

Educação Superior no Contexto da Pandemia de Covid-19: (Im) Possibilidades das Tecnologias de Informação e Comunicação

Leonardo Mello Silva

Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). leonarquia@hotmail.com

Resumo

A pandemia de coronavírus demandou medidas emergenciais para diversos setores da economia e da vida social tornando inexorável a execução da comunicação, do trabalho e da educação por meios remotos. Para a educação superior brasileira, que nas últimas décadas passara por um processo de expansão de instituições, matrículas e cursos, principalmente via setor privado, o uso das tecnologias digitais vem se configurando como uma alternativa possível às antigas formas de promoção do processo ensino-aprendizagem. O uso de tais tecnologias está invariavelmente engendrado dentro do sistema econômico e das relações sociais capitalistas – em que a produção, circulação e consumo de mercadorias e o logos ideológico do capital estão no centro da promoção de determinado modelo de sociabilidade – colocando em dúvidas as possibilidades do ensino remoto e do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para além do ensino remoto emergencial.

Palavras chave: Educação Superior. Pandemia. Tecnologias da Informação e Comunicação.

Abstract

The coronavirus pandemic demanded emergency measures for various sectors of the economy and social life, making communication, work and education by remote means inexorable. For Brazilian higher education, which in the past decades has undergone an expansion process of institutions, enrollments and courses, mainly via the private sector, the use of digital technologies has been configuring itself as a possible alternative to the old ways of promoting the teaching learning. Nevertheless, the use of such technologies is invariably engendered within the economic system and capitalist social relations - in where production, circulation, consumption and the ideology of capital are at the center of promoting a certain model of sociability - putting in doubt the possibilities the education and the use of Information and Communication Technologies in addition to remote emergency education.

Keywords: Higher Education. Pandemic. Information and Communication Technology.

Introdução

Em fevereiro de 2020 foi aprovada pelo congresso nacional a lei nº 13.979/2020 (Brasil, 2020a) que determinou medidas de enfrentamento à emergência de saúde pública decorrente do coronavírus, dentre as quais, o isolamento social foi evidenciado como potencial forma de enfrentamento à pandemia. Desde então, diversas medidas legais e administrativas estabeleceram procedimentos estratégicos para minimizar os efeitos do necessário isolamento social.

Para a educação superior, o governo federal, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020b), autorizou a substituição de disciplinas presenciais por atividades realizadas por meios de tecnologias da informação e comunicação. E, posteriormente, através da Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020 (Brasil, 2020c), flexibilizou o cumprimento do mínimo de dias para efetivo trabalho acadêmico, criando condições para futuras orientações e para a realização de atividades pedagógicas que, necessariamente, ocorreriam de forma não presencial.

Este estudo promove uma análise sobre as possíveis implicações das políticas públicas, para educação superior, que priorizam as TICs (tecnologias da informação e comunicação) como principal meio de intermediar o processo ensino-aprendizagem.

Objetivando uma análise crítica sobre as possibilidades e limitações do uso das TICs na educação superior, busco relacionar a tendência de crescimento de seus usos com a atual conjuntura *da emergência de saúde pública* de importância internacional decorrente do *coronavírus*.

Através da apreensão do aspecto fenomênico do objeto – ou seja, partindo do que há de mais concreto e palpável, com exposição de promulgações de leis e dados estatísticos –, início as problematizações buscando significar dados e identificar suas possibilidades com a finalidade de superar o que o filósofo Karel Kosik (1995) chamou de *pseudoconcreticidade*¹. Por intermédio da verificação e exposição de dados estatísticos, documentos oficiais e em análises de literatura especializada, será viabilizada a apreensão do concreto representado e de suas possíveis determinações revelando fenômenos relacionados ao objetivo deste estudo.

Primeiramente apresento um breve panorama do avanço da modalidade educação a distância (EaD) no ensino superior brasileiro, posteriormente, no item 2, discuto os atuais ataques sofridos pela universidade pública para então apresentar, no item 3, as diferenças entre a EaD e o ensino remoto emergencial desenvolvido no contexto da pandemia. Por fim, no item 4, promovo um questionamento sobre as expectativas dos usos das TICs atentando para as possibilidades de precarização da educação superior e do trabalho docente.

¹ “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade” (Kosik, 1995, p. 15).

1. Pré-pandemia: o avanço da EaD no ensino superior brasileiro

Na última década do século passado – mais precisamente a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995 – foram traçados os caminhos para uma nova fase de organização e expansão da educação brasileira. Sem romper com a histórica situação de dependência, a desregulamentação econômica e as privatizações de serviços públicos estatais promoveram um modelo de modernização alinhado com os princípios do neoliberalismo. Para a educação superior foi desenvolvida uma série de medidas, capitaneadas pelo governo federal, modificando a estrutura legal desse nível de ensino que, a partir de então, passou por um longo processo de reconfiguração legal e ressignificações obtendo êxitos expansionistas decorrentes dos estímulos do governo federal.

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, foram regularizadas as possibilidades da EaD dispondo a necessidade de o poder público incentivar essa modalidade educacional em todos os níveis de ensino e de formação continuada (Brasil, 1996). Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 anunciou a necessidade de um sistema interativo de EaD prevendo, inclusive, seu funcionamento em cursos presenciais no nível superior. A EaD foi considerada um importante meio auxiliar do processo de democratização do ensino, no qual as mídias digitais são apresentadas como instrumentos pedagógicos auxiliares (Brasil, 2001).

Tendo a LDBEN como base legal e o PNE como norteamento para as possíveis políticas públicas para a educação superior, durante os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, e de seus sucessores, abriram-se diversas possibilidades para a EaD, cabendo ao poder público seu incentivo e regulação. Desde então, diversos atos legais e infralegais vieram regulamentá-la criando as condições jurídicas necessárias às políticas públicas de ensino superior que priorizam o crescimento do número de matrículas, cursos e IES, principalmente em instituições de administração privada (Lima, 2011, p. 21 – 27).

No documento que estabelece as linhas de base do PNE 2014 – 2024, a EaD se revelou um meio de garantir o crescimento da educação superior principalmente no ensino privado:

Ao considerar as diferentes modalidades de ensino, observa-se o expressivo crescimento da educação a distância (EaD) em todas as redes de ensino, mas concentrado majoritariamente no segmento privado. A EaD respondia por apenas 1,4% do total de matrículas na educação superior em 2004 e passou a representar 15,8% em 2013. No segmento público, a EaD aumentou mais de seis vezes (de 24 mil para 154 mil matrículas), entretanto no segmento privado o crescimento foi de quase 30 vezes (de 35 mil para 999 mil matrículas) (Brasil, 2015, p. 220).

Durante os anos que sucederam a promulgação da LDBEN o ensino superior passou por um processo de expansão de instituições, cursos e matrículas, com a tendência de maior crescimento na rede privada, apresentando assimetrias entre os setores público e privado.

Durante os anos de 1996 a 2001 diminuiu o número de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, que passaram de 222 para 183, já as privadas aumentaram de 711 para 1.208 instituições; posteriormente, na década de 2001 a 2011, esse número cresceu passando de 1.208 para 2.081 instituições. Em 2011, 88% das IES pertenciam à iniciativa privada (Ristoff, 2013, p. 10 – 14). Esta desproporção mantém-se estável até os dias atuais.

Observando as tabelas e o gráfico abaixo – cujos dados foram coletados do mais atualizado censo da educação superior – destaco que atualmente a rede privada detém 75,8% das matrículas de graduação (o equivalente a mais de 6,5 milhões de alunos) enquanto a pública 24,2% (um pouco mais de 2 milhões de alunos). Do total de 8.603.824 alunos de graduação **28,4% estudam na modalidade a distância, dos quais, 93,6% em instituições privadas e apenas 6,4% em instituições públicas**. Já em relação à totalidade das IES, de 2.608 instituições, 2.306 (88,4%) pertencem à rede privada (Brasil, 2020e).

Números de IES e matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa (2019)

2019	Total	Públicas	Privadas
IES	2.608	302	2.306
Matrículas	8.603.824	2.080.146	6.523.678

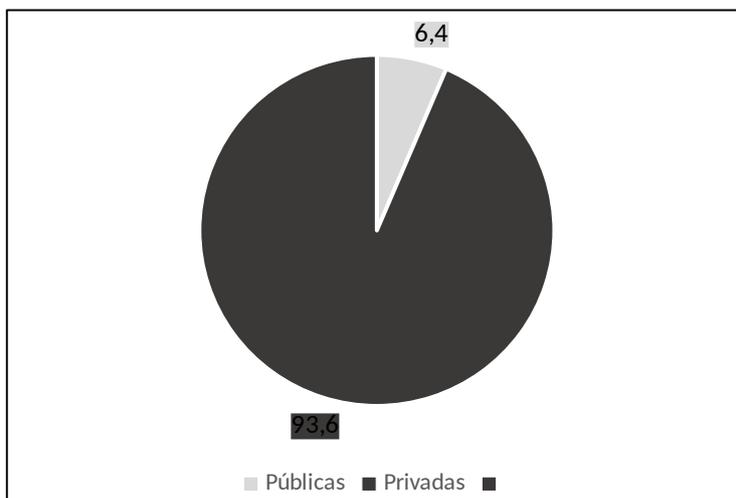
Fonte: elaboração própria com dados do INEP/MEC.

Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino (2019)

2019	Total	Presencial	A distância
Matrícula	8.603.824	6.153.560	2.450.264

Fonte: elaboração própria com dados do INEP/MEC

Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação a distância por categoria administrativa (2019)



Fonte: INEP/MEC

A expansão da educação superior brasileira do início do século XXI foi impulsionada principalmente pelo aumento de IES, cursos e matrículas no ensino privado, cabendo destaque à EaD como uma possibilidade de expandir ainda mais o ensino superior. A graduação na modalidade a distância despontou como um campo, mesmo quando incipiente, promissor. Em 2006, passou a ter 1,6% da totalidade dos cursos de graduação. Do ano de 2007 a 2011 o número de cursos presenciais cresceu 25% enquanto na modalidade a distância cresceu 156%, cerca de sete vezes mais, representando 3% do total. Em relação às matrículas em cursos EaD, em 2007 eram 7% do total, enquanto em 2011, 12%, e em 2019, 28%².

Com a exposição desses dados já se pode tirar algumas conclusões preliminares dos processos pelos quais passou a educação superior brasileira nas últimas décadas. Houve uma significativa expansão na qual a assimetria do crescimento entre ensino público e privado demonstra um tipo de expansão mercantil aprofundando a inserção da educação superior na lógica de mercado. Dentro desse contexto a EaD foi apresentada como uma possibilidade de maximizar a expansão da educação, principalmente via mercado, tendo como suporte o discurso oficial de democratização do ensino.

Por fim, é importante salientar que o ordenamento legal que regula a LDBEN, permitindo o desenvolvimento da educação superior para tais circunstâncias, foi determinado por atividades intencionais do governo federal.

² Os dados aqui apresentados estão disponíveis nos resumos técnicos dos censos da educação superior no site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados?_authenticator=73b6b0e03f10cadf5ec8ab8e09e6be4f931e571f.

2. Universidades públicas sob ataque

O processo de expansão assimétrica de matrículas, cursos e IES (favorecendo as instituições privadas) está ligado diretamente aos programas de transferência de recursos públicos para o setor privado, com o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 1999, que envolve pessoas físicas dentro do sistema de crédito mercantil, financiando a graduação de estudantes matriculados em instituições privadas; e com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, que tem como objetivo conceder bolsas de estudo (integrais ou parciais) em instituições privadas, custeadas por isenções fiscais às IES privadas que aderiram ao programa.

A transferência de recursos públicos para IES de administração privada dá-se a partir da promoção de políticas de governo propositadas pelo governo federal.

A evidente opção dos recentes governos federais por uma expansão da educação superior tendo como característica as assimetrias qualitativas e quantitativas entre o ensino público e privado³, somou-se aos ataques às universidades públicas praticados pelo atual governo federal, dando uma forma conturbada para a conjuntura da educação superior brasileira pré-pandemia.

No cenário pré-pandemia, tendo como presidente da república Jair Messias Bolsonaro, um reconhecido expoente do conservadorismo brasileiro, as universidades públicas já experimentavam medidas controversas do governo federal.

A proposta do Ministério da Educação (MEC) “*Future-se*”⁴, pode ser considerada como uma abertura das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) à financeirização e privatização de suas atividades; tivemos também anúncios de cortes de verbas federais; e, até mesmo, declarações do então ministro da educação, Abraham Weintraub, afirmando haver plantações de maconha nas universidades e que laboratórios de química das instituições são usados para a produção de drogas sintéticas (Haje, 2019). A universidade pública se encontrava sob ataque.

O fenômeno da ascensão do pensamento conservador combinado com o neoliberalismo não é uma particularidade do Brasil. De acordo com o professor e pesquisador português Boaventura de Sousa Santos, os ataques às universidades públicas, intensificados nos últimos quarenta anos, têm dupla natureza. Primeiro relaciona-se com a “consolidação do neoliberalismo como lógica dominante do capitalismo global” e, mais recentemente, com os ataques vindos de uma “direita ultraliberal ideológica, portadora de uma ideologia extremamente conservadora, quando não reacionária, por vezes formulada em termos religiosos”. Para essa direita que começa a ter voz em países como Brasil e Estados Unidos da América, entre outros, a universidade pública “é o ninho onde se

3 Como vem demonstrando os atuais indicadores de qualidade (Brasil, 2021) e censos da educação superior (Brasil, 2020e), a educação superior pública oferecida pelas redes federal e estaduais continuam com maior certificação de qualidade em que a maioria das instituições preservam elevado grau de excelência promovendo ensino, pesquisa e extensão. Enquanto isso muitas IES privadas ascendem quantitativamente com cursos estritamente técnicos, disruptivos e profissionalizantes, oferecidos por pequenas IES em cursos aligeirados, com grande parte na modalidade EaD, como por exemplo, os cursos tecnólogos, pós-graduações *lato sensu* e as segundas licenciaturas na formação para o magistério.

4 Lançado para consulta pública, em 17 de julho de 2019, visou fomentar a captação de recursos próprios e o empreendedorismo nas IFES (Pera, Guilherme; Menezes, Dyelle, sd).

alimentam esquerdistas e se propaga o “marxismo cultural”, uma expressão usada pelo nazismo para demonizar os intelectuais de esquerda, muitos dos quais eram judeus” (Santos, 2020).

A pandemia expressa potencial de agravar o processo de precarização, sucateamento e ataques às universidades públicas e, também, de avançar o uso das tecnologias digitais no ensino superior como forma viável da manutenção das atividades acadêmicas.

Na promoção do neoliberalismo nas universidades, por uma direita ultraideológica, não há barreiras para o ensino remoto. Pela lógica neoliberal, a tendência das atividades universitárias do futuro, é online:

imensa poupança de pessoal docente, técnico, e em instalações; modo expedido de acabar com matérias “ideológicas” e com os protestos universitários (não há estátuas online); eliminação de processos deliberativos presenciais disfuncionais. Finalmente o fim da crise financeira. Mas também o fim da universidade como conhecemos (Santos, 2020).

3. Ensino Remoto Emergencial

Em todos os níveis de ensino a mediação da tecnologia como instrumento pedagógico não é mais novidade. É comum a utilização de ferramentas audiovisuais em sala de aula e também de recursos digitais no planejamento, pesquisas e trabalhos acadêmicos. O distanciamento social fez com que tais tecnologias se concretizassem como a única possibilidade de dar continuidade à formação dos discentes. Com a suspensão das aulas presenciais as IES tiveram que se adequar ao desafio do ensino remoto emergencial.

Considerando que educação superior só pôde ser viabilizada na pandemia através do ensino remoto, alguns desafios tornaram-se imperativos, dos quais destaco:

1. O acesso dos discentes às ferramentas necessárias como internet e computadores;
2. A adequação dos métodos de avaliação e elaboração de estratégias pedagógicas diferentes do ensino presencial e da já consolidada EaD;
3. As limitações associadas aos profissionais de educação e a consequente precarização e sobrecarga de trabalho.

Antes de abordar mais profundamente tais temas, é preciso diferenciar o ensino remoto emergencial da EaD.

A EaD é uma modalidade que envolve aspectos pedagógicos próprios estabelecidos por recursos humanos, materiais e softwares específicos. Segundo o documento: Referências de Qualidade para a Educação Superior a Distância, produzido em 2007, pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, cada curso dessa modalidade deve ter um Projeto Político Pedagógico no qual sejam observados os seguintes tópicos: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira (Brasil, 2007). Portanto, a EaD possui características próprias como modalidade de ensino tendo

linguagem e formatos singulares, dependendo de como cada IES desenvolve seus recursos financeiros, técnicos e pedagógicos.

O ensino remoto emergencial tem características e desafios distintos da EaD, pois vem substituir, emergencialmente, o ensino presencial.

A Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que veio ratificar e alterar algumas medidas administrativas anteriores sobre o ensino remoto emergencial, estabelece que as atividades remotas devem manter a carga horária prevista na grade curricular dos cursos presenciais sem prejuízo aos conteúdos curriculares podendo haver atividades pedagógicas por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2020d). As IES que prestam serviços educacionais presenciais tiveram que se adaptar aos novos tempos e adequar os conteúdos programados para atividades presenciais às remotas.

Retomando o tema dos desafios do ensino remoto emergencial, o primeiro desafio elencado (o acesso dos discentes às ferramentas necessárias como internet e computadores) motivou debates na maioria dos veículos de comunicação e de promoção de políticas públicas educacionais. Diferente da EaD, na qual os alunos se dispõem integralmente ao processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, os alunos da modalidade presencial tiveram que se adequar às condições do ensino remoto, de caráter emergencial e substitutivo do ensino presencial, não, necessariamente, estando preparados para tal:

No Brasil, há 8,45 milhões de estudantes de graduação, sendo 75,8% matriculados em universidades privadas. Dos estudantes das universidades federais, 53,5% são de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo; 54,6% são do sexo feminino; 51,2% são pretos, pardos ou quilombolas; e 0,9% são indígenas. Quanto às condições materiais desses estudantes, temos que 74,9% das residências têm algum tipo de acesso à Internet, sendo 98,7% do acesso feito por meio do celular. Residências que possuem microcomputador correspondem a 43,4% (IBGE, 2020b). Uma vez que o Ensino Remoto Emergencial implica uso de tecnologia, é relevante que cada instituição defina que variáveis relacionadas aos estudantes precisam ser conhecidas para que suas condições sejam caracterizadas. Sem isso, é alto o risco de exclusão de boa parte deles. Embora os dados oficiais do Inep possam indicar caracterização inicial do perfil dos estudantes, cada instituição de Ensino Superior precisará caracterizar as especificidades de seu público em particular (Gusso *et al*, 2020, p. 11).

O segundo desafio apontado (a adequação dos métodos de avaliação e elaboração de estratégias pedagógicas diferentes do ensino presencial e da já consolidada EaD) é de responsabilidade exclusiva das IES. Diferente das instituições que já têm preparadas plataformas de *e-learning*⁵, o ensino remoto emergencial obrigou as instituições que oferecem cursos presenciais a disponibilizarem recursos on-line, muitas vezes de modo improvisado, pelo menos até que conseguissem estruturar ferramentas digitais próximas

⁵ *E-learning* significa aprendizado eletrônico. Ambiente virtual que tem como objetivo compartilhar conteúdos pedagógicos desenvolvidos por metodologias baseadas em recursos digitais.

às da EaD. Tal fato teve implicações não só na qualidade das aulas e das interações – promovidas, muitas vezes, por plataformas gratuitas e genéricas encontradas na internet – mas em todo processo ensino-aprendizagem.

Embora ainda não se possa evidenciar os efeitos do Ensino Emergencial Remoto, é possível que consequências sejam percebidas nas instituições que o adotaram já com o fim do primeiro semestre acadêmico afetado pela pandemia. Como exemplos de possíveis consequências estão: a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior; e, d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino (Gusso *et al*, 2020, p. 11).

Mesmo quando superados os desafios de acesso às TICs, por alunos e professores, estes tiveram que redesenhar as aulas e, principalmente, os processos de avaliação que ficaram, via de regra, como suas responsabilidades.

Para o terceiro desafio (as limitações associadas aos profissionais de educação e a consequente precarização e sobrecarga de trabalho) a inexperiência dos profissionais da educação superior presencial com as TICs despontou como desafio inicial a ser superado. Além disso, outras características marcaram esse momento, principalmente durante o primeiro semestre de 2020.

As limitações de conectividade, infraestrutura e ambiente domiciliar não adaptado ao *home office* impactaram todos os profissionais da educação, inclusive os administrativos, mas foi decisivo para o professorado que teve que aprender a trabalhar com recursos próprios tendo poucas possibilidades de planejamento. Para o segundo semestre de 2020, as IES tiveram tempo de se ajustar às demandas da educação superior na pandemia.

Na atual conjuntura – tempos de ataques à universidade pública, *home office*, desemprego e contratos temporários – as transformações ocorridas no mundo do trabalho durante a pandemia abrem precedentes preocupantes para muitos profissionais da educação.

4. Tecnologias digitais: precarização da educação superior e do trabalho docente?

Em meados do século passado os aparelhos mecânicos e analógicos foram sendo substituídos, combinados ou aprimorados por sistemas digitais. O desenvolvimento de computadores foi o prenúncio para a revolução nas técnicas de disseminação de informação e comunicação e para mudanças substanciais na educação e nas relações de trabalho.

No século XXI, empresas de tecnologia oferecem serviços que intermedeiam as relações entre consumidores e prestadores de serviços (inclusive de serviços educacionais). Desse modo, diversos profissionais do setor terciário assumem a condição de autônomo, tendo menos poder de negociação frente ao capital. Para Filgueiras e Antunes (2020, p.65) essa nova fase informacional-digital-financeira, na qual triunfa “uberização do

trabalho”, impõe uma “tríade destrutiva em relação ao trabalho, na qual flexibilidade, informalidade e intermitência se convertem em partes constitutivas do léxico, do ideário e da pragmática da empresa corporativa global”.

A expansão da EaD está diretamente ligada às mudanças ocorridas pela aplicabilidade da automação no movimento de produção, circulação e consumo de mercadorias. Segundo Rocha (2020, p.28):

Os sistemas automáticos de máquinas de novo tipo, baseados na inteligência artificial, estão sendo rapidamente adotados em todos os ramos da economia, inclusive no setor de serviços, que era visto como o baluarte dos empregos após a automação das fábricas. Médicos, arquitetos, músicos, professores, não existe profissão que estará alheia a esses impactos.

As interconexões promovidas com o desenvolvimento das TICs e de mecanismos de inteligência artificial promoveram profundas mudanças no modo como nos comunicamos, interferindo na educação e no mundo do trabalho. Tais mudanças não podem ser desvinculadas das relações de poder inerentes ao nível da estrutura política, econômica e ideológica. Segundo Previtali e Fagiani (2020, p. 217):

A reestruturação produtiva da era da Quarta Revolução Industrial, a Indústria 4.0, impulsionada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ou tecnologias digitais, está originando um novo mundo produtivo e provocando inúmeras mudanças econômicas, socioculturais e, na educação formal, mas ainda não rompeu com a vigência da produção do valor, permanecendo circunscrita à lógica da dominação do capital. A indústria 4.0 é assim, mais um passo na reestruturação produtiva com vistas ao aumento da lucratividade das empresas e exploração do trabalho.

Os autores supracitados também chamam atenção para a perda da autonomia pedagógica sobre os “meios e os fins do processo educacional” e para o aumento do controle sobre a atividade docente que, padronizada, segue metas de desempenho (*ibidem*, p. 230). Além disso, em *home office*, os custos dos usos das tecnologias e infraestrutura são terceirizados para os docentes online, diminuindo os custos de empresas prestadoras de serviços educacionais.

Durante todo o processo de reformulação da educação superior brasileira, iniciado com a promulgação da LDBEN, a expansão e diversificação das instituições e de suas modalidades de ensino representaram um marco político-pedagógico tendo as Tecnologias de Informação e Comunicação – principalmente no uso da educação a distância – como artifício discursivo a modernização.

Nessa agenda de política educacional o determinismo tecnológico despontou como forma indispensável na formação técnico-profissional em cursos de nível superior. A pesquisadora Kátia Lima esclarece que tais políticas de incentivo à educação a distância estão baseadas em dois pontos:

A “atualização tecnológica” dos professores e das escolas/universidades e a “ampliação do acesso” ao ensino, fazendo com que o EAD apareça como (1) a oportunidade para que a educação não se torne obsoleta; (2) capacitação docente em serviço e (3) o passaporte de cada indivíduo para, com suas habilidades e competências, superar o “analfabetismo tecnológico”, alcançando, conseqüentemente, a empregabilidade, bem como o passaporte dos países capitalistas dependentes, como o Brasil, para ingresso na “nova ordem mundial” (Lima, 2011, p. 27).

O artifício teórico de democratização e modernização da educação consiste no nexos ideológico em que o conhecimento se transforma em meio de produção. Assim, depois de adquirido, pertence ao produtor e, devido à velocidade da obsolescência do saber construído, o indivíduo deve manter-se sempre em formação; e esta, sempre conquistada por intermédio da compra de pacotes tecnológicos produzidos nos países centrais do capitalismo.

A massificação da educação por meio da EaD pode contribuir e aprofundar a manutenção da condição de exploração do trabalho e as relações de dependência econômica e educacional dos países periféricos em relação aos países centrais do capitalismo, escondendo, segundo Lima (2011, p. 41), “a) o processo de certificação em larga escala que vem se configurando, especialmente, nos países periféricos, e b) o mercado de trabalho não absorverá todos os trabalhadores” Ou seja, articula e aprofunda a noção de subdesenvolvimento e dependência além da permanência do desemprego e da desigualdade social. Soma-se isso à exclusão dos “analfabetos tecnológicos”, um sofisticado mecanismo de exclusão no qual tais analfabetos não estão contidos nem no contingente reserva para o mercado formal de trabalho.

Com isso posto, a expansão das TICs como paradigma de boa educação, inovação, e elemento inexorável da produtividade apresenta-se, então, como parte de um projeto burguês de reprodução das condições de acumulação capitalista e de hegemonia cultural burguesa. Nesse contexto, a certificação em massa (cuja formação técnica e acadêmica ainda pode ser considerada de qualidade duvidosa) e a oferta de cursos que apresentam o domínio e o uso das TICs como condição *sine qua non* para a aprendizagem, aprofundam a mercantilização da educação superior, fazendo com que seja ressignificada, tomando a forma de ensino massificado oferecido pelo setor de serviços cuja oferta é compartilhada por instituições públicas e privadas⁶.

As perdas e as dificuldades enfrentadas por alunos e professores durante a pandemia certificam as insuficiências da educação remota emergencial proposta como solução circunstancial e abre caminhos para o questionamento da EaD como solução para os problemas estruturais da educação superior brasileira.

⁶ Segundo a lógica de administração pública gerencialista, que passa a vigorar no Brasil a partir da reforma do Estado brasileiro de 1995, os “serviços públicos não-estatais” devem ser oferecidos preferencialmente pela iniciativa privada (Pereira, 1996, p. 20).

Considerações finais

Durante a pandemia os usos das novas tecnologias digitais possibilitaram a continuidade das atividades laborais e comerciais em muitos setores da economia e na educação superior não foi diferente. Professores e alunos tiveram que se adaptar aos tempos de isolamento social e aqueles que conseguiram acesso às TICs puderam dar prosseguimento ao ensino formal, mesmo que de forma menos eficiente.

O uso acrítico e fetichizado das tecnologias digitais, somado aos atuais ataques às universidades públicas, têm potencial para causar precarização, sobretrabalho e subvalorização dos profissionais docentes, com consequências danosas à educação como um todo. Por isso se faz necessário retomar a análise apresentada no Livro I de *O Capital* de Karl Marx (p. 260), em que o trabalho aparece como principal força produtiva, sem o qual nada se transforma em valor: “O trabalho vivo tem de se apoderar dessas coisas e despertá-las do mundo dos mortos, convertê-las de valor de uso apenas possíveis e em valores de uso reais e efetivos”.

Por tanto, é contestável o discurso no qual a tecnologia é apresentada como a principal força produtiva necessária ao processo de formação no ensino superior, secundarizando o papel docente e discente no processo ensino-aprendizagem. O uso acrítico das tecnologias digitais – esse fetiche do mercado da educação – vem colaborando para a expansão do ensino superior privado, em muitos casos, de qualidade discutível.

A superação dos desafios: 1- acesso dos discentes às ferramentas necessárias como internet e computadores; 2- adequação dos métodos de avaliação e elaboração de estratégias pedagógicas diferentes do ensino presencial e da já consolidada EaD; e, 3- limitações associadas aos profissionais de educação e a consequente precarização e sobrecarga de trabalho; foi, e ainda será, fundamental para a continuidade do processo ensino-aprendizagem nas IES enquanto durar a pandemia e o consequente isolamento social. Porém, as possibilidades do ensino remoto e do uso das tecnologias digitais pra além do ensino remoto emergencial são imprecisas e demandam análises mais concretas e objetivas, pois o avanço no uso das TICs e a expansão da modalidade EaD nas últimas décadas são menos uma consequência direta da otimização e excelência de estratégias pedagógicas de ensino do que um exemplo do papel econômico da tecnologia: reduzir custos e produzir (ou aprimorar) novas mercadorias, inclusive a educação.

Artigo recebido em 26 de maio de 2021 e aprovado para publicação em 25 de julho de 2021

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24/05/2021.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 24/05/2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 24/05/2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3>. Acesso em: 24/05/2021.

_____. Lei n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 24/05/2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria n° 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**. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 24/05/2021.

_____. Medida Provisória n. 934, 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 n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 24/05/2021.

_____. Lei n°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° 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasil, DF, 2020d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Li/L14040.htm. Acesso em: 24/05/2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior – Notas estatísticas, 2019**. Brasília: 2020e. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados?_authenticator=73b6b0e03f10cadf5ec8ab8e09e6be4f931e571f. Acesso em: 24/05/2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. Brasília: 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/resultados/2019/apresentacao_IGC_2019.pdf. Acesso em: 24/05/2021.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. **Plataformas Digitais, Uberização do trabalho e Regulação no Capitalismo Contemporâneo**. In: ANTUNES, Ricardo

- (org.) *et al.* **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.
- GUSSO, Hélder Lima; *et al.* **Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária.** *Educ. Soc., Campinas*, v. 41, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e238957.pdf>. Acesso em: 24/05/2021.
- HAJE, Lara. **Ministro da Educação reafirma que há plantações de maconha nas universidades.** Agência Câmara de Notícias, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/625418-ministro-da-educacao-reafirma-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>. Acesso em: 24/05/2021.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- LIMA, Kátia; **A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. Perspectiva, Florianópolis**, v. 29, jan-jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p19/19406>. Acesso em: 24/05/2021.
- MARX, Karl. **O Capital – Livro 1.** São Paulo: Boitempo, 2013.
- PERA, Guilherme; MENEZES, Dyelle. **“É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos”**, diz ministro. Portal MEC, sd. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>. Acesso em: 24/05/2021.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do serviço público**, Brasília:v. 47 n. 1, p. 7-40. jan./abr. 1996. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaAGerencial.pdf>. Acesso em: 24/05/2021.
- PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org) *et al.* **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.
- RISTOFF, Dilvo. **Vinte e um anos de educação superior expansão e democratização. Cadernos do GEA**, n. 3, jan.-jun. 2013. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf. Acesso em: 24/05/2021.
- ROCHA, Rafael C. **A Ciência Como Força Produtiva e a Crise do Capital. Revista Desenvolvimento & Civilização**, v.1, n° 1. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/54749/35218>. Acesso em: 24/05/2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade pós-pandêmica. Jornal de Letras**, 1 a, 14 de julho de 2020. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20universidade%20p%C3%BAblica%20p%C3%B3s-pand%C3%A9mica_1Julho2020.pdf. Acesso em: 24/05/2021.