programas de rádios, materiais impressos enviados às residências dos estudantes, entre outras estratégias síncronas e assíncronas utilizadas para dar continuidade aos processos educacionais no contexto pandêmico. Nesse sentido, o CNE (BRASIL, 2020g, p. 23) sugere que “[...] a inovação e a criatividade das redes, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas”, além de recomendar um esforço dos gestores educacionais no sentido de que sejam criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino online, como forma de “[...] ter um olhar para as oportunidades trazidas pela dificuldade do momento”.

Tal decisão de migrar as atividades presenciais para o ensino remoto é respaldada pela LDB (BRASIL, 1996), nos termos parágrafo 4º do artigo 32, que determina que o ensino a distância pode ser utilizado no Ensino Fundamental<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> No caso da Educação Infantil, a LDB (BRASIL, 1996) não prevê a oferta do ensino a distância nesta etapa, mesmo em situações de emergência – o que configura, em si, a ilegalidade da proposta do ensino remoto para crianças pequenas, proposto pelo CNE como uma medida que “[...] em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do

em situações emergenciais, tal como se configura a pandemia de COVID-19. Há de se destacar que, nos documentos oficiais, não existe um consenso em relação à terminologia empregada para se referir às atividades adotadas neste contexto de exceção – nas normativas emitidas pelo Ministério da Educação, os termos podem variar entre ‘aulas em meios digitais’, ‘atividades não presenciais’, ‘ensino remoto’ ou, ainda, ‘ensino a distância’ (SALDANHA, 2020). Ainda que não haja prevalência de qualquer uma das expressões supracitadas nas diretrizes nacionais para a Educação Básica, nem sequer um movimento explícito para caracterizar tais práticas pedagógicas em contraposição à modalidade a distância, reiteramos o nosso posicionamento em denominar como “ensino remoto emergencial” as estratégias contingenciais adotadas em caráter excepcional para mitigar os impactos provocados pela COVID-19 no âmbito da Educação Básica, além de reconhecer a distinção entre o ensino remoto emergencial (ERE) e a Educação a Distância (EaD), considerando a existência de diferenças epistemológicas substanciais entre os conceitos, apesar de ambos possuírem dimensões e elementos comuns – por exemplo, o distanciamento físico e temporal entre professores e estudantes, bem como a mediatização do processo formativo, amparada por recursos técnicos analógicos ou digitais.

Para justificar tal posicionamento, compreendemos que o ensino remoto emergencial não se trata de uma modalidade de ensino, mas sim de uma estratégia contingencial provisória, aplicada exclusivamente no contexto pandêmico para lidar com a suspensão das atividades educacionais no seu formato regular – dessa forma, as propostas didático-pedagógicas do ensino remoto emergencial, apresentadas nos documentos normativos em nível nacional, se constituem como uma forma de adaptação improvisada devido à situação de emergência que a crise pandêmica impôs sobre a educação. Nessa perspectiva, a principal distinção entre o ensino remoto emergencial e a Educação a Distância reside, além do seu caráter extraordinário, na ausência de um projeto pedagógico próprio, adequado para fundamentar, organizar e orientar institucional, teórica e metodologicamente, as especificidades que envolvem a mediatização dos processos educacionais em tempos e espaços diversos,

---

período de emergência, acompanhado tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno”. (BRASIL 2020f, p. 9).

sendo este um requisito essencial à Educação a Distância na condição de uma modalidade de ensino regularizada (BEHAR, 2020).

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial pode ser compreendido, enfim, como uma variação improvisada e mais econômica da Educação a Distância, tendo em vista o seu frágil amparo legal, a baixa capacidade estrutural e as poucas semelhanças com a EaD na condição de uma modalidade que exige planejamento, formação e investimento (ZAJAC, 2020). Ainda assim, mesmo em um cenário favorável, com condições infraestruturais adequadas, propostas didático-metodológicas próprias e políticas públicas de formação continuada para que os professores se apropriem de tais recursos técnicos, reiteramos a necessidade de compreender os limites formativos que envolvem a mediatização do processo formativo no contexto da Educação Básica – sobretudo, no contexto da alfabetização de crianças, considerando que este processo exige afetividade, vínculos, interação entre pares, atividades lúdicas, sistematicidade, intervenção pedagógica constante, entre tantos outros aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento das potencialidades humano-formativas que não podem ser contempladas, única e exclusivamente, por meio da mediação tecnológica.

De acordo com Malaggi (2020), na condição de um espaço privilegiado para promover a construção de um caminho que oriente ao esclarecimento sob a perspectiva da emancipação humana, a escola pressupõe um processo formativo pautado na relação entre sujeitos, envolvendo dimensões estéticas, afetivo-emocionais, ético-políticas e culturais, tornadas conscientes por uma série de mediações que envolvem interações humanas qualificadas e a pluralidade de espaços e tempos de ensinar-aprender – termos estes que ficam comprometidos pela perspectiva essencialmente instrumental do ensino remoto, cujas premissas padronizadas e operacionais de *pensar* e *atuar* sobre a realidade, mesmo que tecnologicamente mediatizadas pelos ‘modernos’ meios de comunicação de massa, ainda prescindem as características fundantes da experiência formativa autêntica, orientada para a autonomia do sujeito.

Nesse sentido, para além de práticas sociais inovadoras e de projetos pedagógicos bem intencionados, Saldanha (2020) nos remete que é imprescindível pensar a tecnologia sob uma perspectiva crítica, que desvele o seu caráter ideológico ao compreender o amplo sistema de princípios, de interesses e de valores que a permeiam – assim, a tecnologia não pode ser

compreendida como um aparato neutro, alheio à estrutura histórica que lhe é constitutiva, nem mesmo como um mero recurso técnico que depende de diretividade para definir seus benefícios ou malefícios. Neste modo de produção social, a tecnologia “[...] não funciona como a soma total de meros instrumentos que possam ser isolados de seus efeitos sociais e políticos, mas, antes, como um sistema que determina, *a priori*, tanto o produto do aparato como as operações de sua manutenção e ampliação” (MARCUSE, 1973, p. 18). Portanto, mais do que a adequação de *meios* com vieses pautados na inovação e na criatividade, orientados para atender a *fins* que também se presumem evidentes e autoexplicativos, cabe questionar como a tecnologia se articula ao processo formativo nas condições vigentes, tendo em vista o discurso que preconiza um olhar para as ‘oportunidades’ trazidas pela crise pandêmica a partir da adesão indiscriminada ao ensino remoto emergencial, da ampliação de plataformas de ensino em meios digitais e, enfim, da mediatização dos processos formativos referentes à Educação Básica por meio da tecnologia.

A partir de tal relação entre *meios* e *fins*, Malaggi (2020) apresenta a reflexão crítica de que a tecnologia assume uma posição ímpar na condição de panaceia tecno-educacional diante da impossibilidade de realizar atividades pedagógicas presenciais no contexto pandêmico, cujos documentos normativos concebem o ensino remoto como única alternativa concreta para viabilizar o cumprimento do calendário escolar durante a situação de emergência de saúde pública provocada pela COVID-19 (BRASIL, 2020g). Tal racionalidade, imanente à tecnologia e destituída de caráter objetivo, já não reconhece o aparato técnico como produto da atividade humana, portanto repleto de aspectos históricos e sociais, tampouco questiona os interesses políticos e econômicos que orientam a sua aplicação na realidade social. Como reflexo da sociedade administrada, a tecnologia assume um caráter neutro e reificado, como mero procedimento operacional que se torna autovalidante desde que atinja, de forma eficiente e pragmática, os fins preestabelecidos pelo aparato social – ainda que tal racionalidade, como base fundante do sistema de vida estabelecido pelo capitalismo tardio, conceda pouca ou nenhuma importância à indagação se tais propósitos são, em si, razoáveis ou irracionais do ponto de vista da humanidade (HORKHEIMER, 2002).

Nesta perspectiva, mesmo com condições técnicas apropriadas para participar das atividades ofertadas em meios digitais – o que, há de se destacar, não se trata da realidade de uma parcela expressiva dos estudantes da rede pública de ensino<sup>28</sup> – as crianças ainda estariam sujeitas ao empobrecimento da experiência formativa diante da consagração do ensino remoto como uma adoração fetichista dos seus próprios métodos, cuja predominância do caráter subjetivo da razão formalizada implica não somente na reificação da tecnologia como um fim em si mesmo, mas refere-se, sobretudo, ao alastramento da semiformação como forma de socialização predominante, cuja dimensão integral do processo formativo é reduzida a um conjunto de relações instrumentais e tecnologicamente mediatizadas.

Assim, enquanto tais normativas orientam a forma *como* o ensino remoto deve ser implementado, pouco discute-se acerca dos *objetivos* que orientam a prática pedagógica para além de uma questão estritamente operacional, como forma de mitigar os prejuízos provocados pela crise pandêmica – ainda que, no tensionamento entre essência e aparência, não se evidencie, à primeira vista, se tais estratégias contingenciais são orientadas sob os propósitos de realização social, como forma de amparo aos estudantes neste contexto de crise, ou se são orientadas tão somente para atender meramente às demandas burocráticas, relacionadas ao cumprimento dos fluxos institucionais e das matrizes curriculares, a fim de validar o calendário escolar de 2020 e minimizar os custos de reposição dos dias letivos no retorno presencial.

Destacamos que, ao problematizar a adesão ao ensino remoto como solução homogênea para minimizar os impactos provocados pela crise pandêmica no âmbito educacional, não assumimos um posicionamento tecnófobo ou anacrônico *a priori*, que descarta toda e qualquer possibilidade pedagógica em torno dos recursos técnicos – afinal, reconhecemos que a tecnologia, na condição de um processo historicamente situado, é produto da atividade humana e, portanto, expressa em categorias dialéticas que lhe

---

<sup>28</sup> De acordo com os dados divulgados pela PNAD Contínua, cuja pesquisa investigava o acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no último trimestre de 2019, ao menos 4,3 milhões de estudantes brasileiros não possuíam acesso à internet no início da pandemia, sendo 95,9% destes estudantes pertencentes à rede pública de ensino. Ainda, na proporção de domicílios, a pesquisa revela que apenas 40,6% das residências possuem microcomputador – tal percentual torna-se ainda mais discrepante nas regiões rurais, em que a proporção de microcomputadores por domicílio é de 13,1% (IBGE, 2021a).

conferem possibilidades diversas de acordo com a forma como os sujeitos organizam sua existência, inclusive de [re]apropriação para o agenciamento da práxis de transformação emancipatória das relações sociais (MALAGGI, 2020). Ainda assim, reiteramos que a reflexão proposta neste estudo não se reduz a verificar os limites e as potencialidades que envolvem o uso de recursos técnicos como suporte ao processo formativo, mas refere-se, sobretudo, à compreensão do caráter ideológico que permeia a tecnologia como um dos alicerces da sociedade administrada, cuja essência é fundamentada sob os princípios da razão instrumental, subjetiva, formalizada – enfim, da racionalidade tecnológica como um amplo sistema de dominação que difunde sua ideologia sobre todas as dimensões da existência social, inclusive no âmbito educacional.

Portanto, ao propor um esforço interpretativo para transcender a aparência de tais propostas, torna-se necessário desvelar as contradições que constituem tal discurso que preconiza o ensino remoto como panaceia para solucionar os problemas decorrentes da suspensão das atividades presenciais na Educação Básica. Para tanto, recorreremos ao pensamento crítico-negativo para tensionar as contradições que constituem o ensino remoto emergencial e compreender os fins sociopolíticos que tais estratégias contingenciais visam atender, tendo em vista os prejuízos que os poderes públicos se propõem a mitigar – nesse sentido, cabe questionar se o Estado está comprometido em mitigar os prejuízos relacionados ao processo formativo das crianças da Educação Básica que, indubitavelmente, sofreram impactos inestimáveis ao longo do primeiro ano de crise pandêmica ou, ainda, se tais medidas contingenciais estão alinhadas à racionalidade tecnológica que prevê a adaptação da educação às demandas do aparato produtivo a fim de mitigar prejuízos do ponto de vista econômico e burocrático.

Na subseção a seguir, apresentamos uma reflexão crítica sobre o papel exercido pela tecnologia nesse momento histórico da sociedade administrada, cujas relações sociais ainda são condicionadas às normas do sistema de vida estabelecido no capitalismo tardio. A partir dos documentos normativos que atribuem orientações e diretrizes para a realização de atividades pedagógicas durante o primeiro ano de pandemia no país, conferimos a possibilidade de desvelar a intencionalidade intrínseca aos dispositivos legais para além do imediatismo do discurso, considerando o amplo movimento de racionalização da

existência que funda os princípios da sociedade tecnológica, administrada e unidimensional e que, na mesma medida, permanece determinando os fins para os quais a educação é orientada.

#### 4.2 AS TENDÊNCIAS REGRESSIVAS DA TECNOLOGIA COMO PANACEIA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ao tensionar as contradições que constituem a essência e a aparência do fenômeno investigado, abordamos a compreensão da tecnologia como um processo social que contém em si mais do que o caráter operacional conferido pela racionalidade tecnológica, cuja adesão ao ensino remoto, na condição de estratégia contingencial, não trata apenas do *meio* como a educação é ofertada, mas também se refere, ainda que de forma velada, aos *fins* para onde tal racionalidade se dirige (HORKHEIMER, 2002). Nesse sentido, ao propor um estudo que investigue o desenvolvimento de um plano de contingência que se fundamenta na compreensão da tecnologia como solução homogênea para os complexos problemas educacionais decorrentes da crise pandêmica, torna-se fundante tensionar as contradições que constituem o ensino remoto nos termos da sociedade administrada, considerando os *fins* sociopolíticos que o permeiam para além da sua dimensão instrumental, relacionados a *como* viabilizar as atividades pedagógicas durante o período de isolamento social exigido pela crise pandêmica de COVID-19.

Ao recorrer aos dispositivos legais que oferecem orientações para a reorganização do calendário escolar neste contexto de exceção, conferimos a possibilidade de desvelar a essência imanente à concepção do ensino remoto a partir do discurso veiculado em tais documentos normativos. Nesse sentido, destacamos o Parecer CNE/CP nº 5 (BRASIL, 2020f), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação a fim de amparar a possibilidade de cômputo do ensino remoto – denominado como ‘atividades pedagógicas não presenciais’ no referido parecer – para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em 2020. De acordo com CNE, o ponto-chave para discutir a reorganização do calendário escolar durante o período pandêmico consiste em identificar maneiras de reduzir o impacto das medidas de isolamento social no processo formativo dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades

pedagógicas presenciais – assim, sob a perspectiva do CNE, a prioridade de tais medidas seria evitar o retrocesso de aprendizagem e a perda do vínculo com a escola, o que poderia levar à evasão e ao abandono por parte dos estudantes.

No mesmo sentido, o Parecer CNE/CP nº 5 (BRASIL, 2020f) reconhece a importância de considerar as fragilidades e as desigualdades estruturais que constituem a sociedade brasileira e que agravam a situação de profundas adversidades decorrentes da pandemia no país, tendo em vista as diferenças de proficiência, de alfabetização e de taxa líquida de matrícula, relacionadas a fatores socioeconômicos e étnico-raciais no contexto da educação básica. Como parte desta desigualdade estrutural, o documento reconhece as diferenças existentes em relação às condições de acesso à tecnologia e ao meio digital – por isso, o CNE considera necessário elaborar propostas que não reforcem a desigualdade de oportunidades educacionais, ao mesmo tempo que utilizem a possibilidade trazida pelas tecnologias de informação e de comunicação para dimensionar formas de mitigar os prejuízos formativos das crianças. Para tanto, o CNE sugere que os gestores educacionais recorram ao uso de tecnologias analógicas ou digitais para ofertar o ensino remoto, assumindo um caráter *inovador e criativo* para elaborar soluções mais adequadas, tendo em vista “[...] o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia” (BRASIL, 2020f, p. 23).

À primeira vista, o discurso veiculado por tal documento pode soar coerente e razoável – afinal, reconhecemos a importância de zelar pela participação das crianças no ensino remoto como forma de preservar o vínculo entre os estudantes e as escolas durante o período de quarentena, bem como a importância de reconhecer as desigualdades estruturais que constituem a realidade dos estudantes brasileiros como forma de dimensionar estratégias contingenciais que não endossem as mazelas sociais decorrentes deste sistema de vida essencialmente injusto. Por outro lado, considerando as reflexões empreendidas na subseção anterior, há de se questionar – existem, de fato, condições objetivas para alcançar os objetivos de aprendizagem por meio do ensino remoto? Tais estratégias contingenciais são orientadas sob os propósitos de realização social, como forma de amparo aos estudantes neste contexto de crise, ou são orientadas para atender meramente às demandas burocráticas de

cumprimento dos fluxos institucionais e das matrizes curriculares como forma de reduzir custos relacionados à reposição presencial?

Tal questionamento torna-se pertinente ao considerar um dos aspectos destacados pelo documento, relacionado à reorganização do calendário escolar como forma de validar a carga horária mínima necessária para a conclusão do ano letivo de 2020. Sob as orientações conferidas pelo Parecer CNE/CP nº 5, tendo em vista a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia de COVID-19, a reposição da carga horária de forma presencial ao final do período de emergência poderia acarretar diversos prejuízos de ordem operacional, administrativa e financeira, sob o risco de comprometer o calendário escolar de 2020, bem como os anos letivos subsequentes. Nessa perspectiva, a proposta do ensino remoto como solução neste contexto excepcional é preconizada como forma de reduzir a necessidade de reposição presencial de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar e, ao mesmo tempo, permitir que seja mantido um fluxo de estudos aos estudantes enquanto perdurar a emergência de saúde pública no país (BRASIL, 2020f).

Ao tensionar as diferentes perspectivas que dimensionam o caminho para onde o ensino remoto deve ser orientado, cabe apresentar um contraponto por meio do Parecer CME nº 005<sup>29</sup>, elaborado pelo Conselho Municipal de Educação de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2020). Entre as contradições que constituem o ensino remoto, o CME chama atenção para o fato de que, mesmo que os documentos normativos preconizem a diversificação das atividades remotas por meio de recursos técnicos analógicos e digitais a fim de mitigar a desigualdade entre os estudantes, tendo em vista as limitações de acesso à tecnologia de cada realidade local, tais propostas ainda seriam viabilizadas de forma desigual – o que tende, em certa medida, a reproduzir e intensificar as

---

<sup>29</sup> De acordo com o Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, o Parecer CME nº 005 foi elaborado a partir de reuniões deliberativas sob os princípios da gestão democrática, contemplando diversos segmentos da comunidade escolar – entre eles, familiares, educadores, diretores, sindicalistas, representantes dos sistemas de ensino municipal, estadual e privado, bem como secretarias municipais de educação, saúde e assistência social. Nesse contexto, a importância das reuniões e da participação de tais segmentos sociais se justifica em virtude da garantia do caráter consultivo, propositivo e mobilizador do CME, visando atuar de forma democrática e transparente sobre os processos decisórios no âmbito educacional para formular, sob uma perspectiva coletiva e participativa, as políticas públicas educacionais em nível municipal, bem como zelar pela sua efetivação (FLORIANÓPOLIS, 2020).

desigualdades educacionais por meio da segregação dos agentes sociais envolvidos no processo formativo, sobretudo crianças que não possuem acesso aos recursos técnicos exigidos para participar do ensino remoto em meios digitais, bem como professores que não possuem a formação necessária para implementar tecnologias de informação e comunicação (TIC) como suporte às práticas pedagógicas no contexto pandêmico.

Ao reconhecer a importância de garantir a universalidade do acesso à educação para todos os estudantes, inclusive no contexto de crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19, o CME (FLORIANÓPOLIS, 2020) indica que o ensino remoto não garante que todos tenham acesso às atividades pedagógicas propostas por meio do ensino remoto, tampouco garante os direitos à aprendizagem previstos na BNCC, tal como as diretrizes nacionais sugerem nos documentos normativos. Nesta perspectiva, há de se considerar que o ensino remoto desempenha, sim, um papel importante durante o período de isolamento social no contexto pandêmico – porém, a importância de tal estratégia contingencial reside na compreensão das atividades remotas como uma forma de manutenção do vínculo família-escola, de modo que o ensino remoto é considerado muito mais significativo como forma de amparo aos estudantes por meio de atividades complementares do que como forma de validação das 800 horas necessárias para concluir o ano letivo.

Diante de tais indicativos para pensar sobre as medidas contingenciais instituídas em âmbito educacional, estabelecer posicionamentos e decidir para qual direção se orientar, o CME (FLORIANÓPOLIS, 2020) identifica dois possíveis caminhos: minimizar ou ressignificar. Caso opte-se por manter a estrutura escolar da mesma forma, o ensino remoto pode assumir o caráter de uma estratégia de redução de danos, compreendida como meio de viabilizar o calendário escolar antes ou durante a retomada das atividades presenciais, ainda que essa não seja a melhor maneira de alcançar os objetivos previstos para a formação integral das crianças. Porém, tendo em vista os desafios e as complexidades impostos pela pandemia de COVID-19, uma outra possibilidade conferida pelo CME consiste na ressignificação do processo educacional para além de uma mera questão de minimização, cuja compreensão se sobrepõe às ideias de ‘ano letivo’ e do ‘calendário escolar’ ao orientar-se sob uma perspectiva

mais inclusiva, de qualidade social para todos sob a dimensão da coletividade, bem como para cada um na dimensão da sua própria individualidade.

Muito além das demandas externas, relacionadas à dimensão econômica, burocrática e operacional da educação, o CME reconhece que é imprescindível dimensionar o ensino remoto sob uma perspectiva de qualidade social, como forma de promover o acolhimento dos estudantes, dos profissionais e das famílias que podem ter sofrido traumas emocionais durante o período de quarentena; estabelecer formas de comunicação permanente com as famílias a fim de explicar os critérios das ações pedagógicas adotadas no contexto presencial e remoto; ofertar cursos de formação continuada aos profissionais da educação, sejam eles diretores, professores ou especialistas, para que possam se apropriar, de maneira crítica, dos recursos técnicos utilizados para a mediatização das relações pedagógicas neste momento de pandemia; entre outras medidas fundamentais para dimensionar o caminho para onde o ensino remoto poderia ser orientado. Além disso, entre os aspectos prioritários para pensar a reorganização do calendário escolar, o CME preconiza o retorno às aulas presenciais somente a partir do estabelecimento de uma segurança plena, orientada pelas autoridades sanitárias – o que implica na possibilidade de considerar a extensão do calendário de 2020 em concomitância com o ano civil de 2021, tendo em vista a imprevisibilidade sobre o controle total da pandemia.

Dessa forma, o Parecer CME nº 005 (FLORIANÓPOLIS, 2020) sugere o processo de reorganização do calendário escolar contemple a possibilidade de formar ciclos<sup>30</sup>, aglutinando os anos letivos de 2020, 2021 e 2022, bem como a possibilidade de manter as atividades remotas em complementação às aulas presenciais, considerando a garantia das condições técnicas apropriadas aos estudantes e aos professores, bem como o respeito às medidas de segurança sanitária e demais orientações dos órgãos de saúde, relacionados ao combate e à prevenção da COVID-19. Tal medida de aglutinação dos anos letivos se dá, sobretudo, como uma forma de assegurar o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares que, porventura, não tenham sido

---

<sup>30</sup> Tal medida é respaldada pelo Art. 23 da LDB (BRASIL, 1996), que define que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

cumpridos ao longo do primeiro ano de pandemia e que podem ser recuperados por meio da adoção de um ciclo dos anos escolares seguintes, considerando os anos letivos de 2020, 2021 e 2022 de forma conjunta para consolidar o alicerce de aprendizagens futuras, bem como assegurar o desenvolvimento da formação integral de todos os estudantes da Educação Básica.

Ao apresentar os possíveis caminhos quem poderiam orientar a educação neste contexto de crise sem precedentes, torna-se possível desvelar a intencionalidade intrínseca ao projeto contingencial estabelecido pela legislação nacional, considerando a forma como tais estratégias se relacionam ao amplo quadro histórico-estrutural que constitui ambos, educação e tecnologia, na condição de processos sociais inseridos em uma determinada forma de produção de existência – a saber, a sociedade administrada pelos interesses do capital. Em primeiro lugar, identificamos que, apesar das diretrizes nacionais dimensionarem o ensino remoto emergencial como uma forma de garantir o atendimento aos objetivos de aprendizagem, bem como de reduzir as desigualdades educacionais neste contexto de crise, a tendência deste projeto contingencial não é apenas fragilizar a formação das crianças sob uma perspectiva instrumentalizada da educação, mas a própria forma como o ensino remoto é concebido tende a reproduzir as desigualdades preexistentes na estrutura sócio-histórica da sociedade brasileira.

Dadas as contradições próprias do capitalismo tardio, o ensino remoto emergencial reflete os fins últimos de uma racionalidade própria da burocracia – nas palavras veiculadas pelo discurso disposto no Parecer CNE/CP nº 9, as orientações buscam consolidar as atividades não presenciais como a “[...] única alternativa fática e viável para o cumprimento da carga horária mínima anual exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 2020g, p. 37). Ainda, tais normativas nacionais reforçam que o ensino remoto emergencial seria uma alternativa viável para manter o *fluxo de estudos* das crianças, na mesma medida em que mantém os *fluxos institucionais* para viabilizar minimamente a execução do calendário escolar de 2020 – assim, seria possível reduzir a reposição das atividades pedagógicas ao final do período pandêmico, o que, caso contrário, poderia acarretar diversos prejuízos e dificuldades de ordem financeira, operacional e administrativa, a depender do prolongamento da pandemia no país (BRASIL, 2020f).

Nesse sentido, compreendemos que os objetivos preponderantes do ensino remoto não residem na dimensão integral do processo formativo, tampouco no amparo aos estudantes durante um contexto de inestimáveis prejuízos à humanidade – aqui, o ensino remoto é reduzido à adaptação da educação a um caráter instrumental, orientado a partir de demandas externas para manter o *fluxo produtivo* do aparato que rege a sociedade do capital. Sob tal racionalidade formalizada, as normativas estabelecidas no âmbito nacional dimensionam tal plano contingencial como uma estratégia para atender a um determinado programa, cujo carro-chefe consiste na validação da carga horária mínima anual exigida para o cumprimento do ano letivo sob o imperativo da redução de custos relacionados à reposição das aulas no formato presencial. Assim, ao instituir o ensino remoto como panaceia educacional, a tecnologia sintetiza as formas objetivas e subjetivas em que a racionalidade tecnológica submete os seres humanos às suas próprias criações, elevando-se à condição de ideologia ao assumir um caráter reificado, destituída dos aspectos sócio-históricos que lhe conferem intencionalidade no seio das relações sociais (MALAGGI, 2020).

Sob tais estratégias contingenciais que supõem a mitigação dos prejuízos provocados pela pandemia de COVID-19 no âmbito educacional, reside uma estrutura ideológica fundamentada nos princípios, nos comportamentos e nos valores mundanos do capitalismo administrado, cuja racionalidade inerente à tecnologia permanece condicionando os processos educacionais à manutenção incondicional do aparato produtivo, incluindo no contexto de crise sanitária hodierno. Nessa perspectiva, o discurso normativo destila as contradições de um plano contingencial que não se fundamenta sob os princípios da realização humana, mas revela as tendências regressivas da tecnologia ao reduzir complexos problemas educacionais, relacionados aos prejuízos formativos no período da infância, a uma questão essencialmente operacional, passível de ser solucionada de forma igualmente técnica, imediata e utilitarista – tendência esta que, cabe destacar, não se restringe ao contexto pandêmico, mas se estende como um novo paradigma instrumental para a amplitude da esfera educacional (RIPA, 2015).

Tal lógica mecanicista torna-se ainda mais evidente no contexto em que foi aprovado, pela Câmara de Deputados, o Projeto de Lei 5.595/2020, com o

intuito de inserir a educação no rol de serviços essenciais em todo o território nacional, de modo que é vetada a suspensão das aulas presenciais durante emergências e calamidades públicas, inclusive na pandemia de COVID-19. Há de se destacar que, apesar do Projeto de Lei ainda aguardar votação no Senado Federal, diversos governadores brasileiros se mobilizaram para sancionar uma legislação idêntica em seus respectivos territórios – no caso de Santa Catarina, a caráter de exemplo, a inclusão da educação no rol de serviços essenciais foi sancionada via Lei 18.032, de 08 de dezembro de 2020, período em que o Estado encontrava-se em nível potencial gravíssimo<sup>31</sup> de contágio devido ao crescente número de infectados, ao alarmante índice de ocupação dos leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e à aceleração do número de óbitos diários por COVID-19, caracterizando-se como um dos momentos mais graves da pandemia no território catarinense.

Mesmo em um contexto absolutamente adverso, sem qualquer condição apropriada para garantir a segurança sanitária dos agentes sociais envolvidos no processo educativo, tampouco um plano de vacinação<sup>32</sup> que contemplasse tais agentes como grupo prioritário para garantir um retorno seguro às escolas, o governo do estado de Santa Catarina passou a flexibilizar a realização de atividades pedagógicas presenciais para a Educação Básica a partir de outubro de 2020, tendo em vista a Portaria nº 750, que determinou que cada município do território catarinense elaborasse um Plano de Contingência Municipal para a Educação, de forma a mitigar a disseminação da COVID-19 no retorno de suas atividades presenciais. Por outro lado, o retorno às escolas ainda deveria atender aos critérios da Matriz de Risco Potencial do estado de Santa Catarina que, a princípio, previa o retorno das atividades educacionais presenciais somente em regiões de risco moderado – porém, ao final do primeiro ano de pandemia, tal flexibilização passou a contemplar regiões de nível de risco potencial alto, grave

---

<sup>31</sup> Dado referente à Matriz de Risco divulgada pelo Governo do Estado de Santa Catarina, em 23 de dezembro de 2020. Disponível em: <[http://www.sc.gov.br/images//23\\_dezembro\\_2020.pdf](http://www.sc.gov.br/images//23_dezembro_2020.pdf)>. Acesso em 25 de julho de 2022.

<sup>32</sup> De acordo com o Plano Estadual de Vacinação contra a COVID-19 de Santa Catarina, os professores seriam contemplados somente na quarta fase da campanha de imunização, o que foi efetivado em 31 de maio de 2021, meses após o retorno das atividades presenciais em âmbito educacional. A imunização de crianças e de adolescentes entre 6 e 17 anos ocorreu, por sua vez, somente em 22 de janeiro de 2022, dois anos após o início da pandemia de COVID-19.

e até mesmo gravíssimo<sup>33</sup>, contrariando a classificação de risco que deveria servir como balizadora das medidas restritivas a serem adotadas para combater e prevenir a disseminação ainda maior da COVID-19.

Para além de uma retórica que aparenta ser bem-intencionada, baseada no reconhecimento da função primordial da escola na garantia do direito fundamental das crianças e dos adolescentes à educação, bem como o reconhecimento de que este direito estaria sendo violado no contexto do ensino remoto emergencial, é imprescindível desvelar as contradições que constituem tal discurso a fim de compreender quais são os interesses velados e os fins últimos que mobilizam tal normativa no contexto em que é instituída – afinal, quais são as contradições intrínsecas ao conceito de essencial? Nessas circunstâncias, a educação é essencial para quem? Aqui, empreendemos o esforço interpretativo do pensamento crítico-negativo para desvelar as disputas de poder e os interesses sociopolíticos que condicionam as decisões públicas neste contexto que, apesar de se constituir como um período de exceção devido aos nefastos impactos da pandemia, ainda está intimamente relacionado ao amplo quadro histórico-estrutural do capitalismo tardio, cuja falaciosa ideia de que há harmonia de interesses na concepção de que a educação é um serviço essencial permanece destilando contradições inerentes à forma de organização social hegemônica.

Inicialmente, é necessário considerar a delimitação constitucional atribuída ao conceito de ‘serviço essencial’, prevista na legislação nacional. De acordo com a Lei nº 7.783, de 28 de junho de 1989, as atividades essenciais são definidas como a prestação de serviços indispensáveis ao atendimento de necessidades inadiáveis que, caso suspensas, colocam em perigo iminente a sobrevivência, a saúde ou a segurança da população. Entre os serviços essenciais previstos na legislação nacional, constam a assistência médica e hospitalar; a distribuição de água, energia elétrica, gás e combustível; a comercialização de medicamentos e de alimentos; o transporte coletivo; entre

---

<sup>33</sup> De acordo com a Portaria nº 168, de 17 de fevereiro de 2021, nas regiões de saúde que apresentem risco potencial gravíssimo, grave, alto e moderado na Avaliação de Risco Potencial ao contágio por COVID-19, para os estabelecimentos de ensino que possuem Plano de Contingência Escolar para a COVID-19 (PlanCon-Edu/COVID-19) homologados, as atividades escolares e educacionais presenciais estão autorizadas, seguindo rigorosamente todos os cuidados e regramentos sanitários estabelecidos, desde que a capacidade operativa das salas e dos espaços disponíveis respeitem o distanciamento social de, no mínimo, 1,5 metro.

outros (BRASIL, 1989). Há de se destacar que, no caso dos serviços essenciais, o direito de greve fica condicionado a uma série de requisitos para garantir a prestação de tais serviços considerados inadiáveis, como o aviso prévio sobre a deflagração da greve e a obrigatoriedade do funcionamento mínimo da atividade durante o período de paralisação. Nessa perspectiva, o conceito de 'serviço essencial' pode ser compreendido, enfim, como um conjunto de atividades que, independentemente das circunstâncias, devem permanecer em funcionamento para preservar a vida da população – inclusive em situações de emergência ou de calamidade pública, tal como se configura a pandemia de COVID-19.

Dadas as balizas legais que definem o conceito de 'serviço essencial', compreendemos que a oferta das aulas presenciais como atividade inadiável em plena pandemia, tal como preconizam as normativas legais vigentes no período, não pode ser enquadrada nos termos da delimitação constitucional que define suas condições, visto que a educação não se vincula, de forma imediata, ao perigo iminente à integridade física e à segurança pública da população, sendo essas condições imperiosas para atribuir tal caráter essencial a determinados serviços de atendimento à sociedade. Além disso, tal legislação contradiz a própria concepção de serviço essencial como uma forma de preservar a vida da população, tendo em vista que a imposição do retorno ao regime presencial implica na sujeição ao risco de morte para todos os sujeitos que constituem a comunidade escolar, além de contradizer as próprias recomendações estabelecidas pelas autoridades sanitárias que dispõem sobre a importância do isolamento social para reduzir a incidência de transmissão comunitária e de óbitos por COVID-19.

Ao desvelar as contradições que constituem a defesa da educação como serviço essencial, é possível compreender a essência de tal anúncio para além da aparência que denota a falaciosa ideia de que a educação seria, enfim, priorizada neste contexto de profundas adversidades. Mais do que um equívoco jurídico, considerando os termos constitucionais que regem seus princípios, tal discurso torna-se um elemento tático de controle social que recorre à operacionalização do conceito, sustentado pela unidimensionalidade do pensamento reconciliado (MARCUSE, 1973) – afinal, nestes termos, quem poderia discordar da inferência de que a educação é essencial? Por outro lado, para além da compreensão unívoca que se impõe pelo discurso hegemônico,

cujo senso comum elimina a relação dialética do conceito com as múltiplas dimensões de compreensão do real, torna-se imprescindível desvelar o sentido atribuído ao conceito de *essencial* neste contexto marcado pela estrutura histórica da sociedade moderna, cujas contradições são neutralizadas pela hegemonia de um projeto político-ideológico que visa conformar as massas aos interesses econômicos apresentados, enfim, como princípios universais.

Segundo Marcuse (1973 p. 93), tal processo de operacionalização da linguagem está intrinsecamente relacionada aos modos predominantes da racionalidade tecnológica que, por sua vez, molda o universo do discurso de acordo com a lógica instrumental da sociedade estabelecida – assim, “[...] a funcionalização da linguagem ajuda a repelir os elementos não conformistas da estrutura e do movimento da palavra”. Para o autor, o raciocínio tecnológico tende a eliminar a tensão entre aparência e realidade, causa e efeito ou qualquer forma de pensamento bidimensional e dialético que evidencie as contradições dos hábitos de pensamento sociais. Nesse sentido, a redução operacional do conceito corresponde à tendência de identificar as coisas às suas funções – nesse caso, atribuir à educação o caráter de “serviço essencial” não implica no reconhecimento da sua importância para a integralidade da formação humana, tampouco na sua garantia como um direito social básico, mas trata-se de uma estratégia ideológica que visa transferir tal direito da esfera política para a esfera do mercado, cuja importância reside na sua oferta como um serviço que favorece, sobretudo, os interesses do setor privado (ARRUDA, 2015).

Com a difusão irrestrita da racionalidade tecnológica nesta forma de organização social, a educação vem sendo assediada pela ideologia do sistema de produção capitalista ao deixar de ser compreendida como um bem universal, adquirindo cada vez mais um caráter fetichizado na condição de um serviço que deve ser ofertado às crianças e às famílias, não mais compreendidas como sujeitos de direitos, mas como consumidores de um determinado produto educacional – conforme Adorno (2010, p. 8), “no clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perdem à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição”. No cenário da Indústria Cultural, na mesma medida em que as relações materiais e a própria cultura são subjugados a um amplo sistema de controle social,

destinado a conformar o pensamento e neutralizar qualquer contradição, a educação é absorvida pelos ditames de tal ordem ao tornar-se uma afirmação do sistema de vida estabelecido pela ordem hegemônica, de modo que as próprias relações dos sujeitos são enfeitiçadas pelo ofuscamento do pensamento ao tornarem-se incapazes de reconhecer a lógica de funcionamento deste sistema (RIPA; SILVA, 2021).

Não por acaso, a tendência de reificação da formação (*Bildung*), operada pelos mecanismos da Indústria Cultural, torna-se ainda mais evidente no contexto em que o fetiche da mercadoria transforma a própria escola em um negócio altamente rentável, cujo avanço da rede privada de ensino, seja em nível básico ou superior, reitera a lógica unidimensional do capital que visa reduzir tudo à condição de produto difundido para fins de exploração econômica. Na compreensão da escola como uma empresa, em que os estudantes passam a ser considerados consumidores de um serviço educacional, o fechamento das instituições de ensino representa um impeditivo para que tal produto permaneça sendo ofertado e consumido – o que implica no crescimento da inadimplência escolar e, portanto, na redução dos lucros adquiridos pelas escolas-empresas. Neste cenário, a decisão arbitrária pela obrigatoriedade da reabertura das escolas, mesmo em situações de calamidade pública e de ameaça à segurança pública, tal como se configura a pandemia de COVID-19, envolve também a pressão exercida pelos empresários lobistas para forçar a retomada às atividades presenciais independentemente da situação sanitária, de calamidade pública ou de ameaça à segurança pública que assola o país, garantindo, assim, a manutenção incondicional da produtividade lucrativa neste contexto de crise pandêmica.

Por meio desta retórica oportunista, cujos verdadeiros interesses são velados por uma falaciosa preocupação com o acesso à educação por parte dos grupos mais vulneráveis, a compreensão de educação como serviço essencial não se trata de um movimento de valorização da educação como direito social básico. Diferentemente do movimento emplacado, tal prioridade deveria ser expressa por meio de políticas públicas, de investimentos prioritários, de valorização dos docentes, da vacinação em massa da categoria, de subsídios para garantir o acesso às atividades remotas durante a situação de emergência de saúde pública, entre tantas outras demandas que são negligenciadas diante

da realidade em que a educação pública, do nível básico ao superior, vem sofrendo contínuos ataques relacionados ao congelamento de investimentos, aos cortes orçamentário e ao bloqueio de verbas exercidos por gestores públicos que governam sob os interesses das oligarquias econômicas dominantes. Neste contexto de crise, o que se revela na essência do discurso hegemônico é que a educação somente passa a ser compreendida como essencial quando a sua oferta passa a afetar a produtividade lucrativa do aparato de produção capitalista.

Além disso, outra implicação que reverbera de tal racionalidade é a fragilização do direito de greve dos trabalhadores da educação, cuja lei limita o exercício de reivindicação da categoria ao determinar a impossibilidade de suspensão das atividades consideradas essenciais – o que, somado ao corte salarial, se constitui como mais um empecilho para coibir a mobilização política e o exercício crítico dos trabalhadores que lutam pela garantia de direitos sociais que vêm sendo diluídos por uma gestão alinhada aos preceitos do capital. Ao tratar-se de uma decisão unilateral, sancionada em âmbito não participativo e sem diálogo com os demais segmentos da sociedade, compreendemos que a imposição do retorno irrestrito às atividades pedagógicas presenciais, em contramão às orientações das autoridades sanitárias que reforçam a importância do isolamento social para conter o avanço do novo coronavírus, constitui-se como um esvaziamento dos princípios da gestão democrática, um ataque à autonomia da categoria docente e, sobretudo, uma das faces da racionalidade tecnológica que elimina o pensamento crítico-negativo ao impor os interesses e as necessidades dominantes como sendo de todos os sujeitos, de modo que as massas são conformadas a perpetuar tais valores inerentes ao sistema de dominação que os vitimiza com a reincidência da barbárie social sob as mais diversas faces. Conforme sentença Marcuse:

O sistema tende, assim, tanto para a administração total como para a dependência total da administração pelo domínio da gerência pública e privada, reforçando a harmonia preestabelecida entre os interesses do grande público e das corporações privadas e os dos seus fregueses e servidores (MARCUSE, 1973, p. 51).

Diante do contexto em que a educação é cooptada pelo setor privado e fetichizada na condição de mercadoria para fins de exploração econômica, o próprio setor público reflete os princípios desta racionalidade que reduz tudo à

condição de coisa manipulada e manipulável – sob o lema da ‘inovação’, da ‘modernidade’ e da ‘eficiência’, as tendências regressivas deste sistema buscam adequar a escola pública aos moldes da produção moderna sob a égide das tecnologias de comunicação e de informação (TIC), amplamente adotadas como panaceia tecno-educacional em tempos de pandemia (MALAGGI, 2020). Neste contexto em que imposição do ensino remoto como solução homogênea revela, a princípio, o interesse preponderante em reduzir prejuízos econômicos e burocráticos relacionados à necessidade de reposição da carga horária presencial do final do período de quarentena, torna-se ainda mais importante desvelar as tendências regressivas que constituem tal paradigma instrumental ao sugerir que a incorporação das TICs nos processos educacionais seria, por si só, um fator positivo como indício de progresso social – desconsiderando, assim, os condicionantes que tolhem o potencial transformador da tecnologia ao reduzi-la tão somente à condição de progresso técnico, cujos avanços não são orientados sob os princípios da emancipação humana, mas, pelo contrário, constituem-se como mecanismos de dominação irrestrita da realidade e de subjugação dos indivíduos à lógica do sistema de vida estabelecido na sociedade totalmente administrada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Sob os ditames da produtividade industrial e da rentabilidade do mundo desmistificado, dominado e reificado, a mediatização das práticas pedagógicas e dos processos educacionais tende a ser fundamentada sob princípios operacionais e técnicos, como se tal processo fosse axiologicamente neutro e, assim, isento de qualquer dimensão política ou ideológica. Porém, há de se reiterar que a consumação do progresso não é tão imparcial como seus precursores insistem em anunciar – pelo contrário, os valores imanentes à sociedade administrada, como *inovação*, *eficiência*, *produtividade* e a própria compreensão de *progresso* não são simples questões técnicas, mas carregam consigo um profundo caráter ideológico que serve a um projeto histórico específico, a saber, o capitalismo administrado. Segundo Laval (2019), sob os mecanismos de controle das consciências, basta dizer que um novo paradigma educacional busca a *modernização* da escola para inculcar no pensamento das massas que tal reforma será sinônimo de progresso social e de melhorias qualitativas no sistema de ensino, constituindo-se como um culto alienado à

tecnologia, dissociado de qualquer dimensão política, econômica ou social que são inerentes a tal processo social.

Porém, Adorno e Horkheimer (1985) alertam de que a dialética do esclarecimento reside na relação entre progresso e regressão – ou seja, na mesma medida em que o avanço técnico confere, de fato, a possibilidade de vislumbrar a realização da igualdade e da liberdade ao criar condições materiais para a justiça social, o próprio progresso revela-se como substrato da dominação irrestrita da realidade que, por sua vez, regride às mais diversas faces da barbárie generalizada. Assim, mesmo no auge da sociedade tecnologicamente desenvolvida, a reincidência da barbárie assume o caráter da manipulação da consciência coletiva, da dessensibilização do pensamento estereotipado, da fetichização da técnica e da tendência à irracionalidade, presentes no seio da razão instrumental que sustenta o desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, tal progresso técnico apresentado como *modernização* das práticas pedagógicas não reproduz apenas a lógica fetichista das mercadorias, cujo feitiço elimina a história social por trás da produção dos objetos, mas a própria educação tende a transformar-se em um instrumento de conformação, afirmação e perpetuação das normas do sistema econômico que as prescreve.

Quando o desenvolvimento da máquina já se converteu em desenvolvimento da maquinaria da dominação – de tal sorte que as tendências técnica e social, entrelaçadas desde sempre, convergem no apoderamento total dos homens – os atrasados não apresentam meramente a inverdade. Por outro lado, a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Diante das reflexões empreendidas até aqui, compreendemos que as implicações nefastas e os prejuízos inestimáveis que a crise pandêmica provoca sobre a educação não podem ser compreendidos como algo inexorável, mas como reflexo de um projeto histórico específico. Sob o falacioso discurso que defende a adesão irrestrita e homogênea ao ensino remoto devido à “falta de alternativas”, reside um projeto político que privilegia os interesses e os objetivos dominantes – interesses estes que são, por sua vez, alheios ao compromisso com as verdadeiras necessidades e aspirações dos indivíduos, como a garantia

de acesso aos direitos sociais fundamentais enquanto condição essencial para a dignidade humana. Considerando que os instrumentos legais instituídos no contexto pandêmico se assentam sob uma dimensão fundamentalmente instrumental da relação entre educação e tecnologia, orientada para atender a um programa prático da racionalidade em que prevalece a eficiência dos mecanismos para garantir a manutenção da produtividade lucrativa do aparato de produção, endossamos a reflexão levantada por Saviani e Galvão (2021) ao questionarem: diante de um modelo tão precarizado e ínfimo do ponto de vista da formação humana, o ensino remoto realmente supre as lacunas provocadas pela ausência de aulas presenciais ou é apenas um engodo?

Ao reconhecer as especificidades que envolvem o processo de alfabetização no período da infância, buscamos investigar, na seção subsequente, o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial em turmas de primeiro e de segundo ano do Ensino Fundamental durante 2020, tendo em vista as implicações da mediatização do processo formativo referente à alfabetização ao longo do primeiro ano de pandemia no Brasil. Para tanto, será apresentado um estudo de caso no ensino público, subsidiado pelos relatos de experiência de quatro professoras alfabetizadoras que, no exercício da autorreflexão crítica sobre a prática docente e o processo de formação humana no contexto do ensino remoto emergencial, oferecem contribuições significativas para desvelar as contradições imanentes à relação dialética entre educação e tecnologia no contexto pandêmico, compreendidas como expressão concreta das relações sociais prevalentes em um projeto histórico determinado pela racionalidade tecnológica onipresente.

## **5 ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO: NEXOS ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA COMO MECANISMO DA DOMINAÇÃO**

A partir do esforço interpretativo que busca desvelar as contradições e os conflitos imanentes à relação dialética entre educação e tecnologia, ambas compreendidas como processos sociais historicamente situados na estrutura ideológica operada pela racionalidade tecnológica, recorreremos ao campo empírico da Educação Básica, no contexto do ensino público, para apreender o objeto em sua dimensão objetiva – ou seja, nas relações humanas, sociais e pedagógicas estabelecidas no contexto do ensino remoto emergencial, tendo em vista o processo de alfabetização de crianças durante o primeiro ano de pandemia no Brasil. Ao tensionar a relação entre o pensamento teórico e a materialidade concreta da realidade, não buscamos estabelecer uma identidade entre conceito e objeto – afinal, reconhecemos a impossibilidade de apreender a realidade em sua totalidade, apesar do esforço empreendido para desvelá-la em partes. Por outro lado, há de se reconhecer a codeterminação entre ambos, conceito e objeto, na medida em que a teoria é determinada pela realidade em sua materialidade histórica, ao mesmo tempo que recorreremos à própria teoria para apreender a realidade e conhecê-la mais profundamente, ainda que de forma limitada (BASSANI, 2014).

Nesse sentido, para subsidiar a análise crítica do objeto em sua dimensão concreta, realizamos um estudo de caso a partir de entrevistas concedidas por quatro professoras alfabetizadoras que atuaram em turmas de primeiro e de segundo ano do Ensino Fundamental em 2020, período em que o ensino remoto emergencial foi implementado como medida contingencial durante o primeiro ano de pandemia no Brasil. Apesar de tal estudo de caso se constituir como um fragmento da realidade, cuja amplitude total não é capaz de ser apreendida pela consciência formada pelo individual, reconhecemos a potência da experiência docente para refletir sobre determinados aspectos relacionados à formação humana no contexto em que as relações pedagógicas assumem um caráter tecnologicamente mediatizado pelo ensino remoto emergencial, dada a necessidade de isolamento social imposta pela pandemia de COVID-19 no país. Desse modo, ao relacionar o campo empírico aos elementos que constituem a materialidade da sociedade moderna, conferimos a possibilidade de desvelar os

vínculos históricos, as contradições sociais e as condições concretas que fundamentam a estrutura organizacional da sociedade em que o objeto está inserido a fim contemplar a problemática do estudo – a saber, quais são as implicações da mediatização do processo formativo referente à alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial, considerando os termos da racionalidade que constitui a tecnologia?

Antes de analisar os dados empíricos que compõem o objeto, cabe apresentar as quatro professoras alfabetizadoras que contribuirão com o processo de apreensão da realidade social a partir da autorreflexão crítica sobre a prática docente, bem como do processo de alfabetização das crianças no contexto do ensino remoto emergencial. Destacamos, entre os aspectos essenciais para conhecer o lócus da análise, a trajetória acadêmica e docente das professoras participantes, tendo em vista informações sobre a sua formação superior, a experiência no magistério e, mais especificamente, a experiência no âmbito da alfabetização. Além disso, buscamos investigar a relação estabelecida entre educação e tecnologia no contexto pré-pandemia, considerando as condições estruturais e materiais que as unidades educativas dispunham, bem como a oferta de cursos de formação continuada relacionados à apropriação de tais recursos técnicos na condição de apoio ao processo de alfabetização no ensino presencial. Nesse sentido, apresentaremos quatro professoras alfabetizadoras que contribuirão com seus relatos de experiência, sendo elas: Camila, Letícia, Fernanda e Daniela<sup>34</sup>.

A primeira professora entrevistada, identificada como Camila, possui magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, graduação em Pedagogia e mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Cultura. Na condição de professora efetiva em sua respectiva rede de ensino, Camila exerce a docência há cerca de 30 anos, dos quais 15 anos foram exercidos no âmbito da alfabetização – ao ser questionada sobre o tempo de experiência como professora alfabetizadora, Camila afirma que “é muito complicado, como é que tu estipulas o tempo de alfabetização? Porque tu estás permanentemente alfabetizando. Tu podes pegar um quinto ano e tu vais pegar criança que não está alfabetizada”. Além de exercer a docência como professora dos Anos

---

<sup>34</sup> Destacamos que, para preservar o anonimato dos depoimentos concedidos, utilizamos pseudônimos para identificar as professoras participantes no estudo.

Iniciais do Ensino Fundamental, atuando em uma turma de primeiro ano no contexto do ensino remoto emergencial, Camila também construiu uma longa trajetória na escola em que atuava até 2020 – nos anos anteriores, assumiu a gestão da unidade educativa como diretora por um período de 8 anos. Ao questioná-la sobre o uso de recursos técnicos no contexto educacional pré-pandemia, Camila considera-se uma professora ‘atenada’: “eu já era uma pessoa que trabalhava bastante nessa área de informática, mas como suporte”. Além disso, ao discorrer sobre as condições estruturais de sua unidade educativa, Camila reitera que, entre as metas de sua gestão como diretora escolar, foi priorizada a ampliação do suporte tecnológico disponibilizado na unidade: “[...] a gente conseguiu aos poucos fazer com que a escola tivesse esse tipo de condição [estrutural] dentro das possibilidades”.

A segunda professora entrevistada, identificada como Letícia, possui magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Interdisciplinaridade dos Anos Iniciais e mestrado em Ciências da Educação, na linha de pesquisa Gênero, Cidadania e Diversidade. Professora efetiva na rede de ensino em que trabalha, Letícia atua na Educação Básica há 27 anos, dos quais 20 anos foram em turmas de primeiro e de segundo ano do Ensino Fundamental. Em 2020, Letícia lecionou em duas unidades educativas da rede pública de ensino, sendo que, em ambas, atuou como professora alfabetizadora no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com relação ao uso pedagógico de recursos técnicos no contexto pré-pandemia, Letícia afirma: “sempre fui muito tecnológica, até porque, para a minha geração, eu aprendi a mexer com computador cedo. [...] eu acho muito legal, algumas professoras são bem resistentes de usar, eu acho até estranho”.

A terceira professora entrevistada, identificada como Fernanda, possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Atua como professora temporária, sendo que a sua experiência na Educação Básica soma 7 anos – no âmbito da alfabetização, exerce a docência como professora alfabetizadora há 6 anos. Em 2020, no contexto do ensino remoto emergencial, Fernanda atuou em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Ao ser questionada sobre o uso de recursos técnicos no contexto pré-pandemia, Fernanda afirma que “a gente trabalhava em sala com recursos que a gente mesmo criava, [como] jogos pedagógicos, alguma coisa

em datashow, mas a gente não trabalhava assim, nem com celular, nem com qualquer outro tipo de mídia”.

Por fim, a quarta professora entrevistada, identificada como Daniela, possui graduação em Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pós-graduação em Educação Especial. Daniela exerce a docência como professora temporária na rede pública de ensino há 9 anos, sendo que, no âmbito da alfabetização, atuou durante 5 anos em turmas de primeiro e de segundo ano do Ensino Fundamental. Em 2020, especificamente, lecionou em duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental. Com relação ao uso pedagógico de recursos técnicos no contexto pré-pandemia, Daniela afirma que “[...] no máximo, era filme e o uso do computador, ainda dentro do possível porque tem escola que eu já trabalhei que nem tinha computador”.

Entre os recursos utilizados como suporte ao processo de alfabetização no contexto pré-pandemia, as professoras elencam, majoritariamente, os recursos técnicos utilizados para elaborar as atividades pedagógicas – a caráter de exemplo, Letícia destaca: “[...] nós temos uma impressora que é copiadora excelente, nós temos cópias coloridas para as professoras que precisam, temos plastificadora para fazer material didático, tem encadernadora, tem guilhotina, tem horrores de coisas assim”. Citam também as salas informatizadas com computadores e tablets, as salas de aula equipadas com datashow, a distribuição de notebooks para os professores da rede e a atuação das professoras de tecnologia educacional<sup>35</sup> que amparam a realização de atividades tecnologicamente mediatizadas em suas respectivas unidades educativas. Além dos recursos utilizados para elaborar as atividades pedagógicas, mencionam o uso da televisores, de jogos online, de vídeos, de aplicativos do próprio computador, como *Word* e *PowerPoint*, entre outros recursos que servem como apoio ao processo de alfabetização.

Desse modo, os relatos das professoras evidenciam as condições estruturais das unidades educativas que possibilitam o uso de recursos técnicos como suporte ao processo de alfabetização. Ao longo de sua fala, Letícia

---

<sup>35</sup> Entre as atribuições do professor de tecnologia educacional, destacamos o planejamento, o desenvolvimento, e a avaliação de projetos com professores de diversas áreas do conhecimento utilizando o espaço e os recursos da sala informatizada, bem como a articulação do trabalho desenvolvido com TICs ao Projeto Político Pedagógico da unidade educativa.

destaca que “[...] a gente tem muito recurso, meu Deus, eu fico assim, maravilhada! Mas então, por isso, na transição ali da pandemia, não vou te dizer que foi fácil, mas não foi tão sofrido assim. Eu consegui migrar bem para o que precisava”. Ao longo de sua fala, Fernanda explica que, apesar das condições precárias de acesso à internet, a escola em que atua passou por reformas durante a pandemia para dispor de melhores condições técnicas: “depois que a escola foi inaugurada [...], a gente tem wi-fi, a gente tem datashow em todas as salas, a gente tem acesso aos computadores, a gente tem sala informatizada. Agora sim, está bem boa de trabalhar.” Ao identificar as condições estruturais que as referidas escolas possuem em termos de recursos técnicos disponíveis, reconhecemos a importância do acesso à tecnologia no sentido de ampliar as possibilidades da práxis educativa orientada para a promoção de experiências formativas revitalizadas, que sejam capazes de dimensionar a transformação emancipadora das relações sociais por meio da autonomia do pensamento crítico (ZUIN; ZUIN, 2017).

Ainda assim, é necessário considerar que a disponibilização de recursos técnicos nas escolas não implica, necessariamente, na qualidade e na inovação dos processos de ensino-aprendizagem, na apropriação crítica da tecnologia como um processo social repleto de intencionalidade política e tampouco em uma práxis educativa orientada para a resistência ao caráter ideológico que permeia a tecnologia como sistema de dominação exercido pela racionalidade tecnológica. Para Vieira Pinto (2008), o maravilhamento pode ser considerado, em si, uma expressão do caráter reificado da tecnologia como puro modo de agir sobre a realidade, cujo sujeito, no processo de produção de existência, já não é capaz de reconhecer tal obra como produto de sua própria criação – por isso, o maravilhamento, provocado pelas classes dominantes para ludibriar as classes oprimidas, faz com que nos sintamos na melhor de todas as eras da história humana por termos acesso a um dado tecnológico, atribuindo à sociedade moderna um acréscimo de valor, respeitabilidade, admiração e profunda gratidão pelas benesses propiciadas pelo avanço técnico (VIANA, 2010).

Ao dimensionar a relação entre educação e tecnologia para além de uma perspectiva instrumental, cujas formas de *pensar* e de *atuar* na realidade não se reduzam à dimensão subjetiva da razão formalizada – ou seja, ao pensamento operacional que se direciona para coordenar os *meios* de forma eficiente e

pragmática, tendo em vista *fins* predeterminados (HORKHEIMER, 2002) –, torna-se essencial que os sujeitos se apropriem da tecnologia em sua capacidade crítico-reflexiva para que sejam capazes de dimensionar alternativas de superação das relações sociais prevalecentes, assumindo como finalidade a educação para a contradição e para a resistência enquanto condição imperiosa para a emancipação humana (ADORNO, 1995a). Para tanto, a formação docente continuada assume um papel fundante no processo de apropriação crítica das tecnologias digitais de informação e comunicação – não somente como forma de capacitar o uso operacional de tais recursos como um fim em si mesmo, mas, sobretudo, como meio de mobilizar a experiência formativa em sua integralidade, tendo em vista a tensão entre autonomia e adaptação presente na constituição do sujeito livre e radicado em sua própria consciência.

Ao questionarmos as professoras participantes com relação às atividades formativas destinadas aos docentes da rede pública de ensino, tendo em vista a apropriação da tecnologia como suporte aos processos de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, Camila afirma que tal movimento de apropriação da tecnologia como recurso pedagógico não partia da rede, mas dos próprios professores: “a rede não oferecia formação na área de tecnologia ou, se oferecia, era uma formação muito simplificada”. Durante a sua carreira docente, Camila afirma que realizou dois cursos de formação relacionados à tecnologia, em 2006 e 2007 – ambos relacionados à produção de material pedagógico utilizando recursos técnicos como *hyperlink* e *stopmotion*. Para Camila, as formações eram, “[...] às vezes, muito básicas para o nível de conhecimento que eu já possuía por ser uma pessoa mais atenta para esse tipo de coisa”. No mesmo sentido, Daniela afirma que nunca realizou um curso de formação continuada relacionado à tecnologia, de modo que apenas recorre à professora de tecnologia educacional quando necessário: “o que tem é a nossa professora que, no caso, ela sabe lidar – então, quando eu preciso, ela que me ajuda”.

Em contrapartida, Letícia indica que houve oferta de cursos de formação relacionados à tecnologia – cita, a caráter de exemplo, um curso de robótica ofertado pela rede de ensino em que atua. De maneira similar, Fernanda afirma que participa de cursos de formação todos os meses e que, no âmbito da tecnologia, realizou um curso sobre o *Google Classroom*, mas não o utilizava

porque “[...] ainda não tinha vindo a pandemia. Mas depois, quando veio a pandemia, aí sim a gente se viu obrigado a trabalhar assim, de uma outra forma”. Assim, a partir do relato concedido pelas professoras participantes, é possível identificar como o pensamento instrumental está presente no contexto pré-pandemia ao conceber a tecnologia como um fim em si mesma – tal processo de reificação torna-se evidente no contexto em que as atividades de formação docente relacionadas à apropriação da tecnologia ainda são escassas e, quando ofertadas, são reduzidas a um caráter predominantemente operacional, até mesmo incipiente com relação à bagagem prévia das professoras, tal como destacado ao longo de suas falas.

Mesmo reconhecendo a importância da formação continuada para que os professores se apropriem de forma crítica das tecnologias que são introduzidas no contexto escolar, é necessário considerar que a formação continuada, ofertada sob uma perspectiva estritamente instrumental, não garante a apropriação crítica e autônoma da tecnologia – pelo contrário, tal perspectiva parcial tende a neutralizar o desenvolvimento de uma consciência verdadeira sobre as relações conflituosas que caracterizam a tecnologia como sistema de dominação na sociedade regida pelos ditames do capital. Tal possibilidade de transgredir a função de dominação social exercida pela tecnologia reside, justamente, na resistência consciente e deliberada às imposições exercidas pela racionalidade tecnológica a fim de desvelar as contradições inerentes à tecnologia como forma de perpetuar (ou modificar) as relações sociais neste determinado modo de produção de existência – assim, na relação entre *perpetuar* ou *modificar*, a possibilidade de vislumbrar outras alternativas de mediação tecnológica somente seria possível a partir da consciência sobre as relações históricas e materiais que permeiam a tecnologia como modo de produção capitalista (MARCUSE, 1999).

Portanto, apesar do ensino remoto emergencial ser compreendido como um fenômeno inédito, as contradições inerentes à relação entre educação e tecnologia fazem parte de uma estrutura histórica determinada – ou seja, os elementos que possibilitam a compreensão do objeto em sua profundidade não se limitam ao contexto pandêmico, mas também contemplam as relações sociais, materiais e históricas que constituem o ensino remoto emergencial como produto do sistema social prevalecente e, portanto, como parte de um processo

anterior à pandemia. É nessa perspectiva que as reflexões empreendidas até aqui nos oferecem subsídios importantes para investigar o processo de transição para o ensino remoto emergencial no âmbito da alfabetização na rede pública de ensino, tendo em vista a relação entre educação e tecnologia assumida no contexto pré-pandemia, bem como as possíveis relações que podem ser estabelecidas a partir da compreensão de que o objeto não se constitui como um fenômeno isolado, mas como parte de um processo histórico, inserido em um determinado sistema de produção social.

### 5.1 A ALFABETIZAÇÃO EM MEIOS DIGITAIS: CONTRADIÇÕES EM EVIDÊNCIA

Com o intuito de desvelar as contradições inerentes ao ensino remoto emergencial como um processo social historicamente situado, destacamos, entre seus aspectos fundantes, a dimensão tecnologicamente mediatizada das relações de ensino-aprendizagem no âmbito da alfabetização. A partir dos relatos concedidos pelas professoras alfabetizadoras e apresentados no início da presente seção, reconhecemos que as referidas unidades educativas possuem determinadas condições técnicas que viabilizam, ainda que de forma predominantemente operacional e, em algumas, de forma mais precária do que em outras, o uso de recursos técnicos como suporte ao processo alfabetização das crianças no contexto regular da Educação Básica. Por outro lado, a total mediatização das relações pedagógicas, tal como se fundamenta o ensino remoto emergencial, implica em outras questões que são determinantes para compreender a relação estabelecida entre educação e tecnologia no contexto de crise pandêmica – ou seja, como ambos os processos sociais se orientam nesta determinada forma de organização social, tendo em vista as tendências regressivas que constituem a tecnologia como mecanismo de manutenção do *status quo* social.

Nesse sentido, entre as questões determinantes para analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, consideramos imprescindível questionar como ocorreu o processo de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o primeiro ano de pandemia no país, tendo em vista as condições

de acesso à tecnologia por parte dos agentes sociais envolvidos no processo formativo, bem como os subsídios oferecidos às escolas, às professoras e às crianças para viabilizar o acesso às atividades pedagógicas no ensino remoto emergencial. Para tanto, recorreremos à autorreflexão crítica exercida por parte das professoras alfabetizadoras quando questionadas sobre o processo de transição para o ensino remoto emergencial e os desafios que envolvem a mediatização das relações pedagógicas no âmbito do ensino público. Ao discorrer sobre o tema, Camila afirma que:

Foi desesperador porque foi, assim, eram duas ruas paralelas: primeiro porque a gente não sabia o que ia acontecer, a gente não tinha o estudo sobre, então a gente foi muito no 'chutômetro', o que fazer, né? O que que vai acontecer? A gente não sabia quando que voltava [as aulas presenciais], era muita insegurança se a gente pensasse de uma forma mais concreta. Então, era muita insegurança: volta semana que vem ou não volta? Volta em setembro ou não volta? Tenho que me planejar para dois meses ou não tenho? Essa era uma questão. Também tinha a questão social que estava pegando bastante, a escola que eu trabalhava era uma escola muito carente, então as pessoas não tinham esse acesso [às tecnologias].

Entre os aspectos fundamentais para pensar sobre a transição para o ensino remoto emergencial, é possível destacar a imprevisibilidade, a angústia e a desorientação que marcaram o ano de 2020 diante de uma crise sanitária sem precedentes que, conforme já mencionado ao longo deste estudo, é agravada pela omissão do Estado em coordenar um plano de ação nacional para conter a disseminação da COVID-19, bem como para mitigar os impactos econômicos e sociais provocados pela imperiosa necessidade de isolamento social durante a crise pandêmica – omissão esta que, por sua vez, também culminou em efeitos deletérios no contexto educacional, sobretudo no ensino público. Assim como Camila, Daniela menciona a situação de vulnerabilidade social na comunidade escolar em que estava inserida: “a comunidade em que eu trabalho... ela é uma comunidade muito carente. Mais da metade, de 30 alunos, 20 não tinham acesso [à tecnologia]”. Ao relatar o processo de transição para o ensino remoto emergencial, Daniela afirma que “não foi uma coisa que, da noite para o dia, eu tive que dar aula online. Em nenhum momento. A nossa escola ficou um tempo para que a gente não tivesse aula online porque praticamente não tinha aluno para dar aula online, né?”.

Tendo em vista as precárias condições de acesso à tecnologia digital por parte dos estudantes da rede pública de ensino, conforme mencionado pelas professoras, questionamos as entrevistadas quais foram os subsídios materiais e pedagógicos oferecidos pelo Estado para viabilizar a realização do ensino remoto emergencial em meios digitais, tal como preconizam os documentos normativos (BRASIL, 2020c). Entre os subsídios ofertados, as quatro professoras elencaram: a formação docente relacionada à tecnologia digital; o empréstimo de notebooks para os docentes; a distribuição de chips de celular às crianças; por fim, a disponibilização do próprio espaço escolar para que os docentes realizassem as aulas online, além de viabilizar o uso das impressoras, dos scanners, entre outros recursos técnicos necessários para a elaboração das atividades impressas que seriam ofertadas às crianças que não tinham acesso aos recursos técnicos necessários para participar das aulas em meios digitais.

A partir dos relatos concedidos pelas professoras alfabetizadoras, conferimos a possibilidade de identificar tendências regressivas que constituem a relação entre educação e tecnologia como forma de precarização do trabalho docente, bem como a intensificação de fragilidades que constituem estrutura histórica brasileira na condição de uma sociedade marcada pela desigualdade. Em primeiro lugar, as professoras abordam o empobrecimento da formação docente continuada durante o primeiro ano de pandemia no Brasil – entre os pontos criticados, Camila aborda que “antes da pandemia, ela [a formação] era de 8 horas, hoje a nossa formação é de 2 horas porque é [por meio do *Google Meet*<sup>36</sup>]. Além da redução da carga horária dedicada à formação docente, Camila critica a dissociação das formações relacionadas à tecnologia com a realidade social em que está inserida – em suas palavras, “[...] eles abriram algumas turmas para ensinar, por exemplo, a trabalhar com *Google Classroom*<sup>37</sup>, sabe? Mas, por exemplo, na nossa escola não funcionava porque os pais, o máximo que eles tinham, era celular com internet”.

---

<sup>36</sup> *Google Meet* é uma plataforma virtual de videoconferências, desenvolvida pela empresa multinacional norte-americana *Google*, cujos recursos permitem aos usuários se conectarem em reuniões a distância por meio de chamadas de áudio e vídeo.

<sup>37</sup> *Google Classroom* é uma plataforma virtual, também desenvolvida pela *Google*, cujo intuito é simular uma sala de aula online, cujas funcionalidades permitem interações síncronas e assíncronas entre professores e estudantes, além de disponibilizar recursos que permitem ao professor gerenciar conteúdos, exercícios e avaliações das atividades realizadas pelos estudantes em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

Diante do empobrecimento da formação docente continuada no período pandêmico, as professoras relatam que o suporte mais significativo durante a transição para o ensino remoto emergencial não partiu dos gestores públicos, tampouco das Secretarias de Educação, mas sim do movimento de apoio entre os próprios professores para subsidiar a prática docente em meios digitais. De acordo com Daniela, “eu escutei que teve, sim, em outras escolas, amigas minhas que tiveram [suporte pedagógico], então eu acredito que teve. Mas, na minha escola, a gente não teve nada. Em nenhum momento, alguém veio... foi tudo a gente entre a gente”. As professoras relatam que, para amparar o processo de transição para o ensino remoto emergencial, a própria classe docente organizava reuniões formativas entre pares para auxiliar os colegas que não possuíam domínio sobre as tecnologias requeridas para viabilizar as atividades em meios digitais, tal como o uso de plataformas para aulas online ou aplicativos para a elaboração de atividades pedagógicas assíncronas. Diante da omissão dos gestores públicos e da mobilização docente, Camila afirma que “[...] a gente não tinha essa preparação, a gente foi pensando e foi fazendo com muita proatividade, não tivemos orientação da Secretaria [de Educação]”.

Um outro aspecto problematizado pelas professoras foi a dificuldade de acesso aos recursos técnicos necessários para realizar o ensino remoto emergencial, cujas limitações não se restringiam às famílias dos estudantes da rede pública de ensino, mas a própria classe docente também foi afetada pela precariedade dos subsídios oferecidos pelo governo. Ao longo do seu relato, Camila destaca que “[...] nem para os professores a formação remota era obrigatória porque podia acontecer do professor não ter computador em casa, não ter internet”. Dessa forma, apesar do Estado oferecer notebooks para prover aos docentes o aparato mínimo para realizar o teletrabalho, é necessário considerar que as condições materiais necessárias para viabilizar a transição para o ensino remoto emergencial não estavam relacionadas somente ao equipamento necessário para exercer a docência em meios digitais, mas envolvem outras especificidades próprias da mediatização da prática docente. A caráter de exemplo, Letícia explica:

[...] a máquina que eles emprestaram não era boa para fazer uma edição de vídeo, então eu usava o meu computador. A iluminação, depois, eu que usei. O microfone, aquele que tu usas para tirar ruído

externo, aquele que faz as gravações, fui eu que comprei. A internet banda larga é a da minha casa. [...] eu acho que o governo pecou nesse sentido porque a gente trabalhou de graça e os professores que tinham internet ruim ou que não tinham um bom computador sofreram muito, eu tive uma colega que passou boa parte, até a escola disponibilizar um computador, fazendo atividade pelo celular

Entre os aspectos que revelam as tendências regressivas da tecnologia como forma de precarização do trabalho docente, além da classe docente arcar com as despesas relacionadas à internet, à eletricidade e ao próprio aparato técnico necessário para viabilizar minimamente o exercício da docência em meios digitais, sem receber qualquer compensação financeira pelas despesas em função do teletrabalho, as professoras também relatam a sobrecarga de trabalho e a desvalorização da docência no contexto do ensino remoto emergencial – nas palavras de Camila, “nós nunca trabalhamos tanto e nunca tivemos uma fama de não trabalhar nada”. Entre as falas que reiteram a sobrecarga de trabalho, Letícia afirma que, para elaborar um vídeo de contação de histórias de quatro minutos, envolvendo digitalização do livro, narração por meio da gravação de voz e sincronização entre áudio e vídeo, tal atividade demorava cerca de dois dias para ser elaborada – para ela, “[...] uma hora de aula demandava muito tempo, assim, muito mesmo”. No mesmo sentido, Fernanda conta que:

[...] o celular era das oito da manhã às cinco da tarde direto. Tinha dias que a gente não parava para almoçar, a gente não conseguia sair nem para ir ao banheiro, sabe? Então, foi bem difícil nesse sentido. Tu estavas em casa, mas a questão de estar o tempo todo disponível para o celular e para responder os pais foi bem, bem intenso (Fernanda).

A despeito do discurso desmoralizante que determinados segmentos sociais veicularam<sup>38</sup>, relacionado à invalidação do trabalho docente realizado durante o período de suspensão das atividades presenciais em razão da necessidade de isolamento social imposta pela pandemia de COVID-19, é imperioso reconhecer que a classe docente não deixou de exercer seu

---

<sup>38</sup> Nas palavras do chefe do executivo, ao falar sobre a mobilização do sindicato dos professores em oposição ao retorno das aulas presenciais no ápice da pandemia no Brasil, diz que “para eles, está muito bom ficar em casa por dois motivos: primeiro que eles não trabalham e ficam em casa, por outro colabora para que a garotada não aprenda mais coisas, não volte a se instruir”. Disponível em (19m32s): <<https://www.youtube.com/watch?v=JsldVBSushc&t=1172s>>. Acesso em 09 de agosto de 2022.

compromisso com a Educação Básica ao longo de todo período de emergência de saúde pública no Brasil. Pelo contrário, é notório o compromisso assumido pelos professores para viabilizar, ainda que a partir dos seus próprios recursos e por meio de sua própria mobilização, a árdua tarefa de promover o apoio pedagógico às crianças durante o período de isolamento social – ao contrário da gestão omissa do Ministério da Educação que se não apenas se eximiu da responsabilidade de coordenar políticas nacionais de educação e de prover condições dignas para a realização do ensino remoto emergencial, mas também negligenciou as desigualdades estruturais do Brasil ao impor um modelo de educação que prescinde a realidade da população mais vulnerável sob risco de aprofundar as raízes de suas contradições históricas<sup>39</sup>.

Tal negligência perante os grupos sociais mais vulneráveis é evidenciada nos relatos das professoras, cuja angústia envolveu também a fragilização do direito à educação durante o período pandêmico. Entre os elementos centrais problematizados pelas professoras, cabe destacar a distribuição de chips de celular com acesso à internet, dimensionada pelos gestores públicos como uma estratégia para ‘democratizar’ o acesso à educação a todos os estudantes durante a crise pandêmica – por outro lado, é possível desvelar as contradições de tal plano contingencial na medida em que as professoras discorrem sobre os limites que envolvem tal concepção instrumental como solução homogênea para complexos problemas estruturais. Entre os aspectos que merecem atenção, as professoras relatam que a distribuição dos chips de celular foi realizada tardiamente, cerca de sete meses após o início da transição para o ensino remoto emergencial – de acordo com Camila, “absurdamente, no final de 2020, em novembro, começaram a chegar os chips de celular. Só os chips, sem celular. E o chip não pegava na região da comunidade”. Além do desamparo aos estudantes durante a maior parte do primeiro ano de pandemia no país, as professoras relatam a insuficiência de tal subsídio para democratizar o acesso ao ensino remoto emergencial – nas palavras de Daniela:

---

<sup>39</sup> A caráter de exemplo, em fevereiro de 2021, o Senado aprovou o Projeto de Lei nº 3.477/2020, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e aos professores da rede básica pública, mediante o repasse de recursos financeiros pela União aos Estados e ao Distrito Federal. Porém, o PL foi vetado integralmente via Despacho do Presidente da República, mensagem nº 81, de 18 de março de 2021, sob justificativa de contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade, tendo em vista o impacto orçamentário e financeiro que tal proposta implicaria ao dificultar o cumprimento da meta fiscal.

Olha, gente, alfabetizar por uma tela... foi algo, assim, impossível. A questão mesmo de não ter aluno, tinha dias que eu dava aula para cinco alunos, daí aqueles cinco são de famílias que têm condições, são os cinco que têm a mãe que ajuda. Naturalmente, aqueles cinco me davam um retorno incrível – escreviam, faziam perguntas, eles me davam retorno. Então, aqueles cinco que estavam comigo são os cinco que têm alguém que ajuda, então era incrível. Só que quando tu escutas o áudio de um pai dizendo “olha, o meu filho não sabe escrever o nome dele, ele não vai entrar na aula porque, no horário da tua aula, ele não tem um celular livre. Eu estou indo trabalhar e estou levando o meu celular, então ele não tem como entrar em aula”. O governo deu o chip, mas, para usar o chip, você precisa de um aparelho sobrando – eu não tenho aparelho sobrando para botar o chip. Então, as crianças ficavam com o chip na mão, sem saber o que fazer. O pai me dizia “o meu filho não consegue fazer as atividades, eu não consigo ensinar, eu não tenho tempo...”, isso foi uma angústia bem pesada para mim (Daniela).

Diante do exposto, um dos elementos imprescindíveis para dimensionar a transição para o ensino remoto emergencial na rede pública de ensino consiste nas limitações sociais, econômicas e estruturais que atravessam a substituição das aulas presenciais em meios digitais – e, como destacado pelas professoras alfabetizadoras, tais limitações não estão relacionadas apenas a questões operacionais, mas referem-se às desigualdades abissais que atravessam a realidade da sociedade brasileira. Dada a forma como o ensino remoto emergencial foi concebido no contexto do ensino público, tais medidas contingenciais tendem a reduzir complexos problemas educacionais a simples questões técnicas, propondo soluções superficiais, imediatistas e utilitárias ao atribuir à tecnologia um caráter miraculoso, como se o desenvolvimento técnico fosse capaz de solucionar problemas oriundos da estrutura histórica do país a partir da ‘ilusão tecnológica’ – ou seja, uma espécie de varinha mágica capaz de revolucionar a pedagogia, reconciliar as contradições da escola e resolver a crise da educação no contexto hodierno (LAVAL, 2019).

Sob tal perspectiva reificada e essencialmente instrumental, a tecnologia não é compreendida como um direito público e universal, tampouco como um processo social repleto de contradições em sua materialidade histórica – no contexto do ensino remoto emergencial, a tecnologia não passa de um paliativo, como meros instrumentos capazes de solucionar, de maneira igualmente instrumental, os graves prejuízos formativos decorrente da impossibilidade de realizar aulas presenciais no seu formato regular (MALAGGI, 2020). Nesse

sentido, muito além de oferecer chips de celular como solução massiva para “democratizar” o acesso à educação em tempos de pandemia, é necessário considerar que as desigualdades sociais não são facilmente resolvidas por meio de estratégias simplistas e precarizadas – afinal, a sua contradição reside na perspectiva de que, por trás da tentativa de democratizar a educação por meio da tecnologia em tempos de pandemia, evidencia-se o caráter segregador do ensino remoto emergencial no contexto em que nem todos têm as mesmas condições de acesso, tampouco as mesmas oportunidades educacionais.

Assim, compreendemos que o ensino remoto emergencial, na forma como foi concebido, tende a legitimar determinadas condições desiguais, produto da estrutura opressiva da sociedade administrada pelo capital, ao assumir tais condições sociais como algo inerente à realidade educacional – nesse contexto, aos grupos em situação de vulnerabilidade, o acesso à educação não é garantido, somente remediado por meio de subsídios precários e ínfimos do ponto de vista da democratização de direitos constitucionais. Considerando as mazelas sociais decorrentes da estrutura histórica brasileira que culminaram na dificuldade de acesso, de conectividade e de garantia dos direitos das crianças à educação no período pandêmico, compreendemos que a adesão ao ensino remoto emergencial como solução homogênea neste período de exceção não apenas negligencia a realidade das classes sociais mais vulneráveis, cujas condições de acesso à tecnologia são precárias ou inexistentes, mas, sobretudo, reforça a precarização do trabalho docente e o aprofundamento das disparidades abissais já existentes no sistema educacional brasileiro. Assim, entre os desafios que marcaram a transição para o ensino remoto emergencial, é possível elencar:

[...] tem a dificuldade de acesso das crianças; a dificuldade de acesso da comunidade ali, que a rede não é muito boa; o empobrecimento que acabou acontecendo na pandemia, das famílias não poderem melhorar a internet ou só usavam... eles já tinham dificuldade, antes da pandemia, de acesso ao mundo digital, eles usavam só para WhatsApp, Facebook, essas coisas. E, quando você passa para formatos tipo formulário, acaba dificultando porque no celular fica complicado. No computador... é difícil, às vezes a família tinha computador, mas é um [computador] para a família inteira, né? Aí [a família] tem mais de um filho, a mãe e o pai também trabalham remotamente, essa foi uma das questões. Outra [questão] que também foi muito séria e não pode deixar de ser citada foi a resistência por parte dos professores. Nós temos um grupo, principalmente do primeiro ao quinto [ano], muito deficitário tecnologicamente. Infelizmente, nós temos alguns profissionais que não sabem e não querem saber, o

discurso chegava a dizer “quero ver quem vai me obrigar”. Então, é um discurso de resistência mesmo, sabe? Porque é o medo do novo, isso foi muito marcante. Mas os profissionais tiveram muita resistência, muito mesmo. Então, foi um conjunto de fatores ali que dificultaram muito o acesso a essas atividades (Letícia).

Entre os pontos que evidenciam as contradições que constituem o ensino remoto emergencial, destacamos a questão da resistência dos professores à mediatização das relações pedagógicas – interpretado, por Letícia, como um *déficit tecnológico*, fundamentando pelo *medo do novo*. Por outro lado, para além da crítica ao distanciamento da prática social dos professores em relação ao uso da tecnologia que, por sua vez, poderia ser interpretado como ausência de apropriação autônoma dos recursos técnicos, há de se questionar: dada a falta de condições materiais para garantir a realização do ensino remoto emergencial, tal como foi relatado pelas professoras alfabetizadoras ao longo de suas falas, a resistência em relação à adesão ao ensino remoto emergencial não seria uma forma de oposição aos mecanismos de reprodução material da sociedade, cujas desigualdades sociais, oriundas de um sistema de vida essencialmente injusto, são escancaradas e aprofundadas pela pandemia de COVID-19?

Conforme denunciado por Adorno e Horkheimer (1985), ao mesmo tempo que a inovação e o avanço técnico consolidam-se como ápice do progresso e do desenvolvimento das forças produtivas, o pensamento instrumental dissocia a relação entre meios e fins como uma redundante adoração fetichista da própria tecnologia, destituída da dimensão histórica, política e social que lhe é constitutiva. Nessa perspectiva, os autores frankfurtianos refutam a ingênua concepção de que progresso técnico estaria iminentemente relacionado ao progresso social, apesar de reconhecer sua potencialidade para a ação transformadora sobre a realidade. Na forma de organização social administrada pelo capital, “a força libertadora da tecnologia – a instrumentalização das coisas – se torna o grilhão da libertação: a instrumentalização do homem” (MARCUSE, 1973, p. 155). Em outras palavras, o progresso técnico assume um caráter regressivo na medida em que o avanço técnico não é orientado para a emancipação humana, tampouco para a realização da justiça social, mas sim para a manutenção da ordem capitalista e expansão do aparato produtivo por meio da reificação dos sujeitos. A partir deste sistema de dominação:

Independência, autonomia e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica básica numa sociedade que parece cada vez mais capaz de atender às necessidades dos indivíduos através da forma pela qual é organizada. Tal sociedade pode, justificadamente, exigir a aceitação dos seus princípios e instituições e reduzir a oposição à discussão e promoção de diretrizes alternativas *dentro do status quo*. A esse respeito, parece fazer pouca diferença o ser a crescente satisfação das necessidades conseguida por um sistema totalitário ou não-totalitário. Nas condições de um padrão de vida crescente, o não-conformismo com o próprio sistema parece socialmente inútil, principalmente quando acarreta desvantagens econômicas e políticas tangíveis e ameaça o funcionamento suave do todo (MARCUSE, 1973, p. 23-24, grifos do autor).

Como destacado por Marcuse (1973), a resistência perante a forma de vida estabelecida na sociedade capitalista pode soar controversa diante da promessa de que, apesar dos processos irracionais e regressivos que constituem tal sistema social injusto, o avanço técnico ainda seria capaz de recompensar a sociedade por meio do progresso da civilização – o que também se aplica ao contexto educacional, dada a expectativa de que a tecnologia seria capaz de modernizar as relações pedagógicas e até mesmo de reconciliar as contradições sociais sob a premissa de democratizar a educação. Porém, é justamente no caráter ideológico da racionalidade tecnológica que reside a reificação da consciência ingênua, incapaz de apreender as relações conflituosas entre a totalidade do fenômeno social-tecnológico e a utilização massiva de artefatos técnicos como parcialidade deste (MALAGGI, 2020). Nesta forma de organização social, a pretensa harmonia entre os interesses individuais e os interesses universais assume o caráter de um engodo ao evidenciar as contradições de um sistema de produção que cria desigualdade e injustiça ao mesmo tempo que também cria condições para superá-las.

Portanto, ao refletir sobre os termos da racionalidade tecnológica que constitui a materialidade histórica da tecnologia, conferimos a possibilidade de desvelar as contradições que constituem a transição para o ensino remoto emergencial ao transformar a educação em um mecanismo segregativo, mesmo que ainda público. Sob a perspectiva de Laval (2019), a privatização dos interesses políticos que regem a educação, fundamentados sob os princípios do capital, tendem a neutralizar a politização coletiva de necessidades humanas e direitos legítimos, culminando na sensação de impotência da classe docente, da debilidade de todo ideal coletivo e da ideologia do projeto político que dissocia a

relação entre democratização a educação e a equalização das condições de ensino – dessa forma, o estado se exime da responsabilidade de garantir direitos fundamentais sob a premissa de que “cada um que se vire sozinho, de preferência com ‘soluções locais’” (LAVAL, 2019, p. 168). No contexto pandêmico, evidencia-se que o ensino remoto emergencial não se constitui como uma estratégia de amparo aos sujeitos em um contexto de profundas adversidades, mas como um mecanismo que reproduz as tendências regressivas e irracionais que constituem o capitalismo administrado, bem como perpetua os valores a ela pertencentes.

Nesse sentido, dadas as precárias condições de acesso à tecnologia por parte dos agentes sociais envolvidos no processo educativo, bem como a omissão do governo perante as desigualdades estruturais que são reforçadas e legitimadas no contexto pandêmico, cabe questionar a posição assumida pela atual gestão do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020f, p. 8) ao preconizar o ensino remoto emergencial como forma de possibilitar “o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas” – afinal, diante das contradições que atravessam a implementação do ensino remoto emergencial na rede pública de ensino, tal estratégia contingencial é capaz de contemplar as especificidades que envolvem o processo formativo no âmbito da alfabetização? A partir desta questão norteadora, conferimos a possibilidade de compreender, enfim, as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização das crianças no ensino público, considerando os termos da racionalidade tecnológica que constitui a materialidade histórica da tecnologia.

## 5.2 AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Diante dos relatos concedidos pelas professoras alfabetizadoras acerca do processo de transição para o ensino remoto emergencial, evidenciam-se as tendências regressivas que constituem tal plano contingencial na medida em que a sua implementação na rede pública de ensino destila as contradições próprias de um sistema de vida irracional – sob uma falaciosa preocupação em garantir

o acesso à educação e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem em tempos de pandemia, a predominância do pensamento instrumental nos processos educacionais permanece legitimando a racionalidade tecnológica como mecanismo de manutenção do *status quo* social e de legitimação das desigualdades estruturais da sociedade capitalista. Nesse sentido, dados os limites operacionais que envolvem a adesão ao ensino remoto emergencial, tendo em vista a precariedade dos subsídios oferecidos aos grupos sociais que não possuíam acesso aos recursos técnicos necessários para participar das aulas em meios digitais, cabe questionar: quais foram as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização, dadas as contradições que constituem tal processo de transição?

Inicialmente, consideramos pertinente entender como o processo de alfabetização se estabeleceu no contexto do ensino remoto emergencial, tendo em vista as precárias condições de acesso à tecnologia no contexto do ensino público. Para tanto, questionamos às professoras alfabetizadoras como as atividades pedagógicas eram ofertadas às crianças durante o período de isolamento social, considerando a realidade social dos estudantes, bem como as especificidades que envolvem o processo alfabetização. De acordo com o relato de Daniela, “a gente, num primeiro momento, usou o Facebook porque a escola estava bem.... não querendo dar aula online, até porque a gente achou que a pandemia ia ser quinze dias, né?”. Diante da prolongação da crise pandêmica no país, as professoras alfabetizadoras passaram a recorrer a outras estratégias para viabilizar a oferta do ensino remoto emergencial durante o período de isolamento social – entre elas, aulas síncronas online, atividades assíncronas em meios digitais e atividades assíncronas impressas, disponibilizadas para as crianças que não possuíam acesso à tecnologia.

Com relação às aulas síncronas online, Letícia relata que a aula era realizada uma vez por semana, durante uma hora, por meio da plataforma de reuniões *Google Meet* – para ela, “a minha dificuldade era que uma hora é muito pouco, né? Ainda mais para alfabetização.” No contexto da unidade educativa em que Camila atuava, a professora relata que “[...] elas [reuniões] não eram nem fixas, a gente nem sabia quanto tempo a gente ia usar numa reunião. [...] lá na comunidade, também acontecia várias vezes que a gente marcava uma reunião e faltava luz, [...] então a reunião era cancelada”. Além das fragilidades

estruturais que envolvem a mediatização das práticas pedagógicas em comunidades em situação de vulnerabilidade social, Daniela cita que, em sua unidade educativa, o acesso às aulas síncronas se restringia às crianças que possuíam melhores condições técnicas para participar das atividades remotas, bem como o suporte familiar como condição determinante para a viabilização do ensino remoto emergencial:

No remoto, a criança de sete anos precisa de alguém do lado. E aqueles cinco que assistem a aula, eles têm o celular deles, são cinco [crianças] que já têm acesso à internet, eles já sabem... eles sabiam até usar o chat, eles entravam no chat para falar comigo. E os outros 25? Eles não têm acesso a um celular deles, o celular é da família toda. Eles não sabiam entrar, eles não sabiam mexer, às vezes eles ficavam com o microfone... Nas poucas vezes que eles conseguiram entrar, eles não sabiam ligar o microfone. São crianças que ficam ali sozinhas, não tem ninguém ajudando. Como é que eu ia fazer? Sem a família é impossível (Daniela).

Considerando a baixa adesão às aulas síncronas online devido à precariedade de acesso às tecnologias como internet, computadores e celulares, as professoras alfabetizadoras recorreram, como estratégia para contemplar as crianças em situação de vulnerabilidade social, às atividades assíncronas em meios analógicos e digitais. Para tanto, as professoras produziram vídeos com contações de histórias, sequências didáticas e orientações para a realização das atividades assíncronas com os conteúdos previstos no planejamento coletivo dos docentes que atuavam em turmas de alfabetização. Tais atividades assíncronas eram disponibilizadas, majoritariamente, de três formas: por meio do portal educacional da rede de ensino; por meio das redes sociais das famílias das crianças, como *WhatsApp* e *Facebook*; e, enfim, por meio das apostilas impressas que eram disponibilizadas às famílias para retirada nas escolas. Nesse sentido, as professoras relatam que o ensino remoto emergencial era realizado predominantemente por meio de vídeos encaminhados às famílias em grupos e listas de transmissão no *WhatsApp* – a caráter de exemplo, Daniela explica que:

[...] em 2020, quando a gente começou toda a loucura de ficar em casa, deu uns dois meses e eu me senti muito incomodada de não ter acesso a cada família. A escola, em si, era contra porque estavam com medo de que eu desse o meu número particular – eu moro na comunidade, a gente não sabia como seria. Mas eu não aguentei porque eles são

muito novinhos, não ter contato com eles me incomodou muito. [...] aquela lista de transmissão foi simplesmente incrível, foi aquilo que fez com que existisse contato professor-aluno. Então, eu tive contato com as trinta famílias pelo WhatsApp. Daí, eles não entravam nas aulas, a maioria... poucos entravam em aula. Mas, fora daquele momento de aula, eles falavam comigo pelo WhatsApp. Eles respondiam as atividades, tiravam as dúvidas. [...] Isso foi no primeiro momento que a gente fez, a escola não entregava xerox nem nada. A criança respondia no caderno, mandava fotos para a gente e a gente corrigia. Com a necessidade de... muitos não tinham acesso à internet ou não estava fácil de fazer daquele jeito porque é um celular para a família toda e, às vezes, são cinco filhos, eles começaram a dizer 'a gente quer xerox'. Isso já foi lá para o final do ano, lá para outubro [de 2020]. Então, a escola começou a fornecer xerox para quem queria, isso foi bom porque quem não precisava também não pegava a impressão. Eles iam na escola, pegavam o xerox, respondiam e deixavam na escola em outro momento. Aí, no ano seguinte, a gente tinha pilhas e pilhas de atividades para corrigir, isso foi bem terrível (Daniela).

Entre as problemáticas que envolvem a mediatização do processo de alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial, seja por meio de atividades impressas ou digitais, as professoras relatam a angústia relacionada ao distanciamento das crianças nos processos de ensino-aprendizagem – nas palavras de Fernanda, “o principal [desafio] foi não ter o contato com as crianças, porque a gente não tinha. Os pais saíam e levavam o celular, então eles não podiam acompanhar nem as aulas através do Meet e nem as aulas que a gente encaminhava as atividades”. No mesmo sentido, Letícia discorre sobre os desafios que envolvem a alfabetização no contexto do ensino remoto, considerando as especificidades de tal processo no período da infância: “[...] os pequenos precisam daquela coisa de tu chegar, beijar, abraçar, brincar, fazer a roda... tudo isso faz parte da aula, né? E não tinha nada disso, então foi muito estranho adaptar essa afetividade para o remoto”.

A partir da autorreflexão crítica empreendida pelas professoras acerca dos limites que envolvem a mediatização das relações pedagógicas no âmbito do ensino remoto emergencial, tendo em vista as especificidades próprias do desenvolvimento das potencialidades humano-formativos no período da infância, é necessário questionar o posicionamento dos gestores públicos que defendem a adesão ao ensino remoto como forma de usufruir da oportunidade trazida pelas tecnologias digitais para atender aos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica durante o período de suspensão das atividades presenciais (BRASIL, 2020f). Ao dimensionar a formação ampla e integral do sujeito, o papel da educação não se reduz ao repasse de conteúdos

programáticos para atender às matrizes curriculares enquanto uma imposição externa às verdadeiras necessidades dos sujeitos – de acordo com Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000), tal perspectiva estritamente racional de educação, cuja relação reificada com a técnica presume sua capacidade de satisfazer plenamente as carências humanas, tende a deformar os sentidos e incapacitar a realização de verdadeiras experiências humanas devido à ausência de emotividade, à homogeneização do comportamento e à manipulação da consciência reificada.

Nessa perspectiva, a experiência formativa autêntica pressupõe o desenvolvimento da individualidade crítica do sujeito na relação com seus pares, envolvendo as dimensões estético-culturais, afetivo-emocionais e ético-políticas como condições imprescindíveis para o processo educativo orientado para a formação do potencial humano, crítico, político e criativo do sujeito emancipado com plenitude de autonomia e de esclarecimento intelectual (MALAGGI, 2020). Assim, compreendemos que contemplar as aspirações e as necessidades humanas no período da infância envolve, sobretudo, experiências formativas pautadas na humanização, no resgate da experiência cultural autêntica, na conquista de ler o mundo e de escrever a história por meio de ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido atribuído à vida individual, à sociedade contemporânea e aos papéis nela desempenhados como forma de resistir à naturalização da barbárie recorrente (KRAMER, 2000) – aspectos estes que são prescindidos pela dimensão estritamente instrumental do ensino remoto emergencial e de suas relações sociais orientadas pelo pensamento burocrático.

Ao reconhecer a insuficiência do ensino remoto emergencial para atender plenamente às necessidades próprias do processo formativo no período da infância, questionamos às professoras alfabetizadoras se, durante o primeiro ano de pandemia no Brasil, foi possível atingir os objetivos previstos no âmbito da alfabetização, considerando as limitações que envolvem a mediatização da relação de ensino-aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial. Em sua experiência, Letícia afirma que “de forma nenhuma. Se a gente ver a questão ‘alfabetização’ para além dessa alfabetização, né? A questão do letramento mesmo”. Ao longo de sua fala, a professora ainda destaca a predominância da dimensão instrumental da alfabetização em detrimento do uso social da linguagem escrita: “[...] se tu disseres, ‘ah, eles foram alfabetizados?’, depende.

Eles sabem escrever o nome e isso, dependendo da questão civil, ‘ah, a pessoa escreve o nome, é alfabetizada’ [...]. Mas, para a questão da alfabetização e do letramento, eu tenho certeza que não”.

Aqui, conferimos a possibilidade de evidenciar as tendências regressivas que constituem o ensino remoto emergencial como um processo que, alinhado aos princípios da racionalidade tecnológica, tende a intensificar o processo de instrumentalização da educação em suas múltiplas dimensões – inclusive, no âmbito da alfabetização, tal como destacado no trecho supracitado. Tal pensamento burocrático, fundamentado na perspectiva de que o ensino remoto emergencial deve atender aos fluxos institucionais como prioridade para validar o ano letivo, não está dissociado da racionalidade que reduz qualquer processo social à condição de mecanismo para perpetuação do aparato produtivo. A alfabetização, compreendida e promovida sob uma dimensão técnica, mecânica e instrumental, constitui-se também como uma forma de dominação progressiva sobre a consciência reificada – de acordo com Adorno (2010, p. 11), “[...] nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação e impediu assim que os homens educassem uns aos outros”.

O duplo caráter da formação humana, cuja ambiguidade tensiona a relação antagônica entre autonomia e adaptação – seja como forma de socialização, de autoconservação e de apropriação dos conhecimentos culturais historicamente produzidos pela humanidade, ao mesmo tempo que provê condições para a emancipação intelectual por meio da autonomia do pensamento não tutelado –, também se relaciona à alfabetização como um processo formativo permeado pela tensão antagônica entre integração social e liberdade para servir-se do próprio entendimento. Assim, a condição de alfabetizar e de ser alfabetizado, mais do que mobilizar o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética como uma competência necessária para se orientar no mundo letrado, não se restringe ao seu valor operacional como domínio da tecnologia de decodificar e codificar como forma de se adaptar às exigências sociais de uso da língua escrita – mesmo que essa seja uma dimensão indispensável para o processo de formação humana, visto que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 1995a, p. 143).

Alfabetizar, sob a perspectiva da formação cultural autêntica, implica na relação dialética entre autonomia e adaptação como forma de mobilizar a apropriação crítica da técnica de ler e escrever enquanto condição fundante para exercer a cidadania no contexto da sociedade letrada, ao mesmo tempo que a aquisição do sistema de escrita alfabética também oferece subsídios para participar de práticas sociais que envolvam o desenvolvimento do pensamento autônomo, da imaginação criativa e da capacidade de acolher em si a reflexão crítica sobre as contradições que estruturam a sociedade de classes. Nesse sentido, compreendemos que a formação integral no âmbito da alfabetização não está relacionada tão somente à leitura da palavra como forma de codificar e decodificar o amplo sistema notacional que constitui a linguagem escrita – ser alfabetizado implica na leitura crítica da realidade social como forma de questionar e negar a unidimensionalidade da existência nos termos da ordem social vigente e, assim, possibilitar a escrita da história por meio da construção de um sentido autônomo para sua experiência no mundo.

Ao apresentar as diversas facetas que envolvem a alfabetização como um processo multidimensional, há de se destacar o caráter danificado que caracteriza a alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial, tendo em vista a predominância da dimensão da adaptação em detrimento da dimensão da autonomia no processo de formação cultural. Como relatado pelas professoras participantes, ao longo do primeiro ano de pandemia no país, a alfabetização se assentou sob uma perspectiva essencialmente instrumental, cuja apropriação do sistema de escrita alfabética não estaria relacionada ao uso social, crítico e competente da leitura e da escrita, mas tão somente aos termos mecânicos e absolutamente incipientes do processo de alfabetização, como a habilidade de escrever o próprio nome. Diante das tendências regressivas que deformam a alfabetização ao reduzi-la a uma única diretriz, como um processo operacional de codificação e decodificação de fonemas e grafemas, o potencial de transformação social da educação de extingue diante da conversão do processo formativo em semiformação institucionalizada – o que, por sua vez, não implica somente na negação da experiência autêntica, tampouco na neutralização do pensamento crítico, mas a própria semiformação se constitui como um mecanismo que legitima e perpetua a condição social de opressão

enquanto alicerce da sociedade de classes. Tal perspectiva é evidenciada por Camila quando relata:

Lá na minha escola [atual], muitos pais, como têm um poder aquisitivo maior, muitos pais contrataram professor particular durante esse período pandêmico e ainda têm alguns pais que contratam professor particular para dar essa atenção especial para os filhos, então não tem uma defasagem tão grande nessa unidade [atual] quanto eu sei que tem lá na outra [que atuava em 2020]. [...] Os pais lá têm faculdade, na outra unidade que eu trabalhava a gente contava nos dedos os pais que têm [faculdade], aqui a gente conta nos dedos os pais que não têm, é muito diferente (Camila).

Para elucidar as tendências regressivas que caracterizam o ensino remoto emergencial como um mecanismo de legitimação da ordem social fundada na dominação, cabe destacar um dos principais elementos abordados pelas professoras alfabetizadoras acerca da transição para o ensino remoto emergencial, relacionado ao papel exercido pelas famílias como responsáveis pelo processo de alfabetização das crianças durante o período pandêmico – nas palavras de Letícia, “[...] eu acho que os que se alfabetizaram durante esse processo foi porque tiveram acompanhamento maciço da família. [...] alguém dedicou muito tempo com essa criança para que ela conseguisse acompanhar o que era passado”. Há de se destacar que, entre as orientações estabelecidas pelas normativas nacionais acerca da implementação do ensino remoto emergencial na rede pública de ensino, o Parecer CNE/CP nº 5 (BRASIL, 2020f) reconhece que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental teriam maiores dificuldades para acompanhar as atividades remotas, tendo em vista que as crianças do primeiro ciclo se encontram em fase de alfabetização formal e, nesse contexto, a mediação didático-pedagógica é imprescindível para a realização de atividades mais estruturadas ao longo do processo de aquisição da língua escrita. Assim, diante da impossibilidade da realização dos processos formativos presenciais na Educação Básica, o CNE sugeriu que os responsáveis pelas crianças assumissem a posição de “mediadores familiares” ao organizar, supervisionar e orientar as atividades realizadas pelas crianças no contexto ensino remoto emergencial – posição esta que é exercida, fundamentalmente, pelo professor na condição de autoridade pedagógica responsável pelo processo formativo das crianças no âmbito da escolarização.

Ainda que o CNE (BRASIL, 2020f) reitere que o ensino remoto não pressupõe que os ‘mediadores familiares’ substituam a atividade profissional do professor, é necessário estabelecer contornos específicos acerca do papel exercido pelos agentes sociais envolvidos no processo formativo ao longo deste contexto de exceção. Considerando os relatos concedidos pelas professoras alfabetizadoras sobre a experiência docente no ensino remoto emergencial da rede pública de ensino, Camila evidencia as contradições deste processo ao relatar a substituição do papel do professor pelas famílias – em suas palavras, “no Dia dos Professores, a minha vontade era dizer para um pai ‘parabéns, feliz dia dos professores’, porque não fui eu. [...] a criança começava a ler e eu falava ‘não fui eu’. É a única coisa que eu podia dizer”. No mesmo sentido, Daniela relata a angústia devido à precariedade do ensino remoto emergencial para exercer a docência por meios digitais, cujo processo formativo das crianças era determinado pelas famílias que conseguiam assumir o papel da mediação docente:

Eu não tive o momento de eu ensinar aquela criança. Não fui eu – foi o pai dela, a mãe dela que ensinou. Então, eu vou ser bem sincera: ensinar a ler online, eu não ensinei nenhuma criança porque todas que estavam comigo, a mãe que estava ensinando. Eu não ensinei nenhuma criança. Isso foi a coisa mais triste, me dá uma angústia quando eu penso. Então, para a minha escola, a alfabetização não funcionou desse jeito. Mas tem professoras que tinham a turma cheia, que tinham um quadrinho dentro de casa e conseguiam ter esse... tinha a mãe ali junto na hora da aula ajudando. Eu sei que aconteceu isso em colégio público, mas, na minha aula, não funcionou (Daniela).

Diante da autorreflexão crítica realizada pelas professoras acerca do processo de alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial, conferimos a possibilidade de desvelar as contradições que constituem as normativas nacionais ao preconizarem que as famílias assumam o papel de ‘mediadores familiares’ no processo formativo das crianças durante o período de isolamento social. Aqui, apesar de reconhecermos a importância da articulação das professoras com as famílias para enfrentar os desafios que a pandemia impõe sobre a educação, consideramos que as medidas contingenciais propostas pelas normativas nacionais deturpam a relação de colaboração entre família-escola na medida em que o papel docente é reduzido à condição de um administrador dos processos educacionais, cujo papel consiste em elaborar o

material pedagógico para dar conta de um programa educacional, isto é, dos conteúdos programáticos necessários para atender às matrizes curriculares como forma de validar a carga horária mínima obrigatória prevista pela LDB.

As famílias, por sua vez, assumem um papel que vai muito além do suporte previsto no desenvolvimento das atividades pedagógicas em âmbito escolar – papel este que não cabe às famílias, mas sim aos professores na condição de autoridade pedagógica qualificada e competente para exercer a docência, conduzir os processos de ensino-aprendizagem e mediar a realização das atividades formativas propostas às crianças pelas redes de ensino. Ainda, para além da desvalorização do trabalho docente ao incumbir às famílias atribuições que exigem formação específica, como a mediação didático-pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também é necessário considerar que uma parcela expressiva das famílias brasileiras não possui acesso aos recursos técnicos necessários para que as crianças participem das atividades propostas em plataformas online, tampouco dispõe de condições materiais para assumir a posição de ‘mediadores familiares’ na organização, supervisão e orientação das atividades pedagógicas propostas às crianças pelas redes de ensino, tal como o CNE sugere. Como explicitado por Daniela:

Então, algumas famílias... gente, a diferença é muito real, sabe? Eu tenho famílias analfabetas, eu tenho famílias que estavam tentando sobreviver literalmente, passando fome, de dizer “professora, eu estou passando fome aqui com os meus cinco filhos, eu não tenho como fazer atividade. Eu estou preocupada se vou achar uma faxina”. Então, teve essas famílias que não deram retorno nenhum, literalmente. E daí tinha aquele que a avó é uma professora aposentada – meu Deus, essas avós foram maravilhosas. Então, eu estava com a turma bem assim, metade fazia e a outra metade não fazia. Daí os que faziam [as atividades] batiam foto daquele caderno lindo para mostrar que já estavam escrevendo. Mas eu tinha mais da metade da turma que não tinha acesso, não dava nenhum retorno, como se não tivesse atividade (Daniela).

A partir dos relatos concedidos pelas professoras alfabetizadoras, compreendemos que o ensino remoto emergencial, da forma como foi implementado na rede pública de ensino, tende a acentuar as fragilidades que constituem a estrutura histórica brasileira ao negligenciar grupos sociais que já são desfavorecidos perante uma organização de mundo essencialmente desigual. Tal contradição reside no fato de que, ao assumir que todas as famílias

estariam de quarentena e, portanto, teriam condições de assumir o papel de ‘mediadores familiares’ no processo formativo das crianças, as normativas nacionais fecham os olhos para a realidade dos estudantes brasileiros da Educação Básica, sobretudo da rede pública de ensino, uma vez que a maior parte da população não teve o direito de permanecer em casa sem abdicar de suas rendas para isso. Como sugerir que as famílias assumam o papel de mediadores no processo formativo das crianças quando uma parcela expressiva das famílias não possui recursos técnicos acompanhar as aulas em meios digitais, tampouco possui níveis de escolarização elementares para mediar as atividades pedagógicas propostas às crianças no ensino remoto?

Entre as implicações que o ensino remoto emergencial traz sobre o processo de alfabetização na rede pública de ensino, destacamos a forma como a mediatização das relações pedagógicas se relaciona com a estrutura histórica da injustiça social e econômica que caracteriza o capitalismo administrado. Aqui, a relação entre educação e tecnologia não assume um caráter de resistência perante as relações materiais vigentes, a despeito dos documentos normativos que preconizam o ensino remoto emergencial sob uma pretensa tentativa de ‘democratizar’ o acesso à educação em tempos de pandemia – pelo contrário, a experiência das professoras participantes revela que, na realidade, tal estratégia contingencial tende a não apenas servir como um mecanismo de manutenção da ordem social prevalecente, cujas oportunidades educacionais ofertadas no período pandêmico legitimam e perpetuam as condições objetivas desiguais, mas tendem a intensificar o estado de barbárie generalizada que permanece aprofundando os abismos sociais que fundamentam a sociedade de classes no atual sistema de vida estabelecido pelo capitalismo tardio. Tal perspectiva de que o ensino remoto emergencial se constitui como uma força reprodutora da estrutura social opressiva é evidenciado nos relatos das professoras ao discorrerem sobre as relações estabelecidas no contexto pré-pandemia:

[...] o cuidado e o atendimento que os pais tinham antes da pandemia se refletiu na pandemia. E eu acho que isso também foi muito potencializado porque as famílias ficaram desestruturadas mesmo, muita mãe criando filho sozinha, sem tempo de cuidar, aí ficava com a avó e, para acessar o Meet, a avó não sabia usar, a criança também não. O primeiro ano precisa dessa coisa de ter alguém para ajudar, né? Então foi assim, eu acho que potencializou muito a carência de acompanhamento que eles já têm no presencial (Letícia).

Dadas as consequências de um sistema de produção de existência que se fundamenta sob princípios contrários aos da realização humana, é necessário considerar que as tendências regressivas associadas aos impactos provocados pela pandemia de COVID-19 não representam uma ruptura na ordem social estabelecida, tampouco se caracterizam como uma crise irremediável – na realidade, as profundas adversidades enfrentadas ao longo do primeiro ano de pandemia no país escancaram as mazelas sociais preexistentes na realidade educacional brasileira que, ao legitimar as condições desfavoráveis de acesso ao ensino remoto emergencial como a única possibilidade ‘fática’ e ‘viável’ para dar continuidade aos processos educacionais durante o período de suspensão as atividades presenciais (BRASIL, 2020f), a mediatização dos processos educacionais tende a exacerbar vulnerabilidades sociais que não se restringem ao contexto pandêmico, mas que constituem a materialidade histórica de uma sociedade que produz e reproduz tais condições objetivas que geram a barbárie.

Ao analisar o processo de alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial da rede pública de ensino, compreendemos que o uso da tecnologia assume a aparência de uma pretensa solução para a democratização do acesso à educação durante o período de isolamento social, como se o aparato técnico fosse capaz de garantir o direito à educação como um direito humano fundamental – porém, ao desvelar as contradições que constituem tal discurso aparentemente bem intencionado, são escancarados os ditames de um sistema de dominação que legitima sua existência pela irracionalidade com que a tecnologia atua como um mecanismo de reprodução do modo de vida estabelecido em detrimento das verdadeiras necessidades dos indivíduos. Nessa perspectiva, as medidas contingenciais adotadas para viabilizar o ensino remoto emergencial não foram orientadas para a promoção da igualdade de oportunidades, tampouco na eliminação das diversas formas de segregação como condição imperiosa para a realização de uma sociedade de sujeitos livres e iguais, mas foram orientadas para a manutenção da produtividade lucrativa como seu fim último, ainda que isso implique na legitimação das relações sociais irracionais e regressivas sob o ponto de vista da humanidade.

Nessa perspectiva, ao consumir o ensino remoto emergencial como um mecanismo de reprodução das relações sociais prevalecentes, compreendemos que, no âmbito da alfabetização na rede pública de ensino, os prejuízos

formativos decorrentes da pandemia de COVID-19 afetam de modo mais severo os grupos sociais desfavorecidos pelo sistema de vida hegemônico – nas palavras de Camila, “às vezes eu me sentia numa fábrica de pobres. No ano passado, eu dizia ‘eu estou sendo uma engrenagem numa fábrica de pobres’”. Diante das expressões concretas de uma realidade social injusta e desigual, compreendemos que a adesão indiscriminada ao ensino remoto, sem subsidiar condições próprias para que todos tenham acesso às atividades propostas em meios digitais, pode provocar efeitos deletérios ao desamparar crianças que enfrentam dificuldades de acesso e de permanência na educação neste período de exceção – entre eles, a perda de vínculo entre escolas e famílias, a incidência de evasão escolar, a discrepância entre as taxas de alfabetização relacionada a fatores regionais, socioeconômicos e étnico-raciais, enfim, o enraizamento da histórica e estrutural exclusão social de milhares de estudantes brasileiros.

Há de se destacar, contudo, que mesmo as crianças com melhores condições socioeconômicas, técnicas e estruturais para participar do ensino remoto emergencial também sofreram severos prejuízos formativos no âmbito da alfabetização – afinal, como discutido ao longo desta seção, a alfabetização tecnologicamente mediatizada não é capaz de contemplar a multiplicidade de dimensões que envolvem a formação humana no período da infância em sua amplitude e integralidade. Desse modo, concordamos com Adorno (2010, p. 29) ao afirmar que “o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” – ou seja, entre as implicações que o ensino remoto emergencial traz sobre o processo de alfabetização no período da infância, compreendemos que sua abordagem predominantemente instrumental e burocrática, destituída de relação com a prática social como condição necessária ao desenvolvimento da autonomia do sujeito emancipado, implica também na substituição da experiência formativa autêntica pela semiformação institucionalizada.

Sob os ditames da racionalidade tecnológica, a relação entre educação e tecnologia assume um caráter danificado ao compreender o ensino remoto emergencial como um fim em si mesmo, como se supostas oportunidades trazidas pelas tecnologias digitais fossem capazes de solucionar complexos problemas que constituem a estrutura histórica da sociedade brasileira, tal como as desigualdades de oportunidades preexistentes no sistema educacional

brasileiro. Ainda assim, Galuch, Oliveira e Giovinazzo Júnior (2019) nos remetem que tal fascínio pelas novas possibilidades técnicas potencializa a ilusão de que a identidade entre o universal e o particular foi plenamente estabelecido – nessa perspectiva, a contradição reside justamente na ideia de que a adesão ao ensino remoto emergencial seria uma solução viável devido às benesses da inovação técnica, capaz de prover melhores condições aos estudantes que estão em situação de vulnerabilidade quando, na realidade, o ensino remoto emergencial permanece condicionado pela pressão econômica do aparato produtivo, o que implica na predominância da semiformação como forma de socialização radical. A eficiência e a viabilidade do ensino remoto estariam relacionadas, portanto, à ideia de que:

Ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia. A racionalidade individualista viu-se transformada em eficiente submissão à sequência predeterminada de meios e fins. Esta última absorve os esforços libertadores do pensamento e as várias funções da razão convergem para a manutenção incondicional do aparato. (MARCUSE, 1999, p. 80)

A semiformação, compreendida como formação danificada ou regressiva do ponto de vista da humanidade, não se caracteriza como uma forma elementar ou parcial da experiência formativa autêntica – no contexto em que a dimensão da adaptação prevalece em detrimento da dimensão da autonomia, o processo formativo torna-se contrário à emancipação humana ao condenar os sujeitos a se conformarem ao sistema de dominação que produz suas próprias opressões. Por meio da consciência reificada pela ideologia que preconiza a subordinação dos sujeitos ao *status quo*, tal forma de educação danificada e tecnologicamente mediatizada implica na neutralização do exercício do raciocínio crítico ao reduzir o processo de alfabetização ao repasse de conteúdos fragmentados, mecânicos e irracionais do ponto de vista da prática social e política que envolve a técnica de ler e escrever – o que, de forma alguma, se caracteriza como uma dimensão parcial da alfabetização, mas se caracteriza como uma regressão do processo formativo à condição de alienação radical sobre a realidade, reforçando a unidimensionalidade da sociedade sem oposição, cujos conflitos, contradições e antagonismos que constituem a materialidade histórica desta organização de

sociedade são regidos pelo conformismo e pela indiferença diante da barbárie que avança sob a face da desigualdade na sociedade de classes.

Portanto, ao analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, tendo em vista a relação dialética entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente, compreendemos que a mediatização das relações pedagógicas ao longo do primeiro ano de pandemia evidencia as tendências regressivas do sistema de dominação que perpetua a condição social de opressão exercida sob a ideologia da racionalidade tecnológica. Considerando que a razão instrumental se consolidou como a forma de racionalidade predominante na sociedade administrada, a alfabetização no período pandêmico é reduzida à estrita formalidade burocrática, relacionada ao repasse de conteúdos programáticos para atender às matrizes curriculares e garantir o cumprimento dos fluxos institucionais – nesse sentido, o ensino remoto emergencial se caracteriza como uma engrenagem do sistema de produção capitalista, ao mesmo tempo que a tecnologia serve como mecanismo de operação da indústria que subjuga os sujeitos à adaptação, retirando da educação o seu potencial emancipador.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da constelação formada pelo tensionamento entre consciência e objeto, consideramos que as reflexões teórico-críticas empreendidas ao longo desta dissertação trazem contribuições modestas, mas significativas para compreender as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, tendo em vista a relação dialética entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente. Ainda que a nossa pesquisa não possua a intenção de desvelar o objeto de estudo em sua totalidade, os fragmentos que compõem tal constelação carregam consigo a potencialidade de iluminar as contradições intrínsecas ao fenômeno social que buscamos decifrar – nesse sentido, ao expor as tendências regressivas que constituem a relação entre educação e tecnologia como um mecanismo da dominação neste modo de produção social, as análises empreendidas aqui buscam estabelecer uma consciência verdadeira sobre os vínculos históricos, os conflitos sociais e as contradições imanentes à ordem social regida pelo capital como um diagnóstico do tempo presente e, sobretudo, uma denúncia dos processos de dominação aos quais estamos submetidos.

Para tanto, buscamos apresentar, entre os objetivos específicos do estudo, a materialidade histórica da educação e da tecnologia à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Considerando que, para desvendar o fenômeno em sua complexidade, é imprescindível contemplar a estrutura histórica, política e social que lhe é constitutiva, buscamos investigar as raízes da irracionalidade presente na sociedade moderna a partir das contradições imanentes ao esclarecimento, ao progresso técnico e à razão formalizada pelo pensamento científico que, no contexto da sociedade administrada, permanecem condicionando a realidade social sob os princípios da racionalidade tecnológica. Desse modo, ao longo da segunda seção da dissertação, intitulada *Teoria Crítica da Sociedade: fundamentos do pensamento para a contradição e para a resistência*, apresentamos uma pesquisa bibliográfica fundamentada na produção intelectual dos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, cujo arcabouço teórico oferece subsídios importantes para desvelar o nosso objeto de estudo em seus condicionantes históricos e em seu sentido social.

Na mesma perspectiva, dada a estrutura histórica em que a razão instrumental se torna a forma de pensamento predominante, compreendemos que o processo de desencantamento do mundo e de racionalização da existência humana não se constitui como um evento histórico específico, mas se caracteriza como um contínuo movimento de dominação que se estende sobre todas as ramificações da existência, inclusive sobre a alfabetização. Assim, considerando que as propostas didático-metodológicas, as políticas públicas educacionais e o próprio conceito de alfabetização não se reduzem ao âmbito estritamente pedagógico, mas também refletem as disputas políticas e os confrontos ideológicos que permeiam o projeto de sociedade estabelecido no capitalismo tardio, buscamos identificar as contradições que constituem a alfabetização a partir da atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) na condição de uma política pública educacional que estabelece os fins sociopolíticos que orientam o processo de aquisição da língua escrita neste modo de produção social – seja ela para a emancipação humana ou para a subjugação dos indivíduos à lógica de domínio e de controle.

Ao longo da terceira seção, intitulada *Alfabetização para quê? A tensão dialética entre autonomia e adaptação no conceito de Bildung*, apresentamos os princípios da experiência formativa autêntica, fundada na relação entre liberdade do espírito e autopreservação da existência – na mesma medida, a alfabetização orientada para a emancipação humana também envolve a dimensão da adaptação, cujo domínio do sistema de escrita alfabética exerce uma função primordial para a inserção e para a participação na sociedade letrada, ao mesmo tempo que contempla o desenvolvimento da autonomia, da reflexão e da capacidade criativa para viabilizar a leitura crítica do mundo e a escrita da história por meio da práxis socialmente transformadora. Por outro lado, identificamos que o avanço da semiformação não se restringe à produção simbólica da indústria cultural, mas a educação também é danificada pela crise da formação cultural ao ser convertida em um mecanismo de controle social operado pelo aparato produtivo, cuja finalidade sociopolítica não é orientada para emancipação humana, mas para a subordinação dos sujeitos ao *status quo* como forma de garantir a manutenção do sistema de vida regido pelo capital.

Assim, ao realizar o esforço interpretativo para identificar as contradições presentes no conceito de alfabetização adotado pelos documentos vigentes,

compreendemos que a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) revela a predominância da dimensão da adaptação em detrimento da autonomia do pensamento não tutelado – neste contexto, o conceito de alfabetização assume um caráter técnico, mecânico e pragmático, reduzido ao processo operacional de codificação e decodificação do sistema linguístico para exercer a tecnologia de leitura e de escrita, destituído da função política e social da alfabetização como uma técnica que precede a significação do mundo por meio da leitura crítico-reflexiva sobre a realidade social. Nesse sentido, compreendemos que a crescente racionalização dos processos educacionais, fundamentada sob uma pretensa verdade científica, absoluta e atemporal, reflete a predominância da semiformação como um mecanismo de dominação exercido pela racionalidade tecnológica – e, há de se destacar, tal paradigma instrumental não se restringe à alfabetização, mas se constitui como uma tendência mais ampla no contexto da sociedade administrada.

Dada a materialidade histórica que fundamenta a educação e a tecnologia como processos sociais que comportam em si contradições inerentes ao sistema de vida em que ambos estão inseridos, buscamos analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, tendo em vista a relação dialética entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente. Para tanto, estabelecemos como objetivo específico mapear as medidas contingenciais adotadas em âmbito educacional durante o primeiro ano de pandemia no Brasil – não somente como forma de contextualizar o movimento de mediatização dos processos educativos durante o período pandêmico, mas também de desvelar as contradições que constituem o conceito de ensino remoto emergencial e o conceito de educação como serviço essencial nesta forma de organização específica. Assim, buscamos apresentar os critérios que orientam as medidas contingenciais adotadas para mitigar os prejuízos provocados pela pandemia de COVID-19 a partir das normativas nacionais, tendo em vista os interesses sociopolíticos que condicionam as decisões públicas neste contexto de exceção.

Ao longo da quarta seção, intitulada *A pandemia de COVID-19 na sociedade administrada*, compreendemos que a relação dialética entre educação e tecnologia evidencia a tensão entre perpetuar ou modificar as relações sociais prevalentes no contexto em que o ensino remoto emergencial,

amparado no progresso técnico dos meios de comunicação de massa, passa a ser dimensionado pelas diretrizes nacionais como panaceia para remediar os graves problemas educacionais decorrentes da suspensão das atividades presenciais no âmbito da Educação Básica. Ao tensionar o duplo sentido do conceito como forma de apreender o objeto para além do que se apresenta no imediatismo do discurso, compreendemos que o ensino remoto emergencial comporta em si uma grande contradição – ao mesmo tempo que tal estratégia contingencial é introduzida como solução homogênea para mitigar os prejuízos formativos provocados pela crise pandêmica de COVID-19, o ensino remoto emergencial tende a intensificar o estado de barbárie social ao legitimar a racionalização dos processos educacionais como forma de manutenção da produtividade lucrativa e perpetuação do estado de coisas vigente.

No mesmo sentido, para atender ao quarto e último objetivo específico do estudo, buscamos investigar o processo de transição para o ensino remoto emergencial no âmbito da alfabetização na rede pública de ensino – para tanto, recorreremos às entrevistas concedidas por quatro professoras alfabetizadoras que atuaram em turmas de primeiro e de segundo ano do Ensino Fundamental durante o primeiro ano de pandemia no Brasil. A partir da autorreflexão crítica sobre a experiência docente no ensino remoto emergencial, o relato concedido pelas professoras oferece subsídios valiosos para compreender não só os imperiosos desafios que a pandemia impôs sobre a educação, mas, sobretudo, como as relações sociais estabelecidas neste contexto de exceção estão intrinsecamente ligadas à organização estrutural do capitalismo administrado – portanto, os desafios e os prejuízos decorrentes da pandemia não devem ser caracterizados como um processo natural, mas como produto de um projeto histórico específico.

No decorrer na quinta seção da dissertação, intitulada *Alfabetização e ensino remoto: nexos entre educação e tecnologia como mecanismo da dominação*, reconhecemos que a pandemia evidencia as tendências regressivas de um sistema de vida que promove a desigualdade como elemento imanente à uma forma de organização social essencialmente irracional, comprometida com os interesses do capital em conciliação com a reprodução e a elaboração de novas formas de barbárie. Sob um discurso que preconiza o ensino remoto como *única alternativa viável* para dar continuidade aos processos educacionais no

período pandêmico, existe um projeto político e ideologicamente direcionado, cuja contradição reside no fato de que tal modelo não é sequer viável em termos operacionais, dadas as limitações de infraestrutura e de acesso à internet por parte dos estudantes e das escolas da rede pública da Educação Básica, tampouco viável em termos formativos, tendo em vista os objetivos de uma educação comprometida com o desenvolvimento das potencialidades humanas – assim, compreendemos que tal viabilidade não está relacionada aos propósitos de realização social, mas às demandas produtivas exigidas pela lógica mecanicista do capitalismo tardio, cuja prioridade é, única e exclusivamente, servir aos interesses hegemônicos e garantir que a engrenagem do sistema de produção permaneça em harmonia com a sociedade administrada pelo capital.

Desse modo, destacamos que o ensino remoto emergencial, apesar de se caracterizar como um fenômeno educacional sem precedentes na Educação Básica devido à necessidade de suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19, não deve ser compreendido como um fenômeno isolado, tampouco inédito sob o ponto de vista da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos. Ao longo da pesquisa, discutimos amplamente a perspectiva de que o ensino remoto emergencial, na condição de um processo social inserido em uma estrutura histórica determinada, se constitui como reflexo das relações sociais, materiais e históricas que fundamentam o sistema de vida estabelecido no capitalismo tardio – nesse contexto específico, compreendemos que as contradições sociais e as tendências regressivas que fundamentam a relação entre educação e tecnologia no âmbito do ensino remoto emergencial não se restringem ao contexto de excepcionalidade que caracteriza a pandemia de COVID-19 no Brasil, mas constituem o amplo projeto histórico de dominação exercido pela racionalidade tecnológica onipresente, cuja ideologia permanece condicionando as esferas política, econômica, cultural e institucional da sociedade moderna.

Portanto, entre as implicações que o ensino remoto emergencial traz sobre o processo de alfabetização de crianças da rede pública de ensino, consideramos que os prejuízos formativos sofridos ao longo de 2020 não se caracterizam como uma ruptura no atual paradigma educacional, tampouco como uma crise relacionada exclusivamente aos impactos provocados pela pandemia de COVID-19 no país – aqui, consideramos que a relação entre

educação e tecnologia no ensino remoto emergencial representa, sobretudo, a legitimação, a manutenção e a perpetuação das relações sociais que sustentam o sistema de dominação política, econômica e cultural exercida sobre a vida dos indivíduos. Nesse contexto, a crise da alfabetização que vivenciamos hoje não se restringe aos impactos da pandemia sobre a Educação Básica, mas se relaciona à crise da formação cultural como um amplo paradigma instrumental em que prevalece a fetichização da técnica, o poder ideológico da indústria cultural, a substituição da experiência formativa pela semiformação e, enfim, a reincidência da barbárie a partir do aprofundamento de mazelas preexistentes na sociedade pré-pandemia – entre elas, a desigualdade de acesso à educação como um direito de todos e como um dever do Estado.

Dada a realidade social da rede pública de ensino, cuja materialidade histórica é atravessada por desigualdades abissais e imensos problemas de ordem estrutural, é urgente que os poderes públicos elaborem políticas sociais comprometidas em reduzir as disparidades existentes no sistema educacional brasileiro – o que não se trata de dimensionar medidas paliativas, com soluções simplistas e imediatistas a fim de ‘se adaptar à realidade local’, mas de postular o exercício da autorreflexão crítica sobre a sociedade moderna como condição imperiosa para estabelecer uma consciência verdadeira sobre as contradições existentes no sistema capitalista e, desse modo, dimensionar formas de superar seu ímpeto destrutivo e instaurar uma ordem justa para todos. Atribuir um caráter reificado à tecnologia, como um fim em si mesma, não apenas negligencia a realidade social dos grupos em situação de vulnerabilidade social, mas também reforça e legitima as desigualdades preexistentes ao assumir tal barbárie como algo inexorável e não como reflexo de um sistema irracional sob o ponto de vista da humanidade.

É neste sentido que a presente pesquisa busca contribuir para a discussão sobre a linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia: mais do que dimensionar soluções inovadoras e criativas por meio da tecnologia, tal como as diretrizes nacionais sugerem para implementar a mediatização das relações pedagógicas no âmbito do ensino remoto emergencial, é necessário assumir uma perspectiva crítica acerca do sistema de princípios, de interesses e de valores que permeiam ambos, educação e tecnologia, como processos sociais inseridos em uma determinada estrutura histórica que, por sua vez,

condiciona a sua intencionalidade sociopolítica – seja como forma de fortalecer a resistência deliberada ou de fortalecer a adaptação conformista. Desse modo, investigar as tendências regressivas que constituem a forma de organização social hegemônica requer um contínuo e inesgotável esforço reflexivo para desvelar as contradições inerentes ao capitalismo tardio como condição fundante para produzir uma consciência verdadeira sobre a nossa sociedade em sua materialidade histórica.

Por fim, longe de estabelecer uma conclusão definitiva ou uma reflexão encerrada, o desfecho desta dissertação de mestrado possibilita que futuros pesquisadores deem continuidade às discussões teórico-críticas empreendidas aqui, de modo que seja possível estabelecer uma compreensão mais profunda sobre a realidade na condição de um processo em permanente transformação. Sobretudo, dado o contexto em que a pandemia de COVID-19 trouxe e permanece trazendo profundos impactos sociais, políticos e econômicos em nossa sociedade, recomendamos a realização de pesquisas que investiguem os desdobramentos do ensino remoto emergencial no âmbito educacional, tendo em vista seus efeitos no processo formativo das crianças nos anos subsequentes à pandemia, bem como o avanço de projetos impulsionados neste contexto de exceção – como, por exemplo, a adoção do ensino híbrido na Educação Básica e no Ensino Superior; o fortalecimento de movimentos que buscam emplacar o *homeschooling* como modalidade de ensino regulamentada; a mediatização das relações pedagógicas em diferentes sistemas, níveis e modalidade de ensino; entre outras discussões pertinentes para refletir sobre a educação no contexto pós pandemia.

Cabe a nós, na condição de professores, pesquisadores e sujeitos atuantes na práxis social, recorrermos ao juízo crítico-negativo como força propulsora para dimensionar um projeto de educação que seja o alicerce para a construção de uma sociedade livre da barbárie – o que, por sua vez, implica no pensamento para a contradição e para a resistência como requisito fundante para impulsionar a luta pela transformação radical das condições estabelecidas no modo de produção hegemônico. A partir da autorreflexão crítica sobre o mundo danificado, reconhecemos que desvelar as tendências regressivas imanentes à ideologia da racionalidade tecnológica, concebida como um sistema de dominação onipresente no capitalismo administrado, se constitui como uma

exigência política para a educação orientada para a emancipação humana – nesse sentido, ao relacionar o exercício crítico-negativo à unidade dinâmica da realidade social, consideramos que a análise empreendida neste estudo não se reduz a atestar os processos irracionais e inconscientes que permeiam a relação entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente, mas, sobretudo, desejamos que “[...] a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão histórica concreta, mas também fator que estimula e que transforma” (HORKHEIMER, 1991, p. 50).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 253 p., 1985.

ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (org). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, p. 92-99, 1986a.

ADORNO, Theodor W. Sobre a lógica das ciências sociais. In: COHN, Gabriel (org). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, p. 46-61, 1986b.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (org). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, p. 62-75, 1986c.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 190 p., 1995a.

ADORNO, Theodor W. Observações sobre o pensamento filosófico. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Editora Vozes, p. 15-25, 1995b.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova; revisão técnica de Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010.

ANTUNES, Deborah Christina; HOLANDA, Rochelly Rodrigues. Teoria crítica e pesquisa empírica [em redes sociais virtuais]. In: RIPA, Roselaine (org.). **Nexos entre a formação docente e as tecnologias digitais**. Florianópolis: Editora UDESC, p. 18-35, 2020.

ARRUDA, Nilce Maria Altenfelder Silva de. Reflexões sobre a presença das TICs no ensino público fundamental brasileiro. In: MAIA, Ari Fernando; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (org.). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. Coleção Teoria Crítica 1. ed. São Paulo: Nankin, p. 55-62, 2015.

BASSANI, João Carlos B. **A Teoria Crítica de Max Horkheimer**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 100. 2014.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Coronavírus - UFRGS, 06 de julho 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 26 de abril de 2022.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. **Lei nº 7.783, de 28 de junho de 1989**. Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). 24ª ed. Seção 1, p. 1, 2020a.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. 27. ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, p. 1, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, Seção 01, p. 39, 2020c.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 6/2020, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, 2020d.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Medida Provisória nº 934/2020, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. Brasília, Ed. 63ª, Seção 1, p. 1, 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020.** Aprova orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ed. 103, seção 1, p. 32, 2020f.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Parecer CNE/CP nº 9 de 8 de junho de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5 de 8 de junho de 2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, p. 129, 2020g.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Parecer CNE/CP nº 11, de 07 de julho de 2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: seção 1, p. 57. 2020h.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo N.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei N.º 11.947, de 16 de junho de 2009. 159. Ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, p. 4, 2020i.

BRASIL. **Lei nº 13.982, de 02 de abril de 2020.** Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC), e estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19) responsável pelo surto de 2019, a que se refere a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, p. 1, 2020j.

BUCK-MORSS, Susan. **Origen de la dialéctica negativa:** Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt. Mexico: Siglo veintiuno, 383 p., 1981.

COHN, Gabriel. Dificil reconciliação: Adorno e a Dialética da Cultura. In: **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, nº 20. São Paulo, 1990, p. 5-18.

CROCHÍK, José León. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 97-114.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Editora Cortes, 1986.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Dialética negativa e a tradição epistemológica nos estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, vol. 18, núm. 56, jan/mar, 2011, p. 119-137

FARR, Arnold L. Occupy Technology: uma leitura marcuseana da relação entre tecnologia e o potencial para mudança social. In: PUCCI, Bruno; FRANCO, Renato; GOMES, Luiz Roberto (org.). **Teoria Crítica na era digital: desafios**. Coleção Teoria Crítica. 1. ed. São Paulo: Nankin, 2014. p. 95-107

FEENBERG, Andrew. Marcuse ou Habermas: duas críticas da tecnologia. In: NEDER, Ricardo Toledo (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010, p. 253-287.

FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Observatório COVID-19, 2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>>. Acesso em 25 de julho de 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Parecer CME nº 005, de 08 de abril de 2020**. Manifestação do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis acerca das atividades não-presenciais na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e orientações para a reorganização do calendário escolar com 800 horas em período de pandemia. Florianópolis: 48 p. 2020.

FRANÇA, Fabiano Leite. Constelação, parataxe e ensaio: os arcanos do pensamento da não identidade. **Trans/formação – Revista de Filosofia**, Marília, v. 45, n. 4, p. 33-54, Out./Dez., 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados – Editora Cortez, 1989.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2 ed. 1988.

GATTI, Lucianno Ferreira. Theodor W. Adorno - Indústria Cultural e crítica da cultura. In: NOBRE, Marcos. **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 73-96.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. Tradução de Cauê Seigner Ameni. In: **Apocalypse Neoliberal**. Editora Autonomia Literária, p. 4-7, 2020.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD contínua 2019**: Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, p. 1-12. 2021a.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 44, 206 p., 2021b.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil**. Brasília: INEP. 08 de julho de 2021. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_pesquisa\\_covid19\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf)>. Acesso em 26 de julho de 2022.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: **Textos seletos** (edição bilíngue). Petrópolis: Editora Vozes, 1985, p. 100-117.

KELLNER, Douglas. Introdução à 2ª edição. In: MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015, p. 9-30.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 14 pg., ago, 2000.

LAPA DE AGUIAR, Maria Aparecida; BORTOLOTTI, Nelita; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Alfabetização e dialogismo: encontros com a palavra na vida. In: **Perspectiva**. Florianópolis/SC. v. 33, n. 1, Jan./abr. 2015, p. 161-178.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 326 p., 2019.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, Semiformação e Educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, 2003, p. 459-476.

MALAGGI, Vitor. Tecnologia em tempos de pandemia: a educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica. **Criar Educação** - Revista

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO, v. 9, 2020, p. 51-79.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, p. 73-104.

MARCUSE, Herbert. Para a Crítica do Hedonismo. In: MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2006, p. 161-199.

MARTIN, Pollyanna da Silva *et al.* História e Epidemiologia da COVID-19. **Revista ULAKES – Journal of Medicine**, v. 1, edição especial Covid-19, p. 11-22, 2020.

MATOS, Olgária Chain Feres. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, Coleção Logos, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conabe – Cerimônia de abertura**. Youtube, 21 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/CFuFWVXWUzI?t>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008, p. 91-113.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**, v. 1, n. 10 (Edição Especial), jul./dez. 2019, p. 26-31.

NOBRE, Marcos. Max Horkheimer - A teoria crítica entre o nazismo e o capitalismo tardio. In: NOBRE, Marcos. **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 35-52.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; GIOVINAZZO JÚNIOR, Carlos Antônio. Indústria cultural e semiformação: democracia e educação sob ataque nos países ibero-americanos à luz da teoria crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.4, 2019, p. 1883–1898.

PETRY, Franciele Bete. **O conceito de razão nos escritos de Max Horkheimer**. Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica E Modernidade, (22), 2013, p. 31-48

PISANI, Marília Mello. Teoria crítica, técnica e tecnologia. In: PUCCI, Bruno; FRANCO, Renato; GOMES, Luiz Roberto (org.). **Teoria Crítica na era digital: desafios**. Coleção Teoria Crítica. 1. ed. São Paulo: Nankin, 2014. p. 25-46.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; DE OLIVEIRA, N. N. **A Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, Editora da UFSCar, 1998, p. 89-116.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abril. 2012.

RIPA, Roselaine. A educação a distância como indústria cultural: reflexões sobre a docência na EaD. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 24: maio-outubro, 2015, p. 270-287.

RIPA, Roselaine. Apresentação do Dossiê: Reflexões interdisciplinares sobre a Pandemia causada pela Covid-19. **Criar Educação** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC, v. 9, 2020, p. 1-5.

RIPA, Roselaine; SILVA, Alex Sander da. A experiência estética na formação docente: reflexões a partir de Theodor W. Adorno. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 16, p. e10206, dez. 2021. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10206>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SAFATLE, Vladimir. Bem-vindo ao Estado Suicidário. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Orgs.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Bauru: Canal 6, 2020, p. 227-233.

SALDANHA, Luis Cláudio Callier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 17, n. 50, 2020, p. 124-144.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 750, de 25 de setembro de 2020**. Determina que cada município do território catarinense elabore o Plano de Contingência Municipal para a Educação, seguindo o modelo do Plano Estadual de Contingência para a Educação. Portaria Conjunta SED/SES, 2020a.

SANTA CATARINA. **Lei 18.032, de 08 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, terça-feira, 08 de dezembro de 2020b.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 168, de 17 de fevereiro de 2021**. Altera a Portaria nº 983, de 15 de dezembro de 2020. Portaria Conjunta SES/SED, 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível

em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições Asa, 2004, p. 9-34.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, 2021, p. 36-49.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 5.595**, de 11 de abril de 2020. Reconhece a educação básica e a educação superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais e estabelece diretrizes para o retorno seguro às aulas presenciais. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148171>>. Acesso em 26 de julho de 2022.

SILVA, Alex Sander da; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Teoria Crítica em tempos de exceção: o sentido educativo no pensamento constelativo de Adorno. **Revista Espaço Acadêmico** – n. 229 – jul/ago, 2021, p. 3-14.

SILVA, Divino José da. Ética, educação e vida administrada. In: MAIA, Ari Fernando; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (org.). **Teoria crítica da cultura digital**: aspectos educacionais e psicológicos. Coleção Teoria Crítica 1. ed. São Paulo: Nankin, 2015, p. 27-41.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 15, 2004, p. 5-17.

TERRA, Ricardo. Herbert Marcuse - os limites do paradigma da revolução: ciência, técnica e movimentos sociais. In: NOBRE, Marcos. **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papirus, 2008, p. 137-160.

TÜRCKE, Christoph. **Pronto-socorro para Adorno**: fragmentos introdutórios à Dialética Negativa. In: ZUIN, Antônio A. S., PUCCI, Bruno & OLIVEIRA, Newton Ramos de. (orgs). **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, p. 41-59, 2004.

VENTURA, Deisy; REIS, Rossana. A linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19: um ataque sem precedentes aos direitos humanos no Brasil. In: **Direitos na pandemia**: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil, São Paulo, n. 10, p. 6-31, 2021.

VIANA, Juliana de Alencar. **Lazer e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)**: desafios para pensar a animação cultural na rede – um estudo da comunidade *Estudiolivre.Org*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Programa de Mestrado em Lazer – Interdisciplinar, Faculdade de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2008.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, jun. 2007, p. 223-248

ZAJAC, Danilo. **Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19**: um agravo ao Direito à Educação e outros impasses. EPUFABC, COVID-19, 2020. Disponível em: <<http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica/>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2022.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A sociedade do espetáculo e o simulacro de experiência formativa. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da (Orgs.). **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Editora Cortez, 2003, p. 141-156.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. A fricção do conceito com o não conceitual na Dialética negativa. In: ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, Coleção 10 Lições, p. 55-64, 2015.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung**. Revista Espaço Pedagógico, v. 24, n. 3, 2017, p. 420-436

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Dados do entrevistado/a:

1. Pseudônimo:
2. Idade:
3. Turmas em que atuava em 2020:

#### Bloco I

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quantos anos você atua no magistério?
3. Qual é o seu vínculo com a instituição (efetivo ou temporário)?
4. Quanto tempo de experiência você tem na alfabetização?

#### Bloco II

1. No contexto regular pré-pandemia, você utilizava recursos tecnológicos como suporte ao processo de alfabetização? Quais?
2. A escola em que você atua/atuava dispõe de recursos tecnológicos, tais como internet *wi-fi*, computadores, notebooks, tablets etc.?
3. A Secretaria de Educação oferece cursos de formação continuada para o uso de tais tecnologias?

#### Bloco III

1. Como foi o processo de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto?
2. Como aconteciam as aulas no contexto do ensino remoto? Quais foram os recursos utilizados para o planejamento das aulas?
3. A rede de ensino ofereceu suporte material e pedagógico específico para a realização do ensino remoto?
4. Como se estabeleceu a relação entre as famílias e a escola? Foi possível manter o vínculo entre ambas?
5. Como foi o retorno das atividades propostas durante o ensino remoto? As crianças apresentaram dificuldades para acessar as aulas remotas?
6. Qual é a sua avaliação sobre o ensino remoto? Quais foram os maiores desafios encontrados ao longo desse processo?
7. Foi possível atingir os objetivos escolares previstos? As crianças que cursaram o primeiro ano no ensino remoto foram alfabetizadas?
8. Gostaria de acrescentar algo a mais em relação à sua experiência no ensino remoto?