

# ANÁLISE CRÍTICA DA EAD NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO ATUAL\*

## DISTANCE LEARNING CRITICAL ANALYSIS IN THE CURRENT BRAZILIAN HIGH SCHOOL

Maria Eduarda Rissatti de Souza **1**  
Neide de Almeida Lança Galvão Favaro **2**  
Priscila Semzezem **3**

**Resumo:** As medidas decorrentes da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), aliadas à reforma da última etapa da Educação Básica, têm reconfigurado o campo educacional. O propósito deste estudo é analisar as reformulações do Ensino Médio, especialmente a autorização de sua integralização parcial na modalidade de educação a distância, problematizando suas consequências para a escola pública. A pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, está calcada no materialismo histórico. Este estudo concebe que, sob a égide do determinismo tecnológico, as políticas educacionais adequam-se aos imperativos do capital, flexibilizando o currículo, a organização e gestão da última etapa da Educação Básica. A educação a distância expande-se sob o jugo do setor privado, com implicações à formação dos jovens, ao trabalho docente e à escola como um todo.

**Palavras-chave:** Capital. EAD. Parcerias Público-Privadas. Reforma do Ensino Médio.

**Abstract:** Measures resulting from the coronavirus pandemic (SARS-CoV-2) allied to the reform of the last stage of Basic Education have reconfigured the educational field. This study has as purpose analyzing the high school reformulations, especially the authorization for its partial complement by distance learning modality, problematizing the consequences for the public school. This documental and bibliographic research with qualitative nature is based on the historical materialism. The study conceives which, under the technological determinism aegis, educational policies become adequate to the capital, making the curriculum, organization, and management of the Basic Education last stage more flexible. Distance learning is expanded under the private sector yoke, with implications to the youth formation, to the teaching work, and to the school altogether.

**Keywords:** Capital. Distance Learning. Public-Private Partnership. High School Reform.

- 
- 1** \*Esta pesquisa foi financiada pela Fundação Araucária do Paraná.
  - 2** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Professora de Educação Infantil – Séries Iniciais, na Prefeitura Municipal de Paranavaí. Pesquisadora do grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0495026467292820>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2850-975X>. E-mail: mah\_rissatti@hotmail.com.
  - 3** Doutora em Educação pela UFSC. Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, na UNESPAR, Campus Paranavaí. Coordena o Grupo de Estudos GEPTESC e é pesquisadora do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6325209425358903>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0569-7225>. E-mail: neidegafa@hotmail.com.
  - 4** Mestre em Serviço Social e Política Social pela UEL e Doutoranda em Serviço Social pela UFSC. Professora no Colegiado de Serviço Social na UNESPAR, Campus Paranavaí. Pesquisadora do GEPTESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1012388941501759>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>. E-mail: priscilasemzezem@hotmail.com.

## Introdução

As condições de ensino das escolas públicas brasileiras perecem mediante um processo de desmonte de investimentos estatais, de esvaziamento do trabalho docente e de descrédito no trabalho educativo. As avaliações internas e externas são acionadas como pretexto para intensificar esse contexto, conferindo um valor incomensurável às alterações curriculares e técnico-informacionais.

No Brasil isso se explicitou visivelmente por intermédio da imposição da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que reformulou o Ensino Médio e que, por conseguinte, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). A pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), que causa a Covid-19, aprofundou as intervenções nas políticas educacionais e acelerou a defesa da adoção de tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas.

O Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos intermediários flexibilizaram as possibilidades de cumprimento do ano letivo, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, permitindo o “ensino híbrido”, o “ensino remoto” e também a educação a distância (EAD). Apesar de inicialmente serem apresentadas como medidas paliativas aos problemas advindos do isolamento social, hoje elas se apresentam como possibilidades permanentes, ignorando-se as inumeráveis dificuldades de alunos, professores e famílias perante a realidade social atual e as condições concretas das escolas brasileiras.

Cabe indagar sobre as causas desse cenário educacional e seus efeitos. As escolas públicas brasileiras têm condições de oferecer esse ensino? A quem interessa a oferta da EAD nessas escolas? Qual o objetivo dessa medida, seria realmente a democratização do ensino e a melhoria da qualidade educacional?

Para contribuir no desvelamento e problematização desses aspectos, esta investigação visa analisar as reformulações do Ensino Médio, especialmente a autorização de sua integralização parcial na modalidade de Educação a Distância (EAD), problematizando suas consequências para a escola pública. O estudo é bibliográfico e documental, de caráter qualitativo, e está fundamentado nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico.

Analisaram-se as legislações atuais e produções científicas sobre o tema, aprofundando seu entendimento, a fim de identificar a articulação entre a reforma do Ensino Médio e o movimento do capital. São desdobramentos da pesquisa a identificação de suas consequências na formação dos jovens e a denúncia dos possíveis impactos para a escola pública com a flexibilização do ensino, mediante as parcerias público-privadas (PPP) e a introdução da EAD.

Atendo-se ao Ensino Médio brasileiro constata-se que os debates e polêmicas que o envolvem não são atuais e que, no decorrer da história, houve várias reformas. Os embates frequentes delas decorrentes também foram sintomáticos, demonstrando que não há um consenso quanto às suas funções, tendo em vista a existência de distintos interesses decorrentes da própria sociabilidade em que se insere a educação. Desvelar a reforma educacional atual a partir de sua vinculação à totalidade social é o desafio a que esta pesquisa se propôs.

O trabalho está organizado em três momentos: o primeiro explica a reforma do Ensino Médio, destacando as alterações no currículo e nas formas de sua integralização; o segundo revela o contexto de impulso das TIC, apontando as causas e interesses econômicos que impulsionaram sua aprovação; e o último analisa a implementação da EAD nessa etapa educacional, em meio à pandemia da Covid-19, problematizando suas consequências e impactos para alunos, professores e para a escola pública.

## A flexibilidade no Ensino Médio e a abertura para a EAD

A educação tem estado no centro dos debates políticos desde a aprovação com celeridade da reforma do Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Nem mesmo as resistências acirradas foram capazes de impedir tal projeto político, que provocou mudanças significativas no currículo escolar, alterando leis federais como a LDB de 1996, e a Lei nº 11.494/2007,

que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Já no primeiro artigo da reforma estabelece-se uma alteração na carga horária total e anual do Ensino Médio. Das 800 (oitocentas) horas mínimas anuais previstas na LDB (BRASIL, 1996) passou-se a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, sendo que ao menos 1.000 (mil) horas anuais devem ser oferecidas até 2022 (BRASIL, 2017).

A composição e organização do currículo foram alteradas, no artigo 36, passando ele a ser composto pela base nacional comum curricular (BNCC) e por 05 (cinco) distintos itinerários formativos. A lei determina que eles “[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, [...]” (BRASIL, 2017, p. 1).

A flexibilização de percursos formativos é, portanto, uma marca da reforma, bem como a redução do tempo destinado aos estudos comuns, que ficam reduzidos ao “máximo” de 1.800 (mil e oitocentas) horas da carga horária total, sendo que esta será de 4.200 (quatro mil e duzentas) horas ao final da implementação da reforma.

A BNCC compreende 04 (quatro) áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2017). Deixam de ser exigidas várias disciplinas, tendo em vista que somente língua portuguesa e matemática são obrigatórias para os três anos do Ensino Médio. A língua inglesa também deve ser ofertada no curso (HERNANDES, 2019). Os demais conteúdos ocupam um lugar incerto no currículo: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p. 1).

Essa parte comum, reduzida a um máximo de horas, é complementada pelos cinco possíveis itinerários formativos, que supostamente serão “escolhidos” pelos alunos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Nas condições reais das escolas públicas brasileiras, nas distintas cidades e regiões, sabe-se que essa não será uma opção para boa parte dos jovens, pois as escolas não são obrigadas a ofertar todos os itinerários.

O cumprimento dos itinerários é um aspecto a destacar nesta análise. O artigo 4º permite sua organização em módulos e a adoção do sistema de créditos. Admite-se no artigo 6º da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), para o itinerário de formação técnica e profissional, a licença para atuação de profissionais com “notório saber”, descartando a necessidade de uma formação pedagógica oriunda das licenciaturas. Ainda para esse itinerário, é possível pela reforma (BRASIL, 2017) estabelecer parcerias para “vivências práticas no setor produtivo” e conceder “certificados intermediários de qualificação para o trabalho”, desde que sejam organizados com terminalidade.

Para o Ensino Médio em geral, a reforma também institui a possibilidade de estabelecimento de “convênios” entre os sistemas de ensino e instituições de EAD “reconhecidas”, permitindo outras formas de integralização curricular: cursos em centros ou programas ocupacionais, experiências de trabalho supervisionado, atividade de educação técnica ou estudos em outras instituições de ensino, além de demonstração prática (BRASIL, 2017). Evidencia-se aqui um deslocamento territorial, que tende a transferir para outros espaços a formação dos estudantes do Ensino Médio, que deixa de estar restrita à escola.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a), atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), descrevendo os estudos e práticas instituídos na reforma de 2017. Preconiza a interdisciplinaridade para romper com o isolamento das disciplinas tradicionais, propondo o desenvolvimento de projetos, oficinas, laboratórios, além de outras formas.

Para contemplar a BNCC, as instituições de ensino poderão definir anos ou parte deles para oferta dos conteúdos, exceto no caso de língua portuguesa e matemática, que abarcam os 03 (três) anos (BRASIL, 2018a). No que se refere aos itinerários, as DCNEM estabelecem sua organização por áreas do conhecimento ou pela formação técnica e profissional, devendo adequar-se às necessidades, interesses e possibilidades locais.

O Artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL, 2018a) estabelece que no itinerário de formação técnica e profissional pode haver tanto a habilitação profissional técnica quanto a

qualificação profissional. Destaca-se a possibilidade de ambas contemplarem “[...] programa de aprendizagem profissional, desenvolvido em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados, [...]” (BRASIL, 2018a, p. 9). As parcerias preveem, como indicado, aprendizagem em empresas empregadoras, inclusive com trabalho no setor produtivo como forma de ensino.

As DCNEM também caracterizam melhor as atividades que podem ser orientadas pelos professores para integralização da carga horária, tanto presencialmente quanto na modalidade a distância, inclusive com “parcerias”: “[...] aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica [...]” (BRASIL, 2018a, p. 11).

A EAD ganha uma especificidade ainda maior nas DCNEM, ao se explicitar sua carga horária e abrangência, dando-se prioridade à sua adoção nos itinerários formativos.

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/ coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018a, p. 11).

A Resolução CNE/CP nº 4 (BRASIL, 2018b), de 17 de dezembro de 2018, instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Ela define as “aprendizagens essenciais” para a Educação Básica. Nela são detalhadas as áreas de conhecimentos, destacando-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

É perceptível, nos aspectos aqui salientados, como a reforma do Ensino Médio e suas legislações complementares abrem espaço para que a formação dos jovens ocorra fora do espaço escolar, incidindo sobre os conteúdos a serem ensinados, suas formas, bem como sobre o trabalho e a carreira docente. A ênfase nas tecnologias no âmbito do currículo e o incentivo às parcerias saltam aos olhos, expandindo a EAD na Educação Básica.

O debate sobre a forte inserção da modalidade a distância no currículo já vinha sendo questionado nos últimos anos, tendo em vista que essa questão não é nova. Na sociedade atual, todavia, é necessário retomá-lo, diante da recente conjuntura econômica, social e sanitária, marcada pela pandemia, que intensificou o ensino mediado pelas tecnologias e, com isso, fortaleceu a EAD, sob distintas formas.

Ademais, sobre a EAD alguns questionamentos se fazem urgentes: É uma forma de inovação e melhorias para a educação dos jovens brasileiros, que promove a democratização do Ensino Médio, ou acentuará ainda mais as distinções formativas, especialmente para os jovens da classe trabalhadora? A resposta a tais questões exige desvelar essas mudanças em suas causas, indicando as possibilidades e limites das tecnologias, o que exige analisar o contexto atual, a fim de identificar seus reais impactos e consequências para a educação das juventudes.

## **A mistificação das tecnologias perante a lógica do capital**

Não há neutralidade nas mudanças educacionais, que exigem uma compreensão assentada em suas bases determinantes. As políticas educacionais expressam determinado projeto social, que não é universal, tendo em vista os distintos interesses vinculados ao pertencimento a distintas classes sociais. Karl Marx (1818-1883) desvelou os fundamentos para a compreensão crítica da

dinâmica da sociedade capitalista e suas correspondentes relações de produção e circulação de bens, na sua obra *O Capital* (MARX, 1985). Com base nesse referencial é possível desenvolver explicações essenciais em relação à introdução das novidades científicas e tecnológicas nos diversos ramos de produção de capital, inclusive na educação, constatando a forte ligação entre ambos.

Sob o capital impõe-se a lógica mercantil, pois a compra e venda de mercadorias determina a vida de todos: “[...] ninguém pode comprar se ‘antes’ não vender”, isso significa que para tais indivíduos poderem comprar seus meios de subsistência, eles precisam vender alguma mercadoria, efetivando-se assim a lógica entre compradores/vendedores” (TUMOLO; TUMOLO, 2019, p. 134).

Essa condição, todavia, não é igualitária, pois nem todos são proprietários dos meios de produção e dos bens que são produzidos, apenas os capitalistas. Para sobreviver, no entanto, todos os indivíduos necessitam ter alguma mercadoria que possa ser vendida ou trocada por outras, garantindo-lhes sua sobrevivência. Configuram-se assim duas classes sociais distintas sob o capital: aqueles que detêm dos meios de produção, os proprietários; e aqueles indivíduos que não possuem os meios de produção, tendo como mercadoria e como única propriedade a sua força de trabalho, os que constituem a classe trabalhadora.

Adentrando ainda mais na lógica inerente ao capital, o objetivo é sua própria reprodução, o que só ocorre por meio do consumo de uma mercadoria: a “força de trabalho”. Ela é uma mercadoria, assim como qualquer produto, que é colocada à venda, seja na agricultura, indústria ou em qualquer outra atividade econômica. Observe-se que não é o trabalhador que é uma mercadoria, mas sim sua “força de trabalho”, que são as faculdades físicas e mentais disponíveis nos indivíduos e que são consumidas na produção capitalista por determinado tempo. Elas são vendidas como mercadoria, por seu valor, e assim a classe trabalhadora participa da compra e venda de mercadorias.

Seu valor é estabelecido mediante uma lógica inerente à relação social do capital: “O valor da força de trabalho, como o de toda outra mercadoria, é determinado pelo tempo necessário à produção, portanto também reprodução, desse artigo específico” e, como valor, ela “[...] representa apenas determinado quantum de trabalho social médio nela objetivado” (MARX, 1985, p. 141). De maneira geral isso significa que todos os trabalhadores necessitam satisfazer suas necessidades, de moradia, alimentação, mas, para que isso seja possível, devem dispor da sua força de trabalho, sua única mercadoria, cujo valor é dado socialmente, ou seja, não depende de uma vontade individual.

O tempo de trabalho necessário à produção de mercadorias, por sua vez, está condicionado às mudanças nas forças produtivas do trabalho e Marx (1985, p. 48) explicita que isso é resultado “[...] de circunstâncias diversas, entre outras pelo grau médio de habilidades dos trabalhadores, o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica, [...], o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais”. Sendo assim, o autor aponta que: “O valor da força de trabalho se resolve no valor de uma soma determinada de meios de subsistência. Ele muda, portanto, também com o valor desses meios de subsistência, isto é, com a grandeza do tempo de trabalho exigido para sua produção” (MARX, 1985, p. 142).

Um elemento crucial na relação do capital é que a força de trabalho é a única mercadoria capaz de produzir mais-valor do que ela mesma vale, o que demarca o processo de exploração capitalista. “O processo de consumo da força de trabalho é, simultaneamente, o processo de produção de mercadoria e de mais-valia” (MARX, 1985, p. 144), e ocorre na esfera da produção.

Tendo em vista essa lógica as TIC, que teriam o potencial de se tornarem aliadas da sociedade como um todo, sob o capital visam gerar maior lucro para os capitalistas e o barateamento da força humana de trabalho. A relação entre o uso das tecnologias e o valor da força de trabalho, amparada na teoria marxiana é, portanto, um elemento importante a se compreender para desvendar a produção de lucro sob o capital, embora tal tarefa teórica não seja possível de realizar nos limites deste artigo. Apenas para sinalizar a importância dessa discussão, salienta-se que as inovações científicas e tecnológicas, ao afetar a cadeia produtiva dos meios de subsistência, acabam reduzindo o valor das mercadorias necessárias à produção e reprodução da força de trabalho e, conseqüentemente, ocasionam a redução do valor da força de trabalho.

Não é possível, por conseguinte, ignorar que o uso das tecnologias atua na sociedade capitalista, principalmente no âmbito do trabalho, acarretando variadas conseqüências aos trabalhadores e às organizações. Esse processo, todavia, pode ser interpretado de variadas formas e até escamoteado, conforme os interesses das distintas classes, sendo imprescindível seu

desvelamento.

Assim como as máquinas surgidas no final do século XVIII, as novas tecnologias afetam a produção de mercadorias, como roupas, alimentos, etc. O ganho para a humanidade é inquestionável, mas nem todos usufruem de seus benefícios do mesmo modo. A revolução industrial permitiu que as máquinas fossem capazes de ocupar o lugar de vários trabalhadores e hoje o mesmo se faz com as tecnologias mais avançadas.

A internet, por exemplo, tem sido uma grande aliada no processo de inovações tecnológicas, uma vez que intensifica e facilita a troca de informações entre empresas e grupos de vendas de mercadorias, reduzindo assim o tempo necessário para produção de insumos e mercadorias, facilitando a venda através da comunicação entre fornecedores, vendedores, produtores e clientes.

Ademais, verifica-se essa agilidade não somente nas vendas de produtos, mas também em outros ramos da sociedade, pois o uso das tecnologias está em toda a parte, como nas transações bancárias, através dos telefones ou com o uso de aparelhos, em que é possível atuar de qualquer lugar do mundo de onde se estiver. Coutinho (2004) alerta também para a alteração na dinâmica social, política e econômica dos países, pois houve uma reestruturação profunda das empresas, acompanhada de intensa flexibilidade para a circulação de capitais e investimentos.

Mediante tais aspectos, a “era tecnológica” é constantemente concebida como forma benéfica de transformação da ordem socioeconômica, pois as descobertas nos campos da matemática, física, engenharia e comunicação abriram radicais mudanças no que se refere ao armazenamento, manipulação e transmissão de dados e informações.

Lançaram-se diversas posições para desvelar esse processo, o que levou alguns autores a considerar o aparecimento de uma “nova sociedade”, dando origem aos primeiros vestígios da chamada “sociedade da informação”. O termo “pós-industrialismo” também foi bastante utilizado para demarcar essa época.

Esse movimento foi visível com as explosivas mudanças tecnológicas que impactaram o final dos anos de 1970. Para Ferreira (2002), a denominada sociedade “pós-industrial” ganhou impulso quando os computadores pareceram invadir a sociedade. Nos anos de 1980 e 1990 houve a popularização do computador pessoal nos escritórios e lares, além dos avanços da informática e telecomunicações (COUTINHO, 2004).

Ferreira (2002) explica que a sociedade “pós-industrial” foi por vezes identificada com a “sociedade da informação”, devido à demarcação da vida atual pelos serviços entre pessoas, significando para alguns que a força muscular não impera mais, tendo sido substituída pela “informação”.

Em meio a tais interpretações constituiu-se o “determinismo tecnológico”, que se caracteriza pela concepção de que as novas tecnologias geram alterações sociais profundas, já que são as “responsáveis” pelas transformações fundamentais na economia, sociedade e política. Coutinho (2004) aponta que essas ideologias ganharam um novo impulso e roupagem, ao serem articuladas ao redor do conceito de “rede”.

Tendo em vista o intenso apelo atual a essas concepções, faz-se mister alertar para seus equívocos, tendo em vista que produzem uma inversão na análise da realidade social. “O determinismo tecnológico é, em essência, a negação da teoria social. Devemos rejeitar desde o início qualquer tentativa de situar a mudança tecnológica nas raízes da mudança histórica” (CASTELLS, 1996 apud FERREIRA, 2002, p. 8).

Isso não implica ignorar a extraordinária mudança social que as TIC proporcionam, mas sim, dimensioná-la devidamente. O assunto é digno de controversas discussões, mas, para além da otimização, inovações e todos os aparatos pertencentes ao mundo capitalista, é necessário atentar ao uso de tais tecnologias sob a sociedade de classes, uma vez que as inovações tecnológicas impactam nas práticas do trabalho em si e no seu valor, como também no acesso ao conhecimento e qualificação para o trabalho tecnológico, visto que seu alcance e as oportunidades não são iguais para todos. Ressalta-se que a “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento” ocultam essa contradição e possuem vínculo estreito com os princípios capitalistas da competitividade, produtividade e empregabilidade.

Para Souza (2011, p. 225), ao falarmos da “sociedade da informação e do conhecimento”, é fundamental não perder de vista seu contexto econômico, uma vez que a lógica capitalista revela

que não se trata apenas de pensar na “sociedade”, mas primordialmente na economia, pois o propósito é facilitar a volatilidade do capital mundializado.

Como a sociabilidade do capital é regida por uma lógica assentada na divisão de classes e na exploração do trabalhador, a consequência da generalização das TIC tem sido o aumento do desemprego e da pobreza. Com atenta Marx (1985, p. 143) de modo cristalino, sobre a capacidade de trabalho: “Se não é vendida, de nada serve ao trabalhador, ele então a percebe muito mais como uma cruel necessidade [...]”.

No interior das contradições do capital é relevante explicitar ainda seus ciclos, caracterizados por fases de grande produção e aumento de lucros, até atingir seu período de crise. Todo este movimento é característico do capital, ou seja, é como se estivesse em seu DNA. Por mais paradoxal que possa parecer, a crise do capital é oriunda de uma superprodução. Para Tumolo, Oliveira e Bueno (2021), o capital necessita para a sua continuidade de reprodução, principalmente em momentos de crise, intervir excepcionalmente em suas funções básicas, principalmente no setor econômico.

O capital utiliza assim das mais diversas áreas e recursos para a sua sobrevivência e funcionamento, bem como injeções bilionárias e trilionárias de recursos, principalmente em terrenos políticos, jurídicos e militares, medidas asseguradas através de instrumentos de coerção e repressão. Em consequência de tais ações o Estado do capital é levado a diminuir sua intervenção em outras funções, como é o caso das políticas sociais e manutenção de serviços, como a educação pública, gratuita e de qualidade, e a saúde pública e gratuita (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021). O Estado do capital torna-se cada vez mais mínimo no que se refere ao financiamento de áreas como a educação, a saúde e a previdência social, passando a ser máximo em funções que lhe são mais pertinentes.

Sob essa perspectiva de crise econômica do capital, as PPP são indicadas e aplicadas como alternativa de superação e aumento dos lucros e fortalecimento do sistema capitalista, principalmente no setor educacional. De acordo com Garrido e Santos (2021), tais parcerias podem ser caracterizadas como uma forma de concessão especial do serviço público. Na educação as PPP resultam em um amplo processo de privatização, mercantilização e financeirização, que por sua vez são constituintes do movimento de acumulação capitalista.

Sobre o assunto Mattos e Silva (2020) expressam que tais atitudes do Estado em relação à educação baseiam-se na lógica neoliberal, que se articulou na nova ordem mundial, viabilizando e enriquecendo a sua desresponsabilização em relação à educação. Sendo assim, o poder público passou a conceber as políticas educacionais de forma reguladora, focalizada e fragmentada, incentivando e transferindo suas responsabilidades para o setor privado e para a sociedade civil.

Tais elementos são explicativos dos movimentos do capital na sociedade, que hoje atua mediante o estabelecimento de parcerias com o setor privado, tendo como interesse tornar mercantil setores como a educação, saúde, previdência e demais esferas sociais que antes eram provenientes da manutenção do Estado. Sob os fundamentos de tais parcerias pode-se afirmar que:

A PPP é um empreendimento mercantil através do qual a execução de serviços públicos é parcialmente transferida para o mercado. Se trata, portanto, de um mecanismo de inclusão dos serviços públicos, por meio de contratos específicos, no ciclo de valorização do capital. Este ciclo se inicia com a disponibilização contratual de meios favoráveis à apropriação de recursos financeiros e materiais pelo capitalista (GARRIDO; SANTOS, 2021, p. 76).

Partindo desse pressuposto pode-se constatar que a introdução da EAD, e assim das PPP, na reforma do Ensino Médio não é um ato isolado ou de governo, mas se inscreve em um processo organizado globalmente, com vistas à privatização da educação e ao benefício do capital. Por isso, questionar sobre o uso social das tecnologias e as concepções que se disseminam em torno delas é tarefa importante na educação, visto que a reforma de 2017 vem em um contexto social marcado

por forte influência delas.

O tema da “democratização da informação” que a acompanha exige atenção especial, a fim de apreender as suas contradições. Para Souza (2011, p. 225), “[...] a sociedade da informação e do conhecimento não será igual para todos, sendo reservada para as classes trabalhadoras sua dimensão pragmática e utilitarista, expressa nas habilidades e competências para a empregabilidade”.

A reforma do Ensino Médio abre as portas para a expansão da EAD na Educação Básica e o faz com apoio da iniciativa privada, se estendendo a nível nacional e evidenciando os benefícios ao capital.

## **A pandemia e o avanço da EAD e das PPP na educação pública**

Em decorrência do avanço da pandemia do coronavírus as escolas e instituições de ensino do mundo inteiro tiveram que adotar novas formas de ensino, com medidas de proteção e distanciamento social, para combater o vírus. O âmbito educacional, que já era alvo de expansão da EAD, tomou como ponto de partida a aplicação do ensino remoto emergencial. Abriam-se as portas para o setor privado de forma ilimitada, pois as escolas públicas não possuíam as condições materiais para adoção das TIC, o que foi sanado através de parcerias para viabilizar a compra pelo setor público de plataformas, materiais, formações, dentre outras medidas.

A educação pública e gratuita brasileira revela-se como uma oportunidade aos grandes empresários do capital, que adentram com vigor e de modo acentuado nesse campo, com a crise sanitária desencadeada desde 2020. A mercantilização do setor educacional acaba sendo uma gigantesca possibilidade para a intervenção direta de setores capitalistas. Tumolo, Oliveira e Bueno (2021) descortinam esse processo ao desvelarem que, nas premissas do mundo capitalista, existe uma constante busca para transformar setores improdutivos em produtivos de capital, visto que a produção de mais-valia é essencial ao grande incremento de capital e norteadora das projeções da classe capitalista.

As aberturas para viabilizar parcerias com o setor privado no âmbito educacional, mesmo antes da reforma de 2017, são variadas. Em 2011 divulgou-se um documento denominado de *Aprendizagem para todos, investir nos conhecimentos e competências para a promoção do desenvolvimento*, apresentado como estratégia do Grupo Banco Mundial (GBM) para a educação, conforme Garrido e Santos (2021), tendo como viés a concepção de que a educação é o fator primordial do desenvolvimento econômico.

Tal estratégia coloca como prioridade o Ensino Fundamental e busca atingir as juventudes brasileiras por meio da promessa de um ensino inovador e tecnológico, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências, almejando que elas sejam lucrativas ao capital (GARRIDO; SANTOS, 2021). Sob a égide dos interesses econômicos utilizam-se diversos meios, como o uso “inovador” das TIC no ensino, através do recurso às PPP, o que também explica as reformas que ocorreram nos últimos anos na educação.

Parcerias têm servido de justificativa para a presença tanto das famílias, como de grupos corporativos, fundações empresariais e organizações não governamentais (ONGs) na educação. Em relação às empresas privadas lucrativas, as parcerias são tidas como instrumentos de atração de investimento privado com vistas a ‘complementar’ o financiamento público. A perspectiva analítica adotada neste estudo propugna que o apoio da CFI à constituição de novos marcos regulatórios para propiciar um ambiente de negócios para o setor privado explicita o objetivo neoliberal do BM de, através do discurso de parcerias, abrir na educação básica pública uma nova fronteira para o mercado de serviços (GARRIDO; SANTOS, 2021, p. 74).

Com o viés de mercantilizar, organizações como o Banco Mundial e outras que atuam no

processo de financiamento da educação argumentam que o poder público sozinho não consegue garantir uma educação de qualidade aos estudantes brasileiros. Garrido e Santos (2021) trazem dados do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) de 2007 que revelam uma aliança entre o BNDES, o *Corporate Finance Institute* (CFI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a fim de criar um programa de financiamento denominado de Programa Brasileiro de Fomento à Participação Privada, com o intuito de instituir um fundo financeiro milionário.

Com isso, através da participação das três instituições, viabilizaram-se projetos de concessões e de PPP no Brasil e na América Latina. Sob essa lógica e diante dos interesses de grandes empresas na Educação Básica, no contexto da pandemia é possível comprovar a atuação do setor privado e seus grupos no sentido de intensificar e expandir a EAD nas escolas públicas.

A Fundação Lemann articulada com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consea e o Ministério da Educação – MEC – que de maneira muito semelhante com a articulação para a aprovação da BNCC – tentam massificar a EAD na rede pública de Educação Básica. Os grandes empresários da educação veem na pandemia a oportunidade de lucrar ainda mais (MAGNO, 2020, p. 1).

A Fundação Lemann, diante do contexto da pandemia e para viabilizar a EAD, estabeleceu parcerias significativas com o setor público, através de empresas de telefonia e internet, como a banda larga e serviços móveis. Além do mais, a mesma fundação incentiva o uso de plataformas como a *Khan Academy*, financiada por ela própria, articulando-se com outras organizações, como o Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho e Instituto Unibanco. Isso significa a entrada das grandes empresas em um vasto mercado educacional, que se constitui hoje em mais de 80% de matrículas na Educação Básica na rede pública de ensino.

Nessa linha de parcerias, de acordo com Garrido e Santos (2021), para fomento de investimentos e interesses lucrativos na Educação Básica brasileira, no ano de 2009 o BNDS, em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PMBH), firmou convênio para a elaboração de modelagem de projetos de concessão e PPP em diversas áreas do setor público. A PMBH, através da CFI, iniciou a exploração do setor privado na Educação Infantil, sendo que a CFI indicou que as PPP eram a melhor forma de atrair o setor privado para essa etapa de ensino no estado de Minas Gerais.

Esse é um processo em curso nas escolas públicas, que já vem se dando há algum tempo no Ensino Superior. O processo de privatização das escolas e universidades têm efeitos preocupantes para as escolas públicas e também atacam a gestão democrática.

A tentativa de repassar para as Organizações Sociais a gestão das universidades, institutos federais e escolas da educação básica é um ataque à Gestão Democrática das instituições públicas no Brasil. Na educação básica, há projetos em curso de pagamento de vouchers para as famílias retirando recurso do Orçamento e precarizando ainda mais o setor público (MAGNO, 2020, p. 1).

O crescente sistema de distribuição de *vouchers* em diversos países do mundo faz parte de um grande esquema de transferência de responsabilidades do Estado para entidades privadas de ensino. É um sistema no qual os pais ou responsáveis recebem um *voucher*, um valor em dinheiro ou vale, que pode ser utilizado para escolher a escola que desejam que seus filhos estudem, sendo que todas elas fazem parte do sistema privado. Esse valor, que é disposto como *voucher* educacional, é

pago ao sistema privado de ensino e representa o valor que seria recebido pelas escolas públicas municipais (MATTOS; SILVA, 2020).

No âmbito educacional as consequências da inserção das tecnologias se fazem sentir entre os alunos e professores, tanto com benefícios quanto com prejuízos. Benefícios quando se concretizam, ao tornar mais acessíveis conteúdos significativos e também recursos pedagógicos como jogos, mapas e experimentos variados. Por outro lado, a massificação de falsas informações (*fake news*) propaga o irracionalismo e o obscurantismo. Também a substituição da mediação pedagógica pelo recurso tecnológico é outro fator negativo e muito preocupante, por seus efeitos danosos à formação dos estudantes.

Ademais, a intensificação da EAD tem permitido a distribuição de certificados e títulos em larga escala, através de tutores e uso da internet, de forma mais barata e com profissionais menos especializados, reduzindo cada vez mais o valor do trabalho dos profissionais da área educacional.

No âmbito educacional, o que se constata é que,

[...] a expansão do sistema educacional por meio do ensino a distância, com adoção ampla de tutores para mediar a relação entre a grande quantidade de alunos e o professor – ilustra como a introdução de inovações tecnológicas em um ramo produtivo pode vir acompanhada de uma mudança organizacional tão crucial para o aumento da eficiência do trabalho quanto a inovação tecnológica propriamente dita (LIMA JÚNIOR et al., 2014, p. 183).

Na ordem social vinculada ao uso das TIC no âmbito educacional, isso vem se refletindo principalmente através da EAD, *ebooks* digitais, cursos online, etc. Nesse sentido, as TIC são disseminadas como solução dos problemas, induzindo-se à crença de que elas poderiam, inclusive, democratizar o acesso à educação. O que se verifica é que, dependendo de seu uso, podem trazer problemas, principalmente à formação humana, além da desterritorialização da escola e do esvaziamento do trabalho docente. Uma política educacional centrada em estratégias de substituição tecnológica, seja total ou parcial, impacta diretamente no trabalho do professor:

[...] a substituição tecnológica total tem se concretizado como propostas de educação/ensino a distância, especialmente para a formação de professores. Já a substituição parcial tem assumido configurações mais sofisticadas e menos visíveis, na medida em que, com a centralidade deslocada para as TIC, têm proliferado programas de capacitação e treinamento para o seu uso ‘adequado’. O professor não é exatamente retirado da cena, mas relegado a um papel secundário, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o tempo necessário à execução de tarefas determinadas. Em ambos os casos, é estabelecida uma relação direta, quando não automática, entre TIC e aprendizagem (BARRETO, 2010 apud BARRETO, 2011, p. 47).

No caso da EAD, se ela for adotada em larga escala, ocasiona a fragmentação de conteúdos e do ensino, implicando fortemente na aprendizagem que demanda o acesso às novas tecnologias, o que, por sua vez, é causador de mais desigualdades (BARRETO, 2011). Além disso, em relação ao trabalho docente, muitas vezes a EAD inibe e desorienta totalmente a ação do professor como profissional do ensino, tornando-o um mero prestador de serviços, servindo para a fabricação e venda em massa de certificados.

A ampliação da EAD no Ensino Médio, portanto, não é algo casual e com objetivos de democratização do ensino, pois vem na esteira das exigências de reprodução do capital, servindo

para uma formação superficial dos trabalhadores, em uma realidade incerta, que aponta para o desemprego e a intensificação da exploração de sua força de trabalho.

As parcerias com o setor privado crescem ainda mais no setor educacional, através de reformas, como a do Ensino Médio, e também com a implementação da BNCC, principalmente no que se refere à forte inserção da EAD na Educação Básica e o sistema de distribuição de *vouchers* educacionais, incentivados por empresas privadas com o discurso de melhorias para a educação brasileira. Tendo em vista esses aspectos, é salutar atentar aos interesses econômicos ligados a tais ações e seus efeitos sociais.

## Considerações Finais

A Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, através da Lei nº 13.415, trouxe mudanças significativas no currículo escolar e também na carga horária, ampliando-a de 800 para 1400 horas anuais. Flexibilizou-se o ensino e suas formas de integralização. Ressalta-se que os estudantes terão uma base comum, a BNCC, que não poderá passar de 1800 horas do total de todo o Ensino Médio, e também os itinerários formativos, sendo que cada aluno terá que escolher um para cursar durante todo o Ensino Médio, de acordo com sua preferência e a disponibilidade ofertada pela escola.

É possível que parte da organização curricular seja por meio de módulos, passando a adotar sistemas de créditos, e também que se firmem convênios com instituições de EAD. Nesse formato, no caso do itinerário de formação técnica e profissional, a reforma permite também experiências com trabalhos supervisionados, por meio de parcerias com empresas privadas, além de aceitar profissionais com notório saber na docência.

Salientou-se nesta pesquisa a inserção da EAD, que foi analisada a partir de suas vinculações ao mundo do trabalho e ao avanço das TIC, que por sua vez impactam fortemente nas mudanças educacionais. As atuais medidas estão eivadas de “determinismo tecnológico”, defendendo-se as tecnologias sob o ponto de vista das melhorias, modernização, flexibilidade, democratização do saber e acesso ao ensino, o que tem justificado a EAD no Ensino Médio. Não há discordâncias quanto ao fato de que o uso das tecnologias altera significativamente a dinâmica social, política e econômica mundial, abrindo amplas possibilidades para a humanidade.

Contraditoriamente, todavia, o que é ocultado no discurso ideológico são as consequências nefastas de sua apropriação pelo capital, que impacta no valor da força de trabalho, no desemprego e na degradação da vida humana. Salienta-se que a “sociedade da informação” e a “sociedade do conhecimento” possuem forte ligação com os princípios capitalistas de competitividade, produtividade e empregabilidade. No campo educacional, o uso de tecnologias acaba por trazer consequências graves, como a desterritorialização da escola, o esvaziamento do trabalho docente, a certificação em massa, dentre outras.

Nesse contexto evidencia-se que a reforma de 2017 abre-se às PPP, cada vez mais crescentes em vários âmbitos da sociedade, inclusive na educação, fortalecendo o sistema capitalista mundial por meio de grandes empresas. Estas objetivam mercantilizar e tornar setores como educação, saúde e previdência social, negócios lucrativos ao capital.

Com a crise sanitária do novo coronavírus intensificou-se ainda mais o incentivo à modalidade EAD na educação, através de compras de plataformas, distribuição de aparelhos e outras medidas. É necessário considerar que as políticas públicas adotadas não atendem à maioria da população, uma vez que a apropriação do ensino não tem se efetivado com igualdade para todos, deixando lacunas nefastas na educação da juventude.

As reformas que foram adotadas, como a do Ensino Médio, a aprovação da BNCC, a reforma da Previdência e muitas outras que estão sendo instauradas nos últimos anos, vieram com o discurso de melhorias à população, principalmente aos jovens. Salienta-se, porém, que tais reformas atendem aos interesses do capital, não priorizando a sobrevivência humana.

Infere-se mediante o exposto que os rumos tomados na educação estão alinhados aos interesses de grandes empresas e capitalistas. Sob argumentos de inovação, melhorias, democratização do ensino e preparação para a vida dos jovens brasileiros, acentua-se a mercantilização da educação, através de sua privatização e a apropriação de capital, intensificando

as PPP e ocasionando a formação superficial do trabalhador, preparando-o para a exploração de sua força de trabalho e o desemprego.

## Referências

BARRETO, R. G. A educação a distância no discurso da “democratização”. **Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 13, p. 43-55, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/411/382>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC: 2018a. p. 01-16. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 10 fev. 2021.

COUTINHO, M. A Sociedade da Informação e o determinismo tecnológico: notas para um debate. **Líbero**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 82-93, abr. 2004. Disponível em: [https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/coutinho\\_-\\_a\\_sociedade\\_da\\_informacao\\_e\\_o\\_determinismo\\_tecnologico.pdf](https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/coutinho_-_a_sociedade_da_informacao_e_o_determinismo_tecnologico.pdf). Acesso em: 05 mar. 2021.

FERREIRA, D. A. A. Tecnologia: fator determinante no advento da sociedade da informação? **Perspect. Cienc. Inf.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 4-11, 20 dez. 2002. Trim. Disponível em: [https://brapci.inf.br/\\_repositorio/2017/07/pdf\\_aae4ae3cd7\\_0000014686.pdf](https://brapci.inf.br/_repositorio/2017/07/pdf_aae4ae3cd7_0000014686.pdf). Acesso em: 07 mar. 2021.

GARRIDO, F. J. A.; SANTOS, M. R. S. dos. Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 72-89, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43767>. Acesso em: 15 jun. 2021.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/34731/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

LIMA JUNIOR, P. et al. Marx como referencial para análise de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 20, n. 1, p. 175-194, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320140010011>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MAGNO, G. Financeirização da educação e EAD em tempos de pandemia. **APP Sindicato**, 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/financeirizacao-da-educacao-e-ead-em-tempos-de-pandemia-gabriel-magno/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MATTOS, M. de C. do C. M.; SILVA, M. C. R. F. da. Precarização e privatização das políticas públicas na educação a distância. **Educação**, v. 45, p. 1-22, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35216/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SOUZA, E. G. Sociedade da informação e reestruturação produtiva: crítica à dimensão utilitarista do conhecimento. **Transinformação**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 219-226, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/k784btHyzYSMr5Y5L8gLcSy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

TUMOLO, L. M. S.; TUMOLO, P. S. A vivência do desempregado: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo. In: TUMOLO, P. S. (Org.). **Trabalho, capital e formação da classe trabalhadora**. Florianópolis: Em Debate/UFSC, 2019. p. 123-143. Disponível em: <http://editoriamdebate.ufsc.br/catalogo/wp-content/uploads/TUMOLO-TRABALHO-CAPITAL-CLASSE-EBOOK.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

TUMOLO, P. S.; OLIVEIRA, A. R.; BUENO, J. Z. Da educação pública à educação privada: Os rumos do ensino superior no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 119-137, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43599>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Recebido em 31 de julho de 2022.

Aceito em 17 de outubro de 2022.