
Dilemas éticos no ensino remoto emergencial: reflexões necessárias

Sônia Regina Mendes dos Santos ¹

 <http://orcid.org/0000-0001-8896-9083>

Sergio dos Santos Vieira ²

 <http://orcid.org/0000-0002-6999-0546>

Maria Regina Menezes Alves ³

 <http://orcid.org/0000-0001-9623-882X>

Resumo

Este estudo realizou uma reflexão crítica sobre dilemas éticos que permeiam a educação no Ensino Remoto Emergencial no Brasil. Para tanto, fez-se uma revisão bibliográfica na qual se levantou o que foi pesquisado e disseminado sobre o tema. O *corpus* selecionado reuniu, principalmente, artigos/livros de Hermann, Mainardes, Chauí, Selwyn, Almeida e Valente e Barreto. Partiu-se da ideia de que a pandemia de Covid-19 provocou grande mudança no cenário educacional. As instituições de ensino deslocaram a sala de aula tradicional para o ambiente virtual, introduzindo o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O resultado apontou para a necessidade de mais participação dos atores educacionais nesse ambiente de aprendizagem para que as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais sejam realizadas de maneira ética.

Palavras-chave: Ética; Ética em educação; Ensino remoto emergencial; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Ethical dilemmas in emergency remote teaching: necessary reflections

Abstract

The Covid-19 pandemic caused a major change in the educational scenario. Educational institutions shifted the traditional classroom to the virtual environment, introducing Emergency Remote Teaching. The study carried out a critical reflection on ethical issues that permeate education in emergency remote teaching in Brazil. For that, a bibliographic review was carried out where we surveyed what has been researched and disseminated on the subject. The selected corpus gathers, mainly, articles/books by Hermann, Mainardes, Chauí, Selwyn, Almeida and Valente, Barreto. The result points to the need for greater participation of educational actors in this new learning environment, so that pedagogical practices mediated by digital technologies are carried out ethically.

Keywords: Ethic; Ethics in education; Emergency remote teaching; Digital Information and Communication Technologies (DICT).

¹ Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, profsmende@gmail.com.

² Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, sergio.vieira.xxx@gmail.com.

³ Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, regiogeda@gmail.com.

Introdução

O avanço e a influência da ciência e da tecnologia, além dos aspectos industriais e econômicos no cenário mundial, asseguram conquistas, descobertas e evoluções em diversas áreas do conhecimento humano, as quais levantam questões e preocupações éticas. A palavra *ética* tem sua origem no termo grego *ethos* (hábito, costume). A palavra *moral* é a tradução do latim para *ethos*, que se transformou em *morais*. Portanto, em termos de etimologia, não há diferença entre moral e ética (HERMANN, 2019). Os filósofos têm pesquisado ética desde o início da história, utilizando suas visões sobre ela em busca de melhor compreender as relações sociais e humanas.

Para Hermann (2019), a ética é um dos campos de estudo da Filosofia que investiga os valores do bem e do mal, do certo e do errado, e de uma conduta regulamentária estabelecida na sociedade e em sua cultura, que guia o comportamento humano. Ética se baseia na obtenção de diretrizes razoáveis para o comportamento humano, que conduzam a certa estabilidade entre impulso irracional e dominação racional. Assim, ética é a racionalização do comportamento humano, da moralidade.

A revolução (inovação) tecnológica é resultado do comportamento humano — nesse contexto do comportamento de professores e alunos e, em sua essência, pode ser avaliada como positiva ou negativa, boa ou má, a partir da teoria de valores, da axiologia. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação, no Ensino Remoto Emergencial (ERE), como definido por Saldanha (2020), levou professores e alunos a um grande desafio em relação às práticas pedagógicas. Todos precisaram “aprender a aprender” as questões inerentes à transição do ensino presencial para o remoto, desafiando, assim, o processo de ensino e aprendizagem ético.

O ERE possibilitou a adoção de novas práticas educacionais, como aula *on-line*, pesquisa em *sites* de busca, interação/colaboração por meio de aplicativos de comunicação, entre outras. Com base nessas práticas, este estudo procurou responder à seguinte questão: de que maneira os dilemas éticos estiveram presentes na vida de professores e alunos em função do ERE?

Em função de tal questionamento, define-se como objetivo geral deste estudo analisar os dilemas ético-emergentes ERE, ou seja, fazer uma reflexão sobre tais dilemas, reflexão essa

que se afirma ser otimista, não ingênua, conforme recomendação de Facer e Selwyn (2021) em seu artigo intitulado “Digital technology and the futures of education: towards ‘non-stupid’ optimism” (“Tecnologias digitais e o futuro da educação: rumo ao otimismo não ingênuo”, tradução livre). Como objetivo específico, procura-se contribuir para a utilização ética de TDIC na educação.

Para atingir esses objetivos, realizou-se um estudo qualitativo, assumindo a pesquisa bibliográfica como abordagem teórico-metodológica, considerando como fonte de autores renomados/clássicos que discutiram: o conceito de ética, em um percurso histórico, segundo o ponto de vista de grandes filósofos; a noção de ERE, nova abordagem de ensino adotada durante a pandemia de Covid-19; o uso de TDIC na educação por meio de uma reflexão crítica otimista não “ingênua”.

De acordo com Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica é realizada

a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Logo, o *corpus* teórico reuniu autores como Chauí (2000), Hermann (2019), Mainardes e Cury (2019), Saldanha (2020), Santana e Sales (2020), Almeida e Valente (2016), Selwyn (2017a ou 217b) e Barreto (2017). Os procedimentos metodológicos do levantamento e leitura das produções científicas em artigos, livros, *sites*, revistas etc., impressos e eletrônicos, foram utilizados como fundamento/base para a análise/discussão do objeto/tema deste estudo.

Este estudo se justifica pela grande mudança ocorrida nas práticas pedagógicas em virtude do uso das TDIC, ou seja, do ERE, bem como da mercantilização do ensino em detrimento de uma pedagogia que possibilite a liberdade e a autonomia, em função das ideologias contemporâneas dominantes — “o libertarianismo, o neoliberalismo e o que pode ser chamado de ‘novo capitalismo’” (SELWYN, 2016, p. 16), em outras palavras, o capitalismo digital, da reestruturação dos currículos, das avaliações dos programas de educação feitas pelo Ministério da Educação

(MEC). Além disso, houve uma forte pressão das instituições de ensino privadas, de produtores de *softwares* educacionais e da Covid-19, fazendo com que as transformações se acelerassem e apresentassem um contexto especial para reflexões sobre educação ética no Brasil.

Outra justificativa que também se faz presente é o aumento da oferta de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais. Configura-se, assim, um ensino híbrido (MORAN, 2021), que atenda um maior número de pessoas, proporcionando a redução das desigualdades sociais e a democratização da educação superior em nosso país. Logo, fica evidente a importância de estudos que analisem os dilemas éticos emergentes em função do ERE.

Para isso, este estudo dividiu-se em cinco seções. Na primeira intitulada “Senso moral e consciência moral na Filosofia”, apresenta-se um percurso histórico dos sentidos éticos na Filosofia, segundo o ponto de vista de autores conceituados sobre o assunto. Na segunda, denominada “Ensino Remoto Emergencial”, associa-se a pandemia da Covid-19 à implementação do ERE. Na terceira, “Tecnologias digitais e processos pedagógicos sob diversos olhares”, há reflexões críticas de autores renomados sobre o uso das TDIC na educação. Na quarta, “Dilemas éticos no Ensino Remoto Emergencial”, como o nome indica, evidencia-se alguns dilemas éticos emergentes em função do ensino remoto. Por fim, na quinta “Contribuições para a utilização ética de TDIC na Educação”, aponta-se algumas contribuições para a utilização ética de TDIC na educação.

Senso moral e consciência moral na filosofia

Com frequência, há situações mais ou menos polêmicas na vida dos indivíduos. Dúvidas sobre a tomada de decisões não apenas refletem o senso moral, mas também testam a consciência moral, uma vez que, primeiro, é necessário decidir o que fazer para só depois agir, justificando para si e para os outros as decisões tomadas, arcando com todas as suas consequências. Isso porque existe a responsabilidade sobre as escolhas, é preciso avaliar os fatos e pensar na coerência entre meios e fins e na obrigação de respeitar ou violar as regras estabelecidas.

Segundo Chauí (2000), o senso moral é a forma como é julgada sua própria condição e a de seus semelhantes em termos de noções como justiça e injustiça, bem e mal. Trata-se dos

sentimentos morais. A autora destaca que a consciência moral, no que lhe concerne, não se limita aos sentimentos morais, mas também abarca a avaliação do comportamento que orienta os indivíduos a tomarem decisões por conta própria, agirem e responderem em função de tais decisões perante o próximo. Isso significa assumir responsabilidade pelos resultados de suas ações.

Logo, os valores e sentimentos, as decisões e ações associadas ao bem e ao mal e a busca pela felicidade e pelo exercício da liberdade relacionam-se com o senso e a consciência moral. Correspondem ao relacionamento entre pessoas e, como tal, desenvolvem-se a partir de suas vidas intersubjetivas.

Ainda conforme Chauí (2000, p. 434), o sujeito moral (ético) só pode existir se preencher as seguintes condições:

- ? ser consciente de si e dos outros, isto é, ser capaz de reflexão e de reconhecer a existência dos outros como sujeitos éticos iguais a ele;
- ? ser dotado de vontade, isto é, de capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, sentimentos (para que estejam em conformidade com a consciência) e de capacidade para deliberar e decidir entre várias alternativas possíveis;
- ? ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da ação, avaliar os efeitos e consequências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la bem como às suas consequências, respondendo por elas;
- ? ser livre, isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos, atitudes e ações, por não estar submetido a poderes externos que o forcem e o constringam a sentir, a querer e a fazer alguma coisa. A liberdade não é tanto o poder para escolher entre vários possíveis, mas o poder para autodeterminar-se, dando a si mesmo as regras de conduta.

O sujeito moral e os valores (sentimentos) morais inter-relacionados formam o campo ético. Na perspectiva do sujeito moral, a ética cria uma exigência fundamental, a distinção entre sujeito passivo (deixa-se dominar e levar pelos impulsos) e sujeito ativo (avalia, controla e questiona regras de conduta). Na perspectiva dos valores morais, a ética expressa o modo como as culturas e as sociedades escolhem o que percebem como violência e mal, em contrapartida ao que percebem como paz e bem. Por desenvolver-se a partir de suas vidas intersubjetivas e sociais, as condições culturais, econômicas, políticas e históricas do comportamento moral não são separadas da ética ou neutras a esta.

Ainda para Chauí (2000, p. 435), “além do sujeito ou pessoa moral e dos valores ou fins morais, o campo ético é constituído por outro elemento: os meios para que o sujeito realize os fins.” Portanto, nem todos os meios se justificam em termos éticos, somente aqueles consistentes com o fim da própria ação. Isto é, fins éticos requerem meios éticos.

A associação entre meios e fins presume que o sujeito moral não existe por si só, mas se estabelece pela vida intersubjetiva e social, e precisa ser educado em valores e virtudes morais. Pode-se questionar, de certo modo, que por meio de uma educação ética o homem não se sujeitaria a forças externas, às forças da moral social?

Teria o homem possibilidade de agir usando sua própria consciência? Tal reflexão é um convite para que alguns pensadores sejam visitados.

Os questionamentos de pensadores como Sócrates, a respeito da conduta humana, elevam a ética à condição de disciplina da Filosofia. A ética passa a ser um campo de estudo da filosofia moral, dedicado a debater, questionar e explicar o sentido dos valores morais. Para Sócrates, o sujeito bom e virtuoso tem início na razão, uma vez que o sujeito moral é uma pessoa que tem entendimento de suas ações e do sentido dos valores morais. Assim, ética implica a racionalização da ação humana. “Em consequência, para Sócrates, como para quase todos os filósofos gregos, o pecado se reduz a um ‘erro de cálculo’, a um ‘erro de razão’, justamente a ‘ignorância’ do verdadeiro bem.” (REALE; ANTISERI, 2007, p. 96).

Aristóteles acrescentou à concepção socrática o conceito do saber prático. Conforme Chauí (2000, p. 438),

se devemos a Sócrates o início da filosofia moral, devemos a Aristóteles a distinção entre saber teórico e saber prático. O saber teórico é o conhecimento de seres e fatos que existem e agem independentemente de nós e sem nossa intervenção ou interferência. Temos conhecimento teórico da Natureza. O saber prático é o conhecimento daquilo que só existe como consequência de nossa ação e, portanto, depende de nós. A ética é um saber prático.

Aristóteles acrescentou também o conceito racional-orientado da vontade à consciência moral de Sócrates é a vontade do sujeito que decide ou delibera sobre algo. Para a filosofia antiga, a ética e as ações humanas eram inseparáveis dos valores políticos e sociais, pois a

liberdade, a igualdade e a felicidade só podiam ser alcançadas com a existência compartilhada com outros indivíduos (CHAUÍ, 2000).

Pensadores da Idade Média, como São Tomás de Aquino, foram guiados pelo pensamento ético de Aristóteles; contudo, adotaram a relação espiritual e interior cristã do indivíduo como alicerce do comportamento ético, em vez da relação *indivíduo e sociedade*. A esperança, a fé e a caridade são virtudes essenciais (teológicas) do cristianismo e servem de base para todas as outras virtudes, como coragem, justiça, prudência (cardeais). Vaidade e ambição, para Aristóteles, eram vícios excessivos, enquanto a avareza era considerada um vício de deficiência pessoal, um grande pecado (capital) pela ética cristã. Para a sociedade escravista greco-romana, o ócio era condição para a prática da política, enquanto no cristianismo tornou-se o vício da preguiça. Assim, o valor do trabalho transformou-se em virtude moral.

Obviamente Aquino não descarta a ação divina e nem reduz sua ética apenas ao nível humano. Ele apresenta aquilo que complementa e adiciona um elemento novo a essas quatro virtudes naturais: as virtudes transmitidas pela graça supernatural. Essas virtudes são fé, esperança e caridade. São conhecidas como virtudes teológicas e elas não contradizem e nem se contrapõem às virtudes naturais (também conhecidas como virtudes cardinais), não realizam nenhuma mudança nelas, apenas lançam uma “divina luz” aos atos humanos (REZENDE, 2005, p. 4).

Apenas na Idade Moderna, os dogmas cristãos são estremecidos pelas descobertas científicas, pelo heliocentrismo de Copérnico e Kepler e pela astronomia e sua influência na física galileana e newtoniana, e o pensamento ético filosófico muda. Os seres humanos e o planeta não são mais o centro do universo, e a relação entre eles não é mais uma questão divina.

Spinoza, no século XVII, levantou a hipótese de que, uma vez que os indivíduos estão sujeitos a fatores externos, naturalmente tornam-se criaturas movidas pelas paixões, que não são boas ou más, mas naturais. Conforme Spinoza, existem três paixões primordiais: desejo, tristeza e alegria. Elas dão origem à ambição e à luxúria, no caso da primeira, à inveja e ao orgulho, no da segunda, ao amor e à misericórdia, no da terceira. Os vícios são subservientes às paixões e conduzidos por fatores externos, e as virtudes são o poder de ser e agir independentemente. Spinoza (*apud* FRAGOSO, 2012, p. 66) define: “a virtude, enquanto se refere ao homem, é a própria essência ou natureza do homem, enquanto tem o poder de fazer

algumas coisas que só podem ser compreendidas pelas leis da própria natureza.”

Para repensar sobre o conceito de independência do sujeito moral, que atua em conformidade com a própria consciência, sem ceder a forças (fatores) externas, deve-se seguir a ética desde a antiguidade até os dias atuais. No século XVIII, foi posta em questão a ideia de que a obediência às leis de Deus era obrigação do sujeito cristão, o que subordinava o comportamento moral a forças externas. Para Rousseau, a resposta para tal questão é que “a consciência moral e o sentimento do dever são inatos, são ‘a voz da Natureza’ e o ‘dedo de Deus’ em nossos corações” (CHAUÍ, 2000, p. 442) e que, com a instituição de interesses particulares, as pessoas se tornaram egocêntricas e hipócritas, de modo que a necessidade do dever para com a lei divina as obriga a lembrar de sua própria natureza. Kant, por outro lado, defende uma visão inteiramente diferente: em sua opinião, somos inerentemente egocêntricos, gananciosos e violentos, por isso necessitamos da responsabilidade para sermos virtuosos, seres morais (CHAUÍ, 2000). No entanto, para Kant, a virtude não vem de nossos sentidos naturais, como defende Rousseau, mas é dada à razão, como estipulam Sócrates e Aristóteles.

A relação entre o sujeito e a natureza defendida por Rousseau e Kant é refutada por Hegel, no século XIX, na medida em que ignoram a relação entre o sujeito e a cultura e a história. Hegel também rejeita a relação entre ética e sociabilidade baseada nas relações pessoais, proposta por Rousseau e Kant, uma vez que as relações sociais são estabelecidas por entidades como a família, a sociedade e o Estado. Para Hegel, os seres humanos são histórico-culturais, pois a vontade individual vai além da subjetiva, envolvendo também a objetiva social muito mais forte e determinada pelas entidades e pela cultura. Portanto, a vida ética seria uma combinação entre a vontade subjetiva do indivíduo e a vontade objetiva da cultura. Para Herman (2019, p. 19), “Hegel configura essa distinção, denominando eticidade (*Sittlichkeit*) à moral objetivada nas normas e nas instituições; e moralidade (*Moralität*) como a consciência moral subjetiva, a intenção ou a vontade subjetiva do bem.”

No século XX, entretanto, Marx rotula os valores morais correntes (felicidade, respeito e liberdade) de enganosos impossíveis de alcançar, porque se apoiam nos direitos políticos e culturais que excluía alguns membros, no abuso dos trabalhadores e no fenômeno social que diferencia os indivíduos. De acordo com Marx, a sociedade carece de mudança para alcançar a ética.

A ética marxista se fundamenta na concepção de homem como ser concreto, social e histórico, em uma ontologia imanentista, na visão materialista da história, nas determinações da existência social dos homens sob relações sociais e econômicas determinadas, em uma sociedade dividida em classes antagônicas. A afirmação fundante da ética marxista são as condições materiais da existência humana (SOUZA, 2017, p. 78-79).

Bergson, por outro lado, fala de dois tipos de moral, a partir do ponto de vista de Hegel. Uma é fechada, está conectada ao comportamento individual e se conforma aos valores e costumes da sociedade. A outra é aberta, em que os indivíduos extraordinários produziram novos valores e comportamentos, contrários à moralidade corrente (CHAUÍ, 2000).

Nas sociedades contemporâneas, determinadas áreas da atividade humana tiveram papel relevante na consolidação de seu *status* social. Isso resultou na determinação de suas próprias éticas, como a ética educacional. Nesse contexto, tem-se a ética no ERE.

Ensino Remoto Emergencial (ERE)

O ano de 2020 começou com um anúncio estarrecedor, feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS), sobre a existência de um vírus com alto grau de contágio e larga escala de disseminação na esfera mundial. A partir desse comunicado, ficou evidente que o mundo entraria em um período pandêmico, a pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), também conhecida como Covid-19. Em razão da pandemia, a OMS recomendou aos países/governos que orientassem suas populações com a finalidade de evitar a contaminação e de conter a transmissão de Covid-19; para isso, elaborou um protocolo no qual as pessoas deveriam adotar alguns procedimentos básicos, como o isolamento social.

A adoção do isolamento social fez com que certos setores da sociedade deixassem de realizar suas atividades laborais, educacionais, sociais, entre outras, presencialmente, estabelecendo que seus cidadãos ficassem em suas casas por um longo período. Nesse cenário, as instituições de ensino tiveram que implementar medidas que possibilitassem que seus alunos não “perdessem” o ano letivo, evitassem uma enorme evasão escolar e garantissem a continuidade de suas práticas pedagógicas. Uma dessas medidas foi a manutenção dos processos de ensino e aprendizagem remotamente, com a mediação das TDIC. No caso específico

brasileiro, a autoridade educacional — o MEC — realizou mudança na legislação educacional da época visando a regular/legalizar o ensino remoto, o denominando ERE (SALDANHA, 2020), estabelecido pela Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020.

Diante do cenário do ERE, supõe-se que os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, as práticas pedagógicas só foram possíveis por meio do uso/mediação das TDIC, uma vez que elas ajudaram as instituições de ensino a passar pelo momento pandêmico. As TDIC passaram a ser utilizadas como instrumentos fundamentais para conectar pessoas separadas no espaço-tempo e equacionar conhecimentos diversos. Esses instrumentos estão o tempo todo sendo questionados quanto a suas reais contribuições para a melhoria na qualidade da educação (SELWYN, 2017).

Santana e Sales (2020) destacam a importância de incluir os termos *remoto* e *emergencial* na definição das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o período pandêmico. O vocábulo *remoto* representou a inviabilidade de acesso à escola pelos alunos e professores, no esforço de conter a disseminação do coronavírus. E o adjetivo *emergencial* determinou o caráter temporário dessa alternativa, uma vez que os programas de ensino de todas as instituições foram paralisados de forma abrupta, com a possibilidade de perda total do planejamento acadêmico desenvolvido, e uma nova alternativa precisou ser introduzida rapidamente.

O ensino remoto tornou-se, assim, uma alternativa emergencial utilizada pelas instituições de ensino, mesmo que nominalmente com pouca frequência, a fim de evitar a ruptura total do vínculo pedagógico. Desenvolveu-se no Brasil de diversas maneiras e por meio das TDIC ou de ferramentas não digitais. Atribuir nome como referência às abordagens e às práticas pedagógicas é importante para fortalecer e revigorar a educação e para manter conexões racionais e emocionais entre alunos, professores e demais atores educacionais.

Quanto ao questionamento sobre as reais contribuições das TDIC para a qualidade da educação, segundo as declarações feitas pela Unicef (2020) para pelo menos 463 milhões de crianças, cujas escolas fecharam em virtude da Covid-19, não existiu a aprendizagem remota. Os dados da Unesco (2020) mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo em função do fechamento das escolas em razão da Covid-19. Isso expõe a necessidade de uma reflexão crítica sobre os dilemas éticos emergentes na implementação do ERE e sobre o uso das TDIC na educação.

Tecnologias digitais e processos pedagógicos sob diversos olhares

Os autores Almeida e Valente (2011, 2016), Almeida, Almeida e Silva (2020), Selwyn (2016, 2017a, 2017b) e Facer e Selwyn (2021) foram escolhidos como referenciais desta seção, uma vez que adotam uma posição teórica crítica quanto ao uso das TDIC na educação. Para esses autores, “o objetivo principal de uma abordagem crítica frente à educação e tecnologia recai, portanto, em transformar a crítica e o conhecimento em produção de estratégias alternativas” (SELWYN, 2017b, p. 22), de maneira que não haja aderência dogmática a nenhuma prática pedagógica específica. Enquanto buscou-se alcançar esse objetivo, é fundamental conceber que nenhuma crítica pode ser considerada como “a compreensão final” sobre qualquer assunto. Em vez disso, uma teoria crítica mostra-se como um diálogo e um estímulo em busca de melhores práticas. Apoiar-se a crítica com sentido, com finalidade, com imparcialidade e com ética. O que significa tratar a tecnologia com suspeita e dúvida, porém com uma visão agregadora e não limitadora e fragmentadora. Uma teoria crítica sobre a relação entre tecnologia e educação compreende a geração de análises aprofundadas e contextualizadas sobre tal relação, comprometendo-se com avaliações objetivas e esforçando-se para investigar qualquer situação, tanto positiva quanto negativa, e todos os aspectos entre esses extremos. “O trabalho do teórico crítico é enfatizar as contradições internas entre o que se defende e o que está sendo feito em termos reais. Encontrar as contradições, portanto, aponta para alternativas que podem nos aproximar do objetivo final de mudança social emancipatória.” (SELWYN, 2017b, p. 24).

Adotamos também Barreto (2017) como marco teórico desta seção, uma vez que ela discute a reconfiguração do trabalho e da formação docente. Acredita que as tecnologias têm sido consideradas, especialmente no contexto das políticas públicas educacionais, elementos determinantes dos discursos do ensino e sobre o ensino, ainda que predominem nos últimos. “Em síntese, não se trata mesmo de substituir os professores pelas TIC, mas o trabalho docente pelas TIC, com todas as consequências políticas e práticas, operando mudanças profundas a ponto de reconfigurar todo o processo, da formação ao exercício profissional.” (BARRETO, 2017, p. 129).

Embora fosse possível — a partir dos autores selecionados para esta seção — apresentar

vários eixos de análise estruturada, neste referencial teórico sobre o uso das TDIC na educação, opta-se pelos seguintes, apresentando seus respectivos resumos:

- A Tecnologia Educacional como Ideologia: é evidente a relação entre o crescimento das tecnologias digitais e as ideologias dominantes atuais: “o libertarianismo, o neoliberalismo e o que pode ser chamado de ‘novo’ capitalismo” (SELWYN, 2016, p. 16), principalmente à luz do que se acredita ser as percepções e significados dos artefatos digitais. Esta relação pode ser entendida como recíproca, em que as tecnologias digitais não só são desenvolvidas pelos valores e interesses das ideologias dominantes, mas também atuam para a manutenção da influência de tais valores e interesses no contexto social de maneira mais ampla. De fato, nas últimas décadas, as tecnologias digitais são entendidas como a principal forma material das ideologias dominantes, incorporando os valores e interesses do libertarianismo, neoliberalismo e “novo” capitalismo, à medida que elas se introduzem nas práticas culturais e sociais.
- A integração das TDIC ao currículo: um dos objetivos fundamentais do currículo é o desenvolvimento da leitura e da escrita de modo que possibilitem o crescimento pessoal e profissional, o contato humano diário, a prática dos direitos e deveres civis, políticos e sociais e o envolvimento cultural. Hoje, mais do que nunca, é fundamental que o currículo também desenvolva o letramento digital e midiático dos alunos, independentemente da faixa etária, permitindo que eles se tornem capazes de aprender a partir das diversas linguagens de comunicação e expressão disponibilizadas pelas TDIC e pelos meios por elas difundidos. “Currículo diz respeito a um percurso, à trajetória de um curso, o que indica algo que vai além das listas de conteúdos, temas de estudo ou unidades de ensino, extrapola as grades, as prescrições curriculares e envolve o lugar e o tempo em que ocorre seu desenvolvimento.” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 13).
- A relação das políticas públicas com as tecnologias educacionais: os programas nacionais de educação são estabelecidos por decretos e com recursos orçamentários próprios. São exemplos desses programas: o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, que fomentou a Comunicação Educacional (Educom); o Programa Nacional de Informática Educativa (Pronife); e o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). No entanto, os programas nacionais estabelecidos por decretos pelo governo federal e

executados em parceria com os governos estaduais e municipais não alcançaram os objetivos desejados. O que ratifica a declaração de Almeida e Valente (2011, p. 46): “a passagem da pedagogia baseada na instrução para a de criação de ambientes de aprendizagem baseados nas TDIC não é trivial e não acontece por decreto.”

- A influência dos fatores socioculturais nas tecnologias educacionais: a integração das TDIC ao currículo/à educação passa pela conciliação de múltiplos fatores socioculturais, ou seja, a integração não depende única e exclusivamente do fator educacional, mas também de uma variedade de fatores da prática local (SELWYN, 2017a, 2017b). Surge, assim, um contexto complexo que evidencia a influência de vários fatores existentes, como o professor/gestor educacional, o aluno/família, a escola/sala de aula, a comunidade/região, o estado/país, bem como o aparecimento simultâneo de inúmeras inovações tecnológicas concorrentes. Tudo isso não impede a integração das TDIC ao currículo, porém ela acaba sendo moldada pela variedade de fatores, da qual o currículo faz parte, principalmente no que diz respeito às normas e práticas das tecnologias digitais em contexto local.
- A importância do letramento digital de professores e alunos: o letramento digital impõe desafios ao processo de ensino e aprendizagem, pois professores, alunos e dirigentes escolares precisam estar familiarizados com os novos recursos digitais como processadores de texto, internet, hipertexto, *e-mail* e *sites* de busca. Logo, a integração das TDIC ao currículo precisa cada vez mais ser implementada/incentivada, possibilitando o manuseio, o aprendizado e o ensino desses novos meios de expressão por parte dos professores e alunos. “Assim, é comum encontrarmos a expressão ‘letramento digital’ para designar o domínio das tecnologias digitais no sentido de não ser um mero apertador de botão (alfabetizado digital), mas de ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais.” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 13).
- A exposição das desigualdades sociais pelas TDIC: estudos recentes

sugerem que usos educacionais da tecnologia digital continuam a ser diferenciados em diversos aspectos. Essas desigualdades digitais são mais visíveis em termos de *status* socioeconômico, classe social, raça, gênero, geografia, idade e histórico educacional (CRUZ-JONES et al., 2016; DOLAN, 2016). Além das desigualdades de acesso, há também provas crescentes de que o uso das tecnologias digitais na educação não constitui atividade democrática e igualitária, como geralmente se apresenta. Mesmo quando existe acesso à

tecnologia, os tipos de ferramentas digitais utilizadas, os modos pelos quais são usadas e os resultados obtidos são todos comprometidos por um conjunto de divisões digitais de “segunda ordem” (SELWYN, 2017b, p. 28-29).

A partir da citação anterior, concluímos que o número de pessoas menos assistidas com as vantagens da era da informação é muito grande. Isso leva, por exemplo, a uma participação acrítica no discurso hegemônico da ideologia da educação em rede.

Dilemas éticos no Ensino Remoto Emergencial

A pesquisa bibliográfica nas seções anteriores permitiu que fossem identificados alguns dilemas éticos emergentes no ERE. Os dilemas éticos enfrentados com a suspensão das aulas, da modalidade presencial e a implementação do ERE no país baseiam-se em questões pessoais, sociais, educacionais, legais, entre outras. Como manter assegurado o direito e a qualidade da aprendizagem sem reconhecer as desigualdades educacionais, sociais, culturais etc. do Brasil? Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determine que o calendário escolar deve se adequar às características conjunturais, os desafios éticos relacionados ao ERE foram muitos, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Dilemas éticos emergentes no ERE

Questões	Dilemas Éticos
Pessoais	Expôs-se condição de moradia, relação familiar, participação de crianças e animais, falta de recursos tecnológicos, falta de letramento digital, entre outros.
Sociais	Possibilitou-se problemas trabalhistas, imposição de projetos políticos, impactos econômico-financeiros, manutenção e/ou alcance de hegemonia, cultura do neotecnicismo, entre outros.
Educacionais	Reconfigurou-se concepções pedagógicas, práticas de metodologias ativas, invisibilizou-se aluno com câmera fechada durante atividade, simulou-se e/ou burlou-se presença na aula, proporcionou-se ausência de dialogicidade, entre outros.
Legais	Gerou-se conflito sobre a obrigação da gravação e divulgação da aula, o direito de imagem, o acesso ou não de não alunos, o valor das mensalidades — perante os órgãos de proteção —, a validação do ano letivo — perante o mercado de trabalho —, entre outros fatores.

Fonte: Elaboração dos autores a partir da pesquisa bibliográfica.

A adequação às características conjunturais defendidas pela LDB colocar em prática a lógica do instrumento de potencialização de recursos e produção — “a ideia de que a tecnologia contribui para a competitividade da economia e a eficiência do trabalho e produção de conhecimento dos países” (SELWYN, 2016, p. 44), que pode ignorar prejuízos relevantes nas práticas pedagógicas, como o desenvolvimento humano dos alunos, o envolvimento de professores especialistas e a complexidade da educação. Portanto, impõem-se dilemas éticos de curto e longo prazo (KIDDER, 2007). Nesse contexto, qualquer meio utilizado afetará alunos e instituições, seja na continuidade do modelo educacional contemporâneo ou na futura formação do aluno.

Considerando que as instituições privadas realizaram atividades de ensino a distância antes das instituições públicas, ainda existe o dilema “nós em oposição a eles”. Muitos alunos das instituições públicas não têm direito ao computador ou ao acesso à internet, enquanto os das instituições privadas têm e serão capazes de continuar seus aprendizados, embora os objetivos sejam os mesmos, como a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ainda sobre os dilemas éticos, Zack (2009) destaca que, de acordo com o princípio de eficiência da Administração Pública, a ética utilitarista é mais comumente utilizada em momentos de crise. Partindo dessa filosofia ética, julgando os recursos limitados ou a possibilidade de servir a todos, o padrão de ação é poder alcançar o maior número de indivíduos possível.

Contribuições para a utilização éticas de TDIC na educação

A partir dos dilemas éticos emergentes no ERE, mencionados na seção anterior, bem como da pesquisa bibliográfica, são apresentadas, no Quadro 2, algumas contribuições para a utilização ética de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação.

Quadro 2 – Contribuições para a utilização ética de TDIC na educação

- | |
|--|
| I. Direcionar a utilização das tecnologias educacionais para o reconhecimento e abordagem de questões de equidade, diversidade e superação de desvantagens, bem como minimizar/eliminar seu potencial em (re)produzir desigualdades. |
| II. Apoiar o desenvolvimento de tecnologias educacionais que se organizam em torno do reconhecimento da importância de colaboração e interação como uma característica essencial da educação e como um núcleo componente do propósito educacional. |

III. Visar aos vários usuários finais de tecnologias educacionais não como indivíduo isolado, mas como professor e aluno usando essas tecnologias para complementar, em vez de substituir outras formas de conhecimento/saberes.

IV. Avaliar precisamente quando e onde as tecnologias educacionais — e seus custos de material e ambiental — são essenciais para educação (e onde não), garantindo mais responsabilidade socioambiental.

V. Resistir ao fascínio, “fetiche”, da solução tecnológica para problemas educacionais, em que as tecnologias educacionais são assumidas como uma resposta padrão para qualquer problema, prometendo um progresso educacional e social de longo alcance.

VI. Reconhecer que a educação é essencialmente um esforço situado, contextual, humano e imprevisível, e que fornece uma base muito mais segura para a tomada de decisão do que a fantasia de futuros de eficiências tecnológicas universais.

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dilemas éticos emergentes no ERE e da pesquisa bibliográfica.

No sentido de alcançar tais contribuições, é imprescindível a formação de um grupo de trabalho composto por professores, alunos, gestores, governo, entre outros atores educacionais, para a análise das estratégias tecnológicas adotadas na educação. “E aqui vale a metáfora do ‘ovo’ — quando quebrado de fora para dentro, ele pode produzir omeletes, bolos etc. Quando quebrado de dentro para fora, permite a sustentabilidade do ovo e em alguns casos produz resultados que voam!” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 70). Portanto, o envolvimento de quem está dentro da escola — como professores, alunos e gestores educacionais — e de quem está fora da escola — como pais, empresários, sociedade e governo — é fundamental para a adoção de uma postura crítica e questionadora diante das possibilidades, riscos e desafios da integração das TDIC à educação. Logo, elas podem ter uma utilização mais conscientemente responsável, eficiente e ética.

Considerações finais

O estudo começou com o conceito de ética e de ERE, passando para uma revisão histórica dos sentidos éticos na Filosofia, a partir do senso e consciência moral, até chegar ao campo ético — o sujeito moral, os valores morais e os meios. Ressaltou-se, segundo autores renomados sobre o assunto, o reconhecimento da ética como disciplina da filosofia moral pelas visões dos principais pensadores da área filosófica, como Sócrates, Aristóteles, Aquino, Spinoza, Rousseau, Kant, Hegel, Marx e Bergson.

Em seguida, contextualizou-se e conceituou-se o ERE, bem como foram apresentados

alguns eixos de análise estruturada sobre o uso de TDIC na educação, com base na visão de teóricos críticos. É importante destacar que, em momento algum, o presente estudo adotou uma visão pessimista da tecnologia, ou seja, uma visão antitecnológica, e sim uma visão otimista, mas não ingênua da tecnologia, não destituída/isenta de esperança, que defende o uso não como força empoderadora e equalizadora, e sim como força transformadora e qualitativa das práticas pedagógicas.

No decorrer do trabalho, ficou evidenciada a necessidade de uma participação mais ampla dos atores educacionais, principalmente professores e alunos, nos dilemas éticos emergentes em função do ERE nas práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC. Muitas das vezes, as interações virtuais do ensino remoto revelaram/apresentaram dilemas éticos relacionados a questões pessoais, sociais, educacionais e legais, mas tais dilemas ficaram sujeitos a medidas repressivas ou ações administrativas. Contudo, por meio de um debate ético entre os atores educacionais, seria possível ir mais além, evidenciando o caráter educativo das interações nesse novo ambiente de ensino e aprendizagem e suas consequências éticas.

Concluiu-se que os dilemas éticos emergentes no ERE e a pesquisa bibliográfica serviram de base para a construção de contribuições para a utilização ética de TDIC na educação. Eles constituem-se num primeiro passo para a compreensão e até mesmo para o questionamento quanto à importância da reflexão crítica sobre ética nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem que agreguem saberes e habilidades para estudantes do século XXI.

Referências

ALMEIDA, F. J. de; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M, da G. M. da (org.). *De Wuhan a Perdizes: trajetórias educativas*. São Paulo: Educ, 2020.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Políticas de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações*. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2016. (Cieb Estudos, 4). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342362284_Políticas_de_tecnologia_na_educacao_no_Brasil_Visao_historica_e_licoes_aprendidas. Acesso em: 2 jun. 2021.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

BARRETO, R. G. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. In: GISELLE M. S. F.; LUIZ A. S. R.; JACIARA S. C. (orgs.). *Educação e Tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017. v. 1. p. 124-159. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Autoriza o Ensino Remoto Emergencial. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&página=1&data=19/03/2020&totalArquivo=1>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

FACER, K.; SELWYN, N. Digital Technology and the Futures of Education: Towards 'Non-Stupid' Optimism. In: UNESCO. *Futures of Education*. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRAGOSO, E. A. da R. Uma introdução à ética de Benedictus de Spinoza. *Revista de Filosofia*, Fortaleza, v. 9, n. 17, p. 63-95, 2012. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/6025/4859>. Acesso em: 30 jun. 2022.

HERMANN, N. Ética. In: ANPED. *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 17-23.

KIDDER, R. M. *Como tomar decisões difíceis: muitas vezes na vida você precisa escolher entre o certo e o certo*. São Paulo: Gente, 2007.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ANPED. *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 24-29.

MORAN, J. Avanços e desafios na educação híbrida. In: BLOG EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA. São Paulo, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2021/01/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida.html>. Acesso em: 2 maio 2021.

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da Filosofia: filosofia pagã antiga*. Tradução: Ivo Storniolo. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2007. v. 1. p. 91-120.

REZENDE, M. P. A Ética de São Tomás de Aquino e a Bíblia. *Kerygma*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-13, 2005. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/kerygma/article/view/357/361>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. *Revista de Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia de Covid-19. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SELWYN, N. *A tecnologia educacional como ideologia*. Tradução: Giselle M. S. Ferreira. In: DIÁLOGOS SOBRE TIC & EDUCAÇÃO. [S. l.], 2016. Disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_distrusting_cap2_trad_pt_final.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (org.). *Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: Seses, 2017a. p. 85-103.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: KADRI, M. S. El.; ROCHA, C. H.; WINDLE, J. A. (org.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translingües*. Campinas: Pontes Editora, 2017b. p. 15-40.

SOUZA, A. C. A ética marxista: aproximações conceituais, perspectivas políticas e educacionais. *Filosofia e Educação*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 76-100, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651032>. Acesso em: 4 jul. 2022.

UNESCO. Dados da Unesco mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo em virtude do fechamento das escolas devido à Covid-19. In: UNESCO. *Comunicados de Imprensa*. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-de-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o-mundo>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UNICEF. Covid-19: Pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar o ensino a distância durante o fechamento das escolas. In: UNESCO. *Comunicados de Imprensa*. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ZACK, N. *Ethics for Disaster*. [S. l.]: Rowman & Littlefield Publishers, 2009.

Recebido em março 2023.

Aprovado em setembro 2023.