

**Oportunismo do Capital e a Precarização da Educação Pública
via EAD: Análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**

**OPPORTUNISM OF CAPITAL AND THE PRECARIZATION OF PUBLIC EDUCATION
VIA DISTANCE EDUCATION: ANALYSIS FROM HISTORICAL-CRITICAL
PEDAGOGY**

**Oportunismo del Capital y la Precarización de la Educación
Pública vía Educación a Distancia: Análisis de la Pedagogía
Histórico-Crítica**

Julia Malanchen¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir elementos que nos auxiliem a entender os interesses que direcionam o capital na articulação das políticas educacionais e na oferta da Educação a distância (EaD) para o Ensino superior e a Educação Básica nos últimos anos e seu acirramento em tempos de pandemia. Também buscamos demonstrar os principais problemas e as consequências dessa organização e formação para os indivíduos que frequentam a Educação Básica e as universidades públicas. Nessa direção, expomos algumas legislações existentes que regulamentam essa modalidade no Brasil e os encaminhamentos dados pelo Ministério da Educação (MEC) desde o início do Governo Bolsonaro, e expomos a problemática da EaD na implementação improvisada pelas Redes Estaduais e Municipais no contexto do isolamento social devido a COVID -19. Entendemos e apontamos a função da tecnologia em uma situação de exceção como a que estamos vivendo, sem perder o foco na mediação e papel do professor, assim como na concepção de educação² que é um processo de formação humana, e, portanto, não pode ser individual, mecânico, centrado num fetichismo tecnológico e no cumprimento de carga horária e uma lista de conteúdos.

¹ Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Pós-doutorado no Institute of Education (IOE)

– University College of London (UCL). Professora Adjunta no Centro de Educação, Letras e Saúde (CELS) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu, PR. Membro do grupo de pesquisa —Estudos Marxistas em Educação— da UNESP/ Araraquara e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – —HISTEDOPR.

² Conferir: Freitas (2020) Disponível em: https://www.sinesp.org.br/noticias/aconteceu-no-sinesp/9766-a-concep%C3%A7%C3%A3o-de-educac%C3%A7%C3%A3o-embutida-na-educac%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-dist%C3%A2ncia-n%C3%A3o-serve,-diz-o-prof-luiz-carlos-de-freitas.html?fbclid=IwAR1Gs4_D7qsHZK3onDunKyB5zYHF6R8uSXEcS25_99tbddBcJWHuTjNVvJo acesso em 05 de maio de 2020.

Palavras-chave: Educação a Distância, Tecnologias, Políticas Educacionais, Educação Pública, precarização, COVID -19.

Abstract: This paper aims to discuss elements that lead us to understand the interests that direct capital in the articulation of educational policies and in the offer of Distance Education for Higher Education and Basic Education in recent years and its intensification in times of pandemic. We also seek to demonstrate the main problems and consequences of this organization and training for individuals attending Basic Education and public universities. We expose some existing laws that regulate this modality in Brazil and the referrals given by the Ministry of Education (MEC) since the beginning of the Bolsonaro Government, and we expose the problem of DE in the improvised implementation by State and Municipal Networks in the context of social isolation due to COVID -19. We understand and point out the role of technology in an exceptional situation such as the one we are living in, without losing focus on the mediation and role of the teacher, as well as in the concept of education that is a process of human formation, and therefore cannot be individual, mechanic, centered on a technological fetishism and with the concern with workload and a list of contents.

Keyword: Distance Education, Technologies, Educational Policies, Public Education, precariousness, COVID -19

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir elementos que nos ayudan a comprender los intereses que dirigen el capital en la articulación de políticas educativas y en la oferta de Educación a Distancia para Educación Superior y Educación Básica en los últimos años y su intensificación en tiempos de pandemia. También buscamos demostrar los principales problemas y consecuencias de esta organización y capacitación para personas que asisten a Educación Básica y universidades públicas. En esta dirección, exponemos algunas leyes existentes que regulan esta modalidad en Brasil y las referencias dadas por el Ministerio de Educación (MEC) desde el comienzo del gobierno de Bolsonaro, y exponemos el problema de la educación a distancia en la implementación improvisada por redes estatales y municipales en el contexto de aislamiento social debido a COVID -19. Entendemos y señalamos el papel de la tecnología en una situación excepcional como la que estamos viviendo, sin perder el foco en la mediación y el papel del maestro, así como en el concepto de educación que es un proceso de formación humana y, por lo tanto, no puede ser individual, mecánico, centrado en el fetichismo tecnológico y el cumplimiento de horas y una lista de contenidos.

Palabra clave: Educación a distancia, Tecnologías, Políticas educativas, Educación pública, precariedad, COVID -19.

1. INTRODUÇÃO

Para iniciar, vale lembrar a história do Cavalo de Tróia³, usado como estratégia pelos gregos para derrotar os troianos. A partir desta história surgiu a expressão popular “presente de grego”, quando alguém está se referindo a algo que ganhou, mas que não será útil ou trará problemas.

De forma muito clara e lógica isso representa didaticamente o que pode acontecer com o processo de ensino e aprendizagem na educação pública, via a

³ A história da guerra foi contada primeiro na obra *Ilíada* de Homero, mas ali o cavalo não é mencionado, só aparecendo brevemente na sua *Odisseia*, que narra a acidentada viagem de Odisseu de volta para casa. Outros escritores depois dele ampliaram e detalharam o episódio.

substituição rápida e improvisada do sistema presencial por um modelo que, inspirado na Educação a distância (EaD), está sendo organizado a partir das Tecnologias digitais e de informação e comunicação (TDIC) principalmente nos sistemas de ensino públicos em tempos de pandemia.

Mas também, entendemos que a substituição do ensino presencial tem sido colocada em prática há algum tempo em nosso país, por meio das políticas públicas educacionais, orientadas pelo Banco Mundial (BM) e UNESCO, conforme pesquisado por Malanchen (2015).

Constatamos, no campo da pesquisa em políticas educacionais, nos últimos anos, o crescimento da implantação da EaD pelas políticas públicas para o Ensino Superior (EVANGELISTA, et al, 2019) e desde 2017 essa implementação tem sido encaminhada de forma sistemática e abrindo espaço na legislação que regulamenta o Ensino superior e o Ensino Médio no modelo presencial. Todo esse processo, organizado pela legislação nacional nas últimas duas décadas, tem encontrado abertura para se fortalecer no momento em que estamos vivendo a pandemia da COVID -19.

Olhando para o contexto atual, fazemos uma reflexão, voltando a 2005, quando iniciamos a pesquisa no mestrado sobre a formação de professores e a EaD (MALANCHEN, 2015). Naquele momento, foi constatado que não seria um caminho fácil. Há 15 anos, o objetivo era entender e comprovar os interesses do capital na orientação das políticas educacionais dos países em desenvolvimento pelos Organismos Internacionais (OI) - Banco Mundial e UNESCO - para realizar a formação de professores no Ensino Superior por meio dessa modalidade, o que já era inadmissível, por comprovadamente, trazer sérios prejuízos na formação teórico-prática e política dos futuros licenciados.

Desse modo, não poderia ser imaginado que hoje, no ano 2020, estaríamos enfrentando o crescimento exponencial dessa modalidade em todos os cursos superiores e também de forma improvisada na Educação Básica. Com os números levantados há 15 anos, já era possível verificar como o processo de desintelectualização de professores acontecia por meio desse modelo de formação que colocava a centralidade da tecnologia, substituindo a mediação presencial do docente.

Naquele período já analisávamos essa modalidade como um processo formativo perverso e que precarizava as relações humanas. Hoje, com os encaminhamentos referenciados pelos órgãos oficiais que regem as políticas educacionais no país, isso se torna ainda mais preocupante, dada a situação de pandemia que vivemos.

Nessa direção, é salutar entender quais interesses o capital está aprofundando com todo esse processo, o que pode ser esperado como resultado dessa organização curricular com as TDIC e como se apresenta o papel do professor. Também é de suma importância repensarmos qual formação os estudantes estão recebendo, considerando a baixa qualidade da oferta da tecnologia em nosso país, decorrente das desigualdades sociais.

Além disso, o discurso falacioso para garantir a carga horária de 800 horas

via EaD, não representa a educação de qualidade que defendemos para a escola pública, mas amplia consequentemente a precarização da formação dos estudantes e do trabalho do professor, além de favorecer o comércio das TDIC, corroborando com os interesses privatistas do setor empresarial na educação.

No contexto da pandemia da COVID-19, a questão da EaD e das aulas remotas, têm sido foco de debates, polêmicas e muitas discussões. As polêmicas estão em torno principalmente de quatro distintas posições: **a)** os que defendem a EaD e o uso das TDIC, como uma exceção nesse momento, com a preocupação e o compromisso social de ofertar a continuidade da escolarização em tempos de isolamento, **b)** os que sempre defenderam a EaD como uma modalidade que amplia as possibilidades de democratização ao ensino superior para os que vivem em regiões com difícil acesso a aulas presenciais **c)** os que entendem que para implementar EaD, em tempos de pandemia, é necessário um planejamento adequado e a oferta e acesso às Tecnologias digitais e de informação e comunicação de qualidade para todos, caso contrário estaremos aprofundando as desigualdades existentes no campo da educação pública em nosso país e **d)** os empresários da educação, representando claramente os interesses do capital, e usando oportunamente esse momento para ampliar a sua área de atuação e exploração do sistema público de ensino, como um nicho rentável para o mercado educacional.

Para compreendermos como as hipóteses acima se concretizam, é preciso revisitar o processo orquestrado para a implementação e expansão da EaD desde a LDB 9394/96, para tanto, o item a seguir tem esse objetivo.

2. O PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO E EXPANSÃO DA EAD NO BRASIL

Na década de 1990, a EaD tomou novo rumo e apareceu mais nitidamente no âmbito das políticas educacionais, sobretudo nos dispositivos legais, culminando em ações que mostram a elevação do seu status no âmbito do MEC, com a implementação de várias iniciativas e medidas políticas que, posteriormente, articularam-se aos processos de diversificação e diferenciação institucional implementados no bojo das reformas para a educação superior e de formação de professores no Brasil.

Com a promulgação da nova LDBEN em 1996 (BRASIL, 1996), amplia-se a difusão de um discurso que exalta a necessidade do uso de recursos tecnológicos na educação, principalmente via EaD, e, juntamente, argumenta-se que estes meios propiciam maior alcance à Educação a Distância que se apresenta mais abrangente, perdendo sua condição de mero recurso formal (ensino supletivo) ou de modalidade experimental, para se tornar uma modalidade efetiva. Assim, o seu artigo 80, título VIII, *Das Disposições Gerais*, prevê que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Conforme analisa Barreto (2003), a introdução da EaD é discursivamente realizada pela ressignificação do seu contraponto: o ensino que, conhecido e

praticado nos mais variados contextos pedagógicos no tempo e no espaço, prescinde de adjetivação. Para falar da educação a distância, foi criada uma oposição que perpassará os projetos e propostas de formação (presencial versus a distância). Segundo a autora, o adjetivo “presencial”, introduzido no discurso, assinala uma estratégia que visa à legitimação da educação a distância:

Esta qualificação do ensino, [...] produz efeitos de sentido importantes. Não deixa de remeter a um apagamento possível em médio prazo, como também instaura de pronto um lugar da diferença: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às “novas linguagens”, das “novas tecnologias”, o ensino presencial, marcado pelo trabalho docente, pode ser posto como velho, desgastado, sem valor, caduco [...]. Por outro lado, a concepção do “novo ensino”, em oposição ao “velho”, não deixa de circunscrever um jogo de presença/ausência, no qual a “distância” pode ser um eufemismo para ausência. Presentes, sem dúvida, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), indissociáveis das diferentes concepções e propostas de educação a distância. (BARRETO, 2003, p. 20).

Nesse período, pesquisadores da área de políticas educacionais, já denunciavam os interesses do capital na utilização da EaD como uma modalidade que poderia servir para angariar mais lucros para o setor privado na exploração desse nicho de mercado no setor público, e, claro, também com o aumento da oferta de cursos no próprio setor privado. Como observam Lima e Orquizas (2001, p. 123), as políticas vêm se conformando de modo a não definir as fronteiras entre o público e o privado:

Não é à toa que fundações de caráter privado são criadas para gerenciar a educação, entre outras atividades. As Organizações Não-Governamentais (ONGs) e estas fundações têm sido preferidas e financiadas, em detrimento de Instituições Públicas consolidadas. Instituições de caráter privado são subsidiadas, consideradas públicas; Universidades públicas passam a oferecer serviços privados.

Com essa ação e intenção, a mercantilização da EaD, patrocinada pela parceria entre Estado e iniciativa privada, abriu um nicho de mercado nessa modalidade como um todo, mais especialmente na formação de professores da Educação Básica, quando o Estado se desresponsabiliza da formação dos mesmos, repassando-a para a iniciativa privada.

A legislação recebeu uma nova organização a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) no governo Fernando Henrique Cardoso, mas teve um grande impulso principalmente durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). A Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo, foi criada pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de

expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Com a UAB o número de abertura de cursos no ensino superior via EaD teve um aumento sem precedentes.

De acordo com Mandeli (2014), que pesquisou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) entre 2008 e 2014, entre esses anos os cursos de graduação em EaD cresceram em torno de 68,89%, enquanto os presenciais, 22,79%. Segundo Mandeli (2014), no primeiro ano do Governo Lula (2003) houve um aumento de 21% nas matrículas em relação ao último ano de mandato de FHC (2002); em 2006, o aumento relativo a 2005 foi de 91%. De 2006 até 2012 as matrículas aumentaram 200,36%. Outros dados relevantes: as matrículas nas licenciaturas em EaD estão concentradas na esfera privada, a partir do ano de 2006, com um crescimento em torno de 7.499,59 %, enquanto que na rede pública cresceu aproximadamente 217,06%. No ano de 2012 a iniciativa privada contava com 75,51% das matrículas de licenciatura na EaD. Por outro lado, de 2005 a 2014 o crescimento de IES credenciadas na UAB chegou a quase 586,67%. As licenciaturas representam aproximadamente 51,35% das matrículas da UAB. O número de matrículas de cursos em licenciatura na modalidade EaD no Brasil totalizava, em 2012, 449.966; 28,49% são da UAB (MANDELI, 2014).

Além do aumento da abertura de cursos pela UAB, observamos que a legislação, nos últimos anos, tem deixado aberta a possibilidade de introdução da EaD, inclusive nos cursos presenciais, como vemos na reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, DCNEM, 2018) que ocorreu no ano de 2018 e foi aprovada como a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que prevê a oferta de EaD de até 20% no ensino médio diurno, até 30% no ensino noturno e até 80% da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2018).

Nessa direção, está aberta uma grande possibilidade para ampliação da EaD no Ensino Médio presencial pelos Itinerários formativos, instituídos pela Reforma do Ensino Médio por meio da Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), que alterou os artigos 35 e 36 da LDB 9394/96 e efetiva a reforma nessa etapa da Educação Básica.

Na linha de abertura de mais espaço para o mercado da EaD na educação, durante o governo Temer (31/12/2018) foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial, estabelecendo que estes poderiam ofertar até 40% das aulas a distância, ampliando o limite que era de 20%.

Essa notícia foi elogiada pelas mantenedoras de ensino privado no país, já que estas detinham a maior parte das matrículas no ensino superior (75,3%), de acordo com o último Censo da Educação Superior, e também 90,6% das matrículas em EaD. (ANDES, 2019). Conforme Evangelista *et al* (2019, p. 89):

As matrículas em EaD de 2003 para 2015 em universidades e centros universitários privados tiveram crescimento, mas de 2011 para 2015 a hegemonia se consolidou nas IES particulares que continuaram sua linha ascendente em

contraposição às privadas sem fins lucrativos que perderam matrículas.

Ainda de acordo com Evangelista *et al* (2019, 127):

O governo federal teria feito as matrículas saltarem de menos de 50 mil, em 2003, para mais de 1,1 milhão, em 2013, um “extraordinário crescimento da ordem de 2.200%” (Brasil 2014a, pp. 21). O que o documento não revelou é que esse crescimento exponencial ocorreu no setor privado e não na esfera pública. Como vimos, as matrículas em licenciaturas na esfera privada chegaram a 890.862 (61,7%) do total em 2015; na esfera pública ficaram em 576.319 (39,3%).

Os autores acima apontam que, de 2003 para 2015, as matrículas na EaD em licenciatura passaram de 36.985 para 86.802 nas IES públicas e de 14.498 para 476.132 nas privadas. Esse crescimento exponencial das matrículas na iniciativa privada nos demonstra a lucratividade no mercado educacional que essa modalidade representa. (EVANGELISTA, *et al*, 2019, p. 127).

Evangelista *et al* (2019, p. 106) escrevem que:

Quando comparamos os dados de matrículas (públicas e privadas, sem distinção), nas modalidades presenciais e a distância, verificamos a calamidade instaurada nos cursos de licenciaturas no país. Se as curvas de crescimento dos cursos de formação docente à distância se mantiverem constantes, até 2020 teremos mais estudantes matriculados no EaD do que no presencial (...). O domínio do capital sobre a formação de professores não poderia ter consequências mais nefastas.

Ademais de todo incentivo para implementação da EaD no sistema público que abriu o caminho para a modalidade ser também expandida no sistema privado nos governos anteriores, o presidente eleito no Brasil (2018) Jair Messias Bolsonaro, desde sua campanha, afirmou que a EaD pode ser implantada desde o Ensino Fundamental, argumentando sobre o barateamento dos custos com educação e o combate à propagação da ideologia Marxista no ensino. Evangelista *et al* (2019, p.85) ressaltam que:

Uma frase proferida por Bolsonaro, candidato do Partido Social Liberal, durante a campanha presidencial de 2018, denunciava desde logo a forte presença da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) na direção do futuro governo: “Pode ser para o ensino fundamental e médio, até universitário. Todos a distância... Pode ser, depende da disciplina. [Ensino] fisicamente é em época de prova ou então em aulas práticas” (Fernandes 2018). *Stravos Xanthopoulos*, um dos diretores da associação, foi uma das principais indicações para o Ministério da Educação (MEC).

Evangelista *et al* (2019, p.86) também afirmam que:

Se o conhecimento, principal elemento de mediação do trabalho docente, por si mesmo não implica em revolução alguma, por outro lado, revolução alguma será possível sem a

emergência da crítica radical. O conhecimento é condição para a elevação da experiência à sua radicalidade no pensamento, isto é, para a crítica da existência sob o domínio do capital. Quando Bolsonaro afirmou que “com o ensino a distância você ajuda a combater o marxismo” (Rohden 2018), talvez estivesse dizendo que se deve combater o conhecimento que descortina o drama humano e a história em seu sentido crítico e racional.

Assim, em 06 dezembro de 2019, o Ministério da Educação do governo Bolsonaro edita a Portaria nº 2.117 (BRASIL, 2019), que permitiu que cursos superiores ofertados na modalidade presencial ofereçam até 40% de sua carga horária total através da modalidade a distância (EaD), exceto cursos de Medicina. A Portaria estabeleceu que a introdução da carga horária à distância está condicionada ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada um dos cursos e que atividades extracurriculares que utilizarem metodologias EaD serão contabilizadas no limite de 40%. Além disso, o Projeto Pedagógico dos cursos deve apresentar de forma clara o percentual a distância da carga horária.

As novas disposições revogam a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) e ampliam o limite de até 20% da carga horária dos cursos em EaD para 40% caso as instituições estejam credenciadas para oferecer cursos nas duas modalidades, possuam ao menos um curso de graduação não presencial com mesma denominação e grau de um presencial, não estejam sob processo de supervisão, e caso a ampliação esteja dentro dos limites dispostos pelas diretrizes nacionais do curso.

Esse marco da regulamentação da EaD tende a se ampliar, principalmente, nesse momento, devido a pandemia da COVID-19, é o que estamos observando via medidas tomadas por vários Estados e municípios em seus sistemas de ensino e também nas escolas privadas.

No dia 18 de março o MEC publica então a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Esta Portaria autoriza, em caráter excepcional, “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação”, por instituições de educação superior. (BRASIL, MEC, 2020).

Em nosso entendimento, este processo de caráter emergencial, alavanca de forma exponencial o nicho para a mercantilização da EaD dentro do sistema público presencial e amplia os lucros das grandes empresas que fornecem a estrutura tecnológica digital para essa modalidade. Desse modo, os interesses do capital atingem três grandes objetivos: **a)** precarizam a formação dos estudantes da escola pública **b)** precarizam e substituem o trabalho do professor por uma tecnologia acessível de modo desigual aos usuários **c)** ampliam os lucros para empresas que vendem TDIC para a implantação da EaD⁴ como política pública na educação brasileira.

3. FETICHISMO TECNOLÓGICO E EAD: O DETERMINISMO TÉCNICO DISSEMINADO PELOS INTERESSES DO CAPITAL

Constatamos em nossa pesquisa (2005-2007) que o discurso de que vivemos numa sociedade do conhecimento e da informação aumentou a defesa da necessidade de ampliação do mercado consumidor das novas tecnologias e da necessidade de fazer circular informações que interessem ao processo de reprodução do capital, conforme afirmou Lima (2004), pois existem outros elementos que influenciam na insistência e naturalização das TDIC nos últimos anos.

No cenário mundial, a utilização das TDIC como estratégias de EaD também passou a integrar as condicionalidades para a concessão de empréstimos aos países em desenvolvimento. Os OI (principalmente o BM que defende a formação inicial de forma distinta em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento, como se configura o caso do Brasil) exemplificam tal concessão.

Barreto (2004) assinala que, no artigo escrito por consultor da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), fica claro um discurso de ordem econômica que veicula um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental e ancorado nos materiais de ensino. Segundo a autora, essa substituição se refere à tecnologia a ser substituída que, neste caso, é o *professor*, na medida em que é cara e ineficiente. Nessa perspectiva e por meio do uso das TDIC, os docentes deixam de ser os principais detentores do conhecimento em sala de aula e passam a ser apenas os animadores de grupo ou tarefeiros.

Para um “tarefeiro”, cuja competência é identificada à realização de procedimentos preestabelecidos, basta treinar habilidades desejáveis em curto prazo. Neste movimento, não há espaço para muitas dúvidas, já que as propostas se baseiam em duas suposições: (1) a de que haja consenso

⁴ Temos o exemplo da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná que contratou com valores expansivos, durante a pandemia, portanto sem licitação, empresas para transmissão de sinal de TV, empresa que oferta plataforma online de atividades e empresa para ofertar dados de internet aos estudantes. Cf. <https://appsindicato.org.br/sem-licitacao-ratinho-torra-mais-de-r-221-milhoes-para-implantar-ead-que-nao-funciona/> acesso em 07 de maio de 2020.

acerca destas habilidades; e (2) a de que a utilização das TIC dê conta, de modo econômico e eficaz, preferencialmente a distância, das estratégias necessárias ao desenvolvimento destas mesmas habilidades. (BARRETO, 2003, p.15).

Para Barreto (2003a), é nessa perspectiva de esvaziamento e enfraquecimento do trabalho docente que, nos últimos anos, as iniciativas oficiais priorizam a formação de professores, na qual se aplicam materiais instrucionais como substitutos das condições de trabalho e de formação de professores. Para a autora, por meio da utilização das TDIC na EaD, está sendo usada uma nova roupagem para o velho “determinismo técnico”, com a valorização da técnica em si e com a ênfase posta em uma espécie de treinamento e não como estratégia de uma sólida formação inicial necessária (2003a, p.19).

Dessa forma, os OI concluem que o monopólio do conhecimento detido pelo professor pode ser quebrado por meio da intensificação do uso das TDIC. Com o conhecimento inscrito nos *softwares*, nos vídeos e nos livros didáticos, um único docente pode atender a um maior número de estudantes, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo “globalizado”, preferencialmente, à distância e em menor tempo (BARRETO, 2003).

Tecnicamente falando, esta perspectiva é a de que o desempenho dos alunos depende menos da formação dos professores e mais dos materiais pedagógicos utilizados: um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental. Nestes termos, importa o aumento da produtividade dos sistemas educacionais, por sua vez atribuído ao uso intensivo das tecnologias (quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano) e a ética da acumulação do capital. (BARRETO, 2003a, p. 18).

O esvaziamento do trabalho docente, segundo a autora, está inscrito na formulação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) a autora comenta que na própria denominação da SEED está a marca da sua simplificação de raiz: a tecnologia reduzida à condição de estratégia para um fim específico. Para Barreto:

Se o discurso dos organismos internacionais promove o centramento das tecnologias da informação e da comunicação, o do MEC vai além, operando o deslocamento sintático que, articulado aos semânticos (de trabalho docente para a atividade docente e para a tarefa docente) remete a negação dos professores como sujeitos. Em movimento de fetichização máxima, as ações e transformações listadas são atribuídas a um sistema tecnológico (artigo indefinido a ser destacado). (BARRETO, 2003, p. 277).

Dessa forma, as tecnologias (materializadas num sistema tecnológico) são reduzidas a estratégias e até mesmo a materiais de EaD, corroborando com a despolitização e despersonalização docente. Para a autora:

As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje

um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. (BARRETO, 2003a, p. 25).

No âmbito pedagógico, as novas tecnologias educacionais trazem consigo a limitação de opções para a formação, além de tornar rígido o campo de ação dos professores multiplicadores e, conseqüentemente, mais engessada a ação dos professores que se formam em cursos a distância. A base tecnológica orienta o campo de alternativas da prática formativa ancorada nas relações sociais, pois, para o autor, quando a prática se realiza de forma presencial, o campo de alternativas se faz na relação entre a objetividade social compartilhada pelos atores das práticas sociais na instituição escolar.

Silva Jr. (2003) considera que a racionalidade informada nas políticas públicas para a formação de professores por meio da EaD é instrumental, técnica e está inserida na reforma do Estado⁵ e da educação, num contexto de universalização do capitalismo e de sua conseqüente mudança no metabolismo social. Diante disso, o campo profissional passa a ser a esfera de mediação entre o Estado e a sociedade civil e entre o indivíduo e a sociedade. Daí, talvez, a ênfase, como pressupostos da reforma educacional, nas pedagogias do aprender a aprender e da noção de competências, que trabalha com a exclusividade do cognitivo na formação humana em detrimento da educação tomada como prática social e, dessa forma, possibilita a efetivação dos programas da SEED e alcança os objetivos por esta pretendidos. Assim, as políticas de formação de professores, por meio da EaD, seguem a mesma racionalidade da matriz teórica, ideológica e política da reforma do Estado e da educação no Brasil.

Não estamos aqui negando a necessidade e a importância de alunos e professores acessarem e dominarem o uso das TDIC. Porém, temos a compreensão de que é um processo de investimentos financeiros e de formação a médio e a longo prazo tanto para professores como para a estruturação de equipamentos tecnológicos de qualidade nas escolas. Além disso, é necessário ter claro a função da tecnologia⁶ que não deve ser o conteúdo ou a protagonista do processo ensino e aprendizagem, mas sim um meio, um recurso que auxilie o professor no seu trabalho, enriquecendo suas aulas, possibilitando que o aluno acesse esse recurso e aprenda com solidez teórico-prática os conteúdos trabalhados em sala pelo docente de cada disciplina.

Desse modo entendemos que, a tecnologia não deve ser vista como a responsável pelo processo de ensino, mas sim, deve ser um meio para que o professor leve o aluno a dominar conceitos mais complexos, aprofundando conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida,

⁵ Para Saber mais ver Silva Jr (2003).

⁶ Sem conseguir aprofundar aqui o conceito tecnologia, devido ao espaço curto de um artigo deixamos como sugestão de leitura marxista a obra de Álvaro Vieira Pinto: O conceito de Tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. V. 1 e 2.

do modo como defende a Pedagogia Histórico-Crítica. Portanto, se não for possibilitado a formação continuada para os professores e o investimento em TDIC de qualidade para a escola pública, não é possível aceitar que, de forma aligeirada, um sistema de educação presencial seja substituído por um sistema de EaD. A clareza do contexto situacional das escolas permite a afirmação de que o sistema educacional público no Brasil já é precarizado e com um modelo de EaD improvisado isso somente acirra as desigualdades de acesso e aprendizagem dos filhos da classe trabalhadora.

A partir desta argumentação, entendemos que o lugar que as TDIC ocupam na política de EaD nos últimos anos e no contexto da pandemia da COVID-19 têm objetivos claros: **a)** aumento da circulação de mercadorias (TDIC) **b)** substituição do professor **c)** precarização do trabalho docente e **d)** a naturalização da falsa ideia de que, todos tem acesso a tecnologia de qualidade **e)** a naturalização de que a aprendizagem acontece do mesmo modo via tecnologias e sem a presença do professor, principalmente num processo inicial de formação humana.

Para finalizar este item, não podemos deixar de considerar uma das ilusões difundidas nos últimos tempos pela ideologia burguesa, conforme nos explicita Duarte (2003a), de que o acesso ao conhecimento estaria amplamente democratizado, universalizado. É sabido que os interesses da classe dominante são determinados pela lógica do lucro, do aumento de riquezas, aumento do capital. Por conseguinte, se a difusão desse conhecimento é mediada pela lucratividade, aquele tipo de afirmação não passa de uma grande ilusão. Conforme Duarte (2003), a sociedade capitalista não permite a existência da assim chamada “sociedade do conhecimento”. Ao mesmo tempo em que o acesso aos bens culturais é administrado por programas assistenciais e por meios de comunicação, acredita-se numa falsa concepção de que o conhecimento está sendo largamente socializado. Porém, quanto mais a propagação do conhecimento for conduzida por leis econômicas, mais superficiais se tornam as necessidades intelectuais dos sujeitos, produzindo, desse modo, a decadência do saber e colaborando para o esvaziamento intelectual (MALANCHEN, 2016).

Os dados levantados nos últimos tempos nos permite afirmar: um grande número de pessoas no Brasil e no mundo não possui acesso, ou não tem acesso de qualidade às TDIC. Desse modo não temos igualdade de acesso nem à tecnologia, nem à informação e muito menos ao conhecimento. O discurso falacioso que afirma o contrário encobre uma sociedade dividida em classes e com profundas desigualdades sociais.

4. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO QUE ALMEJAMOS *VERSUS* O IMPROVISO DA EAD NAS ESCOLAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.

O ser humano é fundamentalmente um ser cultural e as características definidoras da humanidade são produzidas e desenvolvidas historicamente, devendo ser transmitidas pela educação às novas gerações. Ao pensar no processo de ensino e aprendizagem e sua especificidade, a partir da Pedagogia Histórico-crítica,

nos apoiamos em Saviani (2003, p.13) que define o trabalho educativo como um ato de “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, afirmamos que a educação é um fenômeno, assim como o trabalho, específico dos seres humanos, é parte do processo histórico do trabalho e que, portanto, tem intencionalidades e objetivos específicos no processo de formação humana.

Assim, entendemos que na educação escolar, o processo de ensino e aprendizagem, não ocorre de modo espontâneo, mecânico e individual, é uma ação que necessita da interação e mediação entre os indivíduos. Isto porque, aprender e ensinar é um ato social, portanto coletivo. Coletivo no sentido de se apropriar de conhecimentos que foram produzidos na prática social coletiva da humanidade, e coletivo também, no sentido de que é necessário alguém com mais acúmulos e com domínio metodológico para realizar essa mediação com didática e sequenciação dos conteúdos conforme a faixa etária dos estudantes. Conforme esclarece Duarte (2016, p. 59),

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é a transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Entendemos desse modo que o trabalho educativo tem a função de inserir as novas gerações no mundo cultural, possibilitando o acesso aos bens materiais e aos bens intelectuais produzidos ao longo do processo de formação da humanidade. Esses bens culturais que no espaço escolar são os conteúdos escolares, não podem ser entendidos como meras listas de conteúdos e carga horária a ser cumprida. Este conteúdo produzido socialmente precisa da mediação do professor para ser compreendido, assimilado e relacionado com a sua produção histórica, possibilitando, desse modo, uma compreensão objetiva e racional da realidade pelos estudantes.

Quando defendemos a importância do papel do professor nesse processo, não é negando o uso das TIC e, portanto, do progresso e dos avanços tecnológicos, mas entendendo a tecnologia como meio, como recurso, como mais um aparato que o professor pode utilizar para ensinar, fazer relações e transmitir os conteúdos, e nunca como um meio de substituição da função social e tarefa do professor.

Nossa análise é no sentido de entendermos o discurso oculto inserido na disseminação das TDIC na educação por políticas públicas, orientadas por OI. Pois, ao contrário, do que proclamam, as políticas educacionais são direcionadas no sentido de esvaziar o papel do professor, assim como precarizar⁷ seu trabalho e ao mesmo tempo despolitizar a formação das novas gerações, ofertando uma educação com racionalidade técnica, individualizada e sem compreensão das articulações e lutas de classes ao longo do processo histórico da humanidade que resultou nos conteúdos que são ensinados na escola.

Isto é, o conteúdo não é entendido em suas múltiplas determinações e sim, como algo descolado de sua produção histórica e das necessidades que o produziram. Isso somado à disseminação efetiva de pedagogias relativistas⁸ que negam o ato de ensinar, e articulada ao uso da TDIC como substituição do professor, o que acontece é um esvaziamento da formação intelectual dos indivíduos via negação dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida e por meio da despolitização realizada pela formação fragmentada, tecnicista e individualista marcada pelo uso da TDIC, muitas vezes enfatizadas como protagonistas no processo de ensino.

O resultado desse encaminhamento, na linha do esvaziamento de conteúdos e de formação crítica, como afirma Duarte (2004, p.229), o indivíduo pós-moderno, não é a superação do fetichismo da individualidade, mas sim, “é a total rendição à individualidade alienada”. Isso também gera uma fragmentação na luta e organização da classe trabalhadora porque indivíduos satisfeitos com a alienação só se unem para lutar quando algo se coloca como obstáculo à satisfação de alguma necessidade comum ao grupo, como explica Fonte (2010, p. 45):

[...] podemos pensar no impasse político que a noção de um sujeito fluido e fragmentado traz: impede a constituição de laços de solidariedade para além das resistências locais e, assim, mina ações coletivas amplas. A dispersão das pessoas em comunidades e grupos de interesses arrefece o poder de pressão e deixa o Estado capitalista numa posição confortável.

Observamos nessa direção, um direcionamento político no Brasil, bem sistemático do que deve ser a educação na atualidade: extremamente rápida, flexível e técnica. Retira-se dos indivíduos a possibilidade de compreensão da realidade de forma objetiva e crítica, e os estudantes e professores tornam-se sujeitos com uma compreensão irracional, pragmática e utilitarista de conhecimento e sociedade.

⁷Conferir Evangelista et al (2020) Disponível em: https://contrapoder.net/colunas/pelo-futuro-agora-de-frente-para-a-tragedia-na-escola-publica/?fbclid=IwAR2S-o7BYDd5NiSaEFEkwLFEDUPhbwfS9sbRFYjG1sx_gRE0hMuEW-NbR8 Acesso em 08 de maio de 2020.

⁸ Ver Duarte (2010).

No campo da educação escolar, isso reflete como Oliveira (2008, p. 102) nos apresenta:

[...] uma crescente desqualificação da ciência, do conceito e da própria filosofia que sustenta a visão de mundo e de realidade [...]. Neste sentido, colocando em dúvida a existência da realidade e da própria ciência, estas filosofias colocam em xeque a necessidade da existência da escola e do trabalho escolar.

Se é negada ou posta em dúvida a possibilidade de conhecimento objetivo da realidade, é inevitável que o mesmo aconteça com a ideia de transformação dessa realidade a partir do seu conhecimento objetivo. De acordo com Duarte (2013a, p. 69),

A escola é uma instituição socialista em si, uma instituição inerentemente socialista. Quando o professor ensina matemática, química, física, biologia, história, geografia, língua portuguesa, línguas estrangeiras, arte, filosofia etc., socializando o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, ainda que, no campo das discussões político-ideológicas, esse professor não se posicione em defesa do socialismo, está contribuindo para o socialismo sem ter consciência desse fato.

Defendemos, com estas premissas, que a escola deve ser uma instituição onde o trabalho desenvolvido possibilite que o universal do gênero humano se encontre com o singular e os diversos modos de ser humano, produzindo assim a humanidade historicamente acumulada (SAVIANI, 2003). Compreendemos, portanto que o acesso ao saber sistematizado, o saber objetivo, possibilita o combate ao preconceito, ao desmitificar crenças e evidenciar a superficialidade de alguns argumentos e atitudes em relação a alguns grupos sociais.

Entendemos então, que é de fundamental importância possibilitar o acesso aos bens não só materiais, mas também intelectuais produzidos até o momento pela humanidade, como forma de constituir um ser humano com aptidões e funções mais elevadas, concorrendo para a emancipação humana. O acesso aos bens intelectuais mais desenvolvidos, como a ciência, a arte e a filosofia, na sociedade contemporânea, não pode se concretizar para a totalidade da população a não ser por meio da educação escolar e com professores adequadamente formados.

Deste modo, observamos que, enquanto, por um lado, se produz de forma rápida uma grande quantidade de conhecimentos e avanços tecnológicos, representando o interesse da maior parte da população, por outro lado se produzem a ideologia e as concepções burguesas que servem aos interesses da classe dirigente, o que contribui para justificar a desigualdade e injustiças existentes. Este contexto de confrontos existentes entre os interesses da classe dirigente *versus* os interesses da classe trabalhadora é denominado de luta ideológica. Conforme explicita Leontiev (1978):

Enquanto no domínio das ciências que asseguram o progresso técnico se verifica uma acumulação rápida de conhecimentos positivos, no domínio que toca ao homem e à sociedade, à sua natureza e essência, às forças que os fazem avançar e ao seu futuro, nos domínios dos ideais morais e estéticos, o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferentes. Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a luta ideológica (LEONTIEV, 1978, p. 276).

Assim, de acordo com Duarte (2013, p. 61), “a superação da alienação na vida dos indivíduos não é independente da transformação coletiva das relações sociais”.

A finalidade, da escola é assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos, pois os conteúdos socializados nesse espaço não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneistas, mas, devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora. No entanto, o que ocorre é uma apropriação pela classe dominante dos conhecimentos científicos, que são empregados pela ideologia desta classe. Porém, quando forem de domínio da classe trabalhadora, esses conhecimentos poderão assumir outras características e finalidades.

Nesse sentido, acreditamos que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS 2005, p. 48) e, partindo desse princípio, nos posicionamos ao lado da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção emancipadora de educação e defendendo, portanto, o trabalho da escola a partir da negação de uma EaD improvisada e organizada para atender os interesses de um sistema burguês

que oportunamente busca atingir três grandes objetivos durante a pandemia da COVID-19: **a)** aumentar a inserção da EaD no Ensino Superior e na Educação Básica pública **b)** ofertar uma educação num formato meramente técnico retirando a possibilidade de uma formação com profundidade teórico-crítica e **c)** aumentar o acúmulo de lucros, para os empresários da educação, com a comercialização de TDIC no sistema público.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E A PROBLEMÁTICA DO “PRESENTE DE GREGO” VIA EAD EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ademais de todos os apontamentos realizados neste texto em relação a EaD no sistema público e privado e na legislação nos últimos anos, o que nos lança profundas preocupações nesse momento é o imprevisto⁹ dessa modalidade devido à pandemia e o oportunismo dos empresários da educação. Enfrentamos nos dias de hoje sérios problemas estruturais para aulas online, tanto para professores como alunos, já que segundo as informações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 42% dos domicílios não possuem computadores¹⁰. Além disso, o sistema público em sua maioria tem um aparato tecnológico sucateado e sem qualidade.

Verificamos que o sucateamento da educação pública, intencionalmente, realizada pelos governos nos últimos anos, será infelizmente aprofundada com a inserção da EaD nos moldes que estamos vivenciando: aulas gravadas com professores que não tem contato com a realidade das diferentes escolas, aulas longas sem interação, uma sobrecarga de atividades para alunos resolverem sozinhos e sem computadores, dificuldade de acesso digital a esse material, entre tantos outros. Além disso, precisamos pensar que, muitos alunos, estão passando por diferentes situações emocionais nesse momento como: família com doentes ou mortos pela COVID -19, pais desempregados, violência doméstica e etc.

Enquanto educadores, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem não é só o conteúdo pelo conteúdo ou a tecnologia pela tecnologia. Este processo para ocorrer com solidez e profundidade teórico-prática precisa de exposições, interações, debates, construções e mediações feitas num tempo e espaço adequado por meio de um professor, e sim, a tecnologia disponível nos ambientes escolares, mesmo precária, já é utilizada por muitos como um recurso para desenvolver suas aulas. Por isso, como afirmado anteriormente, não negamos a importância da tecnologia, ela é bem vinda, desde que seja de qualidade e de acesso a todos, com a devida formação adequada para seu uso.

⁹ Conferir: (MINTO, 2020) Disponível em: https://andesufrgs.org.br/2020/04/16/educacao-em-tempos-de-pandemia-professor-lalo-minto-critica-o-imprevisto-na-ead/?fbclid=IwAR3t87XJUlu_QfmVrdfqwq7hTGPCXy9Ux15q4qDaE7aU-x_xKaKq3GM6JY0 Acesso em 05 de maio de 2020.

¹⁰ Conferir: BOLETIM ANFOPE n.2, v.30, (27 de Abril 2020, p.09).

Compreendemos também que um processo de ensino e aprendizagem sem um diagnóstico e planejamento adequados está fadado ao fracasso. A EaD nos moldes ofertados, por meio de compras de pacotes sem licitação pelos governos, leva ao aprofundamento das desigualdades educacionais e gera somente lucros para os empresários da educação, que acabam por manter o seu domínio cultural e econômico e a hegemonia da classe burguesa.

No final o “presente de grego” não nos traz o que se espera, mas pelo contrário, aprofunda problemas existentes em nosso sistema público de educação como a: precarização do trabalho docente, a formação das futuras gerações, a privatização de setores do setor público, terceirização de contratações e uma fissura para a EaD transvestida de tecnologia moderna a ser implementada amplamente, porém, com a velha roupagem de um modelo pedagógico tecnicista e excludente. Como Evangelista et al (2020) afirmam, é preciso estarmos atentos às armadilhas postas pela EaD, nesse momento pelo capital. Pois o capital sempre direciona os encaminhamentos, conforme os seus interesses e não os da população.

Se conseguiremos impedir isso? Não sabemos, mas podemos denunciar e realizar os devidos esclarecimentos, descortinando o que pode acontecer pós-pandemia e que esses prenúncios não passem sem o crivo da nossa luta e crítica em prol de uma educação de qualidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ANDES. **MEC autoriza 40% de EaD na graduação. 2019.** Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-autoriza-40-de-eaD-na-graduacao1>. Acesso em: 20 de abril de 2020.
- BARRETO. Raquel G. **Tecnologias na formação dos professores. O discurso do MEC.** Educação e Pesquisa v. 29 nº. 02, 2003.
- BARRETO. Raquel G. **As Políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação à distância.** In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro, Quartet, 2003a.
- Tecnologia e Educação. Trabalho e formação docente.** Educação e Sociedade. V. 25 nº. 89, 2004.
- BRASIL, **Presidência da República, Casa Civil. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 de abril de 2020.
- BRASIL. **Lei 13.415/2017.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Brasília, 2017. Acesso em 15 de abril de 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 08 de julho de 2006. Dispõe sobre o sistema UAB.** 2006. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/>> Acesso em 16 de abril de 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância

em cursos de graduação presencial. DOU nº 250, 31.12.2018, Seção 1, p.59. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/arquivos/2019/1/art20190128-08.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL; MEC. **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. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 24 de abril 2020.

BRASIL, **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 20 de abril 2020.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões. Polêmicas de nosso tempo.** Autores Associados, Campinas – SP, 2003.

DUARTE, Newton. **A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal.** DUARTE, Newton (org.) Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas/ SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas.** In.: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. <<http://books.scielo.org>>.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para Si. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013a.

DUARTE, Newton. **Relações entre conhecimento escolar e liberdade.** Cadernos de pesquisa, v.46, n.159, p. 78-102, jan./mar. 2016.

EVANGELISTA, Olinda. SEKI, Allan Kenji. SOUZA, Artur Gomes de. TITTON, Mauro. AVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos professores na formação para o capital.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

EVANGELISTA, Olinda, FIERA Letícia, FLORES, Renata. **Um “presente de grego” para a educação pública brasileira.** Universidade a esquerda. 27/04/2020. Disponível em: <http://universidadeaesquerda.com.br/debate-um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/> acesso em 30 de abril de 2020.

FONTE, Sandra Soares Della. **Filosofia da Educação e “agenda pós-moderna”** In.: DUARTE, Newton & FONTE, Sandra Soares Della. Arte, conhecimento e paixão na formação humana. Sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas/ SP: Autores Associados, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes 1978.

LIMA, Antonio Bosco de.; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **EAD: para além do sim e do não**. Revista ADVIR, n. 14, p. 114-124, set. 2001.

LIMA, Kátia R. S. **Reforma universitária do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital?** Trabalho apresentado no seminário local preparatório do 5º CONED. Eixo 1: organização da educação nacional. Mesa 1: educação à distância. ADUFU. 02/05/2004.

MALANCHEN, Julia. **Formação de professores a distância no Brasil. Uma Análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANDELI, ALINE DE SOUZA. **FÁBRICA DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR: A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (2003-2014)** Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: Do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. Tese de doutorado defendida no Pós -Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003.

SILVA JR., João do Reis. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações e teóricas**. Revista Brasileira de Educação. N. 24. Set /Out /Nov /Dez. 2003

VIEIRA PINTO, Álvaro. O conceito de Tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. V. 1 e 2.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O “NOVO” ENSINO MÉDIO: ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino – (Mestrado) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, 2020.