

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS
DIGITAIS: O (RE)PENSAR DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI**

RENATA OLIVEIRA DOS SANTOS

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O
(RE)PENSAR DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI**

Tese apresentada por RENATA OLIVEIRA DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Profa. Dra.: Maria Luisa Furlan Costa

MARINGÁ
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237p

Santos, Renata Oliveira dos

Políticas públicas de educação e as tecnologias digitais : O (re)pensar do ensino superior no século XXI / Renata Oliveira dos Santos. -- Maringá, PR, 2022.

286 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

CDD 23.ed. 371.35

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

RENATA OLIVEIRA DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O
(RE)PENSAR DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Eder Rodrigo Gimenes – UEM

Profa. Dra. Taissa Vieira Lozano Burci – UEM

Profa. Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra – UEMA

Profa. Dra. Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
– Universidade de Coimbra

Maringá, ____ de ____ de 2022.

Dedico este trabalho ao meu pai (*in memoriam*),
à minha mãe e à minha irmã, por serem a minha
base, fortaleza, amor necessário. Por me
permitirem ser quem tenho me tornado.

AGRADECIMENTOS

A.gra.de.cer: ato de reconhecer, mostrar gratidão, manifestar e render graças. Recompensar e retribuir, de maneira equivalente, a aqueles e aquelas que, ao longo destes 5 anos, fizeram parte da realização de um sonho. Tenho comigo que a diferença de objetivo e sonho pode ser mensurada na capacidade de entendermos que o primeiro podemos executar, na maioria das vezes sozinha, enquanto o segundo necessita ser compartilhado.

Desde o momento que decidi fazer o processo de seleção até a finalização desta tese, todo o esforço empreendido foi consagrado e teve como base minha fé em Deus e em seu filho Jesus Cristo. Minha devoção à Santa Rita de Cássia, a São Jorge, à Nossa Senhora Aparecida e à minha crença nas mais diversas Divindades, Orixás e Anjos. Sou filha abençoada de um Deus que se manifesta, sincreticamente, em minha vida e a Ele dou graças por nunca me deixar sozinha ao longo deste percurso.

Manifesto minha imensa gratidão, respeito e admiração pela Professora Doutora Maria Luisa Furlan Costa, por acreditar em meu potencial e me escolher como sua orientada. Espero sempre honrar a sua presença na minha formação e me orgulhar por me tornar uma doutora em Educação, podendo compartilhar anseios e vitórias futuras, em um país que ainda há de valorizar os profissionais da Educação como, de fato, merecemos e somos dignos.

Agradeço toda luta empreendida pelos meus pais para me fazerem estudar, mesmo sem entender, na maioria das vezes, todas as discussões e debates que tenho realizado. Sou grata por ser filha do Seu Hermes e da Dona Thereza que, do alto de suas sabedorias de 4º ano primário, não mediram esforços para que as inúmeras adversidades e desigualdades sociais me impedissem de ser e conquistar tudo que desejo. Obrigada, pai, do qual sinto infinitas saudades cotidianamente, e mãe, por afirmar que a educação é a nossa única arma contra um mundo que insiste em dizer que a filha do pintor de parede e da dona de casa jamais poderia se tornar uma Doutora. É um privilégio ser fruto do amor de vocês.

À minha pessoa favorita neste mundo todo, minha irmã Rita, que é a mais bacana, especial e parceira que eu poderia ter. Tem o dom de ouvir, o sarcasmo de falar e a capacidade de tornar a vida mais engraçada e leve. Só posso me tornar o que sou, pois tenho você no horizonte das minhas vitórias rindo, celebrando e comemorando a vida junto comigo. Irmã, você é uma bênção em minha existência; obrigada por tudo nesta e em outras vidas.

Aos meus amigos e às amigas que sempre estiveram presentes para ouvir, rir e palpitar não somente sobre a minha pesquisa, mas sobre qualquer assunto que nos unisse em uma boa mesa para nos alimentarmos de esperanças e planos para continuar a celebrar a vida, por mais dura que ela nos parecesse. De forma presencial física e *on-line*, nosso convívio alimenta meu espírito, afaga meu coração e aquece minha alma. Sou cada vez mais apaixonada por cada um e uma de vocês, ano após ano. Um brinde à nossa “família”. Obrigada: Agnaldo, Amanda, Carlos, César, João, Júlia, Otávio, Patrícia, Pedro, Priscila, Robson, Rodrigo, Zuleika, por significarem um colo para descansar, risadas para acalmar, alívio para continuar e compartilhar meu sonho.

Ao melhor grupo de “Luluzinhas” que eu poderia ter – 6 malucas, 2 bebês e uma mini diva. Não consigo mensurar como teria sido toda minha caminhada sem vocês. Faltam-me adjetivos para expressar o amor que sinto por cada uma, pelos áudios infinitos, desabafos, terapia em grupo, risadas e choros compartilhados. Sem vocês, tudo seria muito mais doloroso, maçante e sem sentido. Acredito na máxima que Deus não une pessoas, mas, sim, propósitos. Obrigada, Camila, por ser a melhor parceira e amiga que eu poderia ter no processo de doutoramento. Dayane, por me lembrar como é bom ser jovem, otimista e me fazer querer ser uma pesquisadora tão incrível quanto você. Patrícia, por ser o farol mais intempestivo, espetacular e claro que ilumina, aquece e acolhe almas. Silvia, por ser uma irmã de alma, lição de como a vida é possível, pesquisadora orgânica e o melhor colo amigo que “Maria” pode repousar. Ana Laura, Davi e Felipe, espero acompanhar todo o crescimento em graça e exuberância de vocês.

Ao grupo de “Amigos em segredo”, que nasceu do cotidiano profissional e tem se perpetuado pela vida. Sou grata por cada um de vocês e da forma como preenchem

a minha história com alegria, fé, amor, muitas risadas e esperança. Obrigada, Marcinha e Lino, pelas orações e todo o cuidado que tens comigo; Jefferson, por ser sinônimo de perseverança, resiliência, resistência e sucesso; Natalia, por ser uma amiga para todos os momentos; Gisele e Gla, pela parceria de sempre; e Rosemayre, por todas as vivências compartilhadas e desejo pelo futuro.

Aos amigos e às amigas, (ex)alunos e (ex)alunas que fazem parte de diferentes momentos do meu cotidiano e me ajudaram no processo de esperar: Alisson, Ana Paula, André, Claudiana, Denise, Eduardo, Érica, Fabiane, Iza, Lourdes, Mariana, Michelle, Paulo, Priscila, Thaís, pelas trocas de ideias, risadas e conversas intermináveis.

À Professora Doutora Taissa Vieira Lozano Burci, por ter aceitado o convite para participar desta banca e por ser parte importante em todo o processo deste doutoramento. Obrigada por um dia, antes mesmo de nos tornarmos amigas, ter dito que tudo o que precisasse poderia contar contigo. Mal sabíamos nós que essa afirmativa seria tão verdadeira. Você faz parte de todo este sonho e espero que saiba o quanto sua presença em minha história foi transformadora e amorosa. Muito obrigada por ser presente e presença.

À Professora Doutora Sara Dias-Trindade, por ser o exemplo do que quero me tornar “quando crescer”. Por sua gentileza comigo, pelo tratamento afetuoso que sempre dirigiu a mim. Por ser parte de um sonho capaz de atravessar um oceano e que une, novamente, uma brasileira e uma portuguesa. Desejo que este seja só o começo de uma história de muitas trocas, saberes e afetos. Obrigada por ser inspiração. Nutro por ti uma admiração enorme.

Ao Professor Doutor Eder Rodrigo Gimenes, um pesquisador admirável e alguém com quem tenho dividido diversos momentos da minha vida acadêmica na Universidade Estadual de Maringá. Sua presença nesta banca é extremamente celebrada por mim. Obrigada por todo afeto.

À Professora Doutora Ilka Serra, a qual observo a distância e admiro sua trajetória como pesquisadora e sua relevância para o debate sobre as tecnologias digitais, a

Educação a Distância e Educação *OnLIFE*. Obrigada por todo esforço empreendido em prol da educação brasileira e por ter aceitado o convite para esta banca.

Ao grupo de pesquisa GPEaDTEC, por todas as reuniões, trocas de saberes e conhecimento, artigos submetidos e por serem apoios necessários para toda a minha pesquisa.

À música brasileira, representada nas canções “Maria Maria”, de Milton Nascimento, que embalou horas infinitas de estudos e nomeou, de maneira afetuosa, esta tese, e “Tá Escrito”, do sambista Xande de Pilares. Também, na pessoa do Rapper Emicida, que me incentivou a levantar e andar acreditando que eu sou a única representante do meu sonho na face da terra; que, se essa certeza não me fizesse “correr”, nada mais faria e desejar me ver no pódio.

A todos e todas aqui mencionados: muito obrigada por fazerem parte deste sonho. Poder agradecer, compartilhar e celebrar com vocês esta conquista é imensurável.

Qualquer um que pratique a arte da crítica cultural tem que suportar que lhe façam a pergunta:

“Qual é a solução para os problemas que você descreve?”

[...] a pergunta é feita, em três tons de voz diferentes.

Um deles é gentil e ansioso...

Um segundo é ameaçador e julgador...

E um terceiro é ansioso e encorajador.

POSTMAN.

SANTOS, Renata Oliveira dos. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O (RE)PENSAR DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI**. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e está vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC). O objeto de estudo é composto por dois eixos: as políticas públicas de educação para o Ensino Superior e a relação entre educação, ensino e Tecnologias Digitais (TD). O objetivo geral é verificar se as políticas públicas de educação e de EaD têm contribuído para que as tecnologias digitais sejam entendidas não apenas como ferramentas, instrumentos e suportes, mas, sim, como potencializadoras no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Superior brasileiro no século XXI. O problema da pesquisa se apresenta da seguinte forma: as políticas públicas de educação e de Educação a Distância e o modelo de Ensino Superior brasileiro promovem condições para a compreensão dos cenários, a absorção e desenvolvimento dos sujeitos sociais mediados pelo digital? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, de caráter documental e bibliográfico. Para a compreensão dos documentos legais das políticas públicas de educação e de Educação a Distância para o Ensino Superior (1996-2020), utilizamos a abordagem metodológica do ciclo de política de Stephen Ball e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992), por meio do entendimento de Mainardes (2006) e Burci (2020) no que tange ao contexto da influência e ao contexto da produção de texto. Em relação às reflexões sobre educação, tecnologias digitais e Ensino Superior, recorreremos à noção de cultura debatida pela área da Antropologia, a partir de Geertz (2008); de cibercultura e cultura digital, proposta por Lévy (2010) e Lemos (2003); das Humanidades Digitais (HD) e dos modos paradigmáticos de engajamento das Ciências Humanas e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), em que o digital passa a ser entendido como parte dos fenômenos culturais e sociais. O modelo analítico desenvolvido por Svesson (2010), no qual a internet pode ser refletida como um objeto de estudo para a educação, conduziu-nos por meio do campo, em desenvolvimento, das Humanidades Digitais, que nos apresenta, de forma crítica, reflexões sobre as Ciências Humanas e o digital, iniciativas, atividades e as transformações no processo de ensino-aprendizagem. Isso corrobora para o entendimento dos sentidos e significados de conceitos, como: ecologia, ecossistema e ensino híbrido, e nos auxilia a (re)pensar o Ensino Superior, a partir do ressignificar da presencialidade física e *on-line* dentro e fora da sala de aula, do hibridismo sustentado e disruptivo e da Educação *OnLIFE*. Concluímos que, enquanto as políticas públicas de educação nesse nível no Brasil ainda pautarem a EaD como uma modalidade de ensino de caráter tradicional e as tecnologias digitais como suportes, instrumentos mecânicos e ferramentas educacionais, dificilmente, tais tecnologias serão tidas como potencializadoras e parte do processo educativo, ou seja, de uma ecologia que une mundo físico, biológico e digital na formação de sujeitos sociais que criam, compartilham e vivenciam cenários complexos promovidos pelas tecnologias digitais.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação; Educação a Distância; Ecossistemas Híbridos; Humanidades Digitais; Educação *OnLIFE*.

SANTOS, Renata Oliveira dos. **PUBLIC EDUCATION POLICIES AND DIGITAL TECHNOLOGIES: THE (RE)THINKING OF HIGHER EDUCATION IN THE 21ST CENTURY.** 286 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2022.

ABSTRACT

This research is part of the Graduate Program in Education (PPE) of the State University of Maringá (UEM) and is linked to the Research Group on Distance Education and Educational Technologies (GPEaDTEC). The object of study is composed of two axes: public policies of education for higher education and the relationship between education, teaching and digital technologies (TD). The general objective is to verify whether public education and EaD policies have contributed to digital technologies being understood not only as tools, instruments and supports, but as potentiators in the teaching process-learning of Brazilian higher education in the 21st century. The research problem is presented as follows: do the public policies of education and distance education and the Brazilian Higher Education model promote conditions for the understanding of the scenarios, the absorption and development of social subjects mediated by digital? This is a qualitative, exploratory, documentary and bibliographic research. To understand the legal documents of the public policies of education and distance education for higher education (1996-2020), we used the methodological approach of the Stephen Ball policy cycle and collaborators (BALL; BOWE; GOLD, 1992) through the understanding of Mainardes (2006) and Burci (2020) regarding the context of influence and the context of text production. Regarding the reflections on education, digital technologies and Higher Education, we refer to the notion of culture discussed by the Anthropology area, starting from Geertz (2008); of cyberculture and digital culture, proposed by Lévy (2010) and Lemos (2003); of Digital Humanities (HD) and the paradigmatic modes of engagement of Human Sciences and Digital Technologies Information and Communication (TDICs), in which digital is understood as part of cultural and social phenomena. The analytical model developed by Svesson (2010), in which the Internet can be reflected as an object of study for education, led us through the developing field of Digital Humanities, which presents us, critically, reflections on Human Sciences and digital, initiatives, activities and transformations in the teaching-learning process. This corroborates the understanding of the meanings and meanings of concepts, such as: ecology, ecosystem and hybrid teaching, and helps us to (re)think Higher Education, from the re-signifying of physical and online presence in and out of the classroom, of sustained and disruptive hybridization and Onlife Education. We conclude that, while public education policies at this level in Brazil still guide EaD as a traditional teaching modality and digital technologies as supports, mechanical instruments and educational tools, difficult, such technologies will be seen as potentiators and part of the educational process, that is, of an ecology that unites the physical, biological and digital world in the formation of social subjects that create, share and experience complex scenarios promoted by digital technologies.

Keywords: Education Public Policies; Distance Education; Hybrid Ecosystems; Digital Humanities; Education OnLIFE.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos
ABT – Associação Brasileira de Tecnologia
ANATEL – Agência Nacional de Telecomunicações
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BDB – Biblioteca Digital Brasileira
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ – Custo Aluno Qualidade
CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES – Câmara de Educação Superior
CGI – Comitê Gestor da Internet
CIESUD – Congresso Internacional de Educação Superior a Distância
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação
CP – Conselho Pleno
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CREDUC – Programa de Crédito Educativo
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DARPA – *Defense Advanced Research Projects Agency*
DED – Diretoria de Educação
E-DIGITAL – Estratégia Brasileira para a Transformação Digital
EaD – Educação a Distância

EDUCOM – Educação e Computador

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ESUD – Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância

FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (*Food and Agriculture Organization of the United Nations*)

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNCE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNTEVÊ – Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa

GPEaDTEC – Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais

HD – Humanidades Digitais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IA – Inteligência Artificial

IES – Instituições de Educação Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGU – Lei Geral das Universidades

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MP – Medida Provisória

NMC – *New Media Consortium*

NTEs – Núcleos de Tecnologias Educacionais

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PAR – Plano de Ações Articuladas

PBLE – Programa Banda Larga nas Escolas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano Decenal de Educação para Todos; Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PGMUO – Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público

PIM – Projeto Interdisciplinar

PL – Projeto de Lei

PLOA – Projeto da Lei Orçamentária Anual

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNBL – Plano Nacional de Banda Larga

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projetos Pedagógicos dos Cursos

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPEaD – Políticas Públicas de Educação a Distância

PPI – Projetos Pedagógicos Institucionais

PPP – Parceria Público-Privada

ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação

PRONINFE – Programa Nacional de Informática Educativa

PRONTEL – Programa Nacional de Teleducação

Prouni – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REA – Recursos Educacionais Abertos
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SATE – Sistema Avançado de Tecnologia Educacionais
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAT – Secretaria de Aplicações Tecnológicas
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SinDigital – Sistema Nacional para a Transformação Digital
SINRED – Sistema Nacional de Radiofusão Educativa
SINTED – Sistema Nacional de Televisão Educativa
SISU – Sistema de Seleção Unificada
STF – Supremo Tribunal Federal
TC – Tecnologia de Comunicação
TD – Tecnologias Digitais
TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TI – Tecnologia da Informação
TICS – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCLA – Universidade da Califórnia em Los Angeles
EU – União Europeia
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEx – Unidades Executoras Próprias
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil

USP – Universidade de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

WWW – *World Wide Web*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Políticas Públicas para a Educação Básica: influência dos Organismos Internacionais.....	41
Quadro 2 – Leis da Educação Superior criadas no Governo Lula (2003-2010)	67
Quadro 3 – Os decretos da Educação Superior criados no Governo Lula (2003-2010)	68
Quadro 4 – Portarias da Política de Inovação de Educação Conectada.....	99
Quadro 5 – Resoluções da Política de Inovação de Educação Conectada.....	100
Quadro 6 – Primeiras ações da EaD no Brasil.....	107

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: CONCEITOS, CONTEXTOS E REFLEXÕES A PARTIR DA LDBEN/1996	35
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	35
2.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE O PROGRESSO E O RETROCESSO?	62
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE INFORMÁTICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O ENSINO SUPERIOR	87
3.1 POLÍTICAS DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA (1970 A 2021)	87
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AS TDICs PARA O ENSINO SUPERIOR: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FOCO	103
3.2.1 Universidade Aberta do Brasil (UAB)	120
3.2.2 Políticas de Educação a Distância no Decênio de 2010 a 2020	129
4. TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO POTENCIALIZADORAS NA EDUCAÇÃO .	145
4.1 DA INVENÇÃO À MUDANÇA SOCIAL	145
4.1.1 Cibercultura na formação dos sujeitos sociais contemporâneos	157
4.2 ENTRELAÇAMENTO DA CIÊNCIAS HUMANAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CAMPO DAS HUMANIDADES DIGITAIS	172
4.3 TEMPOS PANDÊMICOS: POLÍTICAS, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PROMOÇÃO DAS HUMANIDADES DIGITAIS	185
5. O (RE)PENSAR DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI	202
5.1 RESSIGNIFICAR DA PRESENCIALIDADE (DESAFIO)	202
5.2 ECOLOGIA DE APRENDIZAGEM E O ENSINO HÍBRIDO (CAMINHO).....	214
5.2.1 Metodologias Ativas: sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa por projetos.....	223
5.3 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE <i>OnLIFE</i> : APRENDIZAGEM INVENTIVA.....	231
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS	256

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)¹, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizada no estado Paraná. Ela está vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC)². O objeto de estudo está pautado em dois eixos: as políticas de educação para o Ensino Superior e a relação entre educação, Tecnologias Digitais (TD) e ensino.

O objetivo geral é verificar se as políticas públicas de educação e as políticas públicas de Educação a Distância têm contribuído para que as tecnologias digitais sejam entendidas não apenas como ferramentas, instrumentos e suporte, mas, sim, como potencializadoras no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Superior brasileiro no século XXI.

Nesse sentido, os objetivos específicos se norteiam a partir de uma reflexão sobre as políticas públicas de educação e os projetos de informatização no Brasil em diferentes governos, especialmente, na governança atual do Presidente Jair Messias Bolsonaro, entre avanços e retrocessos para o nível Superior; das políticas públicas de Educação a Distância para a Educação Superior, por meio do marco legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 até 2020; da compreensão da relação simbiótica entre educação e tecnologias digitais a partir do entendimento de que elas se constituem como um fenômeno social e cultural; por fim, do conhecimento de conceitos e investigações pertinentes para o (re)pensar do Ensino Superior diante de um cenário e de sujeitos sociais mediados pelo digital.

¹ O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) completou 30 anos em 2020. Criado em 1990, tornou-se o primeiro programa a ser oferecido na área no interior do Paraná. Até o ano de 2021, ofertou o mestrado e o doutorado por meio de três linhas de pesquisa interdisciplinares: (1) Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, (2) História e Historiografia da Educação e (3) Políticas e Gestão em Educação. Esta tese esteve vinculada à linha 3. A partir de 2022, o PPE passou a ter apenas duas linhas de pesquisas: (1) História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas e (2) Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Para mais informações, acesse: www.ppe.uem.br e <https://www.facebook.com/ppeuem/>.

² “O Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC) foi criado em 2010 e se constitui como um conjunto de docentes e discentes que desenvolvem estudos e pesquisas que tenham como foco as questões históricas, metodológicas, políticas e práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, com ênfase nas ações institucionais e governamentais desenvolvidas na modalidade de educação a distância”. O grupo se divide em três linhas de pesquisa que são interdisciplinares: (1) Ambientes Virtuais de Aprendizagem, (2) Educação a Distância: história, políticas e práticas e (3) História de Formação de Professores em Curso a Distância. Para mais informações, acesse: <https://eadtec.wordpress.com/sobre/> e <https://www.facebook.com/GPEaDTEC/>.

A hipótese é de que as tecnologias digitais tratadas como ferramentas, instrumentos na educação e suportes para a modalidade de Educação a Distância, nas políticas de educação para o Ensino Superior, não cumprem seu papel potencializador no processo de ensino-aprendizagem, pois não são entendidas como parte de uma cultura educacional na qual o digital é tido como integrante do meio físico e biológico.

Com a pandemia da covid-19, tornou-se ainda mais evidente o quanto os processos educativos precisaram ser modificados diante de uma realidade em que a presença física não é o único caminho para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

No Brasil, a instalação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) deflagrou problemas já existentes na educação nacional, a qual é marcada pela desigualdade social no que compete à estrutura e ao acesso ao ensino de maneira geral. Entretanto, toda essa situação tem possibilitado e aprofundado, cada vez mais, os debates e os estudos que entendem as TD não apenas como algo mecânico, mas, sim, pertencentes a um ecossistema.

Assim, o problema que orienta a discussão empreendida se apresenta da seguinte forma: as políticas públicas de educação e de Educação a Distância e o modelo de Ensino Superior brasileiro promovem condições para a compreensão dos cenários, a absorção e desenvolvimento dos sujeitos sociais mediados pelo digital?

Internet, mega/gigabytes, acessos, plataformas, *clicks*, ecossistemas, ecologias de aprendizagem/cognitiva, cibercultura, cultura digital, realidade virtual, Humanidades Digitais, Educação a Distância (EaD), Educação *OnLIFE*. Um dicionário de palavras, conceitos e saberes que vão se apresentando, ao serem construídos e aplicados em um universo onde não somos meros espectadores, mas atores, agentes, sujeitos que buscam, produzem, armazenam, copilam e compartilham informações.

Tratam-se de conhecimentos que se alteram a cada nova descoberta, que nos revelam uma maneira a mais de olhar o mundo ao redor por meio de dados, *softwares*, algoritmos, textos e imagens que podem nos surgir em 360º graus, com sons e luzes vindos dos lugares antes inimagináveis.

Diante de tantas mudanças e possibilidades de vivenciar a sociedade contemporânea por meio das tecnologias digitais, a compreensão de sua aplicabilidade no cotidiano nos instiga ao entendimento de seu surgimento e construção no passado, aos seus desdobramentos no presente e às suas infinitas

dinâmicas para um futuro, em especial, no que tange ao seu uso na educação para Ensino Superior.

Esses aspectos, ao serem determinados por meio de políticas públicas educacionais, necessitam se conectar com o entendimento de que o futuro, anunciado pela inovação tecnológica digital, já nos toca os pés, as mãos, a mente e tem proporcionado, a cada instante, uma ruptura gradual dos paradigmas tradicionais em que os atos de aprender e de ensinar são constituídos.

Cada mudança nova na sociedade – e, conseqüentemente, na educação – sempre esteve no radar daquilo que proponho observar, estudar, refletir, tudo que, de alguma maneira, possa afetar o cotidiano de uma professora em eterna formação.

Estando há 16 anos na Educação Básica e 8 anos na Educação Superior, ministrando aulas de Sociologia, Ciências Sociais, Humanidades e áreas afins, tenho sentido os impactos que o uso das tecnologias digitais tem causado na organização estrutural e curricular das instituições de Ensino Básico e Superior, nas práticas pedagógicas, na maneira de ensinar e de aprender, tanto para educandos quanto para educadores.

Por isso, compreender essa relação simbiótica entre educação, tecnologias digitais e ensino-aprendizagem se tornou um desafio nos últimos anos. Isso se revelou a partir do momento em que comecei a perceber o quanto estar ou não dentro de sala de aula também era uma problemática ocasionada pelas políticas públicas de educação.

A cada novo Decreto, Ementa Parlamentar, Portaria, Medida Provisória e Lei, a minha ausência e presença tanto em âmbito escolar quanto acadêmico eram determinadas por esses documentos. Não consigo desassociar a formação profissional das decisões governamentais que sempre afetaram diretamente o trabalho desenvolvido.

Em 2000, a UEM criou 8 novos cursos de graduação, dentre eles, o de Ciências Sociais. Ingressei na instituição em 2001, fazendo parte da segunda turma. A implementação do curso se relaciona com a própria história da Sociologia como disciplina escolar, que pode ser contada em quatro períodos: a) 1891-1941: institucionalização da disciplina, no que chamamos, atualmente, de Ensino Médio; b) 1941-1981: a não obrigatoriedade em sala de aula; c) 1982-2001: sua reinserção gradual nas escolas; d) 2003 – dias atuais: da obrigatoriedade legal a não obrigatoriedade com a Reforma do Ensino Médio (SANTOS *et. al.*, 2018).

Em 2003, foi sancionado o Projeto de Lei nº 1.641 (BRASIL, 2003), que tinha o objetivo de incluir, como obrigatórias, as disciplinas de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio, alterando o Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996). Durante o período de 2003 a 2008, várias secretarias estaduais organizaram suas estruturas curriculares, realizaram concursos públicos para a contratação dos docentes e inseriram a disciplina em seu cotidiano. Assim, quando a Lei Ordinária nº 11.684 (BRASIL, 2008) foi aprovada, muitas instituições escolares – tanto públicas quanto privadas – já tinham implementado em seus quadros as duas disciplinas (SANTOS, 2011).

Desde 2005, tenho atuado na Educação Básica, porém, a cada mudança governamental, a minha permanência tem sido cada vez mais questionada, pois, em 2016, as disciplinas deixaram de ser obrigatórias com a aprovação da Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), que se tornou a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), responsável pelo Novo Ensino Médio. As justificativas governamentais para tal medida nunca foram explícitas em relação ao que transforma um conteúdo curricular mais importante ou não que outro.

Tem transparecido no país, em especial a partir do golpe governamental de 2016, decisões com base em questões ideológicas conservadoras, ataques aos professores dessas duas áreas, pedidos de um Projeto de Lei chamado de “Escola sem Partido”, em que se acredita que as escolas brasileiras estão cheias de doutrinas de esquerda, marxistas e da pedagogia de Paulo Freire.

A discussão nunca tem sido, propriamente, didática e pedagógica, e sim política, mais especificamente, política partidária. Na atual conjuntura governamental, ações em prol da educação nacional estão paralisadas e algumas em retrocessos, como veremos mais adiante, o que ainda continua afetando, de modo direto, o lugar da Sociologia dentro das escolas.

No caso da Educação Superior, desde 2012, faço parte do quadro docente de algumas instituições privadas na cidade de Maringá, localizada no interior do estado do Paraná. As mudanças governamentais têm afetado a maneira como esse segmento de ensino se comporta nos últimos anos.

A oferta e a expansão de programas, como FIES, Prouni e SISU³, alteraram o perfil dos alunos ingressantes na Educação Superior de todo país. As transformações

³ Falaremos mais sobre esses programas ao longo da tese.

promovidas pelas políticas públicas de Educação a Distância viabilizaram mudanças significativas na realidade e a atuação de muitos professores no interior das faculdades, centros universitários e universidades.

Em relação às disciplinas de Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas e Filosofia, a partir de 2015, nas Instituições de Educação Superior (IES) privadas, houve uma retirada maciça da estrutura curricular presencial física. As Portarias nº 2.253 (BRASIL, 2001) e nº 4.059 (BRASIL, 2004) regulamentavam, com algumas restrições, a oferta de até 20% de as disciplinas de cursos presenciais poderem ser realizadas por meio da modalidade de ensino a distância, o que, para muitas IES, essa situação significava a transferência dos componentes curriculares para EaD.

A portaria nº 1.134 (BRASIL, 2016)⁴ especificou, de maneira mais definitiva, como as IES poderiam fazer a integração entre o ensino presencial e a distância, ao alterar, principalmente, a questão em que só precisava de apenas um curso de graduação reconhecido para, de fato, realizar a migração de até 20% das disciplinas para a modalidade de educação a distância. Com isso, houve uma procura imensa por profissionais para a promoção dessa modificação.

Diante dessa realidade, fui convidada a ministrar, produzir, gravar e desenvolver inúmeros recursos pedagógicos para as disciplinas que era responsável para a modalidade de Educação a Distância. Sem saber, exatamente, como tudo aquilo funcionava, confesso ter criado uma barreira preconceituosa e pensando mais nas produções por questões, meramente, financeiras. Talvez, de forma ingênua, acreditasse que todo aquele movimento seria passageiro e mercadológico; não ficaria, nem se estabeleceria.

Frente a esse contexto, eu tinha muitas dúvidas, por exemplo: seria, de fato, uma educação de qualidade? Como me comportaria em relação às gravações? De que maneira os materiais didáticos deveriam ser escritos? Pensando, também nessas inquietações, uma das IES da qual fui professora até 2020 ofereceu aos seus docentes uma pós-graduação, em 2015, em Tecnologia Digital e Educação a Distância. O curso tinha como propósito formar seus próprios professores para a realização dos trabalhos para a integração das atividades presenciais e não presenciais, chamada, na época, de semipresencial.

⁴ Alterada pela Portaria nº 2.117 (BRASIL, 2019), que autorizou até 40% da oferta de disciplina de cursos presenciais para a modalidade de ensino a distância.

Durante o curso, realizado em um período de 18 meses, tivemos aulas sobre políticas públicas de educação, tecnologias digitais, gravação, produção de material e muito debate acerca do que a EaD representaria no nosso dia a dia. Era uma turma formada, a princípio, por 80 alunos, mas apenas 11 terminaram o curso.

Havia muita discordância e uma dose sensível de preconceito de muitos docentes, os quais, em um primeiro momento, inscreveram-se pensando em um mercado de trabalho e acabaram por perceber que a modalidade de Educação a Distância era muito mais do que apenas um “outro recurso financeiro”. Ela demandava muito estudo, empenho e vontade de transformar tantas certezas já enraizadas em muitas dúvidas e novas maneiras de compreender a educação em seu ato de ensinar e de aprender.

Entre 2015 e 2017, os convites para atuação na EaD foram aumentando na mesma proporção em que as aulas presenciais diminuíram. Aquilo me causava uma inquietação e também muita curiosidade. Assim, ao ser convidada para ministrar aulas ao vivo, no período de 4 semanas, na maior IES privada da cidade, deparei-me com uma realidade tão grande; logo, percebi que estaria ali o meu desafio de estudo e de pesquisa.

Ao adentrar em um complexo educacional, formado por vários estúdios e movido por inúmeros profissionais audiovisuais, intérpretes de libras, mediadores simultâneos e transmissão de aula para números, como 400, 600, 800 alunos do país inteiro, assustei-me. Ali, iniciaram-se inúmeras inquietações que, até hoje, fazem parte dos meus questionamentos e estudos diários.

Tratou-se de uma experiência tão marcante que decidi buscar referências para dar continuidade à minha formação acadêmica e ingressar no processo de doutoramento. Assim, o meu caminho se cruzou com o da Professora Doutora Maria Luísa Furlan Costa, expressão máxima na UEM no que se refere à modalidade de Educação a Distância no Brasil e ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tecnicamente falando, nosso “encontro” não poderia ocorrer senão por meio das redes sociais, uma conversa breve, mas repleta de conhecimento e bibliografias a serem desvendadas.

Motivada pelo novo, por algo tão presente profissionalmente em minha trajetória como professora, decidi participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação de Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e, após todas as etapas da seleção, fui aprovada em 2017 e iniciei meus estudos em 2018.

Descortinava-se, assim, um mundo de possibilidades de pesquisas, que tinham como foco as políticas públicas de educação e de Educação a Distância, as tecnologias digitais e os processos de ensino-aprendizagem.

Confesso que, mesmo formada em Ciências Sociais, uma área que reúne a Sociologia, a Antropologia e as Ciências Políticas, a parte da compreensão política era a que menos me seduzia. Hoje, penso em quanto tempo desperdicei não aprofundando mais os meus estudos – ainda bem que estou tendo uma segunda possibilidade.

Ao fazer parte de um espaço novo de conhecimento, as descobertas caminham de mãos dadas com as dúvidas. Do projeto inicial para o resultado desta pesquisa, muitas coisas foram descartadas, porém outras tantas foram sendo construídas, transformadas e referenciadas.

As questões iniciais, de alguma maneira, amadureceram e, de repente, percebi que entender as políticas públicas de educação e Educação a Distância, a relação entre educação, tecnologias digitais e ensino me auxiliavam a pensar sobre a Educação Superior a partir de minhas próprias vivências dentro e fora de sala de aula, justamente por estar inserida na área das Ciências Humanas. A descoberta do campo das Humanidades Digitais tem proporcionado uma relação ainda mais intensa com a proposta de uma Educação Aberta a Distância.

A tecnologia em si, como um todo, não pode ser entendida como vilã ou salvadora para a educação. No caso das tecnologias digitais, essa afirmativa deve ser ainda mais propagada. As inovações tecnológicas são apenas a expressão máxima de uma cultura digital produzida e promotora de novos sujeitos sociais que, no tempo presente, dispõe-se a quebrar paradigmas e a promover um olhar diferenciado sobre o que significa ensinar e aprender em uma era em rede.

Destarte, esta pesquisa, de caráter qualitativo, exploratório, efetiva-se, metodologicamente, por meio de um levantamento documental e bibliográfico. Segundo Silveira e Córdova (2009), o tipo de pesquisa de abordagem qualitativa deve ser adotado por pesquisadores que recusam a existência de apenas um modelo universal de estudos para todas as ciências.

Esses pesquisadores buscam explicar o porquê das coisas, como, onde, quando elas ocorrem, sem que as descobertas realizadas sejam consideradas finitas em si, possibilitando que uma mesma temática seja capaz de ser abordada por diferentes vieses. Nesse tipo de estudo, nós, cientistas, podemos ser o sujeito e o

objeto, produzindo um conhecimento que se apresente de maneira parcial sobre a realidade composta por relações sociais. Para Silveira e Córdova (2009, p. 32):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

No que tange à pesquisa exploratória, esta possibilita um maior conhecimento sobre a temática ou problemática escolhida, tornando-a mais explícita e permitindo o desenvolvimento de hipóteses, a partir de um levantamento bibliográfico, entrevistas com indivíduos que estão ligados ao tema da pesquisa e análises de exemplos que sejam capazes de gerar compreensão para o estudo (SILVEIRA; CORDÓVA, 2009).

Nesta tese, exploraremos a pesquisa bibliográfica, a qual se desenvolve por meio da seleção de referências teóricas que já foram analisadas e publicadas por diferentes meios de consulta, como livros, artigos, *web sites*, textos *on-line*, meios físicos e virtuais. A busca por esses materiais nos ajuda na construção e desconstrução de certezas científicas que pareciam absolutas; na descoberta de novas realidades; nas possibilidades de entendimento sobre um assunto explorado de diversas maneiras (FONSECA, 2002).

A pesquisa documental foi realizada a partir de documentos oficiais que têm permeado o desenvolvimento das políticas públicas de educação e de Educação a Distância no Brasil, de modo a nortear projetos de informatização e o debate entre Tecnologias Digitais, de Informação e Comunicação (TDICs) e o Ensino Superior, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e seus desdobramentos até 2020. Segundo Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa utiliza fontes diversas que, muitas vezes, não têm um tratamento analítico, representando-se por documentos oficiais, relatórios, imagens fotográficas e audiovisual, jornais, revistas, cartas, filmes etc.

Para a análise dos documentos das políticas públicas de educação e de Educação a Distância, recorreu-se à abordagem do ciclo de política criado por Ball, Bowe e Gold (1992). Segundo Mainardes (2006), essa abordagem pode ser entendida

por meio da natureza complexa – e também contraditória – em que são criadas as políticas educacionais, ao enfatizar os processos micros e macros e as ações daqueles que são responsáveis por sugerir, criar e implementar as políticas em nível local, estadual, federal e mundial.

Trata-se de um referencial teórico analítico que não se constitui como estático, mas, sim, dinâmico e flexível, representado por meio de cinco contextos que poderão ser refletidos em conjunto ou separadamente. Na obra “*Reforming education and changing schools*” (1992), redigida por Stephen Ball, Richard Bowe e Ane Gold, a abordagem do ciclo de política se constitui por meio do contexto da influência, contexto da produção do texto e contexto da prática.

Em 1994, por meio do livro “*Education reform: a critical and post-structural approach*”, Stephen Ball propôs a introdução do contexto do resultado/efeito e do contexto da estratégia política; ambos podem ser pensados em conjunto com o contexto da prática e o contexto de influência (BURCI, 2020).

Ao propormos a compreensão das políticas de educação por meio da abordagem do ciclo de política, optamos por trabalhar a partir do contexto da influência e do contexto da produção do texto. Em alguns momentos da análise, eles apareceram juntos e, em outros, independentes. Mainardes (2006) afirma que os contextos devem ser entendidos como inter-relacionados, porém, não têm dimensão temporal ou sequencial, tampouco são etapas lineares.

O contexto da influência nos auxiliou na investigação de uma pesquisa bibliográfica dos documentos que têm influenciado a criação da LDBEN/1996 e os seus desdobramentos até 2020 para o desenvolvimento da Educação Superior. O contexto da produção do texto, por sua vez, nos permitiu uma análise dos textos e documentos que circundam essas políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

A criação e o desenvolvimento das políticas educacionais precisam considerar as associações existentes com outros tipos de política e com as influências sofridas em âmbito global, internacional, nacional e local que permeiam o jogo de interesses, de forma a envolver disputas e acordos que norteiam o campo político e a sociedade mundialmente (BURCI, 2020).

Em relação às reflexões sobre educação, tecnologias digitais e Ensino Superior, recorreremos à noção de cultura debatida pela área da Antropologia, a partir de Geertz (2008); de cibercultura e cultura digital, proposta por Lévy (2010) e Lemos (2003); das Humanidades Digitais (HD) e dos modos paradigmáticos de engajamento

das Ciências Humanas; e das Tecnologias Digitais, de Informação e Comunicação (TDICs), em que o digital passa a ser entendido como parte dos fenômenos culturais e sociais.

O modelo analítico desenvolvido por Svesson (2010), no qual a internet pode ser refletida como um objeto de estudo para a educação, conduziu-nos por meio do campo em desenvolvimento das Humanidades Digitais, que nos apresenta, de forma crítica, reflexões sobre as Ciências Humanas e o digital, iniciativas, atividades e as transformações no processo de ensino-aprendizagem.

Isso corrobora para o entendimento dos sentidos e significados de conceitos, como ecologia, ecossistemas e ensino híbrido, e nos auxilia a (re)pensar o Ensino Superior, a partir do ressignificar da presencialidade física e *on-line* dentro e fora da sala de aula, do hibridismo sustentado e disruptivo e da Educação *OnLIFE*.

Ao pensarmos sobre tecnologias digitais e educação, não podemos correr o risco de transformar as nossas discussões em polos opostos. Muitos educadores e outros sujeitos sociais, ao desconhecerem a maneira de desenvolver estudos e práticas pedagógicas potencializadas pelas tecnologias digitais, protagonizam debates que não perpassam pela possibilidade de pensar a sua presença como parte do meio, de forma consciente, ao questionar as dificuldades, relatar as descobertas e promover novas ações.

O problema é que a falta de conhecimento gera desconforto. Isso remete ao Mito da Caverna de Platão⁵, que nos apresenta, há séculos, o quanto a luz, a novidade e o entendimento de maneira diferente sobre o mundo podem assustar quem apenas quer manter as coisas exatamente como estão/são. Incide-se, assim, uma problemática ainda mais relevante: a falta de percepção sobre a sociedade e as mudanças ocasionadas pelos homens e mulheres que, em cada época, criam e criam necessidades, transformando a realidade.

Pensar a sociedade contemporânea nos ajuda a entender como ela se desenvolve mediante as transformações tão rápidas e velozes promovidas pelos dispositivos eletrônicos móveis, conexão, internet, interatividade e a modificação da noção de espaço e de tempo. Indubitavelmente, o que vivenciamos na atualidade é um mundo permeado por possibilidades instantâneas que poderão ser permanentes ou não, acessadas por um *click* e provenientes de diferentes lugares.

⁵ PLATÃO. A Alegoria da caverna: A República, 514a-517c. In: MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia**: dos Pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

Ademais, isso tem possibilitado o desenvolvimento de novos sujeitos sociais com atuação na promoção de uma realidade cada vez mais virtualizada, protagonizada por suas ações e por uma ótica de entender o seu próprio mundo sem fronteiras, ao vivenciar cenários mediados pelo digital.

Nesse ínterim, a educação, de maneira geral, precisa estar atenta a essas transformações. No caso da Educação Superior, tem-se tornado cada vez mais indispensável o repensar de suas demandas sociais, mercadológicas e a promoção de um sujeito social que faça parte de um mundo em rede.

Sobre os efeitos da pandemia da covid-19, a qual tem assolado o mundo todo ao promover cerca de 618 mil mortes no Brasil⁶, o processo de ensino-aprendizagem precisou se modificar. O afastamento social permitiu que, até dezembro de 2021, as atividades acadêmicas pudessem ser realizadas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Muitas instituições de ensino conseguiram fazer essa transposição do presencial físico para o *on-line*. Todavia, essa não foi uma realidade vivenciada por todos os estudantes brasileiros em níveis diferentes de formação.

A instalação do ERE deflagrou problemas educacionais já existentes em virtude das desigualdades sociais que se inserem, também, na educação. A falta de estruturas físicas e digitais para o acesso dos alunos, de dispositivos eletrônicos, de formação de professores e o tratamento atribuído ao coronavírus por meio do governo federal são circunstâncias que agravaram, ainda mais, o processo de ensino-aprendizagem. Embora não possamos compreender o resultado e efeito, a longo prazo, de tudo isso, é indiscutível que o entendimento das tecnologias digitais como parte da educação se tornou mais real, palpável e reflexivo.

Mesmo diante de uma realidade desigual, é importante ressaltar que as TD fazem parte do meio e que sua presença não pode ser tida apenas como uma instrumentalização ou algo mecânico, mas como parte do desenvolvimento de um mundo físico, biológico e digital. Nesse sentido, o momento vivenciado pela pandemia da covid-19 tem impulsionado debates mais profundos sobre o ato de ensinar e aprender potencializado pelo digital e para além dos muros das universidades.

Essas discussões precisam, então, alinhar-se ao desenvolvimento das políticas públicas de educação, a fim de que ocorram maiores investimentos concernentes à formação de professores e à qualidade do ensino, bem como a compreensão de que

⁶ Dado correspondente à data: 20 de dezembro de 2021.

a educação não se divide entre presencial físico e a distância, mas que ela é um processo que pode ser realizado de diferentes maneiras.

Para a realização da revisão de literatura da temática desta tese, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB)⁷. Usamos os descritores “políticas públicas de educação e de Educação a Distância” e “tecnologia digital” e obtivemos 18 resultados: 05 pesquisas versavam sobre formação de professores, 04 enfatizavam o Ensino a Distância, 02 tematizavam sobre as tecnologias digitais e as demais mesclavam as três temáticas.

Com o uso dos descritores “repensar o Ensino Superior”, “Humanidades Digitais” e “Educação *OnLIFE*”, não identificamos resultados. Situação similar ocorreu com as palavras “Ensino Remoto Emergencial” e “Ensino Superior”. Por sua vez, com os descritores “Ensino Superior” e “Cibercultura”, encontramos 18 pesquisas, entretanto somente duas delas se relacionavam à cibercultura, e as outras duas ao Ensino Superior. Por fim, utilizamos as palavras “Ensino Superior” e “Pandemia”, que apontaram apenas para uma tese defendida em 2021.

Acreditamos que esses resultados se devam a um debate em desenvolvimento em torno das políticas públicas de educação e Educação a Distância, Ensino Superior e as mudanças nos processos de ensino-aprendizagem em relação ao digital, assim como a vivência de todas as transformações advindas dos momentos históricos, políticos e sociais marcados pela pandemia da covid-19. Por essa razão, há a necessidade de refletirmos sobre esse momento e colaborar com estudos futuros no que tange a essas temáticas.

Assim, a presente pesquisa está organizada em seis seções, sendo a primeira de caráter introdutório, em que consta a apresentação do objeto de estudo, os objetivos (geral e específicos), a hipótese, a questão norteadora, o procedimento metodológico e a organização do trabalho.

Na segunda seção, temos, como intuito, refletir sobre as políticas públicas relacionadas à educação, a partir de conceitos e da abordagem do ciclo de política (BALL; BOWE e GOLD, 1992), tendo como base a promulgação e implementação da LDBEN/1996 e suas implicações até 2020. Nossa ênfase maior foi dada às mudanças

⁷ A título de conhecimento: disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: dez. 2021.

educacionais das políticas para a Educação Superior que nortearam as discussões nesta e na seção subsequente, após o impedimento⁸ da Presidenta Dilma Rousseff em 2016.

A intenção é compreender como a participação de alguns personagens políticos tem influenciado o avanço e retrocesso desse nível de ensino, por meio de propostas educacionais que possibilitam o ataque à manutenção das universidades públicas, além da inviabilização do desenvolvimento de um Ensino Superior diversificado e da negação do progresso da ciência no país.

Na terceira seção, o objetivo é analisar, por meio da abordagem do contexto da produção do texto, documentos políticos fundamentais para o entendimento das políticas de informática na Educação Básica e sua relação com o processo da inserção das tecnologias digitais, de informação e comunicação no nível superior.

A discussão se efetivou a partir das Políticas Públicas de Educação a Distância (PPEaD) no que tange à compreensão do acesso, à democratização e interiorização do saber, com foco na criação e nos desafios para a manutenção do programa Universidade Aberta do Brasil, além de uma reflexão sobre o último decênio (2010-2020) e o papel dessas políticas na expansão da modalidade de EaD, nas instituições privadas de ensino em todo o país.

Salientamos que ao refletirmos sobre as políticas públicas de educação e de EaD não objetivamos pensá-las de maneira separadas ou dicotômicas, mas sim apresentar como a relação entre educação, ensino e tecnologias digitais estão dispostas nos documentos oficiais e que se diferenciam na Educação Básica e Ensino Superior

⁸ “O Ex-Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) Marcello Lavenère, um dos autores do pedido de *impeachment* do Ex-Presidente Fernando Collor de Mello, apontou diferenças entre os pedidos de impedimento de Collor e da Presidente da República, Dilma Rousseff. Lavenère lembrou que a denúncia do irmão de Fernando Collor – Pedro Collor – à imprensa, na época, motivou as manifestações sociais, o início de um movimento pela ética na política e a abertura de uma CPI que culminou no processo de *impeachment*. “Antes disso, o Collor não tinha oposição. O que ele queria, ele fazia. Sequestrou até poupança”, lembrou. O pedido de *impeachment*, segundo ele, foi baseado no relatório da CPI do PC Farias, que contou com toda a instrução do processo. “Não foi um pedido sem provas, irresponsável. Foi um pedido assinado por um conjunto de organizações da sociedade civil. Não ganhamos nenhum dinheiro, de nenhum partido, não tinha interesse partidário”, disse. A principal diferença entre os dois processos, segundo Lavenère, é que, naquela época, havia crime do ex-presidente Fernando Collor. “Não acredito que os senadores creem que pedaladas fiscais e abertura de créditos são crimes. Os únicos crimes que podem causar o *impeachment* da Presidente são crimes de responsabilidade”, disse. Ele comparou o *impeachment*, neste caso, ao tratamento de quimioterapia para quem tem um resfriado. Lavenère atribuiu o pedido de impedimento ao inconformismo exacerbado aos resultados da eleição. “É a crônica de uma morte anunciada. A vítima já estava escolhida no dia seguinte à eleição”, concluiu” (JURISTA..., 2016, *on-line*).

Temos como propósito reafirmar a necessidade de que não haja nenhuma divisão, em polos opostos, entre as prerrogativas que fazem parte das modalidades de ensino presencial físico e EaD. Assim, buscamos reforçar que é preciso entender as múltiplas possibilidades do processo de ensino-aprendizagem como educação.

Na quarta seção, a proposta consistiu em pensar sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação como potencializadoras da educação para além de ferramentas e instrumentos de uma modalidade de ensino. O objetivo é superar a noção de que as TDICs sejam entendidas apenas como metodologias e as “salvadoras” de todos os problemas educacionais.

Para isso, buscamos compreender a história do desenvolvimento da internet, as mudanças culturais provocadas por ela e que têm possibilitado o surgimento de um novo sujeito social, bem como a relação entre as Ciências Humanas e as TD, no campo das Humanidades Digitais (HD), exemplificada por meio de um relato de experiência ocorrido no período da pandemia da covid-19.

A quinta seção tem como propósito refletir sobre as tecnologias digitais, tanto como potencializadoras da prática educacional quanto como forças ambientais, parte de um ecossistema, em que o mundo biológico, físico e digital se conecta em rede. A primeira parte desta seção anseia em pensar sobre o desafio do ressignificar da presencialidade para além do estar físico. Já a segunda aponta para compreender o desenvolvimento de uma ecologia de aprendizagem e do ensino híbrido como um caminho do (re)pensar de ações no Ensino Superior. A terceira, por sua vez, consistiu em apresentar o debate recente sobre educação *OnLIFE* de caráter disruptivo, a parcela de uma sociedade hiperconectada.

Na sexta seção, apresentamos as nossas considerações finais sobre a hipótese e a questão norteadora desta pesquisa. Tais considerações se solidificaram a partir de cenários educacionais, culturais, históricos e políticos complexos que apresentam desafios múltiplos para o desenvolvimento do repensar da Educação Superior, em especial, no que tange às Ciências Humanas por meio do campo das Humanidades Digitais (HD) e da compreensão de sujeitos sociais mediados pelo digital em uma sociedade *OnLIFE*.

Salientamos a importância de entender este estudo como uma, dentre tantas possibilidades, de se investigar as políticas de educação e de Educação a Distância, as tecnologias digitais e o processo de ensino-aprendizagem para o Ensino Superior,

uma vez que se trata de um debate cada vez mais necessário para as transformações advindas da constituição de uma sociedade em rede tão característica do século XXI.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: CONCEITOS, CONTEXTOS E REFLEXÕES A PARTIR DA LDBEN/1996

Nesta seção temos como intuito refletir sobre as políticas públicas relacionadas à educação, a partir de conceitos e da abordagem do ciclo de política (BALL; BOWE; GOLD, 1992), tendo como base a promulgação e implementação da LDBEN/1996 e suas implicações até 2020. Nossa ênfase maior será atribuída às mudanças educacionais das políticas para a Educação Superior, que nortearam as discussões nesta e na seção subsequente, após o impedimento⁹ da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

A intenção é compreender como a participação de alguns personagens políticos tem influenciado o avanço e retrocesso desse nível de ensino, por meio de propostas educacionais que possibilitam o ataque à manutenção das universidades públicas, além da inviabilização do desenvolvimento de um Ensino Superior diversificado e da negação do progresso da ciência no país.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, o tipo de Estado em que vivemos pode ser denominado democrático, um sistema que mantém a sua governabilidade e estabilidade, seja de caráter local, estadual, seja federal. Porém, para sê-lo efetivamente, é preciso observar, atuar e não se omitir diante das demandas da população, fazendo o que for necessário para modificar as realidades vivenciadas por sujeitos e grupos sociais. Para Saviani (2018, p. 38): “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

Oliveira (2010) nos afirma que a melhor maneira de compreender o que denomina uma política pública é conhecendo as raízes etimológicas das palavras. Nessa direção, segundo o autor, a palavra *Politikó*, de origem grega, significa a participação das pessoas nas decisões das cidades, e *Pública* é a expressão latina que designa povo. A junção dos termos seria responsável por representar a ação do

⁹ Vide nota 8 para mais informações sobre o contexto de *impeachment*, o fatídico golpe à Dilma Rousseff.

povo diante das necessidades das cidades e territórios, configuradas pela presença do Estado.

Existem diferentes tipos de políticas públicas que são responsáveis pelo direcionamento e distribuição de recursos, sendo que o nosso foco está nas políticas de cunho educacional. Nesse caso, ao pensarmos em Estado, governo e educação, podemos afirmar que as políticas públicas de educação correspondem ao que se faz ou se deixa de fazer em relação às questões escolares e acadêmicas no país. Segundo Carvalho (2012, p. 28), elas podem ser compreendidas como:

[...] o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. Assim, a política pública, articulada no sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em respostas aos problemas socialmente relevantes.

Ao refletir sobre as ações políticas para a Educação Básica brasileira, Saviani (2018) faz um alerta para a ciência de nossa própria história. Ainda no início da colonização portuguesa, os recursos para as demandas escolares eram escassos; assim, os padres jesuítas tinham de escolher entre as suas necessidades pessoais e a manutenção da catequização do povo. Isso nos possibilita entender como a ideia de educação e Estado foi se construindo até chegarmos aos dias atuais. Destarte, torna-se perceptível que, em alguns momentos, suas criações – e, até mesmo, implementações – pouco transformaram, de fato, a realidade. Esse tipo de discussão é uma dentre as várias possíveis para esse objeto de estudo.

O fato é que a trajetória política (BALL, 2006) nos faz entender as inúmeras ações em prol da educação que, muitas vezes descontextualizadas da realidade, demonstram como a combinação entre interesses e recursos não corresponde às demandas necessárias. Aqueles que vivenciam em seu dia a dia os processos educativos, seja nas questões curriculares, práticas didáticas, seja na gestão educacional, têm a tarefa de determinar o que é mais relevante ou não para a sua manutenção.

Diante dessas possibilidades de investigação, optamos por um recorte temporal que nos auxiliasse, tanto nesta seção quanto na próxima, a pensar sobre as políticas

públicas brasileiras e a inclusão das Tecnologias Digitais, de Informação e Comunicação (TDICs) nos diferentes níveis da educação nacional.

A nossa análise terá como princípio a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, um documento decorrente da Constituição Federal de 1988 e que deve ser entendido como fundamental para o desenvolvimento da educação básica brasileira. Não estamos descartando a importância dos documentos anteriores, porém a temporalidade aqui demarcada caminha ao encontro das políticas educacionais globais.

Segundo Ball (2014), essas políticas desenvolvidas ao longo da década de 1990, por meio do avanço cada vez mais consolidado da globalização¹⁰ e diante da instalação dos governos neoliberalistas, determinam a criação e reformas políticas educacionais, a partir das recomendações das agências e dos organismos internacionais. O autor afirma que:

[...] o neoliberalismo como um processo, e não algo que é percebido como um conjunto de estratégias grandiosas e mudanças rompíveis, mas sim composta de inúmeros movimentos, reformas incrementais, deslocamentos e reinscrições, trajetórias complicadas e trepidantes de pequenas mudanças e táticas que trabalham juntas em sistemas, organizações e indivíduos – para fazê-los isomórficos. Eles são transformados em empreendimentos. Esses conjuntos de mudanças trabalham juntos para produzir novas práticas, subjetividades e “oportunidades”. Isso constitui um processo de atrito que gradualmente torna o social em forma de mercadoria e propício ao lucro (BALL, 2014, p. 64).

A partir de 1990, as ações em prol da Educação Básica se tornaram a meta de Organizações e Organismos Internacionais, instituições formadas por países que têm importância jurídica relacionada ao direito internacional público e, por isso, atuam nas relações sociais, econômicas, políticas e ambientais, ao definir regras e normas que tendem a ser comum a todos (MOREIRA, 2015). Sobre o assunto, Burci (2020, p. 40) postula que:

10 “A globalização como experienciada ao longo dos últimos trinta anos ou mais tem sido a globalização neoliberal, uma ideologia que promove os mercados sobre o Estado e a regulação e o avanço/interesse próprio individual sobre o bem coletivo e o bem-estar comum” (LINGARD, 2009, p. 18). Ela tem promovido a ideia de que, como indivíduos, somos os responsáveis por tudo o que ocorre na sociedade e, assim, cabe a cada um as resoluções dos problemas sociais e de mercado. Assim não cabe mais ao Estado promover a instabilidade e o bem comum. Para Bauman (2013), a cultura líquida moderna que se instala com a globalização se ajusta à liberdade individual de escolha e responsabilidade, mantendo sobre os ombros de cada pessoa o poder de escolha sobre suas ações. Em geral, que sejam individuais e privativas.

Os organismos internacionais estabelecem orientações por meio de suas agências que mantêm o livre comércio, a globalização, a liberdade individual, entre outros, para garantir acordos econômicos e políticos entre os países. Nesse sentido, por meio do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio conseguem assegurar que seus ideais sejam colocados em prática pelo mercado e por condições de financiamento. Em seguida, as outras instituições contribuem com o reforço e articulação desses ideais, como a Unesco na educação.

As Organizações e os Organismos Internacionais se dividem em intergovernamentais globais e regionais. Os primeiros são representados pelas: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial de Saúde (OMS), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Alimentação e Agricultura (FAO), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (SILVA, 2010).

Já os chamados de regionais são formados pelas: Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a União Europeia (UE). Além deles, existem os “não-governamentais, como: Greenpeace, Cruz Vermelha, Internacional *Human Rights*, Aldeias infantis e outros” (SILVA, 2010, p. 1).

Para Dambros e Mussio (2014), é importante ressaltar que as orientações das Organizações e Organismos Internacionais, no caso da educação, projetaram políticas que se dedicaram a promover e concentrar o apoio de investimentos com o propósito de estimular o crescimento econômico e desenvolvimento social permeado pela ideia de uma estabilidade globalizada oportunizada pela eficiência dos gastos públicos e transformações nos setores sociais.

Antunes, Zwetsch e Sarturi (2017) afirmam ser possível compreender as principais reformas para a educação básica nacional a partir desse período, por meio de conferências e fóruns mundiais intitulados Educação para Todos, por intermédio da UNESCO. A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, realizada entre os dias 5 e 9 de março de 1990, é considerada um marco para as políticas educacionais daquele contexto, pois objetivava a necessidade de retomar o

compromisso, em âmbito mundial, de uma educação capaz de atingir a todos os cidadãos do mundo. Segundo Antunes, Zwetsch e Sarturi (2017, p. 3344):

A Conferência, contou com a presença de representantes de cento e cinquenta e cinco governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM).

Os dias de Conferência serviram para delinear, orientar e executar o que permearam as medidas adotadas para as políticas de educação básica, de maneira global, durante toda a década de 1990, por meio dos documentos: “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990).

A UNESCO, em 1998, reconheceu que a educação básica deveria ser pensada como a etapa de extrema importância para o fortalecimento do ensino e aprendizagem dos demais níveis de formação científica, tecnológica e social. Para que isso acontecesse, era preciso modificar os altíssimos números de evasão escolar e analfabetismo que faziam parte de vários países, como era o caso do Brasil (ANTUNES; ZWETSCH; SARTURI, 2017).

Como uma maneira de retomar os compromissos firmados em Jomtien (1990), entre os dias 26 a 28 de abril de 2000, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, em Dakar. Segundo o documento referente à Declaração de Dakar (UNESCO, 2001), era inaceitável que 113 milhões de crianças ainda permanecessem sem acesso à educação primária, ao mesmo tempo em que 800 milhões de adultos continuassem analfabetos.

Fazia-se necessário repensar não somente o acesso à educação, mas também a maneira como ela estava sendo conduzida no que se referia à discriminação de gênero, à qualidade de aprendizagem e ao desenvolvimento de valores e habilidades dos indivíduos para sua vivência em sociedade. Assim, foram determinadas, pelo documento concernente à educação para todos, seis metas a serem atingidas por todos os países:

I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001, p. 9).

Para que essas metas pudessem ser efetivadas, era necessário restabelecer o compromisso firmando com os governos, agências e organismos internacionais anteriormente e buscar caminhos para a criação de estratégias e a disponibilização de recursos que proporcionassem a modificação da realidade vivida, por países em desenvolvimento, em relação à Educação Básica.

Assim, a Declaração de Dakar (UNESCO, 2001) estabeleceu que caberia à comunidade internacional o compromisso coletivo de buscar iniciativas globais que auxiliassem nessas mudanças: “[...] desenvolverem políticas públicas educacionais, ações e avaliações periódicas que venham atingir os objetivos que foram propostos no encontro” (ANTUNES; ZWETSCH; SARTURI, 2017, p. 3346).

Após 15 anos dessa reunião, entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, realizou-se, em Incheon, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO. O evento contou com a presença de mais de 130 Ministros de Educação dos países-membros das Organizações Internacionais e representantes da sociedade civil, de forma a resultar na Declaração de Incheon. Esta tinha como propósito uma educação inclusiva, igualitária e uma apreciação maior da qualidade de aprendizagem que pudesse se consolidar até 2030 (UNESCO, 2015).

A novidade trazida pela Declaração de Incheon era que as discussões em torno de uma educação para todos deveriam ser pensadas como transformadoras e universais, com base em uma visão humanizadora da educação e do desenvolvimento

dos direitos humanos que se refletiram, também, nas metas traçadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹¹. Segundo o documento de Incheon de 2015:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 **“Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”** e suas metas correspondentes (UNESCO, 2015, p. 1, grifos nossos).

Outra vez, efetivou-se um compromisso coletivo que deveria perdurar até 2030, gerando, assim, uma nova agenda de educação. Vale ressaltar que outros eventos¹² importantes ocorreram ao longo da década de 1990 – e posteriormente –, porém optamos por chamar atenção para esses três acontecimentos que, em si, dão base para as demais ações em prol da Educação Básica para os países.

As orientações e determinações realizadas pelos Organismos e Organizações Internacionais na Conferência de Jomtien (1990) e nos Fóruns de Dakar (2000) e de Incheon (2015) têm influenciado, desde então e de maneira direta, as reformas propostas na Educação Básica Nacional. É o que podemos confirmar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Políticas Públicas para a Educação Básica: influência dos Organismos Internacionais

Conferência Mundial de	1993 – Plano Decenal de Educação para Todos (PDE).
-------------------------------	--

11 “Os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) são uma campanha da ONU, a Organização das Nações Unidas, para promover mudanças positivas no mundo do futuro. Esses objetivos representam planos que todos os Estados-membros da ONU devem seguir para atingir alguns objetivos. Dentre eles destacam-se: erradicação da pobreza, promoção da prosperidade e bem-estar geral, proteção do meio ambiente e mitigação das mudanças climáticas. Os 17 objetivos da ODS são: 1. Erradicação da pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e Bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de Gênero; 6. Água potável e Saneamento; 7. Energia Acessível e Limpa; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, Inovação e Infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 14. Vida na água; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias e meios de implementação” (SOFIA, 2020, p. 1).

12 Relatório Delors (1993 e 1996) – Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto de Educação para América Latina e Caribe (PROMEDLAC); documentos como a Carta de Educação de 1992 e “Questões Críticas da Educação Brasileira” em 2015, dentre outros (SHIROMA *et al.*, 2011).

Educação Para Todos – Jomtien (1990)	1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394 (LDBEN).
Fórum Mundial de Educação Para Todos – Dakar (2000)	2001 – Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172. 2005 – Lei nº 11.114 – Obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos. 2006 – Lei nº 11.274 – Obrigatoriedade de 9 anos para a formação no Ensino Fundamental. 2009 – Emenda Constitucional nº 59 – Obrigatoriedade pelo Estado do ensino dos 4 aos 17 anos. 2013 – Lei nº 12.796 – Educação é determinada como gratuita e obrigatória – dos 4 aos 17 anos. 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005.
Fórum Mundial de Educação Para Todos – Incheon (2015)	2017 – Lei nº 13.415 – Diretrizes para o Ensino Médio.

Fonte: Antunes; Zwetsch; Sarturi (2017, p. 3350).

Para Ball (2006), é importante ressaltar que as pesquisas que abordam as políticas educacionais precisam compreender que existem diversas posições, estilos, preocupações e variantes a serem investigadas. Assim, elas podem ser pensadas por meio das reformas políticas, em que são evidenciadas as maneiras como foram idealizadas, em contexto histórico, político, econômico e social, a partir do entendimento das razões de estarem sendo implementadas e a aplicabilidade das reformas em sistemas educacionais distintos. Por fim, ao serem institucionalizadas, elas tendem ou não a funcionar da mesma forma, em cenários diversos, independentemente da realidade em que sejam implantadas.

Dessa forma, podemos afirmar que, no Brasil, desde a década 1990, as políticas públicas de Educação Básica e suas reformas são resultantes das orientações dadas por essas Organizações e Organismos Internacionais, bem como os projetos políticos educacionais de cada governo a partir delas.

Logo, quando entramos em contato com esse tipo de política, faz-se necessário estarmos atentos para a sua compreensão no que tange ao contexto de influência (BALL; BOWE; GOLD, 1992), pois uma política pública não é pensada sem que questões sociais, econômicas e culturais determinem suas pretensões, ações e implementações.

Esse contexto aparece juntamente com o contexto da produção do texto e o contexto da prática, na obra *“Reforming education and changing schools”* (1992); ambos fazem parte do ciclo de política proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Ane Gold. Para esses autores, é preciso entender que a política não se realiza de maneira linear, mas representa uma arena de interesses em que atuam diversos atores públicos e privados. Segundo Mainardes (2006, p. 95), a abordagem do ciclo de política:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Em 1994, na obra *“Education reform: a critical and post-structural approach”*, Stephen Ball propôs a introdução do contexto do resultado/efeito e do contexto da estratégia política, contextos que podem ser pensados, em conjunto, com o contexto da prática e o contexto de influência (BURCI, 2020). A utilização do ciclo de política para o desenvolvimento desta tese nos auxiliou na pesquisa e na teorização das políticas públicas educacionais que vão permear o desenvolvimento, em especial, da Educação Superior.

Entendemos que esse é um estudo inacabado, cujas interpretações são realizadas a partir de um olhar específico. Por isso, compreendemos que as políticas não lineares e nem fixas se tornaram uma oportunidade de visualizá-las a partir das nuances imprescindíveis para a sua implementação ou descarte. Para Santos (2014), a análise dos contextos propostos nos ajuda a vislumbrar os lugares e as disputas que compõem o ciclo, que é mutável e dinâmico.

Ball, Bowe e Gold (1992) ressaltam que é importante entender que as políticas não são pensadas para as pessoas. Quando entramos em contatos com as propostas das Organizações Internacionais, podemos perceber que, ao se propor algo que atinja a todos, de forma universal, dificilmente, compreende-se que cada país tem sua própria realidade.

Por essa lógica, a implementação das políticas não é algo a ser considerado simples, mas advém das vontades, visões, questões éticas e projetos que irão

dependem dos contextos e, especialmente, da interpretação de seus atores e agentes sociais.

Ao propormos compreender as políticas de educação por meio da abordagem do ciclo de política, optamos, em alguns momentos, por trabalharmos a partir do contexto da influência e do contexto da produção do texto, já que eles apareceram juntos e, em outras situações, são independentes: “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p. 50). Ademais, para Mainardes (2006, p. 59):

[...] o contexto da influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção do texto pode envolver a análise de texto e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles com os quais tais textos de política, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos.

Burci (2020) ressalta que a análise feita quanto às políticas educacionais precisa considerar as relações existentes com outros tipos de políticas e com as influências sofridas em âmbito global, internacional, nacional e local que permeiam o jogo de interesses e envolvem disputas e acordos que norteiam o campo político, além da sociedade de forma mundial.

Assim, podemos afirmar que os impactos causados pelas agendas construídas a partir de 1990 estão sendo sentidos, desde então, nas reformas promovidas na Educação Básica brasileira em diferentes governos. Podem ser citados os seguintes documentos: Plano Decenal de Educação para Todos (PDE), em vigor entre 1993 e 2013; o Plano Nacional da Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001; a aprovação da Lei nº 11.114/2005, que tornou a matrícula obrigatória de crianças de 6 anos no ensino fundamental, e da Lei nº 11.274/06, que determinou o cumprimento de 9 anos de estudos no ensino fundamental em caráter obrigatório (ANTUNES; ZWETSCH; SARTURI, 2017).

Além disso, no ano de 2009, foi sancionada a Emenda Constitucional nº 59, que modificou o Artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), de modo a tornar obrigatório ao Estado garantir o ensino escolar dos quatro aos dezessete anos, ampliando, assim, os programas para todas as etapas da Educação Básica. Por fim,

em 2013, foi criada a Lei nº 12.796, que tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica (4 aos 14 anos), ao ter em vista a sua implantação até 2016 (ANTUNES; ZWETSCH; SARTURI, 2017).

Para assegurar a gratuidade e a qualidade da Educação Básica nacional e promover, ainda mais, a sua ampliação, em junho de 2014 foi criado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014. Esse documento está em vigor na atualidade; é composto por vinte metas e cerca de cinquenta e quatro estratégias para auxiliar no desenvolvimento da educação brasileira (BRASIL, 2014).

O PNE determina ações recentes na Educação Básica brasileira. Uma delas foi a sanção da Lei nº 13.415, que, em 2017, estabeleceu as novas diretrizes do ensino médio, ao dividir os conteúdos em 60% para disciplinas comuns, conteúdos ditados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 40% para o aprofundamento na área de interesse dos alunos por meio da seguinte divisão: Linguagem, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional. Propõe, ainda, a implementação de uma carga de 3.000 horas de formação, dividida entre 1.800 horas de formação geral básica e 1.200 horas de itinerários formativos comuns. O documento da reforma orienta que essa carga deve ser progressiva até 2022¹³.

Cada reforma pensada nos últimos 40 anos para a Educação Básica nacional está baseada em toda uma ação mundial e global. Entretanto, esse tipo de pensamento nos traz um problema, que é o de refletir e implementar ações tidas como globais, sem ter respeito às diferenças de contextos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais que nos mostram o quanto em cada país as noções de evasão escolar, analfabetismo e valorização de professores, por exemplo, devem ser entendidas em suas particularidades.

Saviani (2018) afirma que, após a ditadura empresarial-militar, ainda na década de 1980, até a eminência do impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, as medidas políticas para a educação brasileira podem ser refletidas a partir de quatro termos: “filantropia, protelação, fragmentação e improvisação” (SAVIANI, 2018, p. 23).

A *filantropia* corresponde à retirada da responsabilidade do Estado. O Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) postula que a educação é um direito de

13 Na prática, em março de 2021, período em que esta tese ainda se encontrava em desenvolvimento, o chamado Novo Ensino Médio ainda não se efetivou e não existem ações concretas do governo federal para que a reforma seja, de fato, implementada até 2022.

todos, dever do Estado e da família, capaz de garantir a formação tanto cidadã quanto para o mercado de trabalho do sujeito social. Todavia, Saviani (2018) ressalta que, com a instalação de um Estado Mínimo, característica de governos neoliberais¹⁴, o ideário propagado é de que a educação deveria ser um problema a ser resolvido pela própria sociedade.

Caberia a ela a manutenção e a garantia de qualidade, enquanto o Estado seria apenas a figura daquele que regula, controla e avalia (SAVIANI, 2018). Diante disso, as análises das propagandas promovidas nos governos dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC), intituladas: “Acorda, Brasil. Está na hora da escola!” e “Compromisso Todos pela Educação”, esta última no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, são um importante instrumento de entendimento de como nesses períodos se desenvolveu a ideia de filantropia na educação nacional.

Na campanha do período FHC, o Ministério da Educação (MEC) mencionava a possibilidade da colaboração social para a formação de professores, por meio de patrocínio de palestras, seminários, doação de livros, revistas, jornais, máquinas de escrever, televisores, videocassetes, projetores, bem como auxílio financeiro e trabalho voluntário para o reforço escolar (SAVIANI, 2018).

Shiroma *et.al.* (2011) salientam que a educação brasileira desse período não era vital para os interesses do Estado, o qual incentivava, por meio midiático, as ações públicas solidárias realizadas pelos cidadãos e pela comunidade. Temos, como exemplo, os chamados “Amigos da Escola”, que deveriam se responsabilizar pelas questões educacionais fora da burocracia do Estado.

Assim, adotar um aluno, abrir as portas das suas casas para o reforço escolar e promover atividades voluntárias, ao ser tudo isso efetivado pela própria sociedade, eram ações que deixavam de ser uma obrigação estatal. Fato é que a reforma da educação, na década de 1990, marcava a ilusória contradição entre os anseios das Organizações e dos Organismos Internacionais e o que estava sendo efetivado em países, como o Brasil. Estes:

[...] alegam preocupações em ampliar a oportunidade escolares, mas recomendam eficiência nos gastos sem pensar em aumentar a destinação de verbas para educação; reconhecem que a formação

14 “[...] os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada. Um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos” (SAVIANI, 2018, p. 36).

prévia dos professores é precária, mas propõem adequada administração, assistência técnica e formação no emprego não sugerindo formação; constatam que a maioria dos jovens da região não ultrapassa o nível médio, mas imputa-lhe caráter terminal e adequação às demandas do mercado; admitem salários aviltados da categoria docente, mas sugerem apenas gratificação por desempenho. Finalmente, por considerarem elevado gastos públicos por estudante, recomendam que os governos fomentem a articulação do público-privado (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 96).

Por meio da iniciativa privada, o Estado gerido por FHC autorizava e reverberava a ideia de que a educação deveria ser entendida como uma questão pública que não estava, totalmente, vinculada a ele. Havia o incentivo à terceirização e à privatização que pudesse atender à lógica do mercado, que se baseava na formação de alunos para a sua absorção. Tudo isso poderia ser justificado por meio da divulgação maciça da mídia dos altos índices de analfabetismo e repetência no país. Isso nos faz lembrar que o período desse governo já estava sobre a influência do que foi definido na agenda da Conferência de Jomtien (1990).

As ações do governo FHC culminaram na criação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE). Segundo o documento:

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Deste modo o **Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde [...]** (BRASIL, 1995, p. 13, grifos nossos).

Com números alarmantes, em 1996, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 14,7% da população adulta com mais de 15 anos. A porcentagem representava cerca de 15.560.260 pessoas (SAMPAIO, 2014). Mais uma vez, a campanha governamental foi de convocar a sociedade civil, representada por empresários, para “ajudar” em um novo projeto educacional brasileiro (SHIROMA *et al.*, 2011). Assim, iniciou-se um

processo de mercadização e mercantilização¹⁵ da nossa educação, em especial, em Nível Superior, que tem estado presente, desde então, nos diferentes governos brasileiros; atualmente, serve de moldes para as ações do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-).

Em relação à campanha “Compromisso Todos pela Educação”, no governo do Presidente Lula, novamente, surgiu um movimento encabeçado por empresários e a noção de que a educação deixava de ser apenas um problema do Estado e passava a se configurar de toda a sociedade. O resultado dessa junção foi a promulgação do “Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que originou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao instituir o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (SAVIANI, 2018, p. 24).

A relação entre público e privado concebe institutos e fundações que, ao se estabelecerem sem fins educacionais, passam a usufruir – e, em grande medida, até mesmo, influenciar na distribuição dos recursos públicos para a educação. A partir do momento em que o Estado trata a educação não apenas como um problema seu, e sim de parceria com o privado, Saviani (2018) nos adverte em relação à filantropia, que pode servir para muitas coisas, como a melhoria do mundo, a isenção fiscal e a elevação da imagem das empresas.

A ideia da filantropia se encaixa na agenda proposta pelos Organismos Internacionais, assim como as parcerias entre público e privado que demonstram o quanto a educação passa a ser entendida como um mercado que pode ser melhor administrado e pensado por ações que não cabem mais apenas à responsabilidade do Estado.

No que tange à ideia de protelação, os governos brasileiros insistem em adiar questões importantes para a realização de ações efetivas das políticas públicas de educação. Ao se instalar no poder, fica explícito o que cada governante tem em mente sobre o que deve ser ou não feito em nome dela. Assim, os projetos e muitos

¹⁵ Segundo Sguissardi (2019, p. 40): “A mercadização das instituições de educação superior (IES), universidades ou não – fenômeno mundial que atinge especialmente instituições estatais/públicas e as privadas sem fim lucrativo – e a mercantilização das instituições ou organizações particulares, com fins de lucro – fenômeno mais circunscrito a alguns países como o Brasil [...] o surgimento de IES particulares com fins de lucro, que fazem da educação uma mercadoria e da sua oferta um efetivo negócio, que também decorre desse movimento pró-mercado no interior da esfera pública, das ditas políticas públicas em diversas áreas, e, de modo especial, o processo de abertura de capital e entrada na Bolsa de Valores dos maiores e principais grupos empresariais mantenedores da educação superior particular, com suas óbvias decorrências, imporiam aos analistas a utilização do termo mercantilização para melhor significar tal processo”.

programas deixam de ter continuidade, o que dificulta, de fato, uma educação de qualidade no país (SAVIANI, 2018).

Em 2020, por exemplo, em meio à pandemia, foi necessário um grande enfrentamento em relação à permanência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a partir da promulgação do Projeto de Lei (PL) nº 015/2015¹⁶, que buscou, desde 2015, tornar permanente o fundo, com as mudanças necessárias para uma maior atuação dos recursos destinado à Educação Básica.

Em um ano tão atípico, a importância desse debate não poderia ser perdida, já que sua não votação e consolidação representaria um retrocesso e uma perda muito grande para a manutenção da Educação Básica nacional¹⁷. Assim, em agosto de 2020, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 108/2020, resultado da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 015/2015, que tramitava na Câmara de Deputados, e da PEC nº 026/2020, no Senado. Essa medida tornou permanente o Fundeb, independentemente do governante.

Diante dessa realidade, é possível dar continuidade a muitos trabalhos já desenvolvidos, como também proporcionar segurança aos profissionais da educação. Entretanto, essa é uma medida que não se estende a todas as propostas realizadas nas políticas públicas educacionais no Brasil. Para Saviani (2018), o que podemos perceber, em muitos governos, é o adiamento de pautas importantes que culminam no falecimento das demandas diante de tantos “depois” e demoras impostas, de maneira a não proporcionar uma continuidade.

Ao manter uma política de educação que se encaixa bem com dizeres e ditos populares do “deixa pra lá”, “uma hora a gente resolve”, afundamo-nos, cada vez mais,

¹⁶ Última atualização da PL nº 015/2015, em 11 de março de 2020: “Comissão em funcionamento; Pronta para Pauta na Comissão Especial destinada a proferir parecer à Proposta de Emenda à Constituição nº 15-A, de 2015, da Sr^a Raquel Muniz e outros, que “insere parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal, de forma a tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb instrumento permanente de financiamento da educação básica pública, incluir o planejamento na ordem social e inserir novo princípio no rol daqueles com base nos quais a educação será ministrada, e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (PEC 015/15) (MUNIZ, 2015, *on-line*).

¹⁷ Em 22 de julho de 2020, foi aprovada na Câmara de Deputados, por 492 votos a favor, 6 votos contra e apenas 1 abstenção, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 015/2015, que torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Com a aprovação dessa proposta pela Câmara, a participação da União no financiamento do Fundeb dobrará. Vai sair de 10% nos dias de hoje para 23% em 2026, melhorando a condição de mais de 17 milhões de estudantes no nosso país. O texto segue, então, para a sanção do Senado (HUMBERTO..., 2020, *on-line*).

em uma fragmentação das questões educacionais (SAVIANI, 2018). Infelizmente, ainda estamos desenvolvendo políticas públicas que não se inserem como questões de Estado, mas apenas como de governos.

Assim, as medidas realizadas em nome de uma mudança educacional que deveriam ser permanentes e asseguradas por leis se revelam na eterna descontinuidade de ações que não permitem o desenvolvimento a longo prazo da educação, como um todo, no Brasil. Nesse sentido, a improvisação corresponde às inúmeras Emendas Parlamentares, Portarias e Decretos que são promulgados, porém, muitas vezes, não se efetivam na prática (SAVIANI, 2018).

Podemos citar, como exemplo, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, decretada vinte dias após a chegada de Michel Temer no poder, a chamada Reforma do Ensino Médio, que se tornou a Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Implementada de cima para baixo, revelou, mais uma vez, o projeto do governo no poder.

A reforma não corresponde à realidade de muitas escolas públicas do país, ao propor um ensino integral, alterações curriculares, implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere ao ensino médio. Mais uma vez, foram ignoradas as inúmeras demandas da educação nacional, tendo como prazo o período de cinco anos para ser totalmente implantada. Em 2020, não tivemos indícios de sua aplicação no cotidiano escolar.

Assim, ao ter políticas públicas de educação cunhadas na filantropia e com base na protelação, fragmentação e improvisação de suas efetivas demandas, continuamos contribuindo para a precarização da educação brasileira (SAVIANI, 2018), que tem aumentado, em especial, após o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, um golpe de Estado.

Além da MP nº 746/2016, sob a tutela do governo de Michel Temer, no mesmo ano, foi aprovada a PEC nº 55/2016, a chamada “PEC do teto dos gastos públicos”, reconhecida por inúmeros pesquisadores, educadores e parcela da sociedade civil como “PEC do fim do mundo”. Esta congelou o aumento dos recursos públicos em vinte anos para gastos em setores indispensáveis à sociedade, como saúde e educação (GUIMARÃES, 2020).

Desde então, temos acompanhado, ano após ano, um retrocesso nas políticas públicas de educação brasileira, que estão cada vez mais predispostas em não dar continuidade aos programas, propostas ou projetos instituídos nos governos

anteriores. Diante desse cenário, torna-se impossível, por exemplo, o cumprimento do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Constituído por 20 metas para serem alcançadas no decênio de 2014 a 2024, sem recursos até 2037, como seria possível tirá-las do papel? Para Saviani (2018, p. 26):

[...] essa inviabilização das metas do PNE é apenas um dos aspectos pelos quais as reformas regressivas do atual governo vêm procurando neutralizar os limitados avanços dos governos Lula e Dilma, retomando o espírito autoritário que foi a marca do período da ditadura militar.

A maneira como as políticas de educação tem sido formuladas e, quando possível, implementadas, revela não apenas as determinações de uma agenda global de atuação absorvida pelos países, mas também diferentes interesses que marcam, ideologicamente, um determinado período histórico e social.

A leitura e a compreensão das políticas públicas de educação criadas em diferentes governos – em especial, aqueles nos quais a LDBEN (BRASIL, 1996) norteia as ações – nos permitem entender que cada palavra, termo, vírgula utilizada esconde ou escancara as pretensões governamentais; assim, o nosso caminhar analítico tenta desvelar o que exatamente tem sido feito nos últimos anos: “A abordagem de Ball defende que as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (VIEGAS, 2015, p. 273).

Após os feitos do governo de Michel Temer, as disputadas eleitorais para a escolha do novo Presidente em 2018 foram marcadas por uma intensa polarização política: de um lado, os interesses para manter as ideologias propagadas pela administração Temer; de outro, a busca pela retomada do poder por aqueles que defendiam uma política social e para todos.

Nesse período, os debates políticos estavam baseados no que podemos identificar como o espírito “Fora PT”¹⁸, que tomou conta das ruas e das discussões políticas durante a campanha presidencial de 2018, a qual elegeu como Presidente do país Jair Messias Bolsonaro. Essa base continua sendo incorporada até os dias atuais nas demandas do governo.

¹⁸ Referência escrita ou oralizada no espaço cotidiano, muito utilizada como um ódio personalizado ao Partido dos Trabalhadores (PT) e a qualquer ação realizada por seus governantes, que estiveram por 16 anos no poder.

O ódio aos resquícios dos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), os chamados petistas, permanece como medida de valor para determinar se uma política pública é boa ou não, independentemente de qual setor da sociedade que ela atinja. O desmonte na educação que já observávamos no curto período de governo de Michel Temer continua em curso na atualidade.

O governo Bolsonaro apresenta uma característica bem marcante: ele funciona comandado por inúmeras influências pessoais externas que determinam por qual caminho deve seguir em relações às mais diversas decisões políticas. Segundo Ball (2006), esse tipo de postura se revela como uma nova maneira de pensar a política e agir sobre ela, chamada de gerencialismo.

Para o autor, essa forma de fazer política está substituindo o neotaylorismo, que seria uma maneira de gerenciar as ações governamentais por meio de um sistema de controle. Na atualidade, o modelo de organização se centra nas pessoas e em suas performances, e não mais em questões tidas como burocráticas que possam impedir o desenvolvimento de ideias empreendedoras. O setor público, então, passa a ser visto como um negócio, assim como no privado.

No caso das questões educacionais, a força exercida está ancorada nas sugestões de Olavo de Carvalho, professor, filósofo conservador, esotérico e *YouTube*. Ele exerceu uma influência fundante na construção dos discursos e nas decisões políticas. Saraiva e Costa Silva (2019) afirmam que a política bolsonarista pode ser entendida mediante os atores que fazem parte dela e que causam grandes conflitos entre as ideologias e o pragmatismo político.

Com ideias difundidas por canais da internet, Olavo de Carvalho acumulava admiradores e era chamado de “guru” do Presidente. Sua forma de entender a história recente do país e o funcionamento das escolas é bem peculiar. Defendeu a ditadura como um momento muito bom para o Brasil, refutou os assassinatos e as torturas cometidas no período, afirmando que só morreram aqueles que eram subversivos, e alegava que o problema no ensino brasileiro era determinado pela inserção do “método Paulo Freire¹⁹” em suas instituições (JUCÁ, 2019).

¹⁹ Paulo Freire é um educador e pedagogo brasileiro, mundialmente reconhecido por meio de sua biografia, bibliografia e de atuações em prol de uma educação mais igualitária e para todos. Desenvolveu boa parte de seus escritos durante o exílio em que foi mantido fora do país por causa da ditadura militar instaurada no país de 1964 a 1985. Uma de suas obras mais referenciada no mundo inteiro é o livro “A Pedagogia do Oprimido”, no qual o autor promove uma diferenciação entre a educação bancária e a educação libertadora. Falecido na década de 1990, deixou um grande legado

Diante de um governo que precisa ser comandado de acordo com os desejos e interesses mais diversos, os dois Ministros da Educação que estiveram no cargo, Ricardo Vélez Rodríguez e Abram Weintraub, no tocante aos primeiros quinhentos dias de administração, foram indicados por Olavo de Carvalho. A primeira troca de nomes no Ministério ocorreu ainda durante os primeiros cem dias de governança que se mostraram bem confusos e cruciais para a educação nacional.

O primeiro Ministro a ser convocado foi o professor colombiano Ricardo Vélez Rodríguez²⁰. Para os especialistas em educação Gonçalves, Almeida, Oliveira e Ximenes (JUCÁ, 2019), é possível entender os cem primeiros dias da educação no governo Bolsonaro por meio de alguns pontos importantes, como: 1) a extinção de secretarias; 2) disputa de política de alfabetização; 3) alterações no Ministério da Educação; 4) ataque ao financiamento de qualidade; 5) direito à educação e à educação domiciliar; 6) militarização da educação; 7) criminalização da educação e “Lava Jato”.

Os atos iniciais do Ministro Ricardo Vélez Rodríguez, sob a tutela de Olavo de Carvalho, consistiram na nomeação, para secretarias e instituições, de militares e pessoas intituladas Olavistas/Olavetes²¹. Para a Secretaria Especial de Alfabetização, foi nomeado Carlos Nadalim, Mestre em Educação, um defensor da alfabetização no sistema domiciliar e coordenador de uma escola particular na cidade de Londrina, no estado do Paraná (JUCÁ, 2019).

Já o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ficou a cargo de Murilo Resende, considerado um “Olavete”, economista, sem nenhuma experiência com educação e que ficaria responsável, também, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Posteriormente, Marcus Vinícius Rodrigues

para educação brasileira, entretanto não teve, como acredita o Presidente Jair Bolsonaro e seus aliados, o “método Paulo Freire” imposto em toda a educação nacional.

²⁰ Ricardo Vélez Rodríguez, professor da elite do Exército e da Universidade Federal de Juiz de Fora, de pensamento “antimarxista, crítico as medidas que o Ministério da Educação (MEC) havia tomado nos governos antecessores, foi indicado por Olavo de Carvalho e anunciado como Ministro da Educação em novembro de 2018, logo após a eleição de Bolsonaro. Com um pensamento conservador e um discurso bem alinhado com o Presidente, questionava os estudos sobre gêneros e afirmava que esse tipo de discussão se direcionava a acabar com a família tradicional brasileira. Além disso, era um grande entusiasta do projeto “Escola sem Partido” que prometia tirar o “esquerdismo” dos bancos escolares fazendo vigilância a qualquer profissional de educação que pudesse propagar a ideologia de esquerda no país. Em 2015, escreveu o livro; “A grande mentira. Lula e patrimonialismo petista” – na descrição do livro está a afirmação em que ele explica como o PT é o responsável por corroborar com as raízes violentas na formação do Estado patrimonialista brasileiro” (JIMÉNEZ; BETIM, 2018, *on-line*).

²¹ Termo criado nas redes sociais para pessoas que seguem sem questionamentos os ideários de Olavo de Carvalho como discípulos responsáveis pela sua disseminação.

ocupou o cargo dando continuidade às mudanças, até a saída do próprio Ministro. Segundo Jucá (2019), é importante ressaltar que a falta de qualificação não tinha muita importância desde que os discursos estivessem aliados às ideias de Olavo de Carvalho²² e do governo Bolsonaro.

Nesse sentido, uma das primeiras ações realizadas, já no dia 2 de janeiro de 2019, foi o fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Importante secretaria nos governos Lula e Dilma, ela era responsável por garantir o direito à educação para todos ao combater o racismo, a LGTBfobia²³, além de construir políticas capazes de trabalhar com a diversidade social, cultural e econômica do nosso país.

As ações se construía, também, em defesa das comunidades quilombolas, indígenas e do campo, assim como as que priorizassem a educação carcerária e para jovens em situações de risco ou sob medidas socioeducativas. Além disso, cabia à SECADI o debate sobre gênero e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que chegou a atender 1,5 milhões de pessoas (CARREIRA; CATELLI, 2019).

Foi extinta, ainda, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), que prestava assistência técnica e apoio aos municípios na implementação dos planos de ensino. O governo agiu bem rápido em relação ao desmonte de várias secretarias, ao criar outras que pudessem alavancar o projeto pretendido.

Houve, por exemplo, a criação da Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação. A ação dentro delas resgatou antigas formas de compreender o ato de alfabetizar e possibilitou uma atenção maior para a implementação de fomentos às escolas de caráter civil-militar. O objetivo era militarizar o maior número de escolas brasileiras, sem esclarecer de que maneira isso seria feito (CARREIRA; CATELLI, 2019).

²² “[...] Olavo de Carvalho morreu aos 74 anos na noite desta segunda (24) [de janeiro, 2022], segundo nota divulgada pela família nas redes sociais [...]. Ainda segundo a nota, ele estava em um hospital de Richmond, no estado da Virgínia, nos Estados Unidos, onde morava. Olavo de Carvalho havia sido diagnosticado com Covid-19 oito dias antes. Heloísa de Carvalho, filha de Olavo que era rompida com o pai, afirmou em uma rede social que a causa da morte foi Covid”. Para mais informações, consulte: OLAVO de Carvalho morre aos 74 anos. **G1**, 2022.

Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/25/morre-olavo-de-carvalho.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2022.

²³ A sigla LGTBfobia significa o combate aos crimes cometidos contra lésbicas, gays, bissexuais e transsexuais/transgêneros. Para mais informações, consulte o texto: LGTBFOBIA no Brasil: fatos, números e polêmicas. **Politize!**, 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lgbtfobia-brasil-fatos-numeros-polemicas/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Toda essa agilidade para combater a suposta influência marxista, o método Paulo Freire e as possíveis ações de esquerda dentro das escolas brasileiras evidenciava que as bandeiras levantadas e defendidas pelo governo não eram únicas, produzindo divergências no próprio Ministério. Este que, ao ser formado por atores tão distintos, militares e discípulos “Olavistas”, começou a se dissolver em março de 2019, quando 15 membros foram desligados da pasta da educação. Dentre eles, o Secretário Executivo Luiz Antônio Tozi e o Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), Marcus Vinícius Rodrigues (PRESIDENTE..., 2019). Todos esses choques de interesses entre a ala governista e de “Olavistas” culminaram na saída de Ricardo Veléz Rodríguez da pasta da educação, em 8 de abril de 2019.

Os desentendimentos acabaram por revelar um lado preocupante de como as questões educacionais, até ali, estavam sendo tratadas. Enquanto as brigas internas ocorriam, outros desmontes eram realizados. Segundo Carreira e Castelli (2019, p. 9):

[...] articulada com a área econômica do governo Bolsonaro, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão de assessoramento do MEC, revogou o parecer que estabelecia as bases do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Previsto legalmente, mas nunca regulamentado, o Custo Aluno Qualidade é um mecanismo que representa quanto o Brasil deve investir para dar um salto na educação pública. Com a revogação do parecer do CNE, documento normativo fruto da pressão da sociedade civil e que tem como base estudo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o governo fragiliza ainda mais o Plano Nacional de Educação e sinaliza novos ataques ao financiamento da educação pública.

Diante dessa realidade, mais uma vez, conseguimos identificar as fragmentações e improvisações realizadas pelo atual governo. Sem continuidade, os programas importantes estão sendo deixados fora da agenda do Ministério da Educação. Salienciamos, anteriormente, que a Reforma do Ensino Médio e o PNE não saíram do papel e permanecem inviáveis, porque, por enquanto, pouco servem para as políticas bolsonaristas.

No que tange ao Ensino Superior, a posse em 8 de abril de 2019, do Ministro Abraham Weintraub, o segundo a ocupar a pasta da educação, revelaria um novo capítulo da educação brasileira. Economista, professor licenciado da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), construiu toda sua carreira baseada no trabalho

como gestor na iniciativa privada e distante das questões educacionais (QUEM..., 2019)²⁴.

Sua nomeação ao cargo ocorreu por indicação da ala ideológica do governo, marcada pela presença de Olavo de Carvalho. Durante os 14 meses que permaneceu à frente do MEC, poucas atitudes efetivas foram realizadas na Educação Superior, a não ser inúmeras perseguições e declarações ofensivas a professores e alunos de todo o país (SALDAÑA, 2020; SGUISSARDI, 2020).

Com participações agressivas e, por vezes, debochada, em suas contas nas redes sociais, o Ministro reuniu inúmeras desavenças com o mundo todo. Ao fazer uma publicação contra o governo chinês, por exemplo, causou uma situação desastrosa para as relações internacionais entre os países (WEINTRAUB..., 2020)²⁵.

Segundo Mainardes (2006), no contexto da influência, as redes sociais podem atuar interna e externamente aos partidos políticos, governo e nos processos legislativos, tornando-se uma maneira de legitimar e dar forma ao discurso para as ações políticas.

Embora ocorreram repreendas sociais e políticas, Weintraub costumava encenar pequenos textos sempre zombando da situação do Brasil, especialmente, da educação, sem promover feitos concretos para qualquer transformação das políticas públicas de educação. Segundo Saldaña (2019, *on-line*, grifos da autora), o panorama de suas ações pode ser resumido assim:

Alfabetização: apresentação para a adoção do método fônico, o lançamento de um caderno com as proposições da política e o projeto de leitura de pais para filhos; **Educação Infantil:** nenhum projeto para creche e pré-escola foi apresentado. **Ensino Técnico:** criou o Projeto Novos Caminhos com a promessa de abertura de 1,5 milhões de vagas até 2023, porém como dependia da ação de estados, municípios e iniciativa privada não saiu do papel. **Escolas Cívico-Militares,** conversão de 54 unidades escolares em 2020, o que não ocorreu devido a não adesão dos estados. **Tempo Integral:** Projeto Educação em Prática em parceria com a iniciativa privada, financiado por recursos públicos, previu a utilização dos espaços escolares particulares para a realização de atividades com alunos da rede pública, não efetivado. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),** realizado em 2019 com a promessa de uma prova sem “ideologias de gênero, marxista ou de esquerda”. **Ensino Superior:** criação do

²⁴ QUEM é Abraham Weintraub, o novo ministro da Educação do governo Bolsonaro. **BBC News**, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47859934>. Acesso em: 15 fev. 2021.

²⁵ WEINTRAUB volta a citar China em publicação nas redes sociais. **UOL**, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/06/12/weintraub-china-doria.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

projeto Future-se e o corte de 7.590 bolsas de pesquisas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Até meados do mês de maio de 2020, quando o Brasil contabilizava cerca de 20.000 mil óbitos ocasionados pela covid-19 e em crescente escala de disseminação do vírus por todo o país, muitas instituições escolares e acadêmicas tentavam retomar e cumprir o calendário escolar por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A partir de 18 de março de 2020, o governo publicou inúmeras Portarias que culminaram na Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, a qual autorizou a prorrogação da suspensão das atividades presenciais por mais de sessenta dias. Segundo Alves (2020), enquanto a rede privada optou, desde o início da paralisação, por aulas no regime remoto, as escolas e universidades públicas permaneceram por um longo período sem nenhuma aula. Isso se explica devido à falta de infraestrutura, desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas tanto de alunos quanto de professores.

Mesmo diante dessa realidade, o Ministério da Educação (MEC) lançou, no início do mês de maio, a campanha nacional de inscrição para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), marcado para ser realizado em novembro de 2020. As reações a essa propaganda foram imediatas, gerando ações da sociedade civil e de muitos parlamentares.

A *hashtag* #AdiaEnem foi utilizada nas redes sociais como uma maneira de pressionar o Congresso Nacional a uma ação para que a prova fosse suspensa, ou seja, que não fosse realizada em 2020. Para Lévy (2010), é fundamental compreender que o ciberespaço pode ser experimentado como o lugar para novas práticas democráticas eletrônicas. Segundo o autor:

A verdadeira democracia eletrônica consiste em encorajar, tanto quanto possível – graças à possibilidade de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço -, expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a auto-organização das comunidades locais, a participação em deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e sua avaliação pelos cidadãos (LÉVY, 2010, p. 190).

O fato é que, embora a orientação governamental fosse para a execução do ERE, na prática, muitos alunos estavam fora da sala de aula, mesmo a distância.

Segundo o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2020, *on-line*), no Brasil:

Antes da pandemia, 4,8 milhões de estudantes viviam em casas sem acesso à internet – o que teve forte impacto nas oportunidades de acesso ao ensino online na pandemia. Em agosto de 2020, segundo a Pnad Covid, 4 milhões de estudantes do ensino fundamental (14,4%) estavam sem acesso a nenhuma atividade escolar. A maioria negros, vivendo em famílias com renda domiciliar inferior a ½ salário mínimo.

A maior parte desses alunos não estava apenas sem acesso à educação, como também de alimentação promovida por meio da merenda escolar, da proteção contra violências proporcionada pelo ambiente e o trabalho infantil (UNICEF, 2020). Diante de tamanha desigualdade entre os alunos que tinham e os que não tinham condições de continuar os seus estudos, a promoção de uma avaliação tão importante para ingresso ao Ensino Superior, como o ENEM, gerou muitas contestações e revoltas. Entretanto, o posicionamento do governo se manteve a favor da realização do exame.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de adiar a prova, em uma entrevista para a rede CNN Brasil, em 2020, o então Ministro da Educação Abram Weintraub declarou: “Tenho apresentado para senadores e deputados que eu não sou intransigente, é cedo para adiar, vamos esperar dois meses, em agosto a gente avalia, retomamos o assunto. Nesse momento eu considero precipitado e até desumano adiar o Enem” (EXECUTIVO..., 2020, *on-line*). Ademais, ressaltou que: “A prova não é feita para atender as injustiças sociais e, sim, para selecionar os melhores candidatos” (*ibidem*).

Por meio dessas afirmativas, ficou explícita a maneira como o Ministro defendia e entendia a educação e o processo seletivo destinado ao Ensino Superior, ou seja, ele não seria para todos, mas apenas para os selecionáveis.

Após essas declarações que causaram muitos desconfortos, ainda mais em um momento tão delicado que atravessava o país com o aumento de vítimas e casos da covid-19, o Senado aprovou um Projeto de Lei que permitiu o adiamento das provas do Exame Nacional do Ensino Médio:

O PL 1.277/2020, de autoria da senadora Daniella Ribeiro (PP-PB), prevê a prorrogação automática dos prazos para testes de acesso ao ensino superior em caso de calamidade pública reconhecida pelo Congresso. O relator da matéria foi o senador Izalci Lucas (PSDB-DF).

O projeto agora vai à Câmara dos Deputados (PROJETO..., 2020b, *on-line*).

Como reação ao PL, o MEC, na pessoa do Ministro, por meio de redes sociais, declarou a intenção de abrir uma pesquisa pública para que os estudantes pudessem escolher, dentre algumas datas preestabelecidas, em qual delas desejariam realizar a prova.

Segundo ele, essa seria uma estratégia possível para o seu não cancelamento, uma vez que entendia a não realização do exame como uma ação ideológica orquestrada pela “esquerda política” brasileira que tenta minar as iniciativas do governo. Mais uma vez, as declarações, realizadas por meio de uma *live*, basearam-se em uma perseguição política ideológica, a qual, segundo o Ministro da Educação, não passa de uma ação da esquerda para impedir a realização do ENEM (PRESSIONADO..., 2020).

As ações do Ministro Weintraub dentro do governo Bolsonaro não se resumiam apenas na pasta da educação; seus posicionamentos e declarações sempre tiveram aval e apoio do Presidente Jair Messias Bolsonaro e ressoavam por todo o governo. Um exemplo dessa influência foi deflagrado com a exibição, via judicial da reunião ministerial, ocorrida em 22 de abril de 2020.

Tal reunião foi denunciada pelo então Ministro da Justiça, Sérgio Moro, que, ao pedir a demissão de seu cargo, revelou o quanto estava incomodado com a inabilidade governista de promover um projeto de Estado capaz de atuar nas mais diferentes questões da sociedade brasileira, em especial, nas supostas interferências políticas do Presidente Bolsonaro na Polícia Federal (A ÍNTEGRA..., 2020).

Diante dessa denúncia, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Celso de Melo determinou, um mês depois, a divulgação na íntegra de toda a reunião, com o objetivo de compreender se, de fato, essas ações estavam sendo realizadas ou não.

Marcada por inúmeras palavras de baixo calão e algumas ameaças ao próximo STF, a reunião pode ser refletida por toda a sociedade brasileira. Dentre os mais exaltados, estavam o Ministro da Educação, que afirmava ser necessário colocar na cadeia os representantes do Supremo Tribunal Federal (STF) (“vagabundos do STF”, nas palavras dele), considerados pelo Ministro desnecessários, pois impediam o andamento das demandas do governo (A ÍNTEGRA..., 2020).

Essa declaração foi acolhida de maneira grave e promoveu um pequeno abalo à sua permanência à frente do MEC, pois, além de desrespeitar aqueles que estão

diante do STF, ainda incitava a opinião popular para um fechamento desse órgão que poderia resultar, novamente, em uma ditadura.

Os despautérios das ações de Weintraub, que se repetiram ao longo dos 14 meses que ficou no cargo, foram, por diversas vezes, legitimados pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro. Entretanto, a permanência do Ministro começou a ruir em 15 de junho de 2020. Nesse dia, ele foi incluído no inquérito das *Fake News*²⁶ e, três dias depois, pressionado por parte do governo e pela sociedade civil, deixou a pasta da educação.

Por meio de um vídeo disponibilizado via internet, sua despedida foi marcada, mais uma vez, pelo tom jocoso de um discurso sobre o país (EM VÍDEO..., 2020). Além disso, sua retirada do Ministério foi tida por ele como vitoriosa, já que anunciava a sua ida ao Banco Mundial. Às pressas, Weintraub deixou o país, postando nas redes sociais as vantagens de estar protegido de qualquer denúncia em solo americano (HESSEL, 2020).

Toda essa ação que ocorreu de forma rápida ainda demanda uma investigação dos órgãos públicos, pois não se sabe se o ex-ministro utilizou vantagens do seu cargo para deixar o país (SANCHES, 2020). Assim, deveremos, no futuro, ouvir falar do Ex-Ministro da Educação que, como indica suas ações, criou inúmeros inimigos imaginários e pode ter contribuído para a disseminação do ódio e das *Fake News* em nome do Estado.

As mudanças e as trocas ocorridas no Ministério da Educação brasileiro continuaram a ser editadas e reeditadas em um espaço curto de tempo. Em 25 de junho de 2020, o professor Carlos Alberto Decotelli foi anunciado, via redes sociais do Presidente, como um novo nome a ocupar a pasta. Porém, em poucas horas, marcadas pela velocidade do acesso rápido às suas informações declaradas no currículo da Plataforma Lattes, inúmeras incoerências sobre seus títulos acadêmicos foram constatadas, em especial, a conclusão do doutorado e pós-doutorado (GOMES, 2020).

Tanto a Universidade de Rosário – Argentina, responsável pelo título de doutorado (REITOR..., 2020) – quanto de Wuppertal – Alemanha (WEGENAST;

²⁶ “O Supremo Tribunal Federal decidiu hoje (18 de julho de 2020), por 10 votos a 1, pelo prosseguimento do chamado “inquérito das *fake news*”. A investigação foi aberta pelo próprio tribunal para apurar ameaças a seus integrantes e disseminação de conteúdo falso na internet. Apenas o ministro Marco Aurélio divergiu” (POR 10..., 2020b, *on-line*).

POLATO, 2020) alegaram, publicamente, que ele não havia concluído nenhum desses cursos. Isso causou, automaticamente, novos desconfortos sociais, assim como a retirada da nomeação em 30 de junho de 2020.

Vale ressaltar que essas declarações falsas nos currículos não são uma atitude isolada no governo, pois o próprio Ex-Ministro da Educação, Ricardo Vélez, também teve o seu questionado e alterado posteriormente. Embora denunciados, ainda hoje, permanecem, em seus cargos, o Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles, que não estudou na Universidade de Yale nos Estados Unidos, e da Ministra da Mulher, dos Direitos Humanos, Damares, que não fez Mestrado em Educação (CERIONI, 2020).

Em 10 de julho de 2020, foi anunciado o novo Ministro da Educação, Milton Ribeiro²⁷, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Graduado em Direito e Teologia.

Marcados por tantas influências e cenários em que parecem mais de uma novela ao estilo brasileiro do que de um governo, de fato, as ações refletidas, até aqui, mostram-nos que, nos últimos anos, estamos vivenciando e experimentando situações que nos possibilitam inúmeras reflexões sobre as políticas públicas de educação. Talvez a mais importante delas é a não implementação de ações que sejam capazes de modificar ou trazer soluções para os diversos problemas enfrentados na educação nacional em todos os seus níveis.

Percebemos como a análise de políticas é um processo complexo, mas que, articulado de maneira correta, proporciona compreensão ampla dos interesses e das ações efetivas de cada uma dessas políticas diante de arenas específicas. Portanto, para que a análise possibilite a compreensão de como as políticas são efetivadas, é indispensável averiguarmos como elas são interpretadas e traduzidas (BURCI, 2020, p. 54).

²⁷ Em 28 de março de 2022, em uma edição extra do Diário Oficial, foi anunciada a saída do quarto Ministro da Educação do governo em exercício. Milton Ribeiro, envolvido em um possível esquema de corrupção no MEC, foi acusado de repassar verbas para municípios, a partir da indicação de dois pastores, a pedido do presidente Jair Messias Bolsonaro. A retirada do cargo ocorreu após o jornal Folha de São Paulo divulgar áudios de uma reunião entre o Ministro da Educação, prefeitos e pastores, na qual ele afirma que: “[...] a minha prioridade é atender primeiro aos municípios que mais precisam e, em segundo, atender a todos os que são amigos do pastor Gilmar” e em outro trecho que: “foi um pedido especial que o presidente da República fez para mim sobre a questão do [pastor] Gilmar”. Os recursos que foram liberados pelo então Ministro faziam parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No dia 30 de março de 2022 o então secretário executivo do MEC, Victor Godoy foi nomeado como Ministro interino. Mais uma vez essa escolha não foi baseada no currículo e na formação para atuar na pasta, já que o quinto Milton Ribeiro é formado em Engenharia de Redes de Comunicação de Dados (UnB), possui duas pós-graduações e fez sua carreira como auditor federal de finanças e controle da Controladoria-Geral da União (CGU) entre os anos de 2004 -2020.

A falta de um entendimento sobre as políticas criadas para o desenvolvimento educacional no país pode incorrer em uma crença de que, por exemplo, a inserção das tecnologias digitais sem nenhum acompanhamento, formação ou direcionamento para o seu uso seja simplesmente a resolução mágica para os índices de evasão ou de analfabetismo. É preciso um aprofundamento maior nessa discussão.

Podemos afirmar que realizar todo esse processo de doutoramento no Brasil não tem sido fácil. Por essa razão, entender a maneira como a Educação Superior tem sido proposta nos últimos governos, em especial, o que está em vigor desde 2019 até 2022, serve-nos para marcar o momento histórico, assim como refletir se temos vivenciado um retrocesso ou um avanço para o acesso, a pesquisa e a democratização desse nível em comparação a governos anteriores.

2.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE O PROGRESSO E O RETROCESSO?

Diante do exposto, ao propormos refletir sobre a história do desenvolvimento da Educação Superior no país, no período 1996 a 2020, é possível perceber que entendê-lo apenas como mais um segmento da educação dos sujeitos sociais é empobrecer uma discussão muito maior. Sem dúvida, a Educação Superior brasileira não apenas se restringe aos seus fins, mas serve, também, a um mercado em franca expansão no país.

Promulgada em 1996 e em vigor, com inúmeras alterações ao longo dos últimos anos, a LDBEN nº 9.394 continua sendo um documento muito importante na construção da educação nacional, pois ela é primordial para todas as ações em prol ao desenvolvimento educacional no país. Segundo Dourado (2008, p. 14):

A LDB reserva à educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível e ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandardizados.

No que tange a esse nível, o capítulo IV, dos Artigos 43 ao 57, tem determinado a finalidade e as ações que o norteiam. Nesse momento, vamos nos ater, na íntegra, ao artigo 43, que apresenta suas finalidades:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, *on-line*).

Para Barbieri e Azevedo (2016), a LDBEN (1996) promoveu uma liberação da oferta de ensino, de maneira a contribuir para a expansão privativa da educação, transformando-o em uma mercadoria ao incentivar a parceria público-privado e a privatização direta das instituições de ensino. Programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) contribuíram para o crescimento do mercado educacional financiado pelo Estado.

A mercadorização²⁸ desse nível gera, a cada ano, números expressivos de matrículas, que têm potencializado um crescimento maior das instituições de ensino privada em relação às públicas, no que compete aos cursos presenciais, como também os da modalidade de educação a distância²⁹.

Embora o atual governo não tenha realizado, ainda, ações concretas na educação nacional, antes da saída do Ex-Ministro Weintraub, foi encaminhado ao

²⁸ Segundo Azevedo (2015, p. 87): “A mercadorização pode ser interpretada como um modo de liberalização da oferta de ensino que pode ocorrer de diversas maneiras: expansão do ensino Superior privado-mercantil (*for profit higher education*), privatização direta, desresponsabilização do Estado, criação de quase-mercado, estabelecimento de Parcerias-Público-Privado (PPP), estímulo à competição, performatividade, rankings, indicadores etc.”.

²⁹ Esses dados serão apresentados na terceira seção.

Congresso Nacional, em 28 de maio de 2020, o texto do novo Projeto de Lei para a Educação Superior, intitulado “Future-se”. Esse projeto tem como um de seus objetivos estimular novas parcerias entre instituições públicas e órgãos privados para o financiamento da Educação Superior.

A primeira apresentação do projeto “Future-se” ocorreu em 2019; sendo muito questionado e criticado por pesquisadores, educadores e parlamentares e, talvez por isto, não foi adiante. Assim, diante de um cenário que era de 25.000 mil³⁰ mortos por causa da Covid-19 e de aulas suspensas na maioria das universidades públicas, mais uma vez, essa ação governamental nos pareceu inviável e distante da realidade vivenciada.

Antes de compreendermos esse novo projeto, é importante realizarmos uma retomada histórica das políticas e reformas que foram implementadas na Educação Superior brasileira, no período de 1996 a 2020. Essa reflexão contribui para que possamos entender que as ações pretendidas na atualidade estão impregnadas de outras já realizadas em governos anteriores.

Segundo Gomes, Oliveira e Dourado (2011), o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) formulou e implementou políticas que tiveram um impacto fundamental na transformação da Educação Superior, estendendo-se, também, para o governo Lula, com rearranjos ou restrições. As ações governamentais do período FHC (1995-2002) marcaram a expansão da Educação Superior brasileira, em especial, das instituições privadas.

Tais instituições tiveram nas políticas propostas um caminho aberto para o seu desenvolvimento marcado pelas isenções fiscais, pelos financiamentos e pelas bolsas para estudantes³¹ que contribuíram para um processo que sentimos, até os dias atuais, de um crescente mercado e negócios da educação.

As políticas públicas de educação que foram criadas, nesse período, baseavam-se nos princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação. A ideia de

³⁰ Número de mortos, atualizado, em 13 de julho de 2020: 72.100 mil.

³¹ “[...] a) Lei nº 10.260, de 7 de dezembro de 2001, que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) e que possibilitou, indiretamente, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas, com avaliação considerada positiva, assegurando o preenchimento de parte das vagas do setor privado; b) Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado; c) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vários vetos que explicitaram a transferência de responsabilidades do poder público para a sociedade no financiamento da educação” (FERREIRA, 2012, p. 460).

flexibilidade correspondia a uma maior diferenciação e diversificação dos formatos possíveis das instituições, propostos no Artigo 8º do Decreto nº 2.306/1997, e pelas mudanças nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011).

A competitividade, por sua vez, estava relacionada ao mercado; assim, a formação superior deveria ser pensada e produzida devido à sua necessidade. Isso determinava a criação e a expansão de cursos e instituições que passaram a gerar o estudante-cliente, tendo, na educação, o produto a ser consumido (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011).

Essas duas ações só poderiam ser possíveis mediante a um sistema de avaliação capaz de verificar a qualidade, por meio de resultados, do “produto” ofertado pelas instituições. Nasceu, assim, o Exame Nacional dos Cursos (1995), chamado de Provão, que tinha como propósito a construção de um *ranking* entre as instituições de ensino. De acordo com Gomes, Oliveira e Dourado (2011, p. 155):

Na prática, o pretensioso sistema de avaliação indicava uma mudança substancial no papel do Estado que, se por um lado, *liberou* o crescimento pela via privada, por outro, passou a informar a *qualidade* de produtos acadêmicos aos consumidores, fazendo ameaças de fechamento de cursos e instituições, sem, contudo, efetivá-las, quando a *má qualidade* era aferida nos cursos por meio do provão.

Outra importante alteração proposta na LDBEN foi a modificação da forma de seleção para o ingresso na Educação Superior. Isso permitiu uma maior flexibilidade para as Instituições de Ensino Superior (IES), pois, a partir de então, poderiam ter como instrumentos de seleção para o ingresso não só a aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), como também a avaliação seriada e por currículos, entrevistas, testes. Para Dourado, Catani e Oliveira (2003, p. 20):

A reestruturação da educação superior na “era” Fernando Henrique Cardoso (FHC) pautou-se, de um modo geral, pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, considerados de nível superior, pela expansão acelerada de vagas, especialmente nas IES do setor privado, pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva gerencialista, produtiva e mercantilizadora e pela reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos, por meio de testes estandardizados que ampliaram a competição no sistema.

Dourado, Catani e Oliveira (2003), Gomes, Oliveira e Dourado (2011), Moraes (2018) e Ferreira (2012) são categóricos em afirmar que uma das principais características das políticas de FHC foi a intensa privatização da Educação Superior, pois as propostas adotadas permitiram a expansão de IES e dos cursos. Isso possibilitou, também, um entendimento cada vez mais errôneo e que tem promovido, desde então, a ideia hegemônica de que a educação não é um direito, e sim apenas um produto de mercado.

O fato é que coube à educação, durante esse governo, a configuração de um serviço público não estatal (BRASIL, 1995). Como enfatiza Saviani (2018), anteriormente, a parceria entre público e privado e a responsabilização da sociedade por suas demandas, junto com a ideia da filantropia, configuraram o papel do Estado apenas como um agente regulador educacional.

A Educação Superior direcionada e acordada nas necessidades do mercado passou a ter uma função mais pragmática e utilitária, distanciando-se do propósito e de um ideal das funções da universidade, reconhecida como uma instituição social promotora da democratização e emancipação da sociedade. Vale ressaltar que, de acordo com Moraes (2018, p. 37):

O sistema público, gratuito, é pequeno, rejeita um grande número de candidatos. O sistema privado, pago, os absorve. [...] temos um perfil peculiar no ensino superior brasileiro: um setor seletivo de escolas públicas e um setor “de massa” dominado pelo setor privado com fins lucrativos. E esse setor privado beneficia-se de muito aporte de recurso público, ao mesmo tempo que desfruta de ambiente com baixíssima regulamentação.

As políticas públicas de educação para o nível superior iniciadas no governo FHC foram em diferentes momentos absorvidas e rejeitadas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). A gestão do MEC, em meados de 2003, mostrava-se preocupada em debater sobre o papel da universidade pública, ressaltando que caberia a ela a função de viabilizar um projeto para o desenvolvimento do Brasil. Ela deveria ser capaz de propor a resolução dos problemas sociais, ao mesmo tempo em que promoveria uma formação humana que geraria conhecimentos necessários para o crescimento do país.

O período do governo Lula foi marcado por uma política designada como democrática-popular que, dentre tantas mudanças, estabeleceu algumas ações importantes, como uma definição para o percentual de financiamento para a educação

como um todo; a garantia da ampliação de vagas para o Ensino Superior e uma política de acesso efetiva, capaz de garantir o ingresso da população, na faixa etária de 18 a 24 anos na universidade (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011).

Moraes (2018) chama a atenção para essa política de acesso³², pois o desenvolvimento das IES privadas, em especial, no período noturno, evidenciaria, no Censo do Ensino Superior, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013, que a maioria dos alunos que ingressavam nas instituições privadas não fazia parte dessa faixa etária.

Tratava-se do estudante-trabalhador que, muitas vezes, fazia parte, primeiramente, do mercado de trabalho, para, posteriormente, ingressar nos ambientes acadêmicos. Sem uma formação educacional anterior de qualidade, esses alunos eram direcionados às instituições de Ensino Superior privadas, por causa do seu número elevado de vagas, facilidades na avaliação para o acesso e financiamento dos cursos de graduação.

As políticas que foram propostas demandam reflexões, por isso é muito importante observamos a quantidade de leis e decretos criados durante o governo Lula. Algumas dessas legislações têm um impacto significativo, ainda hoje, na promoção da Educação Superior no país. Ferreira (2012) nos auxilia ao propor uma demonstração crítica e sucinta do que foi realizado nessa administração. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 2 – Leis da Educação Superior criadas no Governo Lula (2003-2010)

³² O programa Bolsa Família fez parte desse tipo de política e estava atrelado a permanência de crianças e adolescentes, em idade escolar, na escola. Segundo Novaes (2010, p. 11): “O ingresso no Programa requer que as famílias apresentem renda mensal de até R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) por pessoa, que estejam cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais. Além disso, famílias que possuem renda mensal entre R\$ 70,01 e R\$ 140,00, somente ingressam no Programa se possuírem crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. Já as famílias com renda mensal de até R\$ 70,00 por pessoa, podem participar do Bolsa Família – “qualquer que seja a idade dos membros da família”. Os benefícios concedidos pelo Bolsa Família variam de um mínimo de R\$ 22,00 (vinte e dois Reais) ao máximo de R\$ 200,00 (duzentos Reais), a depender da renda mensal por pessoa da família, do número de crianças e adolescentes (até 15 anos) e de jovens (entre 16 e 17 anos) integrantes da família. São três tipos de benefícios: o Básico, de R\$ 68,00 (sessenta e oito Reais), que é pago às famílias “extremamente pobres” (renda mensal de até R\$ 70,00 por pessoa); o Benefício Variável, de R\$ 22,00 (vinte e dois Reais), é oferecido às “famílias pobres” (renda mensal de até R\$ 140,00 por pessoa), “desde que tenham crianças e adolescentes de até 15 anos”, podendo a família receber até três benefícios variáveis; e, por último, o Benefício Variável Vinculado ao Adolescente, no valor de R\$ 33,00 (trinta e três Reais), oferecido às famílias que tenham adolescentes entre 16 e 17 anos frequentando a escola, com direito até a dois benefícios variáveis vinculados aos adolescentes.

Lei nº 10.861/2004	Instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de reformular a maneira de avaliar o Ensino Superior no Brasil. Embora a ação tivesse um caráter novo, foi muito criticada por educadores e pesquisadores, justamente, por acabar reproduzindo o que vinha já sendo realizado no governo FHC.
Lei nº 10.973/2004	Lei de Inovação Tecnológica. Uma ação para a aproximação entre produção científica e o mercado. Entretanto, é possível notar, novamente, a criação de uma política em favor do desenvolvimento privado.
Lei nº 11.079/2004	Normas gerais para licitação e contratação da Parceria Público-Privada (PPP). Essa lei possibilitou o aporte público a instituições privadas de cunho lucrativo ou não.
Lei nº 11.096/2005	Programa Universidade para Todos (PROUNI). Oferta de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e de formações específicas.
Lei nº 11.892/2008	Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Composta por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Colégio Pedro II.

Fonte: Adaptado de Ferreira (2012).

As políticas públicas de educação promulgadas durante o governo Lula estiveram sempre baseadas na ideia da democratização da Educação Superior de caráter gratuito e de qualidade. A esperança gerada pela eleição de um governo mais “do povo” contribuiu para a crença de que o Ensino Superior³³ realizaria: “[...] a transição de um *sistema de elite* para um *sistema de massa* [...]” (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011, p. 168). Com isso, os acessos a serem criados promoveriam o ingresso das camadas sociais marginalizadas nas universidades. Verifiquemos mais um quadro a seguir.

Quadro 3 – Os Decretos da Educação Superior criados no Governo Lula (2003-2010)

³³ “Já nos primeiros meses de Governo, a sociedade brasileira ressentiu-se de ações concretas que indicassem um novo cenário para a educação superior a despeito da realização de seminários e de algumas medidas assumidas. Entre essas medidas destacam-se: a criação de uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (Portarias MEC/SESu 11 e 19/2003) e a criação de um Grupo de trabalho Interministerial criado por Decreto em 20 de outubro de 2003 composto por membros da Casa Civil e da Secretaria Geral da presidência da República e dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação. Mais recentemente, delinea-se a proposta Universidade para todos que se encontra em estruturação” (DOURADO, 2008, p. 16).

Decreto nº 5.205/2004	Regulamentação dos apoios privados nas Instituições Federais de Ensino Superior.
Decreto nº 5.622/2006³⁴	Normatização da Educação a Distância.
Decreto nº 5.800/2006	Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Decreto nº 6.096/2007	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de dobrar o número de alunos em 10 anos.
Decreto nº 7.234/2010	Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este teria como intuito possibilitar a permanência de estudantes de baixa renda nas universidades federais.

Fonte: Adaptado de Ferreira (2012).

Segundo Gomes, Oliveira e Dourado (2011), as mudanças geradas pelo governo Lula para a Educação Superior proporcionaram o crescimento tanto da rede federal quanto da privada. Em relação às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a criação de um programa de expansão e interiorização para suas atividades implementou 12 novas universidades e 49 *campi* nas diferentes regiões brasileiras. Em 2008, já era possível sentir o impacto dessa ação com o acesso de 30 mil novos estudantes nas universidades federais.

Vale destacar que a expansão da rede federal foi possível, também, pela promoção de outras ações em conjunto, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o processo de integração dos Institutos Federais de Educação Tecnológica para o estabelecimento de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A expansão dos IFs tinha como objetivo a democratização da Educação Superior nacional por meio de um processo de ampliação do acesso às universidades, a partir da sua interiorização que seria capaz de contribuir para a redução das desigualdades sociais em todas as regiões do país. Como afirma Dourado (2008, p. 10):

³⁴ Dedicaremos a próxima seção, especificamente, às políticas públicas de educação a distância.

Tal expansão efetivou-se à custa de lutas pela sobrevivência institucional em um cenário sombrio de precarização das condições trabalho e de infraestrutura que, em alguns casos, reduziram o escopo das ações de gestão e organização acadêmica das IFES, merecendo destaque a secundarização, em muitas instituições, das atividades de pesquisa.

Em relação às instituições de Ensino Superior privadas, durante o período do Presidente Lula, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) tiveram impactos importantes em seu crescimento. O Prouni, institucionalizado como a Lei nº 11.906/2005, tinha como propósito a concessão de bolsas parciais e integrais para estudantes de baixa renda ingressarem em cursos de graduação e de formações específicas. Em 2005, o programa ofereceu ao todo 112.275 bolsas de estudos. Esse número foi aumentando a cada novo ano, ao chegar à marca de 796.876 beneficiados no ano de 2009 (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011).

A nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser o principal critério avaliativo para a seleção das bolsas do Prouni nas instituições privadas. Já para as universidades públicas, o ENEM promoveu o acesso às vagas destinadas ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) (FERREIRA, 2012).

Criado em 1999, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, atualmente chamado de Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), tem como objetivo financiar a graduação de estudantes em cursos superiores presenciais, não gratuitos, e com avaliação positiva pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2018). Vale ressaltar que o primeiro programa de financiamento, o CREDUC – Programa de Crédito Educativo, foi criado em 1975.

O FIES, na gestão do governo Lula, sofreu uma crescente ampliação e participação das redes de Ensino Superior privadas. Com uma adesão maior ao programa tanto das IES como dos estudantes, em 2008, ele passou a financiar 100% das mensalidades em curso superior. As políticas e ações promovidas tiveram um impacto muito grande na alteração da Educação Superior no país. É inegável que a abertura de novas vagas, cursos, instituições e a consolidação de meios para a chegada a essa etapa transformaram o cenário nacional (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2008).

Souza e Moreira (2020) afirmam que, em 1994, o número de matriculados na Educação Superior era de 1.661 mil estudantes. Até 2002, contabilizavam-se 3.840

mil matrículas de graduação presencial; aproximadamente, 70% desse número correspondiam ao setor privado. Entre 2003 e 2010, segundo as autoras, houve a ampliação de matrículas nas instituições privadas de Ensino Superior. Isso tinha como principais fatores: o financiamento público do governo federal, FIES e o Prouni (Programa Universidade para Todos).

Esses números continuaram a crescer e, em 2017, o setor privado detinha cerca de 6.242.307 milhões das matrículas em cursos de graduação, ou seja, 75,3%, enquanto a rede pública somava 2.045.356 milhões de estudantes, o que correspondia a 24,7% (INEP, 2017).

O fato é que a elevação de matrículas na Educação Superior tem permitido, desde então, a formação e qualificação de muitos jovens trabalhadores assalariados. Por outro lado, a expansão das IES particulares significa a consolidação “[...] de um mercado epidêmico, tanto no ensino presencial, quanto na modalidade a distância” (SOUZA; MOREIRA, 2020, p. 423).

A análise sobre essas políticas nos faz entender que a ideia neoliberalista de uma educação voltada ao mercado continuou a prevalecer, mesmo diante de tantas propostas de mudanças. Uma crítica significativa de vários autores, dentre eles, Dourado (2008), é que a expansão da Educação Superior não foi acompanhada por um crescimento nas atividades de pesquisa e extensão.

Embora o crescimento das IES privadas seja uma realidade no país, poucas delas contribuíram para o desenvolvimento de atividades científicas e sociais, além da reprodução de aulas como produto final de suas ações. Infelizmente, ter um diploma no Brasil é mais visto como um aval para o mercado de trabalho do que no desenvolvimento de pesquisas ou mecanismos para mudanças sociais. Conforme expõem Gomes, Oliveira e Dourado (2011, p. 185):

A (des)mercantilização das IES públicas, como contraponto às políticas implementadas nas duas últimas décadas, constitui-se imperativo nas opções a serem estabelecidas para a utilização do fundo público. É necessário demarcar, claramente, como vai se utilizar e distribuir a riqueza pública produzida e estabelecer formas de controle institucionais desse recurso. Sem essa alteração no relacionamento estado-educação superior pública torna-se impossível reverter o processo de privatização, mercantilização e mercadorização que pautou a reestruturação iniciada em 1995, com forte continuidade nos dias atuais

Durante o mandato do governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), as políticas públicas para a Educação Superior se apresentaram como uma extensão das medidas tomadas anteriormente, dando continuidade ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) e ampliando os programas REUNI e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), voltados para a educação federal; o Prouni e o FIES que, juntos, foram responsáveis por um número significativo de ingressante nas IES privadas.

Destaca-se a construção de 4 novas universidades federais, 47 *campi* e 28 oito Institutos Federais Superior por todo o país. Esse aumento consta como prioridade no documento intitulado: “Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica: mais formação e oportunidade para os brasileiros” (BRASIL, 2011a). O texto preconizava a interiorização e a consolidação de uma rede federal de institutos e universidades que fossem capazes de democratizar e aumentar o acesso de vagas para a educação profissional, bem como tecnológica e superior. O intuito era a formação de profissionais cada vez mais qualificados que pudessem permanecer em suas regiões e atuar no interior do país.

Esse documento afirmava que o crescimento da rede federal deveria estar pautado em três dimensões: social, geográfica e desenvolvimento. No que corresponderia à dimensão social, esperava-se uma universalização do atendimento para os territórios da cidadania, por meio de ações aos municípios populosos, com renda *per capita* baixa e com taxas elevadas de extrema pobreza.

Em relação à geográfica, o atendimento deveria ocorrer para os municípios com mais de 50 mil habitantes; universalização nas chamadas mesorregiões brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul; microrregiões que não tinham escolas federais; maior interiorização da oferta pública de Educação Profissional e Ensino Superior, em especial, nos estados que estivessem abaixo da média nacional. O desenvolvimento deveria ocorrer por meio de arranjos produtivos locais, já existentes em alguns municípios e a partir de grandes investimentos (BRASIL, 2011a).

O fato é que as ações desenvolvidas no governo Dilma enfatizaram alguns parâmetros que deveriam incidir no processo de crescimento das universidades para que elas fossem capazes de cumprir o seu papel não somente institucional, mas também coletivo e social. Ferreira (2012, p. 468) destaca esses parâmetros como sendo:

[...] inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco nas áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior

A internacionalização da Educação Superior foi contemplada a partir do programa denominado Ciência sem Fronteira, criado em 26 de junho de 2011. Buscava conceder, em 4 anos, um número expressivo de bolsas de estudos para os estudantes de várias áreas de conhecimento. Ele tinha como objetivo principal “[...] promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2011b, *on-line*).

A importância da Educação Superior no Brasil se revelava como fundamental quando percebemos que ela se tratava de uma “porta de entrada” para o mercado de trabalho, assim como de mobilidade social. Essa etapa era tida, nesse governo, como um mecanismo essencial contra a desigualdade social.

Por isso, formar com qualidade um número expressivo da população significava oportunizar uma ascensão tanto profissional quanto social. Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 12.711, sancionada em agosto de 2012, tem representado, até hoje, uma importante medida para a reparação de erros históricos cometidos contra pretos e pretas na sociedade brasileira.

A lei determinou a garantia da reserva de 50% das matrículas, em cursos e turnos, nas 69 Universidades Federais e 38 em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para os alunos advindos do ensino médio, regulares ou da educação de jovens e adultos, mantendo as outras 50% das vagas em ampla concorrência³⁵.

Ferreira (2019) afirma, a partir dos estudos realizados por diferentes autores, que as medidas adotadas nos governos Lula e Dilma potencializaram a mudança do perfil social dos alunos das universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas.

³⁵ Ao longo dos últimos anos, algumas universidades públicas estaduais também tomaram a decisão de incorporar, como forma de ingresso, a Lei de Cotas. O debate em torno dela nunca foi algo calmo, tranquilo e linear. Vivemos em um país desigual e que mantém os privilégios para alguns e a margem social para outros. Em 2019, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) aprovou em plenária a reserva de 20% de suas vagas para alunos cotistas. Essa era uma reivindicação que já estava em pauta há pelo menos 10 anos e que, a partir de 2018, ganhou força por meio dos movimentos sociais envolvidos e da sociedade civil/acadêmica. Assim, a partir de 2020, a UEM conta com o ingresso aos seus bancos com a Lei de Cotas.

A chegada das classes menos favorecidas aos bancos acadêmicos redesenhou a cor, o tom e a realidade desses ambientes. Apesar de inúmeras críticas, essas ações permitiram uma maior democratização da Educação Superior.

Embora ainda não tenhamos atingido as perspectivas igualitárias que almejávamos, podemos notar uma significativa representatividade de diferentes estudantes brasileiros em universidades, faculdades e centros universitários espalhados por todo o país. O fato é que a nossa desigualdade social pode ser pensada por meio do percurso educacional que temos de realizar a partir do extrato social que ocupamos, muitas vezes, minimizados e substituídos pela ideia de meritocracia, já que um contingente significativo da sociedade acredita que “só não estuda quem não quer” e, assim, continuamos a manter o acesso para uma minoria.

Para confirmar isso, basta lembramos a fala do Ex-Ministro da Educação Weintraub, em maio de 2020, sobre quem poderia ou não fazer o ENEM. Para ele, como vimos, manter a seleção, nada natural, não parecia ser um problema do Estado, mas apenas uma falta de “sorte” de quem não conseguiria participar da avaliação nesse ano, tão atípico e doloroso para todos.

As medidas apresentadas nos governos Lula e Dilma mexeram com a Educação Superior nacional. A formação de alunos provenientes de famílias com pouquíssima escolaridade foi o prenúncio de uma transformação importante. Os espaços acadêmicos ocupados, muitas vezes, pelas elites, foram se reconfigurando, com pretos, pardos e indígenas, assim como filhos de boias frias, empregadas domésticas, catadores de material reciclável, pintores de parede, marceneiros, pedreiros, mães solas, moradores de favelas e pessoas de comunidades pouco privilegiadas até então.

Todavia, precisamos nos atentar para o fato de que essas políticas não acompanhadas de mudanças em todos os níveis educacionais possibilitaram uma inversão nos objetivos desejados. Ao invés de uma maior democratização, de uma inclusão cada vez mais expressiva das classes minoritárias, elas tendem a nos revelar um crescimento ainda mais esmagador das desigualdades socioeducacionais, acompanhado pelo sucateamento da educação pública. Conforme pontua Ferreira (2019, p. 270):

Diante da expressiva expansão da educação superior, principalmente nos governos do Partido dos Trabalhadores, o avanço do processo de

inclusão social e de democratização desse nível de ensino, em um país com notória desigualdade social, somente poderá ocorrer se efetivamente defender a educação como bem público, direito social e dever do Estado.

Enquanto caminhávamos para uma possível continuidade das políticas de educação com a reeleição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2014, o seu mandato, iniciado em janeiro de 2015, revelou-nos uma nova página da história política brasileira. Muito conturbado, criticado e mediante a inúmeras manifestações populares, ainda em novembro do mesmo ano, foi decretado o processo de impedimento, aberto pelo então Deputado e Presidente da Câmara, Eduardo Cunha, representante do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, do Rio de Janeiro (PMDB/RJ).

A partir desse momento, poucas coisas foram resolvidas ou estabelecidas como prioridades, a não ser a retirada da Presidenta do poder, por meio de um golpe parlamentar, judiciário e midiático, que ocorreu em 2016 e que promoveu “[...] uma ruptura democrática, acompanhada por uma grave crise política, econômica e social, com todos os requintes de uma plataforma pragmática do neoliberalismo extremo” (MANCEBO, 2018, p. 65).

Ao se instalar no poder, o Presidente Michel Temer promoveu a retomada de políticas neoliberais alinhadas ao capital estrangeiro e ao mercado, sendo possível notar suas estratégias por meio do plano “Uma Ponte Para o Futuro”, pensado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) desde 2015, do qual ele fazia parte, com base na promoção da economia brasileira exemplificada, por Mancebo (2018, p. 65), da seguinte maneira:

(1) a redução fantástica do custo do trabalho vivo, de que é prova(a) a aprovação da Lei no 13.429, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017) que garante, entre outros aspectos, a terceirização irrestrita; (b) a aprovação da Lei no 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), ou Reforma Trabalhista, cuja essência das mudanças diz respeito à afirmação do negociado sobre o legislado, à flexibilização da jornada de trabalho, à introdução de novas modalidades de contratação – como o trabalho intermitente, por exemplo –, e à ameaça à garantia de gratuidade do processo trabalhista e (c) a Proposta de Emenda Constitucional nº 287 de 5 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016) e seus substitutivos, conhecida como a Reforma da Previdência. (2) a reforma do Estado, fazendo-o deixar espaço para os interesses geopolíticos internacionais – em especial, os interesses norte-americanos relacionados à produção e distribuição

No documento “Uma ponte para do Futuro”, o elemento central é a defesa de que os gastos com as políticas públicas são muito altos e, por isso, seria necessário promover os cortes orçamentários. Assim, foi sancionada a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, em que foram introduzidos, nas Disposições Constitucionais Transitórias, diversos dispositivos que implementaram um novo regime fiscal, o qual limitou os gastos do governo federal para os próximos 20 anos. A “PEC DO FIM DO MUNDO”, assim chamada por muitos críticos, limitou os gastos com a saúde e a educação com base no que havia sido gasto em 2017. Para Mancebo (2018, p. 66-67):

Em termos bem gerais, “Uma ponte para o futuro” é um programa político-econômico que pretende, de um lado, aprofundar o papel de um “Estado mínimo” para realizar o benefício social e que, de outro, é suficientemente forte para incrementar a participação da iniciativa privada, flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrir de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional, suprimindo liberdades e até aprisionando.

No caso da Educação Superior, retomamos a ideia de uma pujante privatização, com um progressivo projeto de desmonte da rede federal de ensino criado nos governos petistas. Assim, o corte de verbas para a manutenção e expansão delas tornou esses espaços apenas de ensino, sem a devida valorização da pesquisa e da extensão.

Muito similar ao que vemos acontecer na atualidade, nenhuma nova instituição foi inaugurada, assim como concursos públicos para profissionais da educação foram extintos. Todas essas ações têm como base a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências (BRASIL, 2016).

A educação nesse formato de governo não incentiva a pesquisa, a não ser que ela esteja relacionada ao interesse de mercado. Mantém o ensino como um produto a ser adquirido cujo retorno se realiza com um “emprego na área”. Sabemos que, no Brasil, apesar da formação superior, muitos trabalhadores ficam à margem de melhores salários.

O fato é que, ao mesmo tempo em que os recursos se tornaram escassos para as universidades públicas, as instituições privadas deram continuidade à expansão de suas atividades. A busca por qualificação profissional e a necessidade de um diploma

universitário, incentivado pelas políticas governamentais, promovem diferentes formatos de cursos de graduação. Podemos destacar a valorização de cursos de gestão e tecnólogos, assim como a utilização da modalidade de Educação a Distância na condição de uma possibilidade de mercadorização da Educação Superior.

Além disso, a partir do governo do Presidente Michel Temer, novamente, houve a propagação da imagem de que as universidades públicas, por meio de seus servidores, têm um gasto muito elevado para beneficiar uma pequena parcela da população.

A noção de que a Educação Superior pública demanda mais gastos do que retorno social, infelizmente, permeia o pensamento de muitos brasileiros que acreditam que os funcionários dessas instituições ganham salários exorbitantes sem fazer nada.

Diante dessa realidade e dos ataques constantes às universidades de todo o país, muitas manifestações se estenderam ao longo dos anos de 2016 e 2017, a favor da manutenção e valorização da educação pública. Uma luta árdua de professores e alunos para desmistificar a imagem socialmente difundida pelo governo Temer de que, somente com a privatização, essas instituições seriam para todos.

Infelizmente, a sociedade brasileira, que adora chamar professor de herói, é a mesma que é contrária à maioria das reivindicações. Isso porque, muitas vezes, as pessoas foram manipuladas por uma maciça mídia negativa proferida por esse tipo de governo, o qual retorna ao pensamento de que cabe ao Estado apenas a regulamentação da educação nacional, sendo a questão de gastos e ações uma discussão para a sociedade civil.

O nosso país vivenciou isso durante o período do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Por isso mesmo, faz-se necessário entendermos que a existência e a permanência de uma universidade pública, laica, de qualidade e acessível a todos ainda se impõem como pautas de uma luta cotidiana.

Sobre a tutela do governo Michel Temer, foram promovidos muitos ataques às universidades federais. Segundo Rosa e Martins (2018), durante 2017, aconteceram diferentes operações realizadas pela Polícia Federal nas dependências dessas instituições em todo o país. O propósito consistia em denunciar o desvio de verbas públicas e, com isso, muitos reitores tiveram seus nomes envolvidos em esquemas que não foram apurados adequadamente ou, quando assim se fez, os inocentavam de todas as acusações.

O caso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é bem emblemático em relação a essa situação, pois seu reitor, Luiz Carlos Cancellier, foi algemado, encaminhado para a delegacia, sendo revistado e preso. Ao ser solto, foi impedido de retornar à UFSC. Sob acusações infundadas e o julgamento moral incessante da sociedade, em 2 de outubro de 2017, ele cometeu suicídio. Em 2018, o inquérito sobre o suposto desvio de mais de 80 milhões de reais foi arquivado por falta de provas (FLAESCHEN, 2018).

Ainda em 2017, foram executadas 4 operações em diferentes instituições federais, sendo elas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – chamada de “Ouvidos Mucos”; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – “Operação PhD”, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – “Esperança Equilibrista”; Universidade Federal do Paraná (UFPR) – “Operação *Research*”. Para Rosa e Martins (2018, p. 10):

Nos parece que com a ajuda da mídia, as ações da Polícia Federal são indicativas de um alinhamento como governo golpista de Temer para desqualificar as instituições públicas, juntamente com seus gestores e demais profissionais, atendendo as recomendações do Banco Mundial de que o ensino superior público não deve existir mais, dando lugar assim para a iniciativa privada.

Como salienta Mancebo (2018), foi gerado um escarcéu punitivo, repressivo e midiático que, primeiro, condenava e, depois, realizava algum tipo de apuração dos fatos. Em nome de um moralismo administrativo respaldado na ânsia de mostrar “serviço” à sociedade, o Estado, na figura da Polícia Federal, agia contra a autonomia universitária prevista no Artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Ao longo do ano de 2018, todas as ações do governo Temer foram direcionadas para a sucessão de um novo Presidente. Diante de uma disputa eleitoral marcada por muitas *Fake News*, disseminadas pelos mais diversos meios de comunicação, é que assistimos à ascensão do candidato Jair Messias Bolsonaro, eleito como Presidente da República para a gestão de 2019 a 2022.

Após quase dois anos de governança, como relatamos anteriormente, poucas ações concretas foram realizadas pelo Ministério da Educação. O governo Bolsonaro se move sob a cartilha de políticas econômicas neoliberalistas e vê no mercado a sua grande atuação. Além disso, mantém a ideia de que caberá à Educação Superior a

adaptação aos novos recursos ou a falta deles para continuar suas atividades. De acordo com Mancebo (2018, p. 69):

As consequências mais imediatas dessa conjuntura de ajuste fiscal, cuja prioridade absoluta tem sido o pagamento dos juros e encargos da dívida pública, são: 1ª – O abandono da infraestrutura física dos campi, com interrupção de obras e a deteriorização das instalações já existentes são visíveis na maior parte das instituições de educação superior (IES) públicas. Esse quadro deve agravar em 2018, pelo menos, na rede federal, considerando que, os recursos para custeio, foram mantidos em patamar 20% inferior aos valores de 2014 e os recursos para investimento foram ainda mais reduzidos, representando agora um corte de mais de 80% em relação a 2014, conforme dados apresentados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 2017). 2ª – O estancamento e a desaceleração do movimento de expansão de matrículas e cursos são, infelizmente, uma decorrência lógica do baixo investimento governamental.

Os ataques às universidades públicas podem ser entendidos por meio de um número menor de investimento em determinadas áreas de pesquisas, como é o caso das Ciências Humanas. A promoção de cortes orçamentários dessas instituições, sob a égide da palavra “balbúrdia”³⁶, também se concretizara nos cortes de bolsas de fomentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), impedimento para a continuação de muitas pesquisas, uma vez que, sem financiamento, vários estudantes não tiveram outra opção a não ser o abandono da universidade.

Em abril de 2019, o governo bloqueou uma parte do orçamento das Universidades Federais e dos Institutos Federais. O corte foi de 1,7 bilhões de reais, de modo a significar 24,84% dos gastos não obrigatórios (chamados de discricionários) e 3,43% do orçamento total das federais. O MEC justificou sua atitude a chamando de “contingenciamento” com base na arrecadação de imposto, que era menor do que o previsto. Entretanto, prometeu voltar a investir na rede federal, caso esse quadro mudasse (TENENTE; FIGUEIREDO, 2019).

As três primeiras universidades atingidas por essas medidas foram: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade de Brasília (UNB). A explicação dada pelo Ministro Abram Weintraub,

³⁶ Grande desordem; confusão, sarapatel, tumulto, vozeria: “Homens e mulheres corriam de cá para lá com os tarecos ao ombro, numa balbúrdia de doidos” (Dicionário Michaelis – Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/balburdia>).

segundo Tenente e Figueiredo (2019, p. 1), foi a seguinte: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas. A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking”.

As ações e as falas proferidas pelo MEC, em 30 de abril de 2019, foram recebidas com muita apreensão e resistência pelas instituições que, automaticamente, movimentaram-se contra elas. Porém, como uma maneira de retaliação ainda maior, no final do dia, o Ministro Abraham Weintraub anunciou que o “contingenciamento” de 30% estava sendo estendido para toda a rede federal (TENENTE; FIGUEIREDO, 2019).

Diante de tantos mandos e desmandos, Weintraub foi convocado a dar mais explicações na Comissão de Educação do Senado; quando interrogado sobre o ato, ele se justificou afirmando que os 30% incidiam apenas sobre a parte discricionária: “Os gastos discricionários são aqueles sobre os quais o governo tem certo grau de poder de decisão e maleabilidade. No geral, destinam-se a custeio, investimentos e assistência estudantil” (AMARAL, 2020, *on-line*). Infelizmente, dados publicados pela imprensa brasileira mostraram que essa informação não era verdadeira.

A medida abordada dessa maneira não conseguiu justificar, de forma explícita, as ações tomadas. Por essa razão, no início de maio de 2019, o Ministro da Educação e o Presidente Jair Bolsonaro fizeram uma *Live*³⁷, jocosa, em que demonstravam, por meio de um montante de 100 chocolates, o que representava o corte.

Ao ilustrarem a ação com o uso de três chocolates e meio, não conseguiram explicar corretamente o que significava o contingenciamento. Em uma explanação pitoresca, muitos matemáticos e estatísticos consideraram errônea e grotesca a demonstração, que foi finalizada com o Presidente da República comendo a outra metade do doce que sobrava.

O resultado de toda essa pantomima governamental foi uma intensa onda de protesto no país, quando muitos estudantes, professores, pais e profissionais da educação foram às ruas, em diferentes cidades, como ato de repúdio a tudo que estava acontecendo. Ao ser confrontado por jornalistas, o Presidente declarou que

³⁷ MINISTRO da Educação usa chocolates para explicar cortes no Ensino Superior. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (5 min.). Publicado pelo canal Poder360. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kKC0HxjusBE>. Acesso em: 1 abr. 2021.

essas manifestações estavam sendo realizadas por “idiotas úteis” e “massa de manobra” (BOLSONARO..., 2019)³⁸.

Ao ser repreendido pela imprensa e diante de uma repercussão negativa de sua fala, no dia seguinte, o Presidente Bolsonaro “se corrigiu”, dizendo que se tratava de um ato democrático, pois, desde que não houvesse a depredação de prédios públicos, todos tinham o direito de sair às ruas. Cumpre ressaltar que todas as manifestações contrárias ao contingenciamento de verbas ocorridas nos meses de maio, junho, agosto, setembro e outubro de 2019 foram realizadas de maneira pacífica (BOLSONARO..., 2019).

Em setembro de 2019, o governo anunciou medidas para o descontingenciamento orçamentário, chegando a 100% no mês seguinte. De acordo com a União, as medidas tomadas estavam baseadas na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Contudo, diante de um governo autoritário, a explicação soou mais como um ato de imposição do que, necessariamente, uma reflexão sobre gastos na educação (BRASIL, 2019).

A política governamental do Presidente Jair Messias Bolsonaro atua por meio de inimigos imaginários criados por ele e quem o cerca. Na educação, esses fantasiosos ataques ao governo e suas medidas são justificadas por causa da existência de uma pedagogia Paulo Freire, marxismo cultural e o esquerdismo, situações que precisam ser extirpadas das universidades federais. O que, de fato, significa tudo isso nunca ficou explícito nas falas do Presidente e de seus Ministros da Educação.

Entretanto, é mediante a esse tipo de pensamento e ao “Ódio ao PT” ou qualquer política que tenha sido criada nos governos da Presidenta Dilma e do Presidente Lula que estamos acompanhando retrocessos, abandono e sucateamento da rede federal de ensino em todo o país. Assim, muitas instituições têm sido reduzidas somente à função de ensino, tendo em vista que não têm mais recursos para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão. Isso se deve, dentre vários fatores elencados anteriormente, ao fato de que se trata de uma governança conturbada que vem se estendendo na gerência da pasta da educação no país.

³⁸ BOLSONARO chama manifestantes de ‘idiotas úteis’ e ‘massa de manobra’. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/jornal-das-dez/video/bolsonaro-chama-manifestantes-de-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra-7618813.ghtml>. Acesso em: 1 abr. 2021.

Ainda em 2019, a realização da prova do ENEM, entendida desde sua criação como a “chave de entrada”, uma forma de acesso para o ingresso nas federais e outras instituições de Ensino Superior tanto estaduais quanto privadas do país, foi cercada de muitas polêmicas e dúvidas. Sob a promessa de uma prova que não tivesse nenhum viés ideológico de esquerda, sem questões sobre gênero e ditadura, a avaliação representou todo o poderio do Ex-Ministro Weintraub, assim como o despreparo por parte daqueles que eram responsáveis pela sua execução.

Mesmo antes de ser realizado, o ENEM esteve envolto em muitas problemáticas. Foram quatro trocas de Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o encerramento das atividades da gráfica que fazia a impressão das provas em abril e a contratação sem processo licitatório de outra empresa (SHALDERS, 2020).

Durante o processo de realização da prova, ocorreram denúncias de fraudes e vazamento de imagens das avaliações. Por fim, na última etapa, a correção não foi realizada de forma correta, afetando, segundo o INEP, cerca de 6 mil participantes que tiveram suas notas reavaliadas. A inconsistência na nota gerou muita confusão entre os estudantes que temeram não conseguir se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (SISU) (PALHARES; VALFRÉ, 2020).

Como já comentado, anteriormente, em relação ao ENEM de 2020, independentemente das trocas de Ministros diante de uma pandemia e da ausência de aulas para muitos alunos, o exame foi realizado em janeiro de 2021, e o resultado final foi divulgado em 30 de março do mesmo ano. Novamente, toda a aplicação da prova foi cercada de polêmicas e de um número expressivo de desistentes, de modo a chegar ao recorte de 55,3% de abstenção (PELLEGRINI, 2021).

Em uma coletiva de imprensa, o Ministro Milton Ribeiro afirmou que isso se deu por duas razões: medo de contaminação e o trabalho contrário da mídia, considerando a prova um sucesso (APESAR..., 2021). A novidade dessa aplicação foi que os alunos puderam fazer a avaliação tanto via *on-line* quanto presencial, optando por qual modalidade no ato de sua inscrição

Diante de tantas polêmicas, ataques às universidades públicas, cortes orçamentários, ofensas deferidas a professores e alunos e quatro mudanças de Ministros da Educação, as questões relacionadas à educação brasileira continuam incertas. A descontinuidade de muitas políticas tem marcado um retrocesso na Educação Superior nacional.

O fato é que não podemos finalizar toda a nossa explanação sem nos atentarmos para as discussões mais recentes, impostas pelo governo Bolsonaro, para a Educação Superior. Enfim, chegamos, então, ao Projeto de Lei (PL), mais audacioso até agora dessa administração, o “Future-se”.

Sguissardi (2020) nos auxilia a pensar o tamanho dessa ação e o que ela realmente significa para a Educação Superior brasileira. O primeiro ponto que o autor aborda é que, independentemente das versões do texto do PL (já foram escritas três), nenhuma delas foi debatida entre as instituições federais. O segundo é que o projeto foi elaborado sem o conhecimento prévio do funcionamento da rede federal.

Por fim, o terceiro ponto é que o texto inicial foi redigido por profissionais de administração financeira. Quando rejeitado pela primeira vez, foi reescrito por juristas (SGUISSARDI, 2020). Em comum, esses profissionais não têm nenhuma experiência com questões de ensino, pesquisa e extensão, mantendo a reflexão, apresentada anteriormente, de que a formação não importa, desde que as ações estejam alinhadas às ideias do governo.

Assim, o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – “Future-se” – se apresenta com os seguintes objetivos: incentivar o financiamento para projeto e programas educacionais; e promover o desenvolvimento de viés científico, a capacitação tecnológica e a inovação. Além disso, busca: estimular a cultura empreendedora das instituições; fomentar a internacionalização da rede federal; e elevar o número de empregos após a formação superior (SGUISSARDI, 2020).

O “Future-se” tem três eixos norteadores: Pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; Empreendedorismo; Internacionalização. O eixo 1 se refere à política de inovação, que poderá ser realizada pelas universidades e institutos federais, priorizando toda e qualquer pesquisa que seja realizada apenas nas áreas tecnológicas e de inovação. Isso propõe o não financiamento ou incentivo, em especial, nas áreas de humanidades (SGUISSARDI, 2020).

O eixo 2, por sua vez, aponta para inúmeras mudanças que deverão ocorrer na estrutura das Universidades e dos Institutos Federais que as transformariam em tipo de empresas cuja produção intelectual teria como demanda produzir para a sociedade. A noção de empreender faria parte de toda a formação educacional, incluindo conteúdo e práticas baseadas na política de inovação.

O último eixo relacionado à internacionalização segue, de alguma maneira, o que antes já estava sendo pensado pela rede federal; entretanto, um adendo novo é a possibilidade de contratação de profissional estrangeiro por meio de acordos privados (SGUISSARDI, 2020).

O Projeto de Lei, ainda não votado, voltou a ser destaque nas ações governamentais em maio de 2020, última atitude concreta do ex-Ministro Weintraub na pasta da educação (OLIVEIRA, 2020). Mais uma vez, foi encaminhado para a votação sem passar pela leitura ou discussão prévia de parlamentares. Isso demonstrou, novamente, o quanto o governo atual pretende impor, de cima para baixo, todas as resoluções importantes sem a necessidade de serem analisadas antes de que possam ser deferidas.

O que está em jogo com o “Future-se” pode se concretizar com um projeto de privatização da rede federal, presente em governos anteriores, como o de Fernando Henrique Cardoso, mas que, nessa gestão, é a base nítida e escancarada das pretensões governamentais. Para Sguissardi (2020, p. 188, grifo do autor):

O Future-se, como todas as normas legais vistas anteriormente que visavam e visam “reformatar” as Ifes e demais instituições de educação superior, é uma iniciativa do Estado, em especial de seu polo privado-mercantil, em conluio com o mercado, em detrimento de seu polo dos interesses públicos, comuns, coletivos.

Nesse sentido, o saber se torna uma mercadoria, a sala de aula é uma demanda do mercado e as ações educacionais constituem apenas o reflexo daquilo que se pretende para o funcionamento da sociedade. Além disso, compete salientar que:

*O neoliberalismo ultraliberal do Ministro da Economia e do Ministro da Educação e equipe proponente do Future-se faz-se acompanhar e é provido por movimentos extremamente ideologizados conhecidos por formas de anti-intelectualismo e anticientificismo, assim como, por concepções anti-humanidades, anti-pesquisa básica, a menos que esta seja tecnológica e inovadora, no sentido de ser seguramente e a curto prazo lucrativa para o mercado atos e medidas desqualificadores das Ifes, da pesquisa nelas produzida, dos doutores nelas formados, como já referido, ampliados pela grande mídia e pela nova mídia online e redes de *fake news*, criam o clima propício tanto para a execração de um suposto “marxismo cultural” (SGUISSARDI, 2020, p. 191).*

No final de 2020, em meio a uma pandemia e às ações governamentais, não temos um momento de desenvolvimento promissor para a educação no Brasil como um todo, em especial, ao objeto desta tese, que é o Ensino Superior. A reflexão proposta até aqui pode demonstrar o quanto nos últimos quase 40 anos de promulgação da LDBEM (1996) muitos avanços e retrocessos têm sofrido essa etapa de formação educacional, marcada pela descontinuidade de políticas públicas e acompanhada por cortes orçamentários e uma política privativa.

Nos últimos 5 anos, é possível constatar o quanto as universidades e institutos federais têm sofrido ataques governamentais. Em 7 de agosto de 2020, os principais jornais do país noticiaram que o MEC anunciou o corte de parte do orçamento da rede federal em 2021 (AMARAL, 2020).

O corte representaria 18,2% nos gastos das despesas discricionárias das instituições federais, o que corresponderia a cerca de R\$ 1,4 bilhões de reais que deixarão ser investidos na Educação Superior do país. Segundo Amaral (2020), esses cortes já estariam presentes no Projeto de Lei Orçamentária Anual de 2021 e representam a proposta de Orçamento da União sugerida pelo governo federal a ser enviada ao Congresso Nacional.

Sobre o impacto dessa notícia, para a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), caso o corte no montante de mais de R\$ 1 bilhão de reais ocorra, é possível afirmar que as atividades de pesquisa e extensão se tornarão ainda mais inviáveis. A falta de verbas públicas incidirá na permanência dos estudantes nas instituições e em dificuldades para o pagamento de contas básicas à manutenção das universidades (AMARAL, 2020).

No dia 25 de março de 2021, o texto final do orçamento – Projeto de Lei Congresso Nacional nº 28/2020 (PLN 28/2020)³⁹ – foi aprovado com um teto de gasto de R\$ 1,48 trilhões. Na Câmara dos Deputados, a aprovação ocorreu por meio de 346 votos a favor, 110 contrários e uma abstenção, enquanto, no Senado Federal, foram 60 votos a favor, 12 contrários e uma abstenção. Esse documento, no momento, segue para a sanção final do Presidente. A educação recebeu R\$ 74,56 milhões, o que representa um corte de 27% em relação ao ano de 2019. Os deputados contrários a esse texto afirmaram que, com isso, os recursos para as universidades serão ainda mais restritos, o que é inaceitável (ORÇAMENTO..., 2021).

³⁹ Projeto da Lei Orçamentária Anual (PLOA 2021).

Diante dessa realidade, é possível afirmar que o Ensino Superior brasileiro passa por um momento de precarização e sucateamento de suas atividades. Depois de um momento de pujante crescimento nos governos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma, o que temos acompanhado, na atualidade, é uma projeção de grande incerteza sobre o futuro das instituições federais e o risco eminente de políticas privativas para a educação nacional.

Podemos pensar a Educação Superior brasileira a partir das políticas públicas de Educação a Distância e como a relação entre educação e o uso das tecnologias digitais pode potencializar uma mudança nessa etapa de formação. Dedicaremos a próxima seção para essa reflexão, a partir de uma análise por meio do contexto da produção do texto, dos documentos oficiais e da própria história da modalidade de Educação a Distância, assim como alguns importantes projetos de informatização da Educação Básica brasileira promovidos nos últimos anos.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE INFORMÁTICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O ENSINO SUPERIOR

Esta seção tem como objetivo analisar, por meio da abordagem do contexto da produção do texto (BALL; BOWE; GOLD, 1992), documentos fundamentais, como o ProInfo (1997), dentre outros, para o entendimento das políticas de informática na Educação Básica e sua relação com o processo da inserção das TDICs no nível superior.

As Políticas Públicas de Educação a Distância (PPEaD) nos auxiliaram no entendimento em relação ao acesso, à democratização e à interiorização do saber, à criação e aos desafios para a manutenção da Universidade Aberta do Brasil, além de uma reflexão sobre o último decênio (2010-2020) e o papel dessas políticas na expansão da modalidade de EaD, nas instituições de ensino em todo o país.

3.1 POLÍTICAS DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA (1970 A 2021)

Como vimos, a formulação, a promulgação e a implementação das políticas públicas de educação perpassam não somente pela visão da realidade dos processos educativos brasileiros, mas, sim, por um jogo de interesses e influências que, na maioria das vezes, não prioriza as especificidades de cada país.

Segundo Brito e Purificação (2008), o movimento de informática da educação no Brasil e no mundo se iniciou na década de 1970. No caso brasileiro, as primeiras ações foram a incorporação de computadores e informatização dos setores administrativos das escolas.

Na década de 1980, por iniciativa governamental, foi criado o Projeto Educom (Educação e Computador), uma espécie de projeto piloto de informática educacional desenvolvido nas universidades públicas, por meio da criação de centros de pesquisa com propósitos de habilitar profissionais para o uso do *software* LOGOS⁴⁰(BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008).

⁴⁰ “O primeiro movimento que teve grande repercussão no meio acadêmico, promovendo a produção de diversas pesquisas e o desenvolvimento de projetos muitas escolas, foi o programa LOGO. Com ele, as questões pedagógicas de uso dos computadores encontram eco em projetos que se estendem durante o ano letivo e eram respaldados por uma proposta pedagógica construtivista. Mesmo com a comprovação da potencialidade desse *software* na aprendizagem, na criatividade e na autonomia dos

Além desse projeto, foram criados, ainda no mesmo período, o FORMAR, que envolveu as universidades em uma proposta de gerar especialistas na área de informática direcionados para a educação e que se configurariam como multiplicadores, responsáveis pela formação de outros professores. Também se destaca, nesse período, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), que propunha a criação de laboratórios e centros para a formação dos profissionais da educação (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008).

Com a chegada da internet e sua inserção cada vez maior na sociedade brasileira, em 1997, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), com o propósito de distribuir computadores para as escolas públicas de ensino fundamental e criar Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) que fossem capazes de promover a formação de professores, técnicos de informática para a atuação nas escolas (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008).

Ao consultarmos o documento do ProInfo (1997), deparamo-nos com informações importantes que norteiam esta pesquisa. Por isso, antes de discutirmos mais profundamente as políticas públicas de Educação a Distância para o Ensino Superior, reconhecemos, na análise do contexto da produção do texto desse documento, contribuições para discussões futuras. Assim, permitimo-nos explorar as diretrizes e o momento em que o ProInfo foi criado e qual é a razão de ele ter tido continuidade em governos posteriores.

Segundo Burci (2020), a compreensão desse contexto revela a linguagem direcionada para o bem comum, em forma de textos que promovem uma narrativa que apela para a razão política, de forma populista, e com base no senso comum. Por essa lógica, tais documentos podem ser interpretados e reinterpretados a todo momento e servem de apoio para o entendimento de novas propostas políticas advindas de um documento oficial que vai sendo disseminado em toda a sociedade, em prol dos interesses coletivos e individuais.

A autora afirma, ainda, que os textos da política devem ser lidos com base nos contextos locais, temporais, históricos e sociais em que foram produzidos, pois eles correspondem a vontades particulares e importantes para aquele momento que incide tanto em sua escrita quanto no discurso.

alunos, sua implementação no contexto escolar não ocorreu como se previa” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 65-66).

Para Mainardes, Ferreira e Tellos (2011, p. 157):

[...] a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.

Os estudos sobre as influências e a maneira como os textos políticos são escritos e propagados, suas vozes, permitem entender como se fazem os jogos políticos de uma maneira que nos revela qual, de fato, é a necessidade de uma política que, no caso de um governo democrático, ao se constituir como pública, deve ser sentida por todos como um bem comum.

Na apresentação do programa ProInfo (1997), revela-se a preocupação com a formação desigual entre estudantes de escolas públicas e privadas, no que corresponde ao acesso ao computador e às tecnologias de informação e comunicação. Para que essa realidade pudesse ser superada, era necessário que o caminho a ser trilhado para a mudança abrangesse a informatização da educação pública (BRASIL, 1997).

Esse tipo de ação deveria ser pensado em um contexto maior de medidas necessárias para as transformações das questões educacionais brasileiras. Estas perpassariam pelas reflexões sobre os livros didáticos; parâmetros curriculares; Educação a Distância; valorização dos profissionais da educação; avaliações em relação à qualidade educacional, dentre outros aspectos. O fato é que a grande pretensão do programa era iniciar o desenvolvimento de um processo de ponta para a universalização do uso da tecnologia no ensino público (BRASIL, 1997).

O documento do ProInfo foi desenvolvido com base em referências internacionais sob a influência, como vimos anteriormente, das organizações e organismos internacionais. Assim, o contexto era fornecido por dados mundiais sobre as desigualdades educacionais, representados e citados por meio dos relatórios do Banco Mundial, de 1992, e o informe Mundial da Educação da Unesco, de 1993. Mas por que se ater a esse tipo de referência? A justificativa brasileira foi de que esses órgãos produziam documentos de nível global que poderiam ser utilizados na realidade local (BRASIL, 1997).

Ball (2014) afirma que, ao se creditar uma política à ação dos sujeitos sociais internacionais, presentes por meio de organizações e organismos de grupos representados, por exemplo, pelo Banco Mundial, desenvolve-se o chamado “empreendedorismo de políticas”.

Os consultores e as empresas educacionais que participam estão entregando “desenvolvimento” e políticas de ajuda (por lucro potencial), desenvolvendo infraestruturas políticas locais e incorporando o discurso de políticas ocidentais predominantes, diretamente ou com alastradores (spillovers)” nos sistemas de políticas locais, trabalhando com vários “parceiros” [...] são laboratórios de reformas a partir das quais experiências são exportadas por todo mundo. Eles também são locais importantes para a articulação e a exportação das retóricas e dos discursos de reforma e as sedes de muitas das principais empresas educacionais (*edu-business*) multinacionais (BALL, 2014, p. 38).

Os avanços tecnológicos, o conhecimento e o domínio deles eram tidos como ferramentas decisivas para o desenvolvimento dos países. Quando os dados eram apresentados por organismos internacionais, isso significava uma espécie de exemplo mundial a ser copiado e implementado, independentemente da realidade vivenciada.

Dessa maneira, faz-se necessário ressaltar que, naquele período, década de 1990, as mudanças provocadas pelo avanço da tecnologia seriam determinantes para a organização de uma sociedade capaz de participar da aldeia global. A ênfase era atribuída nas transformações que seriam indispensáveis para o crescimento produtivo, dos negócios, dos interesses econômicos e da flexibilização do trabalho mediante a informatização.

A pretensão de um país mais informatizado e conectado mundialmente era justificada no programa por intermédio da concepção de que novos e inimagináveis empregos surgiriam em dez anos, obrigando uma preparação ainda mais intensa e diferenciada para o mercado de trabalho. Os saberes deveriam estar na compreensão e no conhecimento de inovações tecnológicas tanto na área da informática quanto das telecomunicações (BRASIL, 1997).

O documento afirmava que os computadores estavam modificando a maneira de conhecer, perceber e se integrar ao mundo, o que implicava uma mudança significativa e cognitiva no processo de formação para a sociedade:

A exigência de novos padrões de produtividade e competitividade em função dos avanços tecnológicos, a visão de que o conhecimento é a matéria-prima das economias modernas e que a evolução tecnológica vem afetando não apenas os processos produtivos, mas também as formas organizacionais, as relações de trabalho e a maneira como as pessoas constroem o conhecimento e requerem um novo posicionamento da educação. Ao lado da necessidade de uma sólida formação básica, é preciso, também, desenvolver novos hábitos intelectuais de simbolização e formalização do conhecimento, de manejo de signos e representação, além de preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa (BRASIL, 1997, *on-line*).

Assim, a pretensão do uso das tecnologias estava ancorada no mercado e no desenvolvimento de uma educação voltada para esse fim, tendo em vista que era a realidade a ser vivenciada. Tornava-se indispensável, dessa maneira, que os sujeitos sociais soubessem operacionalizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Diante dessa necessidade, o Ministério da Educação (MEC), na década de 1990, reafirmou o seu papel de caráter político e pedagógico como responsável para o desenvolvimento e produção de conhecimento, pautado no apoio ao sistema público de educação nacional, bem como no desenvolvimento de diretrizes que permitiriam um maior fortalecimento das ações pedagógicas em sala de aula. Com isso, seria necessário promover o fortalecimento da gestão escolar e o envolvimento da sociedade em prol da inovação, modernização e soluções possíveis para o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1997).

Porém, ao se basear em dados mundiais, que, naquele momento, eram muito diferentes da realidade nacional, o ProInfo pode ser entendido não apenas de caráter público, mas também privado. Cabe expor que qualquer política que tenha, no uso dos recursos tecnológicos, para o processo de ensino-aprendizagem, uma resposta contra a desigualdade social deveria, primeiramente, reconhecer suas necessidades particulares para, assim, poder agir sobre elas.

Com a leitura do programa, observamos que ele foi redigido de uma maneira muito explícita e objetiva. O documento apresentou, de forma sistematizada, quais eram as metas principais para a sua realização. Dentre elas, caberia enfatizar o intuito de melhorar a qualidade da Educação Básica, por meio de um processo de ensino-aprendizagem a ser promovido por estratégias pedagógicas inovadoras.

Isso deveria ocorrer a partir do uso das TICs, proporcionando uma educação direcionada para o desenvolvimento científico e tecnológico capaz de permitir a emancipação, tanto do sujeito quanto da sociedade em relação aos novos conhecimentos. Dentre os quatro objetivos do programa, dois chamaram nossa atenção.

Embora nenhum deles fizesse menção abertamente ao desenvolvimento da Educação a Distância, naquilo que tange ao seu reconhecimento além de uma modalidade de ensino, a maneira como foram determinados já predispunha, naquele momento, o princípio do desenvolvimento de uma Educação aberta a Distância como um projeto de educação; tal projeto entendia que as tecnologias de informação e comunicação poderiam ser consideradas potencializadoras no processo educativo.

Um dos objetivos, naquele período, salientava a possibilidade da “criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas” (BRASIL, 1997, *on-line*). Ou seja, uma discussão que só viria se tornar mais presente em meados do século XXI e que faz parte da maneira como estamos desenvolvendo esta pesquisa.

Na prática, o documento permite uma interpretação sobre a Educação a Distância com o objetivo de minimizar as distâncias existentes entre a cultura escolar e a realidade do mundo, conectando o meio ambiental, social, as tecnologias e os sujeitos. Segundo o documento:

Esse novo meio ecológico é composto pelas mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações. Para a criação dessa nova ecologia é importante que o professor encare os elementos do contexto em que vive o aluno e as incorpore no cotidiano da escola, criando, assim, um novo ambiente semelhante à vida, ao que o aprendiz encontrará nas atividades sociais, nos serviços e nas organizações (BRASIL, 1997, *on-line*).

Destaca-se, ainda nesse objetivo, o entendimento de que o desenvolvimento cognitivo, mental e educacional sofre influências da cultura, assim como da linguagem coletiva e das novas maneiras de produção, armazenamento e difusão de informação, comunicação e conhecimento propostas pelo uso das TICs.

O documento do ProInfo acentuava, também, que o uso das tecnologias de informação e comunicação deveria ser pensado e inserido na educação com o

propósito de auxiliar a formação de um novo cidadão, sujeito social imerso em uma cultura, que chamamos, na atualidade, de digital.

O último objetivo intitulado “Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida” (BRASIL, 1997, *on-line*) destacou a importância das TICs no processo de ensino-aprendizagem como um reflexo da sociedade global. Por isso, para atuar sobre elas de forma consciente e democrática, os sujeitos deveriam ser educados a partir de valores, como “tolerância, respeito, cooperação e solidariedade” (BRASIL, 1997, *on-line*).

Podemos notar que, na década de 1997, a ideia do ProInfo se aproximava muito das discussões que esta pesquisa nos conduz, de que as mudanças culturais, em sintonia com o desenvolvimento tecnológico digital, têm promovido a formação de um novo sujeito social e de uma diversidade infinita que se incide, cada vez mais, na maneira de ensinar e aprender dentro e fora da escola/academia. Entretanto, se a política se apresentava tão aberta a uma mudança educacional, por que ela não se materializou, de fato, nessa transformação?

Infelizmente, o programa não teve o alcance esperado, como ressalta Ronsani (2004, p. 16): “A previsão de instalação de 100 mil computadores, para o biênio 97/98, não ocorreu na prática. Até o início de 2003, houve a instalação de apenas 30 mil computadores em esfera nacional”. A autora, que desenvolveu um estudo tendo como exemplo as implantações do ProInfo no estado de Santa Catarina, constatou que, nas escolas, eram instaladas salas de informática apenas com dez computadores.

Esse número era muito distante da realidade, em todo o país, de turmas com média de trinta alunos; isso tornava a dinâmica ineficiente. Outras dificuldades levantadas pela autora foram representadas pela ausência de manutenção dos equipamentos, da falta de relação entre o que era proposto e do Projeto Político-Pedagógico das escolas, bem como a formação ineficaz dos professores com base em cursos apenas instrumentais do uso dos computadores.

Para Brito e Purificação (2008), a implementação da informática educacional pode ser entendida como uma contradição entre o discurso e a prática. Isso acarretaria a compreensão de que a informatização das escolas, por si só, em nada tende a garantir, de fato, uma mudança nos processos educativos, pois as instituições escolares estão alienadas ao contexto curricular, à ação dos professores e aos métodos utilizados, sem um sentido e significado de sua importância.

Segundo Ronsani (2004, p. 18): “A simples mudança de instrumentos, ou seja, do livro didático para o computador, não é garantia de uma maior e melhor apropriação do conhecimento culturalmente significativo”. Apesar de não ter atingido as metas propostas e fazendo parte de uma realidade não totalmente inclusiva, após o governo de FHC, o ProInfo continuou presente.

Por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, no governo do Presidente Lula, houve a manutenção do programa, com a pretensão de promover o uso das tecnologias de informação e de comunicação como recursos pedagógicos necessários à Educação Básica. Seus objetivos, todavia, foram reformulados.

O novo documento retirou a ideia de criar uma ecologia cognitiva, assim como não existia mais nenhuma menção ao desenvolvimento de uma educação voltada para o avanço científico e tecnológico. Essa ação foi substituída pela preparação para o mercado de trabalho e a produção de caráter nacional de conteúdos digitais educativos.

A ideia de que o uso das TICs promoveria uma educação formadora do cidadão globalizado também não fazia mais parte dos objetivos do ProInfo. O único ponto mantido foi a necessidade de “fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2007, *on-line*).

O documento do ProInfo apresentado em 2007 ressaltava, ainda, a exigência da inclusão digital realizada por meio do acesso aos computadores, às redes de internet que poderiam beneficiar tanto o sujeito social como a sua comunidade, além da capacitação dos educadores para atuar sobre o programa.

Martins e Flores (2015) consideram o ProInfo um dos programas mais expressivos de informatização da educação nacional. Salientaram que, embora com grande potencial, sua efetivação ainda carecia de um “[...] acompanhamento e avaliação constantes e efetivas por parte do Ministério da Educação” (MARTINS; FLORES, 2015, p. 124), pois isso teria proporcionado intervenções mais adequadas para a sua eficácia.

Ou seja, mudou o governo, porém os problemas com o programa continuaram permanentes e, agora, em outras perspectivas, já que o documento formulado em 1997 se alinhava a uma abordagem de que o aporte tecnológico deveria ser entendido como parte de uma mudança ambiental, social, educacional, histórica e cultural. Isso

preconizava um olhar mais desafiador sobre uma sociedade cada dia mais conectada e que necessitava ter uma formação para atuar sobre ela.

Durante a década 2000, em especial, em 2007, a reformulação do programa adotou um caráter mais pragmático, informacional, ou seja, o uso da tecnologia como técnica, disponível apenas como ferramenta. Assim ao longo do governo Lula, outros programas e ações foram realizadas em nome de uma informatização da educação nacional.

Lançado em 4 de abril de 2008, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) tinha como proposta conectar todas as escolas públicas urbanas e rurais à rede de internet “por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no país” (BRASIL, 2008, *on-line*).

O Decreto nº 6.424 (BRASIL, 2008) alterou o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público (PGMUO), regido pelo Decreto nº 4.769 (BRASIL, 2003). Isso significava que a exploração da telefonia fixa no país deveria substituir a instalação de postos de serviços telefônicos, existentes em muitos municípios, por infraestruturas de redes para conexão à internet de alta velocidade que deverão estar presentes em todas as escolas do país, de maneira gratuita, até 2025.

O Decreto nº 7.175 (BRASIL, 2010) ratificou o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL). Eram responsáveis pela gestão desse programa: a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL); o Ministério da Educação (MEC); o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. A fiscalização do PNBL ficou a cargo da ANATEL.

O plano continua em vigor na atualidade (2022). Porém, diante da pandemia da covid-19, podemos perceber que sua implementação não surtiu efetivos práticos com as aulas remotas. O fato é que muitas crianças da educação pública não tiveram acesso aos benefícios dessa ação, pois, se ela estivesse funcionando como deveria, com certeza, teria minimizado alguns problemas ocasionados por essa nova realidade educacional que vivenciamos.

No governo Dilma, em 3 de fevereiro de 2012, o Ministério da Educação, representado pelo Ministro Aloizio Mercadante, anunciou o investimento de cerca de R\$ 150 milhões de reais para aquisição de 600 mil *tablets*. Esses recursos deveriam ser distribuídos para os professores de ensino médio de todo o país (BRASIL, 2012).

A iniciativa fazia parte do Projeto Educação Digital, com políticas para computadores interativos e *tablets*. O objetivo era ofertar instrumentos para a formação dos profissionais da educação, professores e gestores, proporcionando a eles o uso intensivo das TICs para o processo de ensino-aprendizagem.

Esses tablets serão nos modelos de 7 ou 10 polegadas, bateria com duração de 6 horas, colorido, peso abaixo de 700 gramas, tela multitoque, câmera e microfone para trabalho multimídia, saída de vídeo, conteúdos pré-instalados, entre outras características. Aos computadores serão integradas as lousas eletrônicas, compostas de caneta e receptor. Acopladas ao computador interativo (equipamento com computador e projetor, ofertado pelo MEC aos estados e municípios), permitirão ao professor trabalhar os conteúdos disponíveis em uma parede ou quadro rígido, sem a necessidade de manuseio do teclado ou do computador (BRASIL, 2012, *on-line*).

Ao ler o Projeto Educação Digital, chama a atenção os pré-requisitos necessários para que os professores tivessem direito a receber os *tablets*. Inicialmente, eles seriam distribuídos para as escolas de Ensino Médio. Porém, essas instituições deveriam estar no perímetro urbano. Além disso, já deveriam ter internet banda larga, laboratórios do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e rede de internet sem fio, modo *Wi-fi*.

Apesar de ter sido pensada como uma política de inclusão digital, ao determinar quem teria direito de receber os equipamentos e a formação, revelava-se como uma forma de exclusão. Vale ressaltar que existem, no país, diversas escolas em zonas rurais e fora do perímetro urbano. Segundo o Censo Escolar de 2018, o Brasil comporta 56.954 escolas rurais⁴¹ (BRASIL, 2019).

⁴¹ No governo Bolsonaro, o ex Ministro Abraham Weintraub repassou R\$ 60 milhões para o MCTIC levar internet a 8 mil escolas rurais, tendo como propósito beneficiar cerca de 3 milhões de estudantes brasileiros. Em agosto de 2019, “[...] o ministro da Educação, Abraham Weintraub, entregou um cheque simbólico para o ministro da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, Astronauta Marcos Pontes. O dinheiro representa a segunda parcela do programa Inovação Educação Conectada, que leva internet para escolas públicas rurais – a primeira foi em 2017, no mesmo valor. Serão seis ao todo: uma por ano, até 2023, somando R\$ 360 milhões. Como tem sido feito desde o início da gestão, Weintraub destacou o foco na **educação básica** como a principal diretriz do MEC. “Esse cheque que o MEC está entregando é muito simbólico pela prioridade. A educação, a educação básica. A educação é um dos pilares para você ser livre”, disse. A meta estipulada em 2017 era conectar 6,5 mil escolas. Em 2019, no entanto, o MEC e o MCTIC aumentaram em 23% o alcance do projeto, permitindo que mais 1,5 mil instituições escolares possam desenvolver seus projetos pedagógicos com o uso da internet. Isso sem gerar qualquer custo adicional. As escolas vão receber 10 megabytes de internet via satélite. Marcos Pontes destacou a parceria entre MEC e MCTIC. “Ciência e tecnologia, junto com a educação, são ferramentas poderosas do desenvolvimento socioeconômico do país. São mais de 2 milhões de alunos já conectados no Brasil, em locais de difícil acesso, como as escolas rurais”, afirmou. De janeiro até o momento, a iniciativa já atendeu 5.662 instituições de ensino em 1.758 municípios. A

Outra iniciativa de informatização da Educação Básica foi anunciada em 23 de novembro de 2017, durante o período do governo de Michel Temer. O Ministério da Educação, representado pelo Ministro Mendonça Filho, lançou o Programa de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2017a). Na época, o Decreto nº 9.204 (BRASIL, 2017a) foi apresentado como uma das maiores ações de conectividade em rede, em prol da educação brasileira.

Esse projeto tinha como objetivos: a universalização do acesso à internet em alta velocidade no ambiente escolar; a formação de professores em relação às inovadoras práticas pedagógicas; e o uso de conteúdos digitais mediados pelas TDICs em sala de aula. Para desenvolver esse projeto, o MEC se uniu em parceria com o MCTIC.

Ao apresentar essa política, o então Presidente Michel Temer fez a ressalva de que a ideia principal era destacar não apenas a entrega, a instalação de equipamentos nas escolas, mas a preparação de jovens na interação com a realidade. O Ministro da Educação, por sua vez, ressaltou a importância de uma modernização da educação por meio da qualidade baseada em “professores bem formados, preparados e valorizados, e tecnologia que proporcione aquilo que o mundo desenvolvido já alcançou” (BRASIL, 2017a, *on-line*).

Para isso, era primordial avançar na infraestrutura promovendo a conexão com a internet de fora para dentro da sala de aula:

Na fase de indução da ação, até o final de 2018, o MEC deve investir R\$ 271 milhões. Desse montante, R\$ 255,5 milhões serão para melhoria da infraestrutura e conexão das escolas, o que inclui a ampliação da rede terrestre de banda larga, serviços de conectividade, infraestrutura de *wi-fi*, compra de dispositivos e aquisição de um satélite que vai levar internet de no mínimo 10 Mb a escolas da zona rural, locais em que a estrutura terrestre não é viável ou é dispendiosa. O satélite de monitoramento, orçado em R\$ 120 milhões, a serem pagos com recursos do MEC, será contratado em parceria com o MCTIC. Os outros R\$ 15,5 milhões da fase de indução irão financiar a formação de articuladores locais, construção de plataforma para cursos on-line e produção de conteúdo específicos. A intenção é que, até o final do próximo ano, 22,4 mil escolas, urbanas e rurais, recebam conexão de alta velocidade. O processo será concluído em todas as demais escolas públicas até 2024 (BRASIL, 2017a, *on-line*).

maioria das escolas conectadas fica no Nordeste: 3.596 em 1.022 cidades” (BRASIL, 2019, *on-line*, grifos nossos).

Durante a apresentação dessa nova política de conectividade, os responsáveis por sua efetivação foram categóricos ao afirmar que, embora o ProInfo tivesse significado um importante programa para a inserção da tecnologia de informação, comunicação e digital nas escolas, ele necessitava de uma atualização; deveria ser retirado o foco nos equipamentos que deixavam “de lado” outras importantes ações (BRASIL, 2017a).

O governo enfatizou que era a primeira vez que se propunha uma intervenção integrada à conectividade que abarcasse todas as dimensões necessárias para a atuação da tecnologia com o viés pedagógico. Tal intervenção seria financiada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e pela atuação do Comitê Gestor da Internet (CGI), que seria o responsável pela velocidade da internet a ser disponibilizada nas escolas:

Essa política reúne um conjunto de diretrizes nacionais que visa garantir a todos os estados e municípios, por meio da tecnologia, a implementação de ações inovadoras em sala de aula. Ela se articula com políticas públicas já existentes ou em fase de implementação, como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio, ofertando recursos de alta qualidade e novas opções de aprendizado e ensino a estudantes e professores, independentemente da região onde residam (BRASIL, 2017a, *on-line*).

Além disso, o plano previa a formação contínua dos profissionais da educação, por meio de cursos que enfatizariam as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias presentes na cultura digital, incentivando, também, a utilização da robótica. Segundo o Programa de Inovação de Educação Conectada, entre os anos de 2017 e 2018, o MEC deveria ofertar bolsas de três meses para cerca de 6,2 mil articuladores. Estes deveriam atuar, de maneira local, em todo o processo de construção, desenvolvimento e implementação das redes (BRASIL, 2017a).

Vale destacar, ainda, um eixo importante da proposta denominado Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais, pensada a partir do conceito de rede social, com a pretensão de estimular a criação e o compartilhamento de recursos digitais entre professores e alunos. Essa plataforma seria desenvolvida tanto pelo próprio Ministério da Educação, bem como por institutos e fundações representadas por grupos privados, grandes conglomerados educacionais em expansão nos últimos anos no Brasil. Destacam-se as fundações: “Lemann, Roberto Marinho, Crescer,

Inspirare, Telefônica, Natura e Educadigital, além da Associação Nacional das Fábricas de Instrumentos Musicais e Áudio (Anafima)” (BRASIL, 2017a, *on-line*)⁴².

O Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) seria o responsável por receber os planos de inovação e tecnologia para a educação apresentados pelas escolas. As instituições que desenvolveriam esses planos seriam escolhidas e indicadas pelas secretarias de educação tanto municipais quanto estaduais. Em 2018, o MEC determinou que auxiliaria na formulação desse documento a partir de critérios previamente estabelecidos para a sua implementação (BRASIL, 2017a).

Para transformar esse programa em política permanente, foi criado, em 2017, o Projeto de Lei (PL) nº 9.165 (BRASIL, 2017b), com o objetivo de instituir a Política de Inovação Educação Conectada. Aprovado pela Câmara de Deputados em 13 de dezembro de 2018, o PL seguiu para o Senado e ainda aguarda a sua apreciação. O programa governamental Educação Conectada⁴³, atualizado na gestão do Presidente Jair Messias Bolsonaro, ajuda-nos a enumerar algumas Portarias, Decretos e Resoluções que estão ancorando a aprovação dessa política.

Destaca-se, dentre eles, o Decreto nº 9.319 (BRASIL, 2018), que instituiu o Sistema Nacional para a Transformação Digital (SinDigital) com o propósito de estabelecer a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital (E-Digital)⁴⁴. O quadro a seguir apresenta as Portarias que estão sendo utilizadas para ancorar essa nova política.

Quadro 4 – Portarias da Política de Inovação de Educação Conectada

Portaria nº 1.602, de 28 de dezembro de 2017	Implementação junto às redes de educação básica municipais, estaduais e do Distrito Federal, das ações do Programa de Inovação Educação Conectada. Instituída pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.
---	---

⁴² A referida plataforma possibilita a ação de entender se ela tem estimulado ou não a Educação a Distância brasileira.

⁴³ Para Pimentel (2020, p. 75): “[...] a Política Nacional de Inovação da Educação Conectada até o presente, não temos conhecimento suficientes sobre as características pedagógicas do conteúdo, sobre os cenários utilizados, sobre os modos de aprender, os elementos que conduzem à aprendizagem desta política. Além disso, repete velhos erros como dar ênfase a tecnologia em detrimento de um projeto político pedagógico mais amplos e a formação de professores continua sendo a proposta periférica o que deflagra a má condução e subutilização dos recursos no ensino e aprendizagem”.

⁴⁴ Esse documento constitui um referencial fundante para pesquisas que venham a postular sobre transformações digitais e o repensar das formas tradicionais de se fazer educação.

Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018	Definição de critérios e procedimentos para produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos para a Educação Básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação.
Portaria nº 29, de 25 de outubro de 2019	Definição de critérios da fase de expansão do Programa de Inovação Educação Conectada, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de Educação Básica em 2019.
Portaria nº 34, de 27 de dezembro de 2019	Estabelecimento dos critérios para o apoio técnico e financeiro, em caráter suplementar e voluntário, às redes públicas de Educação Básica dos estados, Distrito Federal e municípios, via Plano de Ações Articuladas (PAR), para atendimento da iniciativa de aquisição de equipamentos e recursos tecnológicos, no âmbito do Programa Inovação Educação Conectada.
Portaria nº 35, de 27 de dezembro de 2019	Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro, em caráter suplementar e voluntário, às redes públicas de educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios, via Plano de Ações Articuladas (PAR), para o atendimento de iniciativas de aquisição de conjuntos de robótica educacional, no âmbito do Programa Inovação Educação Conectada.

Fonte: Adaptado de Educação Conectada (BRASIL, 2020).

Além dessas Portarias, há inúmeras Resoluções que vão dando base para a manutenção e o desenvolvimento dessas proposições. Vejamos na sequência.

Quadro 5 – Resoluções da Política de Inovação de Educação Conectada

Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica/Conselho Deliberativo nº 9, de 13 de abril de 2018	Autoriza a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por intermédio das Unidades Executoras Próprias (UEX) das escolas públicas municipais, estaduais e distritais, selecionadas no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada, para apoiá-las na inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano.

Fonte: Adaptado de Educação Conectada (BRASIL, 2020).

Para uma efetiva compreensão do projeto de lei, é possível conhecê-lo a partir da leitura de um documento disponível no *site* Educação Conectada⁴⁵. Nele, há uma compilação de diretrizes técnicas e pedagógicas que estabelecem os critérios de participação, as definições acerca do sistema e as orientações sobre ações de apoio aos entes – estados, municípios e Distrito Federal – que quiserem aderir ao Programa de Inovação Educação Conectada.

Embora o percurso percorrido aqui seja repleto de caminhos paralelos, nossa conclusão é de que há uma constância nas políticas de informática para Educação Básica brasileira. Mesmo que elas não atinjam os objetivos descritos em seus textos políticos, permanecem presentes e se entrelaçam em diferentes governos.

O que chamou nossa atenção ao longo da apropriação desses documentos é que os programas propostos tiveram sempre a propensão de naturalizar o uso dos aportes tecnológicos, em âmbito escolar, como base para um maior acesso e qualidade da educação pública brasileira.

Vale ressaltar que ações implementadas no governo de Michel Temer têm se propagado atualmente, embora as ações do MEC não tenham sido efetivadas em diversos outros aspectos da educação. Em relação à questão da inserção tecnológica digital, o governo Bolsonaro tem dado continuidade, em partes, ao que foi instituído anteriormente.

Ao contrariar os documentos oficiais e os reinterpretar, em dezembro de 2020, o Presidente Jair Messias Bolsonaro vetou a instalação obrigatória de banda larga nas escolas públicas até 2024. Uma decisão, no mínimo, contraditória do governo, mediante a eminência da pandemia da covid-19, que tem exigido cada vez mais maneiras alternativas para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser realizado para além da presença física em sala de aula.

Mazui (2020) afirma que, ao justificar sua decisão, o Presidente informou que estava seguindo uma sugestão do Ministério da Economia, pois a sua aceitação acarretaria uma despesa maior no orçamento. Muito questionado, o veto foi derrubado na Câmara de Deputados, em março de 2021, e continua em trâmite para aprovação.

O Projeto de Lei nº 4.513 (BRASIL, 2020), de autoria da deputada Angela Amin (PP-SC), que institui a Política Nacional de Educação Digital como uma política nacional, compõe-se pelos seguintes eixos:

⁴⁵ EDUCAÇÃO CONECTADA. [2021]. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 abr. 2021.

[...] a inclusão digital, com a previsão de estratégias formais e não-formais que alcancem a todas as camadas da população; a educação digital propriamente dita, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, com uso de tecnologias, no ambiente escolar; a qualificação digital, compreendida como a oferta de oportunidades formativas que possibilitem à população o desenvolvimento das competências e habilidades em nível mais avançado; a especialização digital, com objetivo de formação de profissionais com desenvolvimento ainda mais sofisticado dessas competências e habilidades; e a pesquisa digital, com o objetivo de promover a utilização dessas tecnologias em grupos de pesquisa nacionais e a inserção deles no cenário internacional (PROPOSTA..., 2020, *on-line*).

Consoante ao exposto, o referido Projeto de Lei nos mostra como a ideia da inserção das TDICs recebe outra interpretação. A preocupação não está mais relacionada à informatização, por meio de aparelhos apenas, mas a uma proposta ancorada em uma sociedade que se conecta cada vez mais, cujo digital se faz presente de forma indissociável na formação educacional e social do sujeito.

A maneira como essa proposta é constituída se aproxima, com salvas particularidades, daquela prevista, inicialmente, pelo ProInfo, em 1997. Ou seja, em que o uso das tecnologias digitais, de informação e comunicação seria entendido como parte de um contexto em transformação, não apenas como uma mera ferramenta. Esse Projeto de Lei pode alterar a maneira como as políticas públicas de educação têm sido construídas até agora, mudando o foco da presença das TDICs em sua elaboração.

Entretanto, como nos expõem Caetano Veloso e Gilberto Gil, na canção “Divino Maravilhoso”: “É preciso estar atento e forte”⁴⁶, pois, diante de políticas educacionais marcadas pela descontinuidade, faz-se sempre necessário ter a consciência de que um texto político e os discursos proferidos estão permeados por interesses de personagens que, muitas vezes, não fazem nem parte da área da educação, quanto mais conseguem, de fato, pensar em seu desenvolvimento como um bem comum.

Como enfatizamos na seção anterior, o momento no qual estamos vivenciando nos mostra um retrocesso das políticas educacionais e isso impacta não somente a introdução das TDICs como potencializadoras no processo de ensino-aprendizagem, como também a própria compreensão do que seja Educação a Distância no Brasil.

⁴⁶ Canção composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil, em 1968, e imortalizada na voz de Gal Costa, no álbum “Gal Costa”, de 1969.

A incorporação das Tecnologias Digitais, de Informação e Comunicação nos meios educacionais em todos os níveis de ensino necessita ser entendida não apenas como um resultado de uma sociedade conectada, mas, sim, como uma consequência, justamente, dessa nova realidade cultural digital. É isso que permite o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem diferenciado, possível de ser debatido, compreendido e propagado em variados espaços formais e não formais da educação.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AS TDICs PARA O ENSINO SUPERIOR: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FOCO

Diante do que refletimos, é possível afirmar que a política de informática nacional tem sido desenvolvida e direcionada para a Educação Básica. Um projeto que perpassa por diferentes governos, nos últimos 30 anos, no Brasil. No caso do nível superior, para compreendermos a relação entre educação, ensino e TDICs, faz-se necessária a investigação das Políticas Públicas de Educação a Distância (PPEaD)⁴⁷.

Ao analisarmos essa política, em seu contexto da produção de texto, temos por objetivo entender se ela, como parte de um modelo de Ensino Superior ancorado na presencialidade física e tradicional, está preparada para absorver os cenários e os sujeitos sociais potencializados pelo digital, em que a formação cidadã e profissional precisa ser debatida diante de uma sociedade conectada que se desenvolve, cada vez mais, em rede e em constantes mudanças.

Na Educação Superior, o entendimento da implementação da modalidade de Educação a Distância é o caminho para analisar como as políticas públicas de educação e as tecnologias digitais têm sido pensadas, a ponto de desenvolver uma proposta que ultrapassa os muros acadêmicos para se tornar um modelo de ensino-aprendizagem de caráter democrático, acessível e interiorizado, capaz de atingir a população brasileira nas mais variadas regiões do país.

Em sua maioria, as discussões empreendidas para refletir sobre a EaD têm se ancorado na concepção de uma modalidade de Educação a Distância. Mill (2018, p. 198) afirma que: “modalidade é substantivo feminino, que significa tipo, aspecto ou

⁴⁷ Sigla criada pela autora Nara Pimentel, presente no verbete Políticas Públicas de Educação a Distância, no dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância (2018).

feição diversa que podem ter as coisas; isto é relativo ao modo particular por que se deve executar e cumprir algo”.

No caso educacional, ela se revela como maneiras ou configurações que determinam o ensino-aprendizagem, a organização administrativa, técnica e das práticas pedagógicas, com o objetivo de atender a grupos com características específicas. Em uma visão tradicional, atribuída por quem desconhece o conceito, a Educação a Distância pode ser entendida como um ensino a distância baseado na disseminação de conteúdo, na separação física, temporal e na relação unidirecional de comunicação, entre professores e alunos.

Mill (2018) nos convida a pensar na Educação a Distância como uma interatividade e relação entre educadores e educandos, em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir da construção compartilhada de novos conhecimentos, como também na compreensão de sua estrutura.

Moran (2013) afirma que é preciso entender a diferença entre os conceitos de ensino e educação. Segundo ele, compete para a ideia de ensino a organização das atividades didáticas, a organização burocrática, o como deve ser feito. Enquanto, para a educação, a integração do ensinar e aprender para além dos muros escolares, acadêmicos. Nesse sentido, é importante salientar que: “Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional e profissional, que nos realiza e que contribua para modificar a sociedade em que vivemos” (MORAN, 2013, p. 21).

Ao longo desta seção, utilizaremos a expressão modalidade de Educação a Distância, quando nos referimos a um tipo de processo de ensino-aprendizagem realizado de maneira planejada, com calendário de aulas, conteúdos e formas de acessos previamente combinados entre professores e alunos. Também, pensá-la como o reflexo do desenvolvimento das tecnologias digitais e as mudanças culturais que nos impulsionam a compreender suas dinâmicas e, especialmente, o seu uso em prol da formação humana, em âmbito social, educacional e digital.

Já ao falarmos de Educação a Distância, pautar-nos-emos naquilo que Lévy (2010, p. 160) intitula “ensino aberto a distância”, capaz de explorar hipermídias, redes de comunicação e todo o tipo de interatividade proposta na cibercultura. Também é válido se respaldar no que Moreira e Schlemmer (2020, p. 14) definem como EaD:

A Educação a Distância consiste então, num processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo.

A distinção entre modalidade de Educação a Distância, como modelo de ensino-aprendizagem em seu caráter organizacional institucionalizado, e a Educação a Distância, como possibilidades diferenciadas de se ensinar e aprender, parece-nos pertinente, principalmente, pelo contexto no qual estamos vivenciando da pandemia mundial provocada pela covid-19.

A partir de março de 2020 até dezembro de 2021, as atividades acadêmicas foram autorizadas a serem realizadas de maneira remota. Com o avanço da vacinação, muitas instituições de Ensino Superior têm retornado suas atividades presenciais, de forma física, ao longo de 2021. Entretanto, algumas optaram pela manutenção desse método, o que, desde então, tem gerado interpretações errôneas sobre o que é EaD.

Diante da necessidade de afastamento social, as escolas e universidades passaram a adotar o modelo de ensino-aprendizagem chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9, grifo dos autores):

[...] uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes. Nessa modalidade, o ensino presencial físico é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo professor da aula presencial física. Tem como características: 1. Comunicação bidirecional – vídeo aula e *webconferência*⁴⁸; 2. Protagonismo do professor; 3. Foco nas informações e como transmiti-las; 4. Controle ao que disponibilizado – gravação que pode ser acessada em momentos diversos.

Por falta de um conhecimento prévio, muitos sujeitos sociais têm se referido as aulas remotas como uma extensão da modalidade de Educação a Distância, o que não é a realidade. O que temos é uma organização do ensino com base na realidade determinada por uma pandemia e da transposição de todo um planejamento presencial físico para o digital.

⁴⁸ Dada a origem da palavra *webconferência* ser do inglês, o seu destaque é em itálico, como sinalizam os autores.

Assim, ensino remoto, educação híbrida⁴⁹, educação *on-line/virtual*⁵⁰ são apenas tipos que podem configurar uma maneira de ensino-aprendizagem por meio do uso das tecnologias digitais. “Nesse sentido, é importante um melhor entendimento da noção de EaD como *educação*, e não somente como *ensino ou aprendizagem*” (MILL, 2018, p. 201).

As tecnologias digitais precisam ser compreendidas para além de uma ferramenta de transposição educativa. Elas abrem caminhos para uma forma inovadora no que tange ao processo educativo. Não é a utilização das TDICs por si mesmas, mas, sim, o seu desenvolvimento como reflexo de uma sociedade que tem propiciado cenários e o surgimento de um sujeito social conectado e interagindo com um mundo, em espaços e tempos cada vez mais diversificados.

Assim, a ideia de ensino-aprendizagem ganha um novo capítulo potencializada por meios digitais, frutos das mudanças provocadas pela invenção, ascensão e transformação proporcionadas pelas tecnologias digitais, por meio das mídias, dos computadores, dos aparelhos móveis e da internet.

A educação se faz de diferentes maneiras e a forma como o ensino se constitui é que nos mostra as mudanças sociais, culturais, políticas e históricas que vão incidindo na forma de ser e estar no mundo. Para agir ativamente sobre o ensino, não existe uma única maneira de ensinar e aprender, mas caminhos a serem percorridos.

Ao pensar sobre o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil nos últimos 40 anos e sua propagação, atualmente, por meio das tecnologias digitais, faz-se necessário, primeiramente, realizar um resgate histórico.

A partir de Costa (2014), desenvolvemos o seguinte quadro cronológico que exemplifica as ações realizadas em prol da EaD até a década de 1950:

⁴⁹ “[...] processos de ensino e de aprendizagem que se constituem, não a partir de uma teoria da ação, numa perspectiva antropocêntrica, sujeitocêntrica e dualista, mas por atos conectivos que tecem a rede entre AH (perfil em mídia social, personagem em jogo, avatar em metaversos, por webcam ou ainda por holograma) e atores ANH (tais como: autômatos, agentes comunicativos, NPC, dentre outros, portanto, presenças plurais; por meio de tecnologias analógicas e digitais integradas) numa perspectiva simpoiética (cocriação, cotransformação). A Educação vai se construindo então nesse acoplamento, nesse coengendramento de espaços geográficos e digitais híbridos, presença física e digital virtual [...]” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 22).

⁵⁰ “[...] modalidade educacional que se caracteriza por processos de ensino e de aprendizagem que acontecem totalmente em rede, por meio da comunicação multidirecional possibilitada pelo sinal digital por diferentes TD. Na Educação online o foco está na interação, na autoria e coconstrução do conhecimento [...]. O foco não está nem no conteúdo, nem no sujeito, mas na relação dialógica que se estabelece entre todos os atores humanos (estudantes, professor, tutor) mediada pela TD e viabilizada tanto por meio da comunicação síncrona, quanto assíncrona privilegiada” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 17).

Quadro 6 – Primeiras ações da EaD no Brasil

Jornal do Brasil (1891)	Curso de datilografia por correspondência.
Escolas Internacionais (1904)	Cursos pagos realizados por organizações norte-americanas.
Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1922-1925)	Uso da radiodifusão como meio de acesso à educação.
Instituto Rádio Monitor (1930)	Pioneirismo na EaD nacional.
Instituto Universal Brasileiro (1941)	Em atividade até os dias atuais.

Fonte: Adaptado de Costa (2014).

Outra maneira de entendermos o desenvolvimento da EaD no país pode ser por meio da associação entre o contexto histórico, social, cultural e econômico e o desenvolvimento tecnológico. Ao observarmos a sua trajetória, podemos perceber que educar por diferentes canais se entrelaça com a inserção das mais diversas tecnologias no cotidiano nacional.

A princípio, a distribuição de material impresso via correspondência foi importante para a disseminação de uma maneira inovadora de ensino-aprendizagem. Depois, a partir da década de 1920, as transmissões radiofônicas serviram como mais um aliado na ampliação do acesso à educação. Tanto a Educação a Distância via impressa quanto as ondas do rádio tinham um mesmo objetivo, que era o de absorver uma demanda crescente da população brasileira que permanecia fora das escolas. O fato é que não se observavam estruturas escolares suficientes para todos (COSTA, 2014).

Em meados da década de 1950, o sistema de telecomunicação, por meio da televisão, começou a ser implementado no Brasil. Mais uma vez, a tecnologia foi utilizada como parceira para a educação, gerando as chamadas teleaulas, propagadas nas décadas de 1960 a 1980. Vale ressaltar que nenhuma tecnologia substituiu a outra; elas foram sendo associadas (COSTA, 2014).

Por fim, a partir da década de 1990 até os dias atuais, temos sido influenciados pela propagação do uso das TDICs, as quais promovem verdadeiras revoluções não apenas na educação, mas também em vários setores sociais.

Diante da ascensão das tecnologias no Brasil, os diferentes governos implantados foram realizando políticas educacionais distintas para a EaD. Destaca-se, na década de 1970, o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), criado pelo Decreto nº 70.066 (BRASIL, 1972). Este tinha como objetivo a integração de atividades educativas que pudessem ser disponibilizadas no rádio, na televisão e em outros meios de maneira articulada.

O programa cumpria uma política nacional de educação que via no uso desses instrumentos a possibilidade de uma maior interiorização da Educação Básica. Isso seria responsável por diminuir o alto índice de analfabetismo da época, assim como inúmeros problemas sociais em curto prazo, tendo, na formação para o mercado de trabalho, uma das pretensões para o sucesso do programa (COSTA, 2014; SANTOS, 2019).

Ao examinarmos o Decreto nº 70.066 (BRASIL, 1972) mais atentamente, o Artigo 10 revela que o uso das tecnologias para a educação sempre esteve presente no horizonte de ações dos governos brasileiros. Entretanto, é possível compreender, também, a tendência nacional de que são apenas ações governamentais isoladas que, dificilmente, tiveram continuidade como política de Estado:

O PRONTEL deverá compatibilizar suas ações com o Sistema Avançado de Tecnologia Educacionais (SATE), previsto no Decreto nº 65.239, de 26 de setembro de 1969, notadamente para efeito de implementação da orientação de longo prazo que vier a ser definido e com vistas à progressiva implantação do projeto de Tecnologia Avançadas para a Educação, atualmente em fase de estudo de viabilidade (BRASIL, 1972, *on-line*).

Em 1973, surgiu a TV Educativa, transmitida pelo canal 2, do Rio de Janeiro, ligada estritamente ao governo federal. Com a chegada de João Figueiredo ao poder, o Decreto nº 84.240 (BRASIL, 1979) extinguiu o Prontel e, em seu lugar, foi criada a Secretaria de Aplicações Tecnológicas (SEAT). Ainda em 1979, segundo Santos (2019), surgiu o Sistema Nacional de Televisão Educativa (SINTED), coordenado pela SEAT e pela TVE do Rio de Janeiro.

No ano de 1983, a Portaria nº 344 (BRASIL, 1983) determinou que o SINTED passasse a se chamar Sistema Nacional de Radiofusão Educativa (SINRED), que era coordenado pelo Estatuto da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ), o qual fazia parte da SEAT. A partir do governo de Fernando Collor de Mello, na década de 1990, FUNTEVÊ recebeu o nome de Fundação Roquette-Pinto, uma homenagem ao pioneiro do uso das tecnologias de comunicação para a educação no Brasil (SANTOS, 2019).

Com os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula, os canais de televisão públicos foram deixando de ter o caráter educativo. Muitos desses canais foram fechados e parcerias publicitárias encerradas, o que nos leva a entender que o desenvolvimento da televisão pública no Brasil, durante várias décadas, esteve atrelado à educação. As concessões dadas, ainda na ditadura, para as redes de TV privadas, também transformaram o acesso à educação. É possível, ainda hoje, assistirmos a programas educativos em canais e redes particulares, representados, especialmente, pela Fundação Roberto Marinho⁵¹.

Com a chegada da internet em meados de 1996, a ampliação cada vez maior do uso de computadores fez com que, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e o MEC criassem o ProInfo.

Vimos, anteriormente, que esse programa foi direcionado para a Educação Básica, por meio da implementação de infraestrutura tanto de suportes e

⁵¹ Segundo a página do *site*: “A Fundação Roberto Marinho desenvolve projetos voltados para a escolaridade básica e para a solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como: distorção idade-série, evasão escolar e a defasagem na aprendizagem. Atua em soluções de educação, com foco em correção de fluxo e reforço escolar, e na inclusão de jovens no mundo do trabalho. Seus projetos atuam de forma integrada a diversas outras ações relacionadas às 10 competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando contribuir para uma sociedade mais ética, inclusiva, sustentável e solidária. Tópico especial em relação ao Telecurso - Nos anos 70, o problema de acesso à escola era especialmente crítico: apenas 67% da população em idade escolar no Brasil estava matriculada no ensino fundamental, e 10% no ensino médio (IBGE-PNAD). Diante desse desafio, foi criado, em 1978, o Telecurso, com o objetivo de ampliar o acesso à educação a centenas de milhares de brasileiros, ao levar educação de qualidade pela TV, com uma linguagem, formato e modelo de atuação inovadores. A partir dos anos 90, uma metodologia – que combina o melhor do conhecimento acadêmico na área pedagógica a um conjunto de ações (como formação de professores, acompanhamento e avaliação) – foi desenvolvida a partir do Telecurso para apoiar a solução dos principais desafios da educação brasileira: baixos resultados de aprendizagem, defasagem idade-série, evasão e repetência. Com esta metodologia, o Telecurso passou a ser adotado como política pública em parceria com o Ministério da Educação, governos estaduais e municipais, em escolas públicas de todo país. Desde 1995, 1,6 milhão de estudantes de escolas públicas, que estavam fora da escola ou em defasagem idade-série, foram formados pelo Telecurso em 12 estados do Brasil. Também continuou a ser implementado em ONGs, empresas, associações comunitárias, sindicatos e igrejas de todo o país” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2020, *on-line*. Disponível em: <https://frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/>. Acesso em: 15 jun. 2020).

equipamentos quanto da capacitação de profissionais para a utilização desses recursos em sala de aula. A tríade computador, recursos digitais e conteúdos educacionais pretendia impulsionar um avanço no ensino brasileiro (MARTONI; MILL, 2018).

Para isso, existiam, como apoio aos professores, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), de caráter estadual e municipal. Tratava-se de estruturas descentralizadas que tinham como responsabilidade fazer a integração das tecnologias, a partir do suporte técnico às escolas e à capacitação dos professores. No caso do Ensino Superior, o projeto Educom foi o primeiro, ainda na década de 1980, a abordar, de maneira pública, a questão da informática educacional. Ele é considerado um *start* inicial para a informatização dos processos pedagógicos nas universidades brasileiras (MARTONI; MILL, 2018).

Foi com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) que a modalidade de Educação a Distância se estabeleceu por meio de políticas públicas de Educação a Distância (PPEaD), as quais têm a capacidade de regular e orientar o ensino-aprendizagem na EaD. Para tanto, propõe-se o uso das tecnologias digitais e aparatos administrativos, humanos diferenciados e específicos em relação à modalidade (PIMENTEL, 2018).

Podemos afirmar que as discussões desse tipo de política se intensificaram nos últimos governos, em especial, nos governos dos Presidentes Lula e Dilma. Já era, porém, uma demanda desde a década de 1970/1980 e continua em expansão, de modo a se transformar. Ainda hoje, carece de reflexões sobre a sua utilização na promoção de uma educação democrática, inclusiva, interiorizada e para todos.

Coube ao capítulo IV da LDBEN (BRASIL, 1996) a regulamentação da educação superior brasileira. Os documentos determinaram para esse nível algumas finalidades. Dentre elas, destacam-se: a criação cultural, o desenvolvimento do espírito crítico e o pensamento reflexivo; a formação de diferentes profissionais de áreas múltiplas do conhecimento; a promoção da ciência por meio de trabalhos de pesquisa; e a investigação científica para a compreensão do meio em que habitamos (BRASIL, 1996).

Além disso, suscitava-se o desenvolvimento de ações que pudessem auxiliar na formação e na capacitação de profissionais para atuar na Educação Básica, promovendo pesquisas e atividades de extensão que aproximassem o Ensino Superior da realidade escolar, e vice-versa (BRASIL, 1996).

Ao que corresponde às disposições gerais do documento, temos, no Artigo 80, a base para todas as discussões existentes até hoje sobre a EaD brasileira: “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, *on-line*).

Para que isso pudesse ocorrer, as instituições de ensino precisariam estar credenciadas pela União, que regulamentaria quais seriam os requisitos necessários para os exames e o registro dos diplomas. Dessa maneira, caberiam aos sistemas de ensino a produção, o controle e a avaliação de cursos ofertados em EaD (BRASIL, 1996).

No Inciso 4º do Artigo 80 da LDBEN (BRASIL, 1996), há uma ressalva afirmando que a Educação a Distância deveria ter um tratamento diferenciado no que tange aos custos de veiculação e de transmissões, em relação à difusão de conhecimento por variados canais. Esse tipo de concessão já tinha feito parte do desenvolvimento dos meios de comunicação brasileiros nas décadas de 1970-1990, em especial, com a televisão.

Para Santos Neto e Borges (2020), a Educação a Distância deveria ser entendida como um aprendizado planejado, ou seja, uma modalidade capaz de ocorrer em lugares diferentes, no afastamento físico entre professores e alunos. Para tanto, exigir-se-iam técnicas especiais que poderiam viabilizar a criação de cursos e comunicações por meio de variadas tecnologias. Segundo os autores, a difusão da internet proporciona um ambiente adequado para a disseminação da EaD nos últimos anos no Brasil.

Ao refletirmos sobre a história das modificações na educação brasileira e a inserção da modalidade de EaD, deparamo-nos não apenas com ações que seriam capazes de beneficiar o desenvolvimento mais igualitário dos processos de ensino-aprendizagem. Essas transformações, a propósito, estavam marcadas pela ação dos organismos internacionais e suas intenções dentro de programas governamentais de cunho neoliberal.

Em um documento redigido pela Unesco em 1999, intitulado “Políticas de mudanças e desenvolvimento da Educação Superior”, enfatiza-se a possibilidade da integração da aprendizagem a distância, sem que esta perdesse a qualidade. A EaD deveria ser incentivada a partir da parceria entre o público e o privado com o propósito

de uma ação mais flexível em relação à educação tradicional (SANTOS NETO; BORGES, 2020). Novamente, com um caráter de modalidade.

Entretanto, essa parceria, ao mesmo tempo em que resultava em benefícios, apresentava-se, nos últimos anos no Brasil, como um estímulo ao crescimento das instituições privadas. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2019), as IES particulares são responsáveis e detentoras de 73% do número de matrículas nos cursos na modalidade de Educação a Distância de todo o país.

A expansão das IES particulares é um dado importante para entendermos como essa modalidade tem se propagado desde a sua regulamentação. Inicialmente, a EaD teve como horizonte a criação de mais espaços para a formação de professores; contudo, atualmente, ela pode ser considerada um modelo de ensino-aprendizagem que tem uma fatia importante e mercadológica nas instituições de ensino privadas.

Para entendermos a atualidade, é preciso resgatar o que tem ocorrido desde a LDBEN/1996 com as PPEaD. Os desdobramentos dessa política nos revelam as alterações e reconfigurações que têm sido realizadas e seus efeitos no cenário da organização e propagação da Educação Superior (BRASIL, 1996).

Em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo Decreto nº 1.917 (BRASIL, 1996), que foi alterado pelo Decreto nº 5.159 (BRASIL, 2004). Tinha como objetivo determinar os recursos e qualificar a sua atuação direcionada para a EaD. Foi a partir do desenvolvimento dessa Secretaria que muitas ações foram criadas e implementadas.

[...] a SEED atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2004, *on-line*).

Uma das importantes ações da SEED foi a criação do programa *Proformação*, em 1999. Este chegou a capacitar cerca de 30 mil professores, em nível médio, por meio de um curso a distância que possibilitou a habilitação de magistério na modalidade Normal. O programa foi realizado com a parceria entre o MEC, os municípios e os estados (BRASIL, 2004).

Em 2000, houve a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), formada, a princípio, por setenta IES públicas de Ensino Superior. Seu objetivo era a promoção da democratização do acesso à Educação Superior a partir da modalidade de Educação a Distância. Por meio da UniRede, a SEED realizou um curso de extensão não presencial designado “TV na Escola e os Desafios de Hoje” (BRASIL, 2004).

Esse curso propunha a qualificação de educadores para o desenvolvimento do uso de maneira crítica dos aparelhos de TV, vídeo e recursos audiovisuais variados que já estavam disponíveis nas escolas. Atingiu cerca de 110 mil profissionais da educação (CARVALHO *et al.*, 2011).

Em relação à parceria entre SEED, municípios e estados, destaca-se o feito que ocorreu na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, responsável pelo desenvolvimento do Projeto Veredas. Este pode ser entendido por ser: “[...] organizado como um curso normal superior, conforme as prerrogativas legais existentes na época, para ser desenvolvido na modalidade de educação a distância (EaD)” (DALBEN, 2018, p. 524).

O projeto tinha como propósito a formação de professores em exercício no estado de Minas Gerais e o cumprimento das demandas da LDBEN/1996, que propunha a necessidade de uma política de formação continuada para o exercício eficaz da atuação docente. A iniciativa mineira adveio da realidade em que, pelo menos 50 mil professores, tanto da rede municipal quanto na estadual, não tinham a qualificação de Ensino Superior para a atuação em sala de aula (DALBEN, 2018).

O curso normal superior Veredas ficou em vigor entre 2002-2007 e se estruturou por meio de agências formadoras (AFORS) compostas por dezoito instituições que faziam parte de um “consórcio de cooperação interuniversitária” (BRASIL, 2007b). Elas eram responsáveis por todo o processo de estruturação e difusão do curso, que contava com a definição dos componentes curriculares, produção de materiais, tutorias, avaliações, monitoramentos. Segundo Dalben (2018, p. 524):

O curso foi desenvolvido em sete semestres, cada um com 16 semanas. A arquitetura curricular foi concebida em formato modular, organizada em componentes curriculares: núcleo de conteúdos do ensino fundamental (linguagens e códigos, identidade cultural e sociedade; matemática e ciências), núcleo de conteúdos pedagógicos (fundamentos da educação; organização do trabalho pedagógico),

conteúdo de integração (identidade profissional da educação, seminários de ensino e pesquisa; tópicos de cultura contemporânea). Esses componentes dialogam entre si de uma perspectiva interdisciplinar, tomando a prática pedagógica vivida e desenvolvida nas escolas da rede pública dos cursistas como a base das atividades de formação e dos trabalhos acadêmicos.

Diante de novas ações, a SEED continuou responsável por programas, como o ProInfo e o Banda Larga, nas escolas em que eles foram mantidos durante o governo Lula. Além dessas iniciativas, no relatório apresentado em 2009, pela Secretária de Educação a Distância, havia a menção ao Programa Mídias na Educação. Tratava-se de um programa de formação para professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas. Esse programa tinha como intuito promover aos educadores a capacitação para o uso pedagógicos das mais diversas mídias, dentre elas, TV, rádio e as TICs (BRASIL, 2009).

Coube à SEED a função de regulamentar e supervisionar todos os processos relativos à modalidade de Educação a Distância, por meio dos Decretos nº 6.320 e 6.303/2007, que alteraram o Decreto nº 5.773/2006, e a Portaria do MEC nº 40/2007. Outra competência importante a cargo da SEED foi a instituição da Lei nº 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

[...] visando “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (art. 1º). Nesse sentido, os resultados das avaliações referidas constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Trata-se de política de abordagem de avaliação sistêmica, que permitiu ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) auferir indicadores (IGC e CI) sobre a qualidade da oferta dos cursos superiores e suas respectivas modalidades, os quais passam a gerar impactos diretos na tramitação de processos de regulação/supervisão, no âmbito deste Ministério (BRASIL, 2004, *online*).

Para Costa (2014), a criação da SEED revelava, naquele contexto histórico e político, o desejo de o governo federal investir na Educação a Distância como modalidade e no uso das tecnologias de informação e comunicação como instrumentos para uma maior democratização e qualidade à educação brasileira. Essas intenções foram realizadas e estimuladas pela Secretaria até o governo Dilma.

Ao ser extinta, em 2011, por meio de uma reforma ministerial, seus programas foram diluídos no MEC, sendo pensados como instâncias separadas e independentes.

A estruturação institucional da modalidade de Educação a Distância, ao longo de sua história, precisava e continua necessitando ser pensada por meio de processos que envolvem sua implementação, execução e avaliação. Deve ser entendida como uma política pública de educação que visa a priorizar a qualidade, a democratização do acesso ao conhecimento e a multiplicação de maneiras de se ensinar e de aprender a distância.

Pimentel (2018) destaca que a implementação está relacionada à maneira como a instituição incorpora a sua presença como modalidade de ensino, respeitando suas especificidades. Já a execução deveria se basear na atenção aos diferentes recursos metodológicos que poderiam fazer parte de sua ação. Por fim, a avaliação teria por intenção promover melhorias possíveis à educação que viabilizem resultados eficazes para todos.

Assim, a trajetória legal nos evidencia como a modalidade de Educação a Distância tem sido refletida e implementada desde o final da década de 1990 até os dias atuais. Após a LDBEN/1996, as primeiras tratativas em favor do desenvolvimento da modalidade foram marcadas por algumas ações pontuais. Em tese, elas se relacionavam aos processos de credenciamento das instituições de ensino e ao entendimento sobre a modalidade.

A Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, foi a responsável pela normatização dos procedimentos necessários para o credenciamento das instituições que desejavam ofertar cursos para graduação ou profissionalizantes tecnológicos a distância. Santos Neto e Borges (2020) salientam que o foco do documento, ao priorizar a tecnologia como um fim em si mesma, não contribuía para o desenvolvimento da EaD em suas potencialidades, e sim de uma modalidade de Educação a Distância mecânica como uma espécie de transposição do ensino-aprendizagem presencial para o *on-line*.

O fato é que questões importantes, como mediação pedagógica, formação e valorização de docentes, de tutores e equipe de apoio, ficam de fora das discussões dessa Portaria. Como afirmam Santos Neto e Borges (2020, p. 13):

[...] era fundamental, na época, iniciar um processo de consolidação de uma educação a distância com melhor qualidade, sobretudo no tocante às questões de infraestrutura: polos de apoio presenciais,

bibliotecas e laboratórios, que ainda não eram discutidas pela legislação. Tal estrutura, de presença necessária nos polos de apoio presenciais, passou a contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; contudo, ela só foi prevista, pela primeira vez, nos referenciais de qualidade para a educação a distância em 2003.

Em 7 de abril de 1998, por meio do Decreto nº 2.494/1998, foi criada a Portaria Ministerial, que normatizava os procedimentos de credenciamento das instituições que desejavam ofertar cursos de graduação e educação profissional tecnológica na modalidade a distância. Além desse, foi promulgado o Decreto nº 2.561/1998, que redigia modificações nos Artigos 11 e 12 regulamentados pelo Artigo 80 da LDBEN/1996 (BRASIL, 1998).

As mudanças propostas determinavam que o credenciamento das instituições de Ensino Superior e Profissional de nível tecnológico seria realizado pelo Ministério da Educação e do Desporto, enquanto a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica estariam a cargo de quem regia essas etapas educacionais (ZANATA, 2014).

Outra alteração importante e que tem desdobramentos ainda hoje foi a promulgação da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, revogada, posteriormente, pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Ela tornou possível, na organização pedagógica dos currículos dos cursos na Educação Superior, a oferta de até 20% das disciplinas, denominando-se, inicialmente, uma modalidade semipresencial.

[...] quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota de pelo menos mesmo que ela tenha sido que deliberou que as instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2004, *on-line*).

Segundo Zanata (2014), essa Portaria de 2004 possibilitou que não apenas as universidades federais pudessem usufruir dos 20%, como também as IES privadas, desde que credenciadas. O termo semipresencial indicava a inclusão das tecnologias de informação e comunicação nos meios acadêmicos, assim como a necessidade de profissionais qualificados para desempenhar, por exemplo, o papel de tutores.

Havia, ainda nesse período, um foco muito grande em se manter a presencialidade dos alunos, em especial, no tocante às avaliações, as quais deveriam

ser realizadas *in loco*. Todas essas alterações legais desencadearam a necessidade de pensar a modalidade de Educação a Distância de maneira explícita, objetiva e específica. Tal percepção culminou no Decreto nº 5.622/2005, que teve como função regulamentar o Artigo 80 da LDBEN/1996 (BRASIL, 2005).

A partir desse documento, a Educação a Distância, em seu Artigo 1º, foi definida como uma modalidade educacional a ser mediada por tecnologias de informação e comunicação, em que os professores e alunos desenvolveriam suas atividades em lugares e espaços diversos (BRASIL, 2005).

O Decreto nº 5.622/2005 determinou, de maneira bem notória, qual é o tipo de Educação a Distância que tem sido, desde então, preconizado nos documentos legais brasileiros. A regulamentação da EaD no Brasil a estabelece como uma modalidade. Segundo Mill (2018, p. 202), “[...] a modalidade de EaD deve ser entendida como um processo planejado e não acidental de aprendizado e ensino”. Ela deve ser realizada em espaços e tempos diferenciados para professores e alunos, com intermédio do uso das tecnologias digitais, de informação e comunicação, conforme determina o Decreto.

Nesse sentido, a EaD é tratada como ensino-aprendizagem, pautando-se apenas em uma ideia tradicional de ensino a distância. Segundo Moore e Kearsley (2011), por esse tipo de ensino, observa-se a separação física e, muitas vezes, temporal entre alunos e professores. É por isso que muitas pessoas confundiram – e continuam a confundir – o Ensino Remoto Emergencial com a EaD, pois a maneira como a modalidade de Educação a Distância está determinada no país, mesmo com suas especificidades, subentende que o que estamos fazendo é apenas a transposição de planos e práticas pedagógicas do presencial físico para o *on-line*, e não outra maneira de se fazer educação.

Isso fica expresso na forma como a modalidade de Educação a Distância está disposta nos documentos oficiais em relação à sua organização e ao êxito de um resultado final, muito mais do que um processo em que o ensinar e o aprender caminham juntos diante da realidade social, cultural, educacional e profissional de alunos e professores. Torna-se apenas um ‘fazer por fazer’.

A ideia da EaD se constitui, basicamente, por meio da disseminação do conteúdo, com foco no professor e na ação de ensinar, que empobrece e engessa as potencialidades das tecnologias digitais em prol de inúmeras possibilidades educacionais. De acordo com Mill (2018, p. 201):

[...] o termo EaD deveria ser entendido como educação a distância: agrega-se a ele uma visão maior interatividade e interação entre educados e educandos, destacando mais o processo de ensino-aprendizagem, o estudante e a construção compartilhada de conhecimento, possível pelas interações dialógicas entre os diferentes participantes desse processo. Enfim, devemos falar em EaD no feminino, referindo-nos à educação a distância, numa noção ampliada.

O Decreto nº 5.622/05 não estabeleceu apenas as bases para a modalidade de Educação a Distância a esse nível. Ele permitiu a sua inserção em todos os outros, contemplando a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, Profissional, Técnico e Ensino Médio (BRASIL, 2005).

No caso do Ensino Superior, a modalidade poderia ser implementada nos cursos sequenciais: de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Independentemente do segmento de ensino, as prerrogativas legais deveriam valer para todos os cursos e programas. Elas podem ser entendidas da seguinte maneira: ter a mesma duração do ensino presencial; aceitar o aproveitamento das disciplinas já realizadas, em transferência tanto de cursos presenciais para EaD como vice-versa (BRASIL, 2005).

Em relação às avaliações, elas precisariam ser realizadas mediante o cumprimento das atividades previstas, como também em provas/exames feitos presencialmente. Logo, teriam de constar no projeto pedagógico do curso, preparado e aplicado pela instituição de ensino.

As provas presenciais se realizariam na sede ou em polos das instituições credenciadas que poderiam pleitear novos espaços, conforme a necessidade, tanto em solo nacional quanto internacional, desde que estivessem seguindo todas as regras, projetos políticos-pedagógicos, bibliotecas com acervos remotos, dentre outras prerrogativas (BRASIL, 2005).

Por fim, os diplomas expedidos pelas instituições credenciadas teriam valor legal em todo o território nacional. Tanto o credenciamento, a renovação, a autorização e o reconhecimento para IES públicas e privadas estariam pautados nos Referenciais de Qualidade para educação a distância já definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Ainda que haja a proposta para todos os níveis de ensino brasileiro, a implementação da modalidade de Educação a Distância tem ocorrido, desde então,

de maneira significativa e pontual no Ensino Superior. Por essa razão, faz-se preciso um olhar mais atento aos capítulos IV e V do Decreto nº 5.622/2005, que nos permite entender como a graduação e a pós-graduação foram tratadas pelo documento (BRASIL, 2005).

Segundo o Decreto, as instituições que tinham autonomia universitária estariam qualificadas para criar, organizar e extinguir cursos e programas na modalidade a distância. Todas essas intervenções deveriam ser previamente comunicadas à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Esse órgão, a propósito, ficaria responsável por todo o processo legal de credenciamento, autorização, definição de números de vagas por cursos, mesmo diante da autonomia das IES.

As deliberações para a modalidade de EaD em relação à área da saúde, como Medicina, Odontologia, Psicologia, além do curso de Direito, deveriam partir de seus conselhos reguladores⁵². No caso da pós-graduação, caberia à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a edição das normas pertinentes para o decreto, bem como o cumprimento das determinações já propostas (BRASIL, 2005).

No que compete ao reconhecimento dos diplomas obtidos fora do país, eles deveriam passar por um reconhecimento em instituições brasileiras que tivessem, também, a oferta nos cursos na modalidade a distância (BRASIL, 2005).

Costa (2012) afirma que foi a partir desse Decreto que o Ministério da Educação retomou as discussões anteriores, que tiveram início na década de 1970, sobre a possibilidade de criar uma Universidade Aberta do Brasil (UAB). A iniciativa ocorreu a partir do Fórum das Estatais pela Educação, ainda em 2004, cujo objetivo foi promover um diálogo entre o MEC, o governo federal, as estatais e a sociedade brasileira. O propósito central consistia na construção de um debate capaz de gerar ações estratégicas para o desenvolvimento sustentável do país que perpassasse pelos problemas educacionais.

Ao pensarmos na Universidade Aberta, é importante salientar que ela se manifesta a partir de sistemas flexíveis de Ensino Superior. “Por flexível, entende-se que o educando pode aprender em horário, local e ritmo que satisfaçam suas necessidades e condições de estudo” (BRANCO; PEIXOTO, 2018, p. 667). Esses

⁵² Em 2006, o Decreto nº 5.773 reafirmou essa determinação, ou seja, continuava a cargo do Conselho Nacional de Saúde e do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil deliberar ou não seus cursos para serem realizados, também, por meio da modalidade de ensino a distância (ZANATA, 2014).

sistemas teriam como características e base as metodologias, as propostas pedagógicas diversificadas, que deveriam ser construídas diante dos contextos existentes, tanto dos professores e alunos quanto sociais.

A ideia de uma Universidade Aberta em moldes mais flexíveis tem o intuito de atender às camadas da população que não teriam oportunidades, nem condições de estar no ensino de maneira presencial (BRANCO; PEIXOTO, 2018). Por essa razão, a relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem ocorreria por meio das tecnologias digitais, de informação e comunicação.

O modelo mais antigo dessa iniciativa pode ser representado pela *Open University*, fundada no Reino Unido, em 1969, que, com o objetivo de melhorar os aspectos educacionais, culturais e profissionais ingleses, propôs uma maneira diferenciada para o acesso à universidade no país (BRANCO; PEIXOTO, 2018).

Diante dessa primeira iniciativa, vários países dentro e fora da Europa se propuseram a debater e implementar esse tipo de ação para fomentar a educação. No Brasil, não foi diferente. O contexto das décadas de 1970 a 1980, todavia, não era adequado para a implementação de um projeto que parecia, no mínimo, audacioso. Destacam-se algumas iniciativas nesse período, mas é somente nos anos 2000 que a UAB encontraria terreno fértil para a sua implementação.

3.2.1 Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Segundo Martins e Costa (2015), as tentativas legais para a implementação da Universidade Aberta no Brasil tiveram início na década de 1970. O Relatório produzido por Newton Sucupira, membro do Conselho Federal de Educação, após a sua visita, em 1972, à *Open University*, na Inglaterra, tinha como objetivo a criação de uma universidade aberta brasileira com o propósito de ampliar o acesso ao Ensino Superior de forma permanente. Pimentel (2006) afirma que cerca de setenta Projetos de Lei (PL) foram propostos nesse período para a criação de um programa que viabilizasse essa iniciativa, porém todos foram recusados.

Destaca-se o Projeto nº 1.878 (BRASIL, 1974), que tinha como objetivo legalizar a implementação da Universidade Aberta. Entretanto, o Conselho Nacional de Educação, ao emitir o Parecer nº 2.780/1974, posicionou-se contra a possibilidade da oferta de cursos fora da modalidade presencial. A rejeição foi tão expressiva que o

Projeto foi arquivado e, quando proposto, novamente, em 1977, sob o nº 3.700, não foi aceito (MARTINS; COSTA, 2015).

Durante a década de 1980, novas ações foram apresentadas para a criação da Universidade Aberta. Dentre elas, em 1983, foi proposto o PL nº 1.751, que salientava a possibilidade de uma maior expansão do Ensino Superior por meio da modalidade a distância; em 1986, foi criada, pelo Conselho Federal de Educação, uma comissão de especialistas com a responsabilidade de pensar um caminho efetivo para a sua realização. Em 1988, a Portaria nº 511 expôs ao Ministério da Educação a proposta de uma Política Nacional de Educação a Distância (BURCI, 2020).

No ano de 1989, foi elaborado, por meio da coordenação de Arnaldo Niskier, o documento intitulado “Por uma Política Nacional de Educação Aberta e a Distância”, que exibiu estratégias para a implementação, acompanhamento, programas de avaliação e projetos de EaD. Esse documento, todavia, teve o mesmo destino daqueles apresentados na década de 1970: o arquivamento (BURCI, 2020).

As mudanças políticas ocorridas no final da década de 1980, com o término da política dos militares via Ditadura Militar, promulgação da Constituição Cidadã em 1988 e a realização das primeiras eleições diretas em 1989, trouxeram outro panorama político, econômico e social para a década de 1990. O processo de redemocratização brasileiro se alastrou por todos os aspectos sociais, inclusive, a educação.

Antes mesmo da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, ainda em 1991, a Câmara de Ensino Superior promoveu o Seminário Nacional de Educação a Distância. Segundo Burci (2020), o discurso proferido pelo professor Roberto da Costa Salvador, Presidente da Associação Brasileira de Tecnologia (ABT), o qual, por meio da realização de seminários, defendia a utilização da tecnologia como um caminho possível para a diminuição das diferenças sociais e educacionais brasileiras, afirmou que a EaD deveria ser entendida como um meio de promoção democrática de conhecimento e capacitação profissional que necessitava de uma decisão efetiva política capaz de regulamentá-la.

Em 1993, foi criado pelo MEC o Sistema Nacional de Educação a Distância, que estabeleceu uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Comunicação para o desenvolvimento de um sistema nacional de educação a distância em nível nacional.

Para isso, envolveram-se, também, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que, a princípio, resultou na criação da UniRede, na TV escola, no ProInfo e em outros programas voltados à promoção da EaD (BURCI, 2020).

Todo esse percurso realizado a partir da década de 1970 – em prol da implementação de uma Universidade Aberta – e a institucionalização da modalidade de Educação a Distância tiveram resultados favoráveis em 1996, com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a promulgação da LDBEN, marco regulatório da EaD, como vimos anteriormente.

Burci (2020) avança que existe um contexto de influência, de orientações, acordos, e resoluções de organismos internacionais que irão promover a efetivação da Educação a Distância como uma preocupação com o desenvolvimento da educação superior no Brasil. A autora destaca o documento da Unesco de 1998, denominado “Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI: visão e ação”, que apresentava o uso das tecnologias como uma oportunidade para a diversificação dos modelos de educação em nível superior.

Esses modelos, aliás, deveriam ser capazes de promover uma maior igualdade de oportunidade de difusão, produção e armazenamento de conhecimento: “A educação a distância é apontada como uma das formas de se contribuir com a democratização e progresso social” (BURCI, 2020, p. 110).

Diante de todo esse cenário, destacamos a criação da Universidade Virtual do Brasil, a UniRede, em 1999, em formato de consórcio como um ponto importante no processo de reconhecimento e desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância brasileira. A princípio, suas atividades foram desenvolvidas na Universidade de Brasília, por 30 professores, cujo intuito era discutir como melhorar o Ensino Superior. Essa primeira iniciativa ficou conhecida como I Encontro UniRede (BURCI, 2020).

O II e o III encontros ocorreram em 2000, assim como a I Mostra UniRede de Educação a Distância na 52ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Ainda nesse mesmo ano, o Projeto da UniRede foi oficializado por meio da assinatura do termo de adesão por sessenta e duas Instituições de Ensino Superior (IES) e, posteriormente, por mais sete, com vigência até 2005 (BURCI, 2020).

A proposta da UniRede foi ofertar cursos a distância na graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. Válido registrar que esse tipo de consórcio contribuiu não somente para o desenvolvimento da modalidade de EaD como a promoção de políticas públicas de educação que surgiram a partir de 2004. Antes disso, em 2003, o MEC recebeu o Projeto Fundação Universidade Aberta do Brasil, resultado das ações realizadas pelos consórcios nacionais.

Como vimos, vários projetos regionalizados estavam em andamento, por exemplo, o Projeto Veredas, em Minas Gerais, que apontava para a maneira como a modalidade de Educação a Distância poderia servir aos propósitos do governo em suas ações articuladas via Ministério da Educação. O objetivo era suprimir a falta de formação adequada para a atuação dos profissionais de educação no ensino básico (DALBEN, 2018).

Voltamos a destacar que a regulamentação da modalidade de EaD pelo Decreto nº 5.622/2005 possibilitou novas ações que puderam ser debatidas e implementadas no Brasil. Em relação ao Ensino Superior e ao uso das tecnologias digitais, de informação e comunicação, podemos afirmar que o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, permitiu um novo capítulo para esse nível de formação educacional.

Depois de tantas negativas e arquivamentos, finalmente, esse Decreto foi responsável pela instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): “[...] voltado 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” (BRASIL, 2006, *on-line*).

Constituído por oito artigos, o documento foi um marco para o avanço da modalidade. Tinha como objetivo priorizar a oferta de cursos de licenciatura, formação inicial, continuada e a capacitação para os professores do ensino básico de todo o país, com a proposta de cursos em nível superior em várias áreas de conhecimento. Tratava-se do fomento ao acesso à educação superior pública com o propósito de reduzir as desigualdades existentes no país em relação a esse nível educacional. Para isso, seria necessário o estabelecimento e a expansão de um sistema nacional de Educação Superior a distância (BRASIL, 2006).

O Decreto nº 5.622/2005 também priorizava o desenvolvimento das instituições para a modalidade de Educação a Distância, assim como as pesquisas em

metodologias inovadoras para o Ensino Superior que contemplassem as tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Costa (2010) salienta que a UAB passa a se constituir, a partir de 2007, como um programa vinculado à Diretoria de Educação (DED) pertencente à CAPES, de cunho governamental. Desde então, o desafio da Universidade Aberta do Brasil continua sendo se configurar como uma política de Estado que possa garantir a sua permanência sem interrupção de suas atividades, o comprometimento de sua qualidade e a suspensão de financiamento.

Para Branco e Peixoto (2018, p. 668): “O sistema UAB materializa-se como uma grande rede de cooperação entre os entes federados como o objetivo de implementar um determinado modelo de EaD no setor público”. Essa parceria entre união, estados e municípios permitia a criação de cursos e programas para a Educação Superior. Tais cursos seriam ofertados pelas instituições públicas de Ensino Superior, por meio de polos de apoio presencial compreendidos como unidades operacionais.

Segundo Costa (2010), o polo se caracterizava como sendo um ponto essencial para o Sistema UAB, pois ele tinha como reponsabilidade garantir a qualidade dos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior. Por isso, a sua infraestrutura e a atuação dos profissionais tanto em relação às questões administrativas quanto pedagógicas eram determinantes para a sua funcionalidade operacional.

Em relação às despesas do Sistema UAB, elas estariam atreladas às ações orçamentárias anuais determinadas e correlacionadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Caberia ao Poder Executivo fazer a seleção de cursos e programas de Educação Superior que fossem compatíveis ao montante destinado para a UAB e que não ultrapassassem os limites de movimentação, empenho e de pagamento previamente determinado (COSTA, 2010).

Ao cargo do Ministério da Educação, ficou a responsabilidade de firmar convênios ou acordos de cooperação técnica, com instituições públicas credenciadas de acordo com o que fora proposto pelo Decreto nº 5.622/2005, além da publicação de um edital em que estariam estabelecidos os condicionantes para a participação das IES na seleção. Ainda, firmou-se que toda a coordenação de implantação, o acompanhamento, a supervisão e as avaliações relacionadas aos cursos

implementados pelo Sistema UAB seriam financiados pela parceria do MEC com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2006).

O Sistema UAB foi criado em um cenário favorável para sua implementação, marcado pelas exigências propostas pela LDBEN/1996 para a formação de professores; pela eminência do Decreto nº 5.622/2005, que regulamentava a modalidade de Ensino a Distância; e a consolidação da internet, que se mostrava cada vez mais frequente e indispensável à vida do século XXI.

Diante disso, o caráter da UAB era de um programa emergencial, direcionado para a solução de um problema existente e identificado. Entretanto, ela acabou por se tornar a principal responsável pela disseminação da modalidade de Educação a Distância nas universidades públicas de todo o país. Como afirma Mill (2012, p. 281-282):

Direta ou indiretamente, a EAD se beneficia com a instalação da UAB, pois passou a receber, agora, significativo incentivo governamental por ser de interesse e vontade políticos. [...] Com a proposição da UAB, o governo federal traz para si certas responsabilidades e, por conseguinte, exigências legais e parâmetros de qualidade passam a compor as preocupações dos responsáveis pela educação nacional. Enfim, pode-se dizer que a UAB trouxe à modalidade melhores perspectivas de apoio governamental.

Entre os anos de 2006 e 2012, a UAB recebeu investimentos contínuos e importantes para a sua implementação (MILL, 2012). Foi marcada pelo propósito de democratização e interiorização do ensino para a população em lugares remotos. A instalação de polos permitiu o desenvolvimento de uma política educacional de acesso à formação superior, que cresceu e se expandiu por todo o país.

Contudo, o seu caráter de política de governo, e não de política de Estado⁵³, tem ocasionado, na atualidade, a descontinuidade de financiamento para suas ações, assim como o não reconhecimento e valorização dos profissionais de educação que atuavam em suas demandas (SANTOS NETO; BORGES, 2020).

⁵³ Segundo Oliveira (2010), considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide em um processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando a responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando, em geral, pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, ao resultar em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Como observado na seção anterior, a situação da Educação Superior federal brasileira tem passado por muitos retrocessos desde 2016. O momento não tem sido favorável para o seu desenvolvimento como um todo e isso também resvala na permanência e no fortalecimento da modalidade de Educação a Distância em âmbito público.

Mill (2012) afirma que, embora não fosse um programa fácil de ser implementado, até 2012, era possível expor que a UAB estava funcionando. Mesmo com algumas limitações, ela cumpria os objetivos propostos e até outros que foram surgindo com a sua implantação. Para o autor, ela oportunizou o desenvolvimento de um amplo programa de formação de professores por meio de uma parceria entre MEC, instituições, governos locais e regionais.

O programa foi capaz, também, de promover uma extensão universitária apta a gerar conhecimento para o meio acadêmico em consonância com a comunidade e o repensar das universidades em relação à importância da modalidade de EaD. Ao ser incorporada às instâncias educacionais, proporcionou a desconstrução de uma perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem: o romper dos muros acadêmicos e a educação para além do espaço presencial físico.

Isso impulsionou novas alternativas de educação por meio de uma multiplicidade de experiências e de práticas pedagógicas. Constataram-se mudanças expressivas nas estruturas físicas convencionais, assim como da mentalidade acadêmica em relação ao ensino a distância *versus* presencial, do desenvolvimento de materiais didáticos, das ações inovadoras dos professores e coordenadores. Um novo marco para a compreensão do que é e como os processos educacionais são manifestados.

Destarte, todo o esforço realizado para a manutenção adequada dos polos presenciais, as tutorias *on-line* e a formação de uma avaliação destinada aos cursos ofertados sempre estiveram nas preocupações para manter a qualidade da modalidade de Educação a Distância (MILL, 2012).

Para Burci (2020, p. 131):

Ofertar educação em outras áreas visando ampliar o sistema de ensino superior público no país é uma das estratégias de efetivação da democratização da educação. O Brasil possui dimensões continentais, portanto, o índice de desigualdade e exclusão educacional se faz presente [...] diminuir esse cenário educacional é um dos objetivos da UAB.

De caráter inovador, é preciso entender que a instalação da UAB também passou por inúmeras dificuldades. Mill (2012) afirma que muitas delas se configuraram por meio da fragilidade da parceria entre o Ministério da Educação, instituições, governos locais e regionais e do Acordo de Cooperação Técnica que, ao ser instituído, não era cumprido por todos. Alguns polos revelavam a falta de espaços adequados, bibliotecas e recursos humanos que indicavam uma enorme discrepância no que deveria ser implementado e no que, de fato, estava sendo realizado.

A precarização do trabalho docente também foi um grande problema. O pagamento por meio de bolsas não promovia segurança ao profissional. Por essa razão, alguns educadores entendiam o seu trabalho na modalidade a distância apenas como um complemento de renda, sem futuro ou comprometimento; em outras palavras, um “bico”. A relação entre professor presencial e tutor se estabeleceu de maneira tensa e pontuada pela desvalorização do docente-tutor. Todas essas situações contribuíram, ainda mais, para a permanência da modalidade como algo periférico na Educação Superior (MILL, 2012).

A permuta de material didático que não ocorreu no sistema; a contratação de tutores sem qualificação de mestre ou doutores em cidades em regiões distantes no país; a ausência de assistência estudantil, a falta de orientação de pesquisa de iniciação científica a distância. Esses problemas para a frequência dos alunos nos polos presenciais e evasão acadêmica determinaram, também, as dificuldades para o sucesso da modalidade de Educação a Distância pública (MILL, 2012).

No entanto, diante de todas essas problemáticas, vale ressaltar que o ponto nevrálgico do Sistema da Universidade Aberta do Brasil é que ele nunca se institucionalizou. Tem sido consolidado apenas, desde sua criação, como uma espécie de anexo das universidades públicas, um espaço ocupado e dividido no interior delas.

As políticas públicas de Educação a Distância para a Educação Superior promovidas a partir do final da década de 1990 até a atualidade se traduzem em respostas às questões pontuais dos mais diversos interesses, públicos e privados, e não um programa de promoção de uma Educação a Distância.

Autores como Costa (2014), Santos Neto e Borges (2020) e Dourado (2020) são unânimes ao relatar, em seus estudos, sobre a modalidade de Educação a

Distância no Brasil, pontuando que as políticas voltadas para o seu desenvolvimento esbarraram o tempo todo na ‘contínua descontinuidade’ que as engendra.

Ao serem tratadas apenas em aspectos emergenciais e pontuais, as PPEaD impossibilitam ações mais concretas e permanentes na educação superior pública nacional. Em razão disso, Pimentel (2020, p. 83, grifo da autora) afirma que elas podem ser visualizadas como “*puxadinhos*”, ou seja, ainda não se tornaram capazes de caminhar com suas próprias pernas, dependendo sempre de um corpo maior por estarem atreladas às questões mais gerais da educação nacional. Segundo Burci (2020, p. 121):

No Brasil, a ausência de uma decisão política configura nosso atraso diante da oferta regulamentada dessa modalidade. Diversas iniciativas foram desenvolvidas, no entanto, quando necessitavam deixar o caráter experimental para torna-se políticas, os projetos eram arquivados.

Embora as políticas para a modalidade de Educação a Distância sejam configuradas respeitando suas especificidades, é importante salientar que as suas demandas sempre estiveram alinhadas às questões de compasso intencionais. Isso significa que, ao mudar o interesse sobre suas ações, o foco em relação ao desenvolvimento da modalidade também tende a se transformar no país (SANTOS NETO; BORGES, 2020). Ou seja, há todo um contexto de influência que permeia essas políticas e em que os textos são determinados.

Alguns documentos são importantes para entender essas mudanças, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), que abordava a modalidade de Educação a Distância como um meio que poderia auxiliar na universalização e democratização do ensino do país de maneira eficaz, podendo ser realizada, também, pelo setor privado, ao atender às prerrogativas dos organismos internacionais para o desenvolvimento de uma educação para todos (BRASIL, 2001).

Já em relação ao PNE de 2014 a 2024, ainda em vigor, o destaque dado à modalidade de EaD está pontuado na questão da pós-graduação *stricto sensu* e, de maneira menos específica, para o cumprimento da meta 12, que propunha o aumento de 50% da taxa bruta e 33% da taxa líquida de matrícula no Ensino Superior entre a população de 18 a 24 anos. O cumprimento dessa meta poderia abrir caminhos para a sua expansão (SANTOS NETO; BORGES, 2020).

Todavia, mesmo estando em vigor, o Plano Nacional de Educação pouco tem progredido na atualidade. Como mencionamos anteriormente, após o golpe de 2016, as modificações na educação brasileira têm andado a passos curtos ou, até mesmo, inexistentes. Estamos sob a égide de um governo que, ao priorizar a instalação de um estado mínimo neoliberal, promove, a cada novo ano, uma quantidade exígua de investimentos educacionais.

Destacamos essas ações com a aprovação e imposição da Emenda Constitucional nº 95/2016⁵⁴, assim como as inúmeras quedas e ascensões promovidas pelos “novos” Ministros de Educação do governo atual. Sem investimentos, as permanências das ações do programa Universidade Aberta do Brasil se encontram ameaçadas e em retrocesso.

3.2.2 Políticas de Educação a Distância no Decênio de 2010 a 2020

O debate em torno do desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância no Brasil teve marcos regulatórios importantes nos últimos dez anos. O governo da Presidenta Dilma promoveu continuidade a muitas discussões que vinham sendo empreendidas desde a promulgação da LDBEN/1996.

Em 10 de maio de 2012, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) o Parecer CNE/CEB nº 12/2012. Este tinha como proposta a discussão ainda mais pontual sobre a questão das diretrizes operacionais para a oferta da modalidade de Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino (BRASIL, 2012).

O documento se originou a partir dos inúmeros embates promovidos pelo Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), que, em 2002, produziu a chamada “Carta do Maranhão”. Esta foi retomada em 2010 por meio do FNCE realizado na cidade de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, e se consolidou em uma ampla discussão durante a Reunião Plenária Nacional do FNCE, em 2011, na cidade do Rio de Janeiro.

O Parecer desenvolvido a partir desses debates tinha como objetivo: o atendimento às demandas já existentes na LDBEN/1996; a oferta e o desenvolvimento dos cursos na modalidade da EaD com base no Decreto nº 5.622/2005; e a

⁵⁴ Questão tratada na segunda seção.

regulamentação das normas para a manutenção do Acordo de Colaboração entre os entes federados. Para isso, era importante definir uma padronização e normatização de diretrizes operacionais para o credenciamento e renovação das instituições que ofertassem a modalidade a distância (BRASIL, 2012).

A proposição desse documento deveria valer para todas as etapas educacionais, sendo de extrema necessidade definir os referenciais de qualidade para implementação da modalidade de Educação a Distância na Educação Básica, Ensino de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Técnica tanto quanto no nível médio.

Além disso, os sistemas de ensino teriam de manter, de forma obrigatória, os dados atualizados sobre a oferta de cursos na modalidade em EaD. Vale ressaltar que, no caso da Educação Básica, era essencial constar os resultados dos processos de avaliação e supervisão para que sua manutenção fosse realizada de forma eficaz (BRASIL, 2012).

Após o Parecer CNE/CEB nº 12/2012, os debates acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância se intensificaram nos cursos superiores. Ao ser nomeado para participar da Câmara de Educação Superior (CES), que fazia parte do CNE, o professor Luiz Fernandes Dourado (2020) foi um dos responsáveis pela instalação de uma comissão para a discussão da Educação a Distância para o nível superior.

Dourado (2020) ressalta que era muito importante, naquele momento, o cumprimento da legislação vigente, que seria capaz de determinar um padrão de qualidade necessário para a manutenção da modalidade de EaD, afirmando que: “A discussão de marcos regulatórios para a Educação a Distância precisava ser compreendida no contexto amplo, envolvendo a discussão sobre a relação estado, sociedade e educação” (DOURADO, 2020, p. 33). Isso porque, as implicações dessas resoluções não permaneciam apenas na esfera pública.

Como relator e participante ativo de todo o processo, o autor salientou que os debates empreendidos sempre foram tensionados pelos interesses públicos e privados, bem como pela não existência de uma relação entre a Câmara de Ensino Superior (CES) e a Câmara de Educação Básica (CEB). Para Dourado (2020), uma resolução final deveria ser bicameral, o que, de fato, não ocorreu.

No tocante às tensões, as posições existentes no campo das discussões se configuravam, de um lado, por aqueles que defendiam um movimento de regulamentação, dinâmicas, normas de padrão de qualidade que agregassem para a

melhoria dos cursos na modalidade de EaD; por outro, dos que desejavam uma maior flexibilização dos marcos regulatórios e responsabilizavam a modalidade como sendo o caminho certo para a democratização da Educação Superior. Dourado (2020, p. 35) ressalta que

[...] na condição de relator, não me furtei ao debate sempre buscando abordar, de maneira transparente, as concepções e questões diversas à regulação, pontuando sempre a necessidade de criarmos condições objetivas para que a regulação e regulamentação não prescindisse de uma maneira orgânica com a educação superior, suas finalidades e qualidade, em articulação com as dinâmicas avaliativas e a questões atinentes a especificidade da educação à distância.

Ao considerar a posição do relator, a dinâmica desejada era o estabelecimento de diretrizes e normas nacionais que, embora direcionadas para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na modalidade a distância, pudessem de alguma maneira serem estendidas para as demais instâncias educacionais que a aderissem e, por consequência, ofertando-a em seus sistemas de ensino. Porém, para que essas diretrizes se concretizassem, era preciso e importante que algumas definições estivessem bem conceitualizadas, não restando nenhuma aresta a ser aparada.

Para Dourado (2020), em primeiro lugar, era imprescindível que a Educação a Distância fosse entendida como uma modalidade de ensino e não metodologia. Segundo, que a questão de qualidade deveria ser vista como um ponto primordial para materialização e institucionalização na modalidade, por meio da combinação entre Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), estrutura e organização dos currículos. Terceiro, que era necessário estabelecer uma relação de valorização de professores e tutores, com formação específica em nível superior para atuação na área (DOURADO, 2020). Diante disso, a institucionalização da modalidade de Educação a Distância seria um ponto fundamental para a formação desses profissionais.

Todas as discussões empreendidas pela CES ocasionaram na Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que estabeleceu as Diretrizes e Normas Nacionais para Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

Estas serviriam como base das políticas para avaliação e regulamentação de cursos e de IES em âmbito nacional.

Para Santos Neto e Borges (2020), o texto apresentado rompeu com o foco centralizado nas tecnologias de informação e comunicação como mediadoras, por si só, no processo de ensino-aprendizagem, um avanço na maneira como as políticas públicas de Educação a Distância estavam sendo, até então, instituídas; logo, o mesmo texto ressaltou a importância do tutor como um profissional da educação.

A leitura pontual da Resolução nos remete a um aprofundamento do que já se discutia no Decreto nº 5.622/2005 e na concretização da legislação aprovada posteriormente. Nesse sentido, ela regulamentava, mais especificamente, a maneira como a modalidade de Educação a Distância deveria ser conceituada e empreendida nas instituições de ensino, atendendo a todas as normativas para o seu funcionamento. Segundo consta no documento:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade e entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016, *on-line*).

Assim como no Decreto nº 5.622/2005, a Resolução nº1/2016 ratificou como as políticas públicas de educação definem a EaD no Brasil. Mais do que isso, afirmou-se que, no país, o desenvolvimento legal da Educação a Distância se baseia na noção de modalidade educacional pensada tanto como ensino quanto como educação. Ou seja, a maneira como deve ser determinada sua organização e sistematização dentro da formação da Educação Superior.

Novamente, a partir dos documentos regulatórios, ficou determinado que os processos de ensino-aprendizagem deveriam ser realizados com o auxílio das tecnologias digitais, mediadas por profissionais específicos e políticas de acessos e

de qualidade que viabilizassem a proposta de uma ação, de fato, democrática para todos.

A relação entre ensino presencial e virtual seria determinada pelo distanciamento físico entre professores e alunos. Nesse sentido e como vimos na trajetória histórica da EaD no país, ela sempre esteve atrelada à ideia de uma forma de educação caracterizada pela relação entre educador e educando fora do perímetro fixo institucional.

Para Moreira e Schlemmer (2020), é exatamente essa especificidade que conceitua o ensino a distância tradicional, com base na separação tempo e espaço, juntamente, com a produção e distribuição de materiais, mediada por uma tecnologia, seja ela correspondência, rádio, TV e internet, o que possibilitaria uma forma de aprender e de ensinar a distância. Fundamenta-se, nessa perspectiva, a modalidade de Educação a Distância no Brasil, em especial, no nível superior.

Ressaltamos, entretanto, que essa é apenas uma maneira de pensar em uma organização educacional. O uso das tecnologias digitais tem nos mostrado possibilidades infinitas de modo de ensino, para além dessa máxima tradicional potencializada pelo digital; mesmo com características de um ensino tradicional, teve-se a aprovação da modalidade de EaD e a garantia de todas as suas especificidades, possibilidades e a permanência de seus desenvolvimentos, bem como a introdução de novas ações inovadoras.

A aprovação do texto do Parecer e a Resolução nº 1/2016 ocorreram de maneira unânime. Dourado (2020) destaca que o texto pode ser considerado um marco regulatório para uma expansão da democratização e interiorização do Ensino Superior, ao mesmo tempo em que se dificultavam as iniciativas de uma maior flexibilização das exigências para implementação da modalidade, pensando-se, seriamente, sobre os padrões de qualidade e avaliação.

Como relator do documento, o autor pontua, ainda, a importância da socialização dos referenciais de qualidade⁵⁵, um documento fundamental que deveria estar atrelado às demais questões de cunho pedagógico e tecnológico, como também

⁵⁵ A compreensão sobre referenciais de qualidade é de extrema importância para entendermos a modalidade de Educação a Distância brasileira, para além de uma disputa de mercado. Indicamos, para um maior aprofundamento do assunto, a dissertação intitulada: “Referenciais de qualidade para Educação superior a distância: política pública educacional em contextos e perspectivas de atualização”, desenvolvida pela autora Dayane Horwat Imbriani de Oliveira, em 2020, e defendida na Universidades Estadual de Maringá (OLIVEIRA, 2020).

sobre os profissionais da educação, material didático, credenciamento, reconhecimentos, dentre outros aspectos (DOURADO, 2020).

Tratava-se de um Parecer que reunia as discussões realizadas entre 2010-2014 nas inúmeras Conferências Nacionais de Educação e que buscava a efetiva institucionalização da modalidade. Ao enfatizar a importância do humano nesse processo que, embora sendo inserido em uma sociedade cada vez mais permeada pelas tecnologias digitais, necessitava de profissionais e ações pedagógicas para o seu melhor aproveitamento (DOURADO, 2020).

Todos esses esforços, porém, têm sucumbido a uma 'continuidade' eterna de 'descontinuidades' das políticas públicas de educação brasileira, pois, ainda em 2016, o governo da Presidenta Dilma Rousseff sofreu um grande golpe, sendo ela destituída do seu cargo por meio de um impedimento e, com a entrada do Presidente Michel Temer no poder, alterações foram realizadas. É o caso, por exemplo, da revogação do Decreto nº 5.622/2005, em 25 de maio de 2017, pelo Decreto nº 9.057/2017.

Esse novo Decreto manteve a definição da EaD brasileira, em seu Artigo 1º, como uma modalidade de Educação a Distância, mediada por tecnologias em seu processo de ensino-aprendizagem, com profissionais qualificados, de modo a destacar as políticas de acesso, avaliações, acompanhamentos e atividades educativas entre alunos e professores a serem desenvolvidas em espaços e tempos diferenciados.

Santos Neto e Borges (2020) asseveram que esse documento foi na contramão da Resolução e do Parecer nº 1/2016, promovendo uma maior flexibilização das exigências e o retorno da centralidade do uso da tecnologia como o aporte prioritário para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância. Essas modificações continuam em vigor no governo atual.

Zaduski *et al.* (2018) pontuam que, embora as políticas estejam sempre na esteira dos governos, elas poucas são consideradas prioridades, especialmente, quando deixam discussões importantes de lado – quando o foco é, notoriamente, outro. Para os autores, o Decreto nº 9.057/2017 não traz nada determinante em relação, por exemplo, à questão dos profissionais de educação para o exercício de suas funções na modalidade de Educação a Distância.

Os tutores não tiveram a regulamentação de sua carga horária, nem a definição do limite numérico de alunos e turmas para a realização de atendimento e mediação pedagógica. O fato é que a ausência dessas definições também incidem na questão

da qualidade, que não foi colocada como foco do documento. Como afirmam Zaduski *et al.* (2018, p. 8):

Nesse sentido, considerando o Decreto nº 9.057, promulgado em maio de 2017, faz se importante notar que em seu texto é dado grande destaque para ações que, de certa forma, facilitam às Instituições, a possibilidade de oferecer cursos a distância, com iniciativas tais como a redução das exigências burocráticas para a abertura de novos polos e novos cursos, possibilitando que novas Instituições sejam criadas inclusive pela parceria entre pessoas jurídicas e Instituições de Ensino previamente autorizadas pelo MEC.

Fagundes (2017), consultor jurídico da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES), dispensou uma reflexão mais pontual sobre essa nova regulamentação, a partir do capítulo III: “Da oferta de cursos na modalidade a distância para o Ensino Superior”, que especificava pontos pertinentes à Educação Superior.

Sua análise se inicia no Artigo 11, que flexibilizou a questão do credenciamento de cursos a distância. Tal credenciamento passava a ser independente da existência ou não do mesmo curso de graduação ofertado, também, na modalidade presencial nas instituições.

O Artigo 12 permitiu o credenciamento automático para a oferta da EaD, em todas as universidades públicas, condicionado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Por sua vez, no Artigo 13, definiu-se a não necessidade de avaliação dos polos de apoio, mas, sim, apenas da instituição sede. O Artigo 14 ressalta a autonomia universitária para a criação de cursos, sendo apenas comunicado ao MEC a sua abertura para posteriores avaliações (FAGUNDES, 2017).

Outrossim, o Artigo 15 remete a não necessidade das atividades presenciais para cursos de pós-graduação *lato sensu*. Estes são mencionados no Artigo 22, em que se estabelece que o credenciamento deles possa ser estendido para o de graduação na modalidade na mesma instituição, sem a necessidade de outros processos avaliativos. Por fim, o Artigo 23 traz toda a forma em que os processos para credenciamento, avaliação *in loco* e autorização deverão tramitar (FAGUNDES, 2017).

A preocupação com a modalidade de Educação a Distância no período do governo do Presidente Michel Temer se pautava na expansão da EaD por meio da flexibilização das ações burocráticas. Isso, na prática, tinha como objetivo o crescimento numérico das instituições de Ensino Superior, em especial, da rede

privada, que, diferentemente do que aconteceu com a UAB, institucionalizou-se e tem representado um crescimento mercadológico expansivo.

Ainda em 2017, foi promulgado o Decreto nº 9.235/2017, que sancionava como a regulação, a supervisão e a avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação, como também de pós-graduação *lato sensu* nas modalidades presencial e a distância do sistema federal de ensino brasileiro deveriam ocorrer (BRASIL, 2017).

Nesse documento, não há a divisão entre as modalidades presencial e a distância. Elas são colocadas como equivalentes. Trata-se de uma orientação para todo o Ensino Superior, sem uma tratativa específica. A leitura do Artigo 1 nos permite um panorama geral das deliberações.

Em seu Inciso 1º, definiu-se que a importância da regulamentação dessa etapa estava na promoção da igualdade de condições de acesso, capaz de garantir um padrão de qualidade institucional e dos cursos a ser estimulado pelo pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na coexistência das instituições públicas e privadas de ensino.

O Inciso 2º estabeleceu que a supervisão seria realizada por meio de ações preventivas e corretivas em cumprimento às normativas para a manutenção da qualidade da oferta de cursos. Coube ao seu Inciso 3º reafirmar que a avaliação ficaria a cargo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), podendo ser utilizado como uma referência básica para a melhoria de sua qualidade. Tanto a supervisão quanto a avaliação deveriam ocorrer mediante um regime de cooperação entre os sistemas estaduais, municipais e distritais. Por fim, o Inciso 5º reiterou que, em relação à Educação a Distância, deveria ser aplicado o que estava disposto no Decreto nº 9.057/2017.

Santos Neto e Borges (2020) assinalaram que as mudanças ocorridas no país, após o golpe de 2016, revelaram que as políticas públicas de EaD para a Educação Superior retrocederam em suas discussões. Novamente, as suas determinações voltaram a ser pautadas apenas em como regular, supervisionar e avaliar as IES, ao reafirmarem que a utilização da tecnologia digital de informação e comunicação era uma alavanca “salvadora” dos problemas educacionais. Por isso, uma maior flexibilização burocrática de suas demandas seria determinante para a maior expansão de suas atividades em caráter público e privado.

Para Lima e Marran (2013), quando nos propomos a ler os textos de políticas públicas, nunca o devemos fazer de maneira ingênua, pois todos estão carregados de um contexto e interesses pertinentes a cada época e momento. Não podemos esquecer que cada nova legislação se relaciona a interesses variados e que, dentre eles, consta a projeção de uma educação de qualidade, acessível e para todos. Mesmo desenvolvida e regulamentada por um viés democrático, essa educação tende a esconder um mercado muito ativo e crescente no país, sendo ele marcado pela eminência de grupos e grandes conglomerados educacionais.

Ao consultarmos o Censo de Educação Superior de 2019, a análise revela o quanto esse nível está disposto, de forma esmagadora e expansiva, nas instituições de caráter privado. Segundo o documento, existiam, no Brasil, 2.608 instituições de Educação Superior distribuídas, respectivamente, em universidades – 108 públicas e 90 privadas; centros universitários – 11 públicos e 283 privados; faculdades – 143 públicas e 1.933 privadas; institutos federais e tecnológicos – 40 públicos e não existem particulares. Isso, em porcentagem, equivale a 88,4%, ou seja, 2.306 IES são particulares (INEP, 2019).

Em relação ao ingresso nos cursos por modalidade de ensino, entre 2008 e 2018, houve um aumento de 17,8% nos cursos presenciais e de 378,9% nos cursos em EaD. Esses números nos chamam atenção, porque, em 2009, competia ao ensino a distância cerca de 16,1% de ingressantes, enquanto, em 2019, equivale a 43,8% (INEP, 2019). Vale ressaltar que, entre 2018 e 2019, a modalidade a distância teve um crescimento de 15,9% de alunos ingressos e o decréscimo de -1,5% na modalidade presencial.

Em 2019, foram ofertadas 16,4 milhões de vagas em cursos de graduação (71,6% novas vagas e 27,7% remanescentes), sendo que a rede privada ofereceu cerca de 94,9% desse total, enquanto a rede pública apenas 5,1%. Em relação às vagas remanescentes, 95,3% também foram oferecidas nas IES particulares (INEP, 2019).

As matrículas realizadas no período de 2009 a 2019 também demonstram um crescimento de 43,7% na Educação Superior. Em 2019, foram realizadas 8,6 milhões de matrículas, distribuídas em 6.553.679 nas instituições particulares, o que corresponde a 75,8% e 2.086.140, ou seja, 24,2% nas públicas. Nesse ano, 3,6 milhões de alunos ingressaram em cursos na modalidade de EaD, que correspondem por 182,6% em relação ao presencial de 25,9% (INEP, 2019).

Entre 2009 e 2019, as matrículas dos cursos de graduação em EaD somaram 2 milhões, representando 28,5% de todas as matrículas que correspondem à graduação. Nesse período, a modalidade a distância cresceu 192,4%, e a modalidade presencial apenas 20,3% (INEP, 2019).

A princípio – e em uma análise muito sucinta –, esses números todos podem nos levar a crer que, com a expansão da modalidade de Educação a Distância, realmente, tem ocorrido uma maior democratização do Ensino Superior. Porém, quando nos deparamos com a porcentagem de que 74,7% dos concluintes dos cursos de graduação são na modalidade presencial e que apenas 25,3% se referem aos cursos a distância (BRASIL, 2019), isso nos faz questionar: qual é a razão da quantidade de matriculados na modalidade de EaD não ser a mesma de seus concluintes?

Mesmo que não seja o foco central desta tese, uma análise mais profunda dessa equação poderá render muitos estudos. Aqui, ela representa uma possibilidade afirmativa de que as políticas públicas de Educação a Distância têm auxiliado não apenas na mudança do cenário pedagógico e tecnológico na educação brasileira, mas também na economia. Ela estendeu o acesso, como também a expansão mercadológica da educação, mas, ainda, precisamos pensar em qualidade, permanência e êxito.

As representações dos efeitos das políticas públicas de Educação a Distância em números nos sinalizam que, enquanto a permanência da UAB é uma incógnita por falta de uma política educacional continuada, as instituições de Ensino Superior privadas têm aproveitado dessas normativas para seu crescimento e isso é possível a partir de cada novo Decreto, Portaria e Resolução política.

A posição do Estado, em especial a partir de 2017, com uma maior flexibilização para a implementação da EaD, representa as pressões de mercado que Dourado (2020) salientou sobre as tensões para a apresentação da Resolução nº 1/2016. Porém, naquele período, o interesse público parecia ser maior do que o privado. As IES privadas se utilizam de todos os dispositivos legais para sua expansão que têm sido mantidos pelo governo atual. Uma importante resolução determinada por ele foi o sancionamento da Portaria nº 2.117, em 15 de dezembro de 2019.

Essa Portaria promoveu algumas alterações que podem ser entendidas como significativas para o desenvolvimento, ainda maior, do uso da modalidade de Educação a Distância nos cursos de graduação presencial, ao permitir que as

instituições de Ensino Superior possam oferecer até 40% da carga horária dos cursos em EaD. Isso não se aplica apenas para o curso de Medicina, que foi mantido 100% presencial.

A partir dessa nova legislação, destacamos duas modificações importantes e que têm suscitado inúmeras questões. Primeiro, a alteração das Portarias nº 1.134 (BRASIL, 2016) e nº 1.428 (BRASIL, 2018), que permitiam até 20% das disciplinas na modalidade de educação a distância e, depois, a inclusão dos cursos de Direito, Psicologia e outras áreas da saúde na modalidade a distância.

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES (2019), essas medidas trouxeram preocupação para o Ensino Superior, pois sua regulamentação tende a ocasionar uma maior precarização da educação em nome do mercado e dos lucros.

Enquanto as instituições públicas receberam a sanção de maneira cautelosa, ela foi muito bem aceita pelos mantenedores da rede privada e colocada em prática: “O favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos” (SANTOS, 2011, p. 31).

O fato é que menos aulas presenciais funcionam como uma moeda de troca para aqueles que desejam ingressar nos cursos de graduação. Estes são vendidos, muitas vezes, como produtos repletos de vantagens.

No caso dos cursos presenciais, a hibridização com a modalidade de Educação a Distância garante que os alunos possam continuar a fazer um curso de graduação na modalidade presencial, mas com algum tipo de flexibilidade de sua permanência fixa na instituição de ensino (MEC..., 2019).

Aplicada para além de uma questão de mercado, a educação híbrida deve ser entendida como uma realidade pautada em uma sociedade que compreende que ensinar e aprender vai além dos perímetros das salas de aulas. Porém, a ideia de que seu uso é apenas vantajoso e cômodo nos desperta um alerta de como ela tem sido, de fato, inserida no cotidiano acadêmico.

Frequentemente, ela se traduz como uma oportunidade de não se optar por um curso 100% a distância, mas também não ter a obrigatoriedade de estar o tempo todo em sala de aula. Dificilmente, esse tipo de equação – tempo, espaço e números de aulas – perpassa, propriamente, pela questão pedagógica. Podemos perceber, pelas últimas ações políticas, que as regulamentações em nada visaram ao trabalho dos

profissionais da educação ou como as práticas de ensino-aprendizagem deveriam ser desenvolvidas, e sim em uma maior flexibilização burocrática.

Dessa maneira, o fato de muitos cursos presenciais terem um percentual de até 40% de suas disciplinas destinadas para a modalidade de Educação a Distância representa, também, a precarização do trabalho docente. Sem a necessidade de 100% de aulas presenciais, a rede privada promove demissões em massa desses profissionais (MEC..., 2019).

Podemos constatar que o problema do desenvolvimento da EaD brasileira não se refere à eficiência ou não da modalidade, mas, sim, a como ela tem sido pensada em suas determinações legais e diante das seguintes instâncias: democratização e qualidade, acesso e mercado, flexibilização e precarização do trabalho docente.

Por um período governamental, vimos um avanço nos debates e ações sobre as PPEaD, porém, como todo o retrocesso educacional, vivenciado a partir de 2016, há um temor de que aquilo que foi tão debatido seja subestimado e absorvido completamente e diferente pelo mercado educacional, que se desenvolve a passos largos no país.

As medidas propostas tanto no governo do Ex-Presidente Michel Temer quanto do atual Presidente Jair Messias Bolsonaro não se relacionam à projeção de uma Educação a Distância, especialmente, para o Ensino Superior, capaz de promover a quebra de um paradigma. O que temos presenciado é apenas a transferência do ensino presencial para o *on-line*, a partir da adoção de um Ensino Híbrido⁵⁶.

Na esteira das políticas públicas educacionais e conceitos, a ideia de Educação a Distância é defendida por Moreira e Schlemmer (2020) como aquela que se utiliza das tecnologias promovidas pela internet para modificar paradigmas tradicionais de educação que se baseiam em treinamentos para a execução de tarefas específicas, como a resolução pontual de avaliação que, dificilmente, estimula um aprendizado além da busca por uma “resposta certa”.

A interação proposta pela EaD, nesse sentido, é de que não haja uma transposição do que pode ser feito na sala presencial e muito menos como uma

⁵⁶ “[...] conceito de Ensino Híbrido, inicialmente, apresentado por Christensen, Horn e Staker (2013) e que inspiram investigações desenvolvidas por diferentes pesquisadores, entre Bachich e Moran (2018). As bases apropriadas pelos autores para desenvolver o conceito de Ensino Híbrido se estruturam a partir de uma visão de mundo antropocêntrica, fundamentada na teoria da ação e na perspectiva de ensino focado em técnica, ora tratado como modelo, método ou ainda metodologia” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 21).

modalidade de ensino pautada apenas no distanciamento físico (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Imprescindível realçar: ela vai além, pois se utiliza dos benefícios da revolução tecnológica digital em rede, que armazena, recupera, faz a distribuição e compartilha, instantaneamente, variadas informações. O tempo e o espaço não preestabelecidos de interação com o saber possibilitam o desenvolvimento do conhecimento por meio de uma construção com sentido e significado para o sujeito social.

A Educação a Distância, caracterizada dessa forma, tende a produzir relações colaborativas, cooperativas e autônomas no processo de ensino-aprendizagem, que pode ser realizado por meio de uma comunicação assíncrona ou síncrona, mediante sua escolha, o que promove uma tomada de consciência individual e social ao gerar a formação de uma Inteligência Coletiva⁵⁷.

Trata-se, então, de uma forma de ensino-aprendizagem independente e diferenciada, promovida diante de uma cultura digital. Com o auxílio de meio eletrônicos, como computadores e celulares, pode ser difundida de diferentes maneiras, o que possibilita um ilimitado contato com saberes mais diversificados.

Com o uso da internet e da interação em rede, o sujeito social tem potencializado sua capacidade de escolher como pretende conhecer, desvendar e participar do mundo. Tudo isso a partir de uma instrumentalização consciente do uso das tecnologias digitais propiciada pelos mais diversos programas de inserção das TDICs em âmbito educacional. Segundo Santos (2011, p. 62):

As transformações da última década foram profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização da educação superior, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. [...] A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisas, de formação e extensão e de organização que apontem para uma democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais.

Infelizmente, podemos perceber que as políticas públicas de EaD para o Ensino Superior brasileiro, propostas atualmente, não têm por princípio incentivar toda essa revolução paradigmática.

⁵⁷ Esse conceito será desenvolvido, mais especificamente, em outro momento da tese.

O que continuamos presenciando é a UAB, nos espaços públicos, sendo cada vez mais sucateada, por falta de recursos e um preconceito impregnado da sua eficácia que, mesmo depois de sua implementação, há mais de uma década, ainda pode ser sentido nas falas de docentes e alunos que menosprezam a EaD.

Por outro lado, é notório o fortalecimento da EaD nas instituições privadas como uma modalidade capaz de “caber no bolso”, como também na realidade de seus alunos/clientes. Tais instituições incentivam esse tipo de aprendizagem, porque a caracterizam como modalidade, nos moldes tradicionais de ensino a distância. Pautase, nesse íterim, em um modelo pedagógico conteudista, estruturado dentro da lógica de materiais, ambientes virtuais, avaliações presenciais e virtuais com calendários predeterminados (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Em números, como constatamos no Censo (INEP, 2019), é visível que, como política de acesso, interiorização e democratização, a EaD tem cumprido de alguma maneira os seus ideais, porém a dicotomia entre presencial e a distância ainda continua impregnada nas discussões, quando a proposta é pensar em educação para além do modelo tradicional, físico e fixo.

A eminência da pandemia da covid-19 trouxe, desde março de 2020, um debate mais caloroso e irreversível sobre educação e tecnologia. Ainda são discussões que parecem não se ocupar do óbvio de que as TDICs não são ameaças para um ensino-aprendizagem de qualidade e exitoso, nem muito menos a resolução para todas as problemáticas educacionais, mas, sim, potencializadoras de uma educação que precisa entender suas ações no século XXI. Essa é uma discussão que precisa ser realizada de forma específica para cada nível de educação.

No caso do Ensino Superior, parece-nos o momento ideal para entendermos que o uso das TDICs faz parte de um ecossistema que permeia uma transformação cultural entre Estado, docentes, alunos e sociedade: “As mudanças institucionais não vão ser fáceis, mas elas são o único meio de resistir com êxito às enormes pressões para alinhar a organização e a gestão das universidades com o modelo neoliberal de sociedade” (SANTOS, 2011, p. 97).

A transformação da realidade na qual estamos vivenciando não nos é possível sem uma revolução universitária que venha permitir um debate, ainda mais intenso, na maneira como precisamos (re)pensar o Ensino Superior. O estar presente de forma física e *on-line* na faculdade, nos centros universitários ou nas universidades precisa acompanhar o processo de uma sociedade conectada e em rede.

A não percepção dessas mudanças nos faz entender os passos dados pelo Estado no que se refere à Educação a Distância, desrespeitando seus propósitos que vão muito além de fomentar um mercado particular pujante. É nocivo compreender que a não institucionalização da UAB e a expansão da modalidade de EaD, nas instituições privadas, constituem o reflexo de como as políticas de educação brasileira estão sendo pautadas em interesses opostos.

De um lado, a universidade pública, exigindo que todo o processo seja pensado na democratização, no acesso, na qualidade e na valorização dos profissionais; de outro, a base neoliberalista de livre mercado, de implementação a toque de caixa, como uma esteira de produtos e serviços a serem repetidos e a disposição de quem quiser comprar. No meio disso tudo, destaca-se uma legislação em 'contínua descontinuidade', a qual permite a implementação da modalidade EaD e que nos faz estar atentos em relação aos seus avanços e retrocessos.

Ao longo desta seção, percebemos que, no desenvolvimento da história da educação brasileira, mesmo que carecendo de críticas e muita reflexão, sempre existiram iniciativas para a implementação das tecnologias educacionais por meios diversificados, como correspondência, rádio, televisão, internet, programas de informatização das escolas, formação de professores, acesso à banda larga, dentre outros, e que muitas dessas iniciativas foram criadas para a Educação Básica.

No caso do Ensino Superior, a trajetória histórica nos revela que a implementação da modalidade de Educação a Distância sempre esteve no horizonte de homens e mulheres que defenderam – e continuam defendendo – a possibilidade de seu uso como parte de um novo paradigma educacional com a potencialidade de chegar a lugares e pessoas cujo acesso, por via presencial e fixa, não seria possível.

Para além disso, questionamo-nos: diante da mudança cultural que presenciamos, não é hora de desvincular a EaD dessa ideia de que ela seja só para quem não pode estar presencialmente físico? Inclusive, no sentido de que, um dia, não haja mais essa discussão e falemos tão somente de educação e suas várias possibilidades de contextos?

Há uma luta constante para que não haja apenas uma maneira de ensinar e aprender fora da realidade que nos cerca, que se apresenta desigual em suas oportunidades, como também cada vez mais conectada e em rede.

O entendimento do contexto dos textos políticos em relação à modalidade de Educação a Distância demonstrou que há, ainda, muitas discussões pela frente,

porém nos alerta que é necessário o repensar na maneira como a EaD será instituída em todos os níveis de educação no país e, em especial, incita-nos em indagar sobre a relevância de um Ensino Superior que mantém uma prática tradicionalista e um modelo de ensino-aprendizagem destoante da realidade, das necessidades e dos anseios dos sujeitos sociais que compõem, efetivamente, esse modelo.

Para isso, é preciso entender qual é esse paradigma e de que maneira os cenários desenvolvidos entre a simbiose educação e tecnologias digitais afetam a possibilidade do (re)pensar da Educação Superior no século XXI para além de uma modalidade de ensino. Nosso desafio, a partir das próximas seções, é compreender como as TDICs não são suportes ou ferramentas, mas, sim, componentes de um ecossistema formado pelo biológico, físico e digital.

4. TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO POTENCIALIZADORAS NA EDUCAÇÃO

A proposta desta seção é refletir sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação como potencializadoras da educação para além de uma ferramenta e instrumento de uma modalidade de ensino. O objetivo é superar a noção de que as TDICs sejam entendidas apenas como metodologias e as “salvadoras” de todos os problemas educacionais.

Para isso, buscamos compreender a história do desenvolvimento da internet, as mudanças culturais provocadas por ela e que têm possibilitado o surgimento de um novo sujeito social, além da relação entre a Ciências Humanas e as TD, no campo das Humanidades Digitais (HD), exemplificada e ilustrada por meio de um relato de experiência, ocorrido no período da pandemia da covid-19.

4.1 DA INVENÇÃO À MUDANÇA SOCIAL

A urgência de um mundo rápido e em expansão marca a velocidade com que a sociedade contemporânea se desenvolve, em rede, no século XXI. A emergência por entendê-la em suas particularidades se torna algo inevitável, por se tratar de uma força que pulsa de forma imediata e em constante modificação.

Isso nos permite refletir sobre as inúmeras dinâmicas que estão transformando, por exemplo, o modo de produção, de circulação, de informações e conhecimentos, gerando variadas indagações e reflexões, em especial, no que condiz com a formação educacional das pessoas diante de tantas inovações de cunho tecnológico-digital.

Essas inovações, tão presentes no cotidiano, necessitam ser pensadas também na sua relação com os processos de ensinar e de aprender, tanto em âmbitos escolares e acadêmicos quanto no social. Por essa razão, toda mudança cultural precisa ser vista indissociável da humanidade.

Com base no exposto, isso se efetiva a partir da compreensão de que a mudança cultural não ocorre de fora para dentro da sociedade, mas se desenvolve nos questionamentos que os grupos sociais serão capazes de fazer para transformar seus cotidianos e aperfeiçoar suas vivências no meio.

Segundo Castells (2016), a revolução tecnológica informacional, acompanhada de todo o desenvolvimento da inserção das redes sociais, das mídias e da

consolidação da ideia de globalização, que remete a todos a impressão de que estamos conectados, transformou expressivamente a realidade do dia a dia.

Smartphones nas mãos, pesquisas rápidas, acesso aos mais diversos conteúdos, tudo isso tem revelado que, ao se transformar, uma sociedade possibilita, dentro de contextos específicos, novas dinâmicas, formas inovadoras de reinventar o que parecia determinado e estático. Consequentemente, todas essas mudanças demandam e exigem um entendimento para a apreensão da realidade. Ao se revelar como múltipla, ela se torna um desafio para aqueles que decidiram repensá-la. Segundo Postman (1994, p. 1987):

Qualquer um que pratique a arte da crítica cultural tem que suportar que lhe façam a pergunta: “Qual é a solução para os problemas que você descreve?” [...] a pergunta é feita, em três tons de voz diferentes. Um deles é gentil e ansioso [...]. Um segundo é ameaçador e julgador [...]. E um terceiro é ansiosa e encorajador.

A relação entre educação e tecnologia, em especial, as tecnologias digitais, desenvolve-se de maneira ambígua e ao mesmo tempo simbiótica, que se complementa e promove diferentes visões sociais.

O entendimento sobre essa combinação nos apresenta um número relevante de desafios a serem enfrentados para que as modificações em curso sejam compreendidas e usufruídas de maneira consciente pelo todo social. Para Bertoldo e Mill (2018, p. 596), a tecnologia:

[...] é a destreza, astúcia e habilidade prática racional, possibilitada pelo conhecimento que permite ao homem criar objetos (meios, ferramentas, procedimentos, sistemas e artefatos) necessários à organização, à manipulação e à transformação de matéria, energia e informação segundo sua intenção e seu objetivo.

A tecnologia tomada como um poder (KENSKI, 2012a) se revela na construção dos papéis sociais e na forma como são criados os repertórios educacionais e culturais de cada um. Os processos tecnológicos, fruto das necessidades estabelecidas por homens e mulheres, modificam a realidade em que eles estão inseridos o tempo todo, pois não são imunes a ela e muito menos atuam como figurantes. Ao contrário: podem ser representados como atores sociais que, na iminência da vida em rede, são entendidos, como afirma Recuero (2018, p. 25):

[...] os primeiros elementos da rede social, representado pelos nós (ou nodos). Trata-se de pessoas envolvidas na rede que analisa. Como partes do sistema, os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais.

Embora o ator social seja uma expressão pontual para se compreender as ações humanas na internet, optou-se, neste trabalho, por utilizar o termo sujeito social⁵⁸. Ele nos guiará pelas discussões a serem propostas, baseando-se na ideia de que só será possível atuar em rede no momento em que o indivíduo se percebe como criador, produto e a serviço dela.

Como fruto das transformações promovidas e ocasionadas nele e por ele na sociedade contemporânea, o sujeito social é capaz de expressar novas necessidades e visões variadas sobre o mundo, mediante sua presença e atuação. Estar conectado e fazer parte desses nós que interconectam pessoas, desejos e ideias proporcionam pensar nele como responsável pela disseminação de inúmeros saberes e conhecimentos via redes, como também aquele que as consome.

Com isso, podemos presenciar a ascensão ora de um cidadão consciente e atuante em seu meio, ora de um ser massificado, submerso em um terreno fértil para a manutenção de uma hegemonia conservadora, no pensar, no educar e no agir. O que podemos afirmar é que, diante de uma sociedade cada vez mais dinâmica, veloz e mutável, os comportamentos e saberes estão em constante alteração.

Nesse contexto, os sujeitos sociais serão responsáveis por pensar e realizar mudanças nos mais diversos aspectos sociais. Suas ações, compreendidas por motivações, sentidos e significados próprios, vão aos poucos sendo evidenciadas na representação de como as vivências sociais são conduzidas nas mais variadas estâncias. O que nos espera, então, em relação à educação?

Por se tratar de um fenômeno social, a educação tende a sofrer, absorver e se adaptar o tempo inteiro às realidades humanas. Escrita, números, informações, compartilhamentos: cada contexto denota uma ação pontual. Assim, não é possível pensar nela como uma fórmula pronta, tendo em vista que, ao ser construída e

⁵⁸ Optou-se por utilizar a expressão “sujeito social”, com base na teoria do sociólogo Max Weber, que, em seu conceito de Ação Social, definiu que todos os sujeitos precisam ter uma motivação subjetiva para realizar suas ações na sociedade. Dotado de motivação, ele busca sentido e significado para suas ações sociais, podendo ser de caráter racional, quando relacionada a finalidades, ou seja, objetivos, e, quando relacionada a valores, que indicam como ele entende suas atuações na sociedade com base na honestidade, na generosidade etc., mesmo que as ações sociais não sejam racionais, como é o caso das afetivas, nossos sentimentos, e as tradicionais, marcadas pela realização de atos por meio de práticas repetitivas (QUINTANEIRO, 2019).

desconstruída por seres humanos, revela-se como um objeto de pesquisa inacabado para análise, de modo a ser refletido pelas mais variadas representações.

A educação, por isso, é entendida como resultado das constantes alterações viabilizadas por elementos socioculturais, históricos, econômicos e políticos. A considerar que os momentos vivenciados pelos sujeitos são determinantes para a compreensão de si mesmos e da sociedade, na atualidade, uma parte dessa criação e percepção se encontra nas tecnologias digitais.

Culturalmente, estamos imersos em uma relação conectada e interligada ao mundo, gerada pelo desenvolvimento eminente da cibercultura que não pode ser entendida como um processo “natural” para as suas transformações.

Sem romantizar a tecnologia educacional digital como elemento primordial para “salvar”⁵⁹ a educação brasileira e mundial, é imprescindível questionar – e ao mesmo tempo refletir – sobre as maneiras pelas quais poderemos, de fato, usufruir de suas benesses no processo educativo.

Ao tratar de tal processo, não fazemos referência ao que se encontra centrado na dicotomia professor e aluno, em espaços fixos, saberes lineares e conhecimentos finitos, mas, sim, ao que está permeado por uma disseminação rápida de informações, de conhecimento, de compartilhamentos e de maneiras de comunicações variadas que alteram essa noção de presencialidade física.

Portanto, o processo educativo deve ser capaz de promover uma formação educacional que corresponda aos cenários e à caracterização de um sujeito social ativo na formação de uma humanidade cada vez mais digital no século XXI.

Para todas as vezes em que nos propomos a falar, refletir e questionar sobre a sociedade, corremos o risco de minimizá-la a uma massa passiva e homogênea que apenas recebe as mudanças vindas de fora para dentro.

Temos a impressão de que se trata de uma discussão em que algo muito maior e supremo “a cria”, sem um aprofundamento acerca das interferências realizadas nas ações dos sujeitos nela inserida. Para Brito e Purificação (2008, p. 21):

⁵⁹ “A partir do conhecimento tecnológico básico, e de aplicação às atividades de ensino, novos desafios e preocupações nos assaltam. Saímos do excessivo otimismo pedagógico que, em alguns casos, beira ao “delírio tecnológico” (em que se apresentam opiniões como a de que “a partir do uso do computador na educação tudo se transforma, para melhor, e todos os problemas educacionais se resolvem”) e caímos na realidade das especificidades das tecnologias e de seus limites, suas deficiências e precariedades” (KENSKI, 2012b, p. 85).

O SER HUMANO, AO LONGO DO SEU DESENVOLVIMENTO, PRODUZ⁶⁰ conhecimento e sistematiza-o, modificando-o e alterando aquilo que é necessário à sua sobrevivência. Suas ações não são somente biologicamente determinadas; dão-se também pela apropriação das experiências e dos conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração. [...] O ser humano usa o conhecimento do senso comum e a ciência para compreender o mundo, para viver melhor, para sobreviver.

Isso implica pensar que tudo o que temos provém antes das atitudes e decisões tomadas por sujeitos que, ao observarem seus tempos, suas necessidades, criam e recriam novas formas de encarar o mundo tão disforme.

A maneira de olhar a sociedade constituída a partir de uma perspectiva pela qual os homens e as mulheres promovem o que temos em desenvolvimento muda algumas questões de lugar e permite que vejamos que as transformações que ocorrem são fruto das ações dessas pessoas. Em prol de algo que precisa ser modificado, alterado, construído, dá-se um passo adiante à direção do que se entende como avanço social.

O desenvolvimento do pensamento científico tem contribuído para os processos de inovação que sempre estiveram presentes na história. Cada coisa criada pelos sujeitos sociais pode promover uma nova maneira de compreender o meio e suas necessidades, assim como “[...] ampliar seus domínios e acumular cada vez mais riquezas” (KENSKI, 2012a, p.16), poderes políticos e econômicos.

A tecnologia consiste em conhecimento, modelo ou projeto que revela a necessidade daquele que a produz, as soluções desejadas, as novas descobertas e demandas para a sua utilização: “[...] é aplicação do conhecimento científico para obter-se o resultado prático” (BRITO; PRUFICAÇÃO, 2008, p. 22).

Esses postulados possibilitam anunciar que as inovações criadas estimulam o desenvolvimento da própria ciência e da explicação teórica para testar a sua eficácia. A tecnologia é parte da condição humana e está presente em contextos variados, o que denota que cada período histórico, político, social e cultural tende a demonstrar o que é primordial para o seu desenvolvimento (BERTOLDO; MILL, 2018).

Engana-se quem acredita que falar de tecnologia é pensar apenas na atualidade, identificando-a como digital. Ela é tudo o que foi e será ainda modificado

⁶⁰ As letras maiúsculas foram mantidas, originalmente, tal como aparecem na obra citada.

em sociedade, capaz de (re)inventar uma maneira mais prática, rápida e mutável de se fazer as coisas.

A relação entre educação e tecnologia sempre esteve presente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Brito e Purificação (2008), as chamadas tecnologias educacionais fazem parte há anos do dia a dia dos ambientes escolares e acadêmicos, podendo ser representadas pelo uso de retroprojetores, episcopos e os recursos de áudio/vídeo por meio do rádio, da televisão e do cinema.

Os quadros de aulas, as mochilas, as carteiras e mesas, o giz, a caneta própria para o quadro, apagadores e livro didáticos – ou seja, uma infinidade de instrumentos cujas mudanças promovidas por sujeitos sociais alteraram o que parecia, até então, inovador e único – são tecnologias educacionais. Para Moran (2013, p. 12): “A educação é o processo de toda a sociedade”.

Quanto mais o saber científico se desenvolve, maiores são as descobertas e formas de pensar e repensar serviços e produtos que podem ser inventados e consumidos. É sempre bom lembrarmos que serão a influência do meio e os contextos responsáveis por impulsionar as transformações que nos permitiram refletir sobre toda a sua intervenção social.

Destarte, a tecnologia, a informação e a comunicação não podem ser vistas como algo pronto e entregue ao consumo social, mas, sim, como reflexo das vontades, dos desejos daqueles que a constituem, de quem é responsável pelo seu processo e progresso: “[...] a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 2016, p. 64).

Desde a invenção da roda até os dias atuais, muitas coisas se modificaram e, ao refletirmos sobre a educação na era digital e de redes, precisamos compreender que foi durante as décadas de 1940-1960 que se desenvolveu um tipo de tecnologia, por meio dos investimentos militares e dos mercados americanos de indústrias eletrônicas. De caráter inovador, libertário, que poderia ser distribuída e compartilhada por dispositivos cada vez mais personalizados e interativos, essa tecnologia foi chamada de internet (CASTELLS, 2016).

Ela surgiu como um elemento novo e cheio de ousadia produzido pela Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento dos Estados Unidos (em inglês: *Defense Advanced Research Projects Agency – DARPA*), cujo objetivo era proteger o sistema americano de comunicações dos possíveis ataques soviéticos. Ninguém

ainda era capaz de imaginar a quão revolucionária seria essa descoberta ao longo dos anos. O período histórico de sua criação foi o da chamada Guerra Fria⁶¹, que trouxe consigo não só um outro formato de luta pelo poder, representado pelo desejo do poderio espacial, mas também digital (CASTELLS, 2016).

O crescimento da economia em escala global, no século XX, ocasionou mudanças geopolíticas que promoveram um novo olhar de mundo comandado pelos Estados Unidos. Tal visão formou a base de uma tecnologia de informação que, impulsionada na década de 1960-1970, revolucionou tudo que até então era imaginado para obtenção, trocas e circulação de informação (CASTELLS, 2016).

A *Arpanet*, rede promovida pelo Departamento de Defesa norte-americano, tornou-se, naquele momento, a maior rede digital composta por milhares de computadores interligados, que foram apropriados pelos mais variados tipos de sujeitos sociais, grupos, empresas, ao deixar para trás os propósitos iniciais marcados pela Guerra Fria.

A partir da *Arpanet*, muitos pesquisadores e universidades americanas se voltaram, integralmente, ao desenvolvimento de uma ciência da computação que modificou totalmente os objetivos previstos na criação e na distribuição da internet. Como realça Castells (2013, p. 20):

[...] a principal fonte do que viria a ser afinal a internet, não foi uma consequência fortuita de um programa de pesquisa que corria em paralelo. Foi prefigurada, deliberadamente projetada e subsequentemente administrada por um grupo determinado de cientistas da computação que compartilhavam uma missão que pouco tinha a ver com estratégia militar. Enraizou-se num sonho científico de transformar o mundo através da comunicação por computador, embora alguns dos participantes do grupo se satisfizessem em simplesmente promover boa ciência computacional.

Castells (2013) faz uma minuciosa explanação sobre os caminhos percorridos pelas modificações e descobertas até chegar à implementação da internet. A narrativa nos mostra uma corrida em busca do desenvolvimento cada vez mais rápido para as

⁶¹ “A Guerra Fria, o chamado conflito não declarado entre os blocos capitalista e socialista, forneceu um contexto em que havia forte apoio popular e governamental para o investimento em ciência e tecnologia de ponta, particularmente depois que o desafio do programa espacial soviético tornou-se uma ameaça à segurança nacional nos EUA. Nesse sentido, a Internet não é um caso especial na história da inovação tecnológica, um processo que geralmente está associado à guerra: o esforço científico e de engenharia feito em torno da Segunda Guerra Mundial constitui a matriz para as tecnologias da revolução da microeletrônica, e a corrida armamentista durante a Guerra Fria facilitou seu desenvolvimento” (CASTELLS, 2003, p. 22).

transformações necessárias à formação de uma tecnologia digital que se modificava a cada momento.

Ao longo dos anos de 1970-1980, muitas transformações ocorreram: os computadores passaram a fazer parte cada vez mais da realidade cotidiana e, com isso, outras tantas necessidades foram projetadas para promover um maior aproveitamento dessa tecnologia digital advinda da internet e de suas interligações, interações e compartilhamentos instantâneos. Pontos fundamentais alavancaram e definiram mudanças definitivas para o funcionamento global da internet – e que, conseqüentemente, marcaram a década de 1990.

O desenvolvimento da *www* (*world wide web*), por exemplo, criada pelo programador inglês Tim Berners-Lee, tratava de uma aplicação, um navegador, capaz de compartilhar informações entre múltiplos computadores, além da sua própria privatização. Assim, privatizada e repleta de uma estrutura técnica aberta que consentia a interconexão entre os computadores pelo mundo, a expressão “sociedade em rede” dava passos largos em direção ao futuro (CASTELLS, 2003).

Justamente por ter uma abertura técnica e ser modificada por seus usuários, a internet se desenvolveu e continua a se desenvolver, cercada de ações que não poderiam ser pensadas por meio de uma massa uniforme, mas, sim, por sujeitos livres, flexíveis, que têm condições financeiras e estruturais necessárias para a sua ampliação.

Os departamentos das universidades e os programas governamentais foram – e são ainda – pontos cruciais para toda essa expansão, pois o que antes era realizado com o propósito da guerra passou a fazer parte de uma corrida de descobertas empreendidas em diversas partes dos Estados Unidos, assim como do mundo.

Castells (2003) afirma que a internet continuou crescendo, já que pôde ser compartilhada entre seus pares que buscavam – e ainda buscam –, incansavelmente, inúmeras aplicações para a vida em rede. Segundo o autor, uma rede pode ser entendida como:

[...] um conjunto de nós interconectados. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informações energizadas pela internet. As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se

sobreviver e prosperar num ambiente de rápida mutação (CASTELLS, 2003, p. 7).

Fomentadas pelas tecnologias digitais de comunicação, da informação e uma corrida incessante por novas descobertas que se propagaram por diversos países, as redes se constituem, cada dia mais, de inúmeras possibilidades em seu desenvolvimento, aplicação e uso, bem como de um tipo de exclusão social⁶².

Somos conscientes de que essas ações inovadoras, infelizmente, não podem ser compartilhadas por todos, por questões econômicas, políticas, sociais e culturais que impedem o desenvolvimento mais igualitário para aquisição, produção e compartilhamento de conhecimento.

Assim, a incompreensão, a falta de interação e o conhecimento sobre as redes provocam, nesse sentido, uma segregação digital entre aqueles que as dominam e os que não fazem parte dela. Lévy (2010, p. 245) defende que:

Cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da escrita. A impressão e a televisão introduziram a divisão entre aqueles publicam ou estão nas mídias e outros. Como já observei, estima-se que apenas 20% dos seres humanos possui um telefone. Nenhum desde fatos constitui um argumento sério contra a escrita, a impressão, a televisão ou o telefone. O fato de que haja analfabetos ou pessoas sem telefone não nos leva a condenar a escrita ou as telecomunicações – pelo contrário, somos estimulados a desenvolver a educação primária e a estender as redes telefônicas. Deveria ocorrer o mesmo com o ciberespaço.

A convergência entre tecnologia, informação e comunicação provoca uma revolução no modo como os sujeitos sociais passaram a se comunicar, a produzir conhecimento, a pensar a educação e a pesquisa, além da manipulação de dados e conhecimentos.

Isso porque, as novas Tecnologias da Informação e de Comunicação, que passaram a ser conhecidas como TICs, representam não apenas algo novo, como

⁶² “No final de 1995, o primeiro ano de uso disseminado da *world wide web*, havia cerca de 16 milhões de usuários de redes de comunicação por computador no mundo. No início de 2001, eles eram mais de 400 milhões; confiáveis apontam para cerca de um bilhão de usuários em 2005, e é possível que estejamos nos aproximando da marca dos dois bilhões por volta de 2010, mesmo levando em conta uma desaceleração da difusão da internet quando ela penetrar no mundo da pobreza e do atraso tecnológico. A influência das redes baseada na Internet vai além do número de seus usuários: diz respeito também a qualidade do seu uso. Atividades econômicas, sociais, políticas, e culturais essenciais por todo planeta estão sendo estruturadas pela internet e em torno dela, como por outras redes de computadores. De fato, ser excluído dessas redes é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura” (CASTELLS, 2003, p. 8).

também alterações importantes na qualificação profissional, na forma como as pessoas vivem o cotidiano, trabalham, informam-se e se comunicam tanto com os outros quanto com o mundo ao seu redor (KENSKI, 2012a).

Termos, como “sociedade da informação”, a “sociedade do conhecimento”, a “sociedade pós-industrial”, a “sociedade em rede”; elas se tornam partícipes de uma outra maneira de investigar e perceber a elaboração dos saberes mediados pela presença do computador e pelas mídias digitais. Conforme assinalam Bertoldo, Salto e Mill (2018), as TICs têm como funções fundamentais registrar, gravar, comunicar, elaborar e estruturar a informação.

A invenção do alfabeto, os signos e códigos comuns da linguagem; a propagação impressa gravada que pôde ser distribuída a partir da criação do telégrafo; e, por fim, a informação e dados processados por meios eletrônicos instauraram uma nova maneira de compreensão do conhecimento que, com o advento da internet e das redes, modificou a forma como os sujeitos sociais interpretam a sociedade e se compreendem como parte dela (BERTOLDO; MILL, 2018).

A tecnologia digital se soma, então, a todo esse aparato de mudanças trazidas pela Tecnologia da Informação (TI) baseada em *softwares* e *hardwares* e pela Tecnologia de Comunicação (TC), que permitiu a compreensão, a transmissão e a recepção da informação (BERTOLDO; MILL, 2018).

Tudo isso passou a fazer parte de um processo apoiado em uma escrita digital, uma nova linguagem que tem proporcionado, desde então, uma dinâmica diferenciada, veloz e mais completa de reelaboração das informações e de sua virtualização. Como afirma Lévy (2011, p. 16):

[...] o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LÉVY, 2011, p. 16)⁶³.

⁶³ “A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto possível), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. [...] Se a virtualização fosse apenas um conjunto de possíveis, seria desrealizante. Mas ela implica a mesma quantidade de irreversibilidade em seus efeitos, de indeterminação em seu processo e de invenção em seu esforço quanto a atualização. A virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade” (LÉVY, 2011, p. 17-18).

Assim, documentos, imagens, fotografias, filmes, mapas e inúmeros tipos de saberes podem ser acessados de maneira diferenciada em relação ao modo como era possível anteriormente, por meio de hipertextos: “[...] sequências em camadas de documentos interligados, que funcionam como páginas sem numeração e trazem a informação variada sobre determinado assunto” (KENSKI, 2012a, p. 32).

Para um maior aproveitamento de todas as novidades, será a “curiosidade espontânea” de cada sujeito social que determinará a sua interação com os inúmeros saberes a serem acessados, agora, de maneira virtual e digitalizada. Informações que, nas poéticas e inspiradoras palavras de Paulo Freire (2017), tornarão a “curiosidade espontânea” em uma “curiosidade epistemológica”⁶⁴, ao gerar um conhecimento que, quanto mais explorado, tende a permitir formas diversas de compreender uma temática, situação ou ação.

Com isso, os mais variados formatos de entendimento tendem a estimular o aprendizado. Não se aprende apenas por meio de um texto linear, mas por todas as possibilidades difundidas e imaginadas de saber, do escrito, do oral, do imagético; afinal, com o auxílio do uso da internet, tende a propiciar uma nova maneira de apreensão, difusão e disseminação do conhecimento.

Nesse sentido, para Bertoldo, Salto e Mill (2018), as Tecnologias Digitais, de Informação e Comunicação (TDICs) podem potencializar as formas de conhecimento, ofertando novas maneiras de percepção e de ensino-aprendizagem que serão expressas em formas diferenciadas de letramento, de compreensão de imagens, de lugares, do modo como os educandos criam autonomia para os seus próprios atos de aprender.

Nessa seara, Lemos (2014) aventa que a internet promove um conhecimento que é construído a partir de um diálogo colaborativo. As redes permitem um processo de agregação de saberes que são representados por diversas “vozes”, revelando, dessa forma, informações que ganharam novos formatos e o desenvolvimento de múltiplas inteligências.

⁶⁴ Os termos “curiosidade espontânea” e “curiosidade epistemológica” foram defendidos pelo educador Paulo Freire em diversas obras; especificamente, eles aparecem mais contextualizados no livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática docente”, em que o educador defende que o despertar pelo professor de inúmeras possibilidades de entender a realidade vivida promove múltiplos tipos de conhecimento (FREIRE, 1997).

A vida em rede⁶⁵ proporciona a abertura de caminhos nunca pensados, evidenciando inúmeras mudanças ao alcançar diferentes esferas da sociedade, de modo a apresentar, também, o surgimento de uma cultura digital, com a convergência de diversas mídias (SANTAELLA, 2003).

Isso tende a transformar as relações de lazer, entretenimento, trabalho, políticas, econômicas, de consumo, de comunicação e de educação. Especialmente, aquelas relações representadas pela maneira como as pessoas passaram a interagir com todos esses aspectos e as suas compreensões de ver e estar no mundo (SANTAELLA, 2003).

Essa cultura⁶⁶ assentada na tecnologia digital está norteando, moldando, modelando, transformando as pessoas. Estamos vivendo a transição de um tipo humano que observava a natureza e a conhecia, a descobria, para um ser humano, agora, conectado que adquire seus saberes por meio dessa conexão feita de diferentes tecnologias, sistemas informativos e diante de um ambiente físico, biológico e digital. Todas essas transformações são provocações e inquietações humanas.

Tanto Lemos (2014) quanto Santaella (2003) ressaltam que essas inovações não devem causar caos, pensamentos e sentimentos catastróficos ou apocalípticos em relação aos rumos da sociedade. Pelo contrário: elas fazem surgir um indivíduo que pode escolher a forma como quer adquirir novas informações e conhecimentos – de maneira aleatória, fragmentada, dinâmica e dispersa – e que são representadas como um grande quebra-cabeça que não necessita mais de um encaixe perfeito e definitivo, mas que se constrói a partir de inúmeras possibilidades.

Instaura-se um estilo de vida diferenciado, que se transforma o tempo todo, por meio do acesso cada vez mais rápido e interativo dos interesses individuais que estão delineando as novas práticas socioculturais inseridas em uma cibercultura, ou seja, delimitando “a cultura do acesso” (SANTAELLA, 2003, p. 26).

Assim, as mudanças ocasionadas pela tecnologia, pela internet e pelas redes não modificaram apenas a circulação de informação e conhecimento, mas também o sujeito social que, inserido em um novo contexto, reconhece um mundo capaz de

⁶⁵ “[...] a abordagem em rede fornece ferramentas únicas para o estudo dos aspectos sociais do ciberespaço: permite estudar, por exemplo, a criação das estruturas sociais; suas dinâmicas, tais como a criação de capital social e sua manutenção, a emergência da cooperação e da competição; as funções das estruturas e as diferenças entre os variados grupos e seu impacto nos indivíduos” (RECUERO, 2018, p. 20).

⁶⁶ “[...] a cultura comporta-se sempre como um organismo vivo e, sobretudo, inteligente, com poderes de adaptação imprevisíveis e surpreendentes” (SANTAELLA, 2003, p. 26).

transformar suas relações e interações em sociedade, ao criar uma cultura diferenciada que tem mudado a forma como estamos nos relacionando, produzindo, consumindo e vivendo socialmente.

4.1.1 Cibercultura na formação dos sujeitos sociais contemporâneos

As transformações propostas pelo surgimento e a difusão da internet são desenvolvidas, modificadas e reformuladas o tempo todo por sujeitos sociais, o que nos faz produtores e produtos da sociedade em que estamos inseridos. Não existe ingenuidade alguma em acreditar que o meio nos forma ou até mesmo determina o que estamos nos tornando, consumindo e produzindo. Na verdade, somos nós os responsáveis por tudo isso.

Por essa razão, optamos por compreender a relação entre tecnologias digitais e educação com base na noção de cultura, por meio da Antropologia, que nos ajudará a identificar o que chamamos hoje de cibercultura e de cultura digital. Segundo Laplantine (1989, p. 13): “O homem nunca parou de interrogar-se a si mesmo”, o que sempre permitiu e permitirá que ele possa fazer uma reflexão sobre si, da sociedade e promover a construção de saberes diversos.

Com base no desenvolvimento da Antropologia, como ciência, esse autor defendeu que o estudo da sociedade perpassa pelo estudo da cultura, desse homem por inteiro, capaz de revelar a diversidade histórica, social, política e econômica da humanidade.

Inicialmente, esperava-se que a Antropologia fosse uma ciência fadada ao desaparecimento, pois os primeiros estudos tinham como prioridade os conhecimentos dos povos entendidos como selvagens se comparados à cultura considerada civilizada, nesse caso, a europeia (LAPLANTINE, 1989).

Tratava-se de um estudo de caráter etnocêntrico, no qual a cultura da Europa se colocava como a civilizada e verdadeira, enquanto as representações humanas mais distantes eram apenas selvagens. Entretanto, devido à aproximação dos povos, pelo encurtamento das distâncias geográficas e o contato com o homem “civilizado”, acreditava-se que isso provocaria o fim das pesquisas antropológicas em um curto espaço de tempo.

O desenvolvimento dessa ciência foi, porém, além da dicotomia civilizado *versus* primitivo. Isso possibilitou o crescimento de um campo de investigação capaz

de promover um tipo diferenciado de análise das sociedades humanas (LARAIA, 1986). A princípio, a Antropologia foi pautada em estudos marcados por uma definição quase de caráter único e universal, de que pensar sobre cultura seria apenas refletir sobre os hábitos e costumes de um povo que caracterizam a forma como os indivíduos se comportam em sociedade.

Essa primeira abordagem limitava a ideia e a compreensão de cultura apenas como um mapeamento de comportamentos aleatórios. Todavia, era preciso entender, de fato, o que tais comportamentos significavam, como influenciavam e a maneira que seriam entendidos como passíveis ou não de mudanças.

A maneira de compreensão pretendida aqui está interligada à proposta do antropólogo estadunidense Clifford Geertz (2013), que sugeriu compreender o conceito de cultura baseado na semiótica, a ciência dos signos⁶⁷, e nas ideias do sociólogo Max Weber de ação social⁶⁸.

Tal modelo se baseia na noção de que o homem é um ser atado a teias de significados criados por ele mesmo. Assim, a Antropologia se revela como uma ciência interpretativa que se desenvolve por meio de uma descrição densa de uma determinada cultura, a fim de que possa ser entendida em suas particularidades (GEERTZ, 2013).

Diante dessa abordagem, entende-se que cultura não é apenas o hábito e o costume, mas tudo aquilo que envolve a representação inteligível, interpretativa e descritiva de uma sociedade e dos mais diversificados grupos sociais: “[...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto [...]” (GEERTZ, 2013, p. 10).

Marcada por inúmeros sistemas simbólicos, a ação de um grupo social pode revelar como a sociedade está sendo pensada, suas prioridades, comportamentos e

⁶⁷ “As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem. A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção, de significação e de sentidos” (SANTAELLA, 2012, p. 19).

⁶⁸ “A ação é definida por Weber como toda conduta humana (ato, omissão, permissão) dotada de um significado subjetivo dado por quem executa e orienta essa ação. Quando tal orientação tem em vista ação – passada, presente ou futura – de outro ou outros agentes que podem ser “individualizados e conhecidos ou uma pluralidade de indivíduos indeterminados e completamente desconhecidos” – o público, a audiência de um programa, a família do agente etc. – a ação passa a ser definida como social” (QUINTANEIRO, 2009, p. 113-114).

decisões de caráter tanto social quanto político e econômico; sua interpretação, então, possibilita múltiplos olhares investigativos. Para Geertz (2013, p. 14):

A análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descobertas do Continente dos Significados e o mapeamento da sua passagem incorpórea.

O estudo de uma cultura será sempre incompleto, repletos de novos questionamentos que poderão fomentar indícios para outras investigações e descobertas, que tendem a ser reinterpretadas quantas vezes forem necessárias.

Guiamo-nos pelo caminho da Antropologia para entender a existência de uma cibercultura, conceito que, em um primeiro momento, auxilia a compreensão das mudanças que estão ocorrendo no mundo por causa do surgimento da internet e da disseminação cada vez mais rápida de informações, saberes e conhecimentos por meio de dispositivos móveis.

Segundo Lemos (2003, p. 11), o conceito de cibercultura pode ser compreendido:

[...] como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70.

Trata-se da cultura contemporânea permeada pelas tecnologias digitais que se revela como consequências do desenvolvimento tecnológico. Por isso, Lemos (2003) afirma que o entendimento sobre a cibercultura deve ser pautado na eminência de um fenômeno social que pode ser observado tanto em suas potencialidades quanto em desvantagens para a sociedade. Não é tida, assim, nem como utópica, nem distópica da realidade.

Na atualidade, a ideia de cibercultura, para alguns estudiosos, se desdobra na expressão conceitual de cultura digital e tem nos mostrado que a relação humana com as tecnologias digitais, em especial, com a educação, sugere outras maneiras de olhar, entender e pensar sobre essa confluência entre o mundo presencial físico e o virtual.

Define-se, assim, a escolha por entender a cibercultura e a cultura digital pelo viés antropológico e sociológico, não apenas como apresentação de um sistema

tecnológico preexistente a uma sociedade, mas aquele que, sendo produto e produzido por ela, auxilia-nos a partir de sua observação e interpretação. Assegura Lemos (2003, p. 12) que:

A partir da década de sessenta, as emergências de novas formas de sociabilidades vão dar outros rumos ao desenvolvimento tecnológico, transformando, desviando e criando relações inusitadas do homem com as tecnologias de comunicação e informação.

Iremos compreender a ideia de cibercultura também pela interpretação filosófica e sociológica apresentada por Pierre Lévy (2010, p. 17) como: “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço⁶⁹”.

É a partir dessa possibilidade interpretativa que, ao pensarmos o desenvolvimento da tecnologia digital, das redes, da educação na era digital, deparamo-nos com novas práticas culturais. Tem-se o surgimento de um sujeito social que, por meio dos aparatos tecnológicos, tece seus múltiplos comportamentos e a sua maneira de interagir com o mundo. Segundo Lévy (2011, p. 11):

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades de estar juntos, a constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual... Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização.

Na era da virtualização, é errôneo pensar que estamos vivendo no irreal. Os espaços virtuais, hoje, são uma espécie de extensão do próprio homem que passou a estabelecer suas relações dentro de um ciberespaço. Este não tem o poder de resolver os problemas da humanidade, mas está promovendo diferentes formas de

⁶⁹ “O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 2010, p. 17).

comunicação que precisam ser interpretadas como positivas em suas potencialidades (LÉVY, 2010).

Castells (2016) salienta que podemos entender o virtual como aquilo que existe na prática interpretado por símbolos e que toda realidade é antes compreendida nele, podendo ser identificada como uma “cultura da virtualidade real”. Trata-se de um sistema que, imerso na própria realidade, a traduz por imagens virtuais, representadas em telas de computadores, de modo a transformar a maneira pela qual os sujeitos experienciam o mundo.

O novo sistema de comunicação que emerge dessa virtualidade abarca uma gama de expressões culturais que implica o reconhecimento de uma diversidade de conhecimentos, interesses, valores que podem gerar novos conflitos sociais. Para Postman (1994, p. 17):

[...] uma vez que a tecnologia é aceita, ela atua de imediato; faz o que está destinada a fazer. Nossa tarefa é compreender o que é esse desígnio; vale dizer que, quando aceitamos uma tecnologia nova, devemos fazê-lo com os olhos bem abertos.

Ao passar a interagir de uma maneira tão diferenciada, os sujeitos desse mundo conectado por uma dinâmica rápida, assertiva, precisa e de espaços temporais diversificados têm perpassado por relações sociais nunca imagináveis. Com isso, a cibercultura nos ajuda a refletir sobre os conceitos e a ideia do que é universal, a indeterminação do global e o repensar da comunicação.

Para Lévy (2010), o processo de universalidade se constrói por meio dos espaços virtuais, pela interconexão de mensagens que se vinculam às comunidades e estão em eterna renovação. Isso significa que nada mais é como antes, o que não deve ser visto como algo totalmente negativo ou catastrófico; faz parte do resultado do contexto globalizado que se modifica o tempo todo.

Assim, a maneira como as informações, os saberes e os conhecimentos passaram a ser produzidos e circulados transforma a ideia linear, por exemplo, da construção e disseminação de um texto. Essa noção incide na própria maneira como ele será entendido e interpretado dentro e fora da sala de aula.

O acesso à informação por meio de vários *links*, canais, plataformas, ícones demonstra não apenas o modo de compreender o mundo e suas particularidades, mas também como representá-lo. Ver e estar nele será um dos desafios latentes da

vivência marcada pela interação e conexão de múltiplos sujeitos sociais em diferentes cenários.

Palavras como interconexão, comunidades virtuais, compartilhamento de ideias, *sites*, *softwares* e tantas outras passaram a fazer parte do dia a dia daqueles que são privilegiados e usufruem dessa invasão digital em sua vida. A internet está sendo difundida à medida que novas técnicas e ações podem ser testadas e compartilhadas entre seus grupos e expandidas para fora deles. Conforme destaca Postman (1994, p. 28-29, grifos do autor):

O que precisamos para refletir sobre o computador nada tem a ver com sua eficiência como ferramenta de ensino. Precisamos saber de que maneira ele vai alterar nossa concepção de aprendizado e como, em conjunção com a televisão, ele minará a velha ideia de escola. [...]. As novas tecnologias alteram estruturas de nossos interesses: as coisas *sobre* quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas *com* que pensamos. E alteram a natureza da comunidade: a arena *na qual* os pensamentos se desenvolvem.

O acesso à tecnologia digital tem modificado massivamente a relação entre informação, conhecimento e poder; quanto mais acessível se torna a compra de um computador, a conexão pelas redes de telefonia móvel, a busca de saberes pelo mundo, mais social é estar conectado, pois tendemos a chegar à conclusão de que, sem a internet, a vida, agora também em rede, não flui.

Lévy (2010) aponta para três aspectos básicos que conduzem o crescimento do ciberespaço: a interconexão; a criação de comunidades virtuais; e a inteligência coletiva. Tais aspectos modificaram e continuam a transformar as relações de homens e mulheres em nossa sociedade.

Indubitavelmente, a conexão pode ser entendida como a mola motora da cibercultura, pois essa nova maneira de estar ligado ao mundo permite a existência de diversas ações não antes vivenciadas.

Com respaldo na ideia de uma comunicação de cunho universal, a interconexão provoca uma revolução. Esta promove que o agente passivo se transforme agora em ativo, podendo interagir em tempo real, sem fronteiras, por meio de uma interação capaz de alterar a maneira como as pessoas estabelecem seus contatos com o mundo, ao criar, assim, comunidades virtuais (LÉVY, 2010).

Essas comunidades são edificadas a partir de interesses, projetos e conhecimentos em comum que podem ser compartilhados ou trocados entre os

sujeitos sociais que, mesmo a quilômetros de distância, conectam-se por necessidades e curiosidades semelhantes, de forma a estabelecer outras maneiras de se aproximar uns dos outros (LÉVY, 2010).

Isso implica saber que essas relações não são mantidas sem um conjunto de regras éticas e morais que serão feitas e seguidas por todos os membros ali presentes, uma vez que, caso contrário, eles correrão o risco de serem expulsos do ambiente virtual (LEVY, 2010).

Bourdieu (2015), ao refletir sobre as relações humanas em sociedade, apresenta-nos o conceito de “campos”, a partir do qual sintetiza muito bem a ideia de que cada espaço social será demarcado por regras de organização próprias que conduzirão a atuação dos indivíduos mediante as determinações existentes, as quais irão legitimar e validar suas ações. Fazer parte das comunidades virtuais, por exemplo, implica saber como se constroem as opiniões e ações no seu interior.

Por essa razão, dificilmente, a percepção de que a pessoa ao estar na frente de uma tela de computador ou celular está sozinha se sustentará, já que, ao estar conectada, ela, muitas vezes, faz parte de relações amplas e difundidas em diferentes lugares do globo terrestre, tendo em comum o fato de estar interligada pelo meio digital. Segundo Lévy (2010, p. 132):

[...] “comunidades virtuais” realizam de fato uma verdadeira atualização (no sentido da criação de um contato efetivo) de grupos humanos que eram apenas potenciais antes do surgimento do ciberespaço. A expressão “comunidade atual” seria, no fundo, muito mais adequada para descrever os fenômenos de comunicação coletiva no ciberespaço do que “comunidade virtual”.

A partir das comunidades virtuais, somos capazes de nos conectarmos com pessoas que têm predileções iguais ou semelhantes, mesmo que elas não estejam próximas. As trocas diárias se tornam mais rápidas por causa dos variados interesses que podem ser alcançados em apenas um *click*.

Assim, fazemos compras, realizamos pesquisas, procedemos a trocas simbólicas de pensamentos e de percepções sobre a sociedade, pagamos serviços e produtos, trabalhamos, relacionamo-nos afetivamente via redes sociais.

Imagens, textos, vídeos, falas cotidianas passam a fazer parte de um novo discernimento sobre o mundo e tudo que emerge como sendo fundamental para a construção humana, de pensamentos e de comportamentos tidos como essenciais

para a nossa sobrevivência. Isso seria possível, se isolados? Acreditamos que não, pois correríamos o risco de tirar de nós mesmos a responsabilidade pelas relações sociais que podemos construir em diferentes aproximações entre o eu e o outro. A cultura mediada pela internet, redes e conexão só existe porque lá estamos nós, seres humanos, operando e transformando os computadores e qualquer outro dispositivo móvel.

O terceiro aspecto da cibercultura é, então, a inteligência coletiva⁷⁰, defendida, por muitos estudiosos, como mais um campo de problemas a serem refletidos e não a solução para as consequências da difusão e interação de saberes, da imaginação e das energias espirituais realizadas por meio de ciberespaços. Para Lévy (2010, p. 17):

[...] vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir da nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. Nenhuma reflexão séria sobre o devir da cultura contemporânea pode ignorar a enorme incidência das mídias eletrônicas (sobretudo a televisão) e da informática.

Nesse sentido, todo o esforço para refletir sobre a cultura digital não pode ser entendido apenas sob a dicotomia de que a inserção das tecnologias digitais na formação humana seja boa ou ruim, maléfica ou benéfica, catastrófica ou revolucionário. Segundo Lévy (2010, p. 135):

A interconexão para interatividade é supostamente boa, quaisquer que sejam os terminais, os indivíduos, os lugares e momentos que ela coloca em contato. As comunidades virtuais parecer ser um excelente meio (entre centenas de outros) para a socializar, quer suas finalidades sejam lúdicas, econômicas ou intelectuais, que seus centros de interesses sejam sérios, frívolos ou escandalosos. A inteligência coletiva, enfim, seria, o modo de realização da humanidade que a rede digital universal felizmente favorece, sem que saibamos *a priori* em direção a quais resultados tendem as organizações que colocam em sinergia seus recursos intelectuais.

⁷⁰ “[...] a inteligência coletiva no mundo jamais irá prescindir a inteligência pessoal, do esforço individual e do espaço necessário para aprender, pesquisar, avaliar, integrar-se às diversas comunidades, mesmo que virtuais” (LÉVY, 2010, p. 253).

O que temos, na realidade, é uma mudança cultural que está promovendo uma maior interação entre os sujeitos sociais e a disseminação de conhecimentos. Começamos a entender que todos somos providos de algum tipo de saber. Por que não compartilharmos?

As dinâmicas das redes, das comunidades virtuais, são determinadas e determinantes pela maneira como nos enxergamos e nos movemos no interior das sociedades e dentro dos meios digitais. Por isso, as ações da cibercultura são cada vez mais de cunho heterogêneo, da ordem da alteridade, do que da igualdade e solidez. Como afirma Lemos (2003, p. 15):

[...] a utilização do e-mail que revolucionou a prática de correspondências pessoais para lazer ou trabalho, os chats com suas diversas salas onde a conversação se dá sem oralidade ou presença física, os muds, jogos tipo *role playing games* onde usuários criam mundos e os compartilham com usuários espalhados pelo mundo em tempo real... as listas de discussões livres e temáticas, os *weblogs*... onde são criados coletivos, diários pessoais e novas formas jornalísticas, sem falar nas formas tradicionais de comunicação são ampliadas, transformadas e reconfiguradas com o advento da cibercultura.

Aquela sociedade fixada em certezas universais, no sentido de imutável e não em uma universalidade de possibilidades, como encaramos, agora, com os ciberespaços, deixou de ser a mola que mantinha equilibrada a maneira como nos movíamos socialmente. Ela está implicada por uma rapidez instantânea que chega, também, às formas como conduzimos e somos reconhecidos como seres sociais.

A modernidade líquida, tão bem refletida pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), ajuda-nos a entender melhor o que significa a não homogeneidade das relações permeadas pela interconexão, comunidades virtuais e inteligência coletiva. Como assevera esse autor:

Os fluídos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respigam”, “transbordam”, “vazam”. “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com o sólido emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluídos é o que associa à ideia de “leveza” (BAUMAN, 2001, p. 8-9).

Enquanto, nas sociedades sólidas, o tempo era fixo e determinado, equivalendo-se às dimensões espaciais controladas, tudo visto de maneira explícita e imutável, nas sociedades líquidas, o tempo e o espaço estão prontos para as mudanças e são importantíssimos para a compreensão das dinâmicas humanas (BAUMAN, 2001).

Certamente, em um mundo que continuasse a compreender que as trocas de mensagens, saberes, documentos e imagens se realizassem apenas pela ação dos correios físicos, por exemplo, jamais a internet e suas variadas demandas poderiam emergir. Não estamos afirmando, aqui, que essa forma de troca de produtos e serviços deixou de ser importante; ela é apenas uma dentre tantas outras possibilidades que só poderiam surgir em um ambiente social propenso a mudanças.

As novas tecnologias digitais fluidas, em seus ciberespaços, foram possibilitando a formação de uma cultura que insiste em revelar que os saberes se projetam em inúmeras manifestações humanas, as quais, ao se encontrarem, vão se reafirmando, reagrupando e, até mesmo, modificando-se diante desse contato, hoje realizado por meio de trocas de informações e de conhecimentos. Isso nos faz entender que somos levados ao novo e à mutação, não mais entregues a uma estagnação. Além disso, Lévy (2010, p. 253 grifo do autor) postula:

[...] o ciberespaço não deve ser pensado como estando povoado por indivíduos isolados e perdidos entre massas de informações. A rede é antes de tudo um instrumento de comunicação entre indivíduos, um lugar virtual no qual *as comunidades ajudam seus membros a aprender o que querem saber.*

A memória, a imaginação, a percepção e o raciocínio estão sendo mediados por uma nova maneira de entender os conceitos de competências e habilidades que se representam. Para Lévy (2010, p. 160): “O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação”.

Diante dessa realidade, a educação, a noção do que é ensino-aprendizagem, tem passado por inúmeros processos de transformação que, embora lentos em alguns países, precisam suprir as novas necessidades desse sujeito social conectado a cenários que se apresentam múltiplos no mundo.

Essa cultura digital que emerge dentro do que até então viemos discutindo como cibercultura, permeada pelo ciberespaço, abre caminhos para entendermos,

como acentua Kenski (2018, p. 141), “[...] que a internet, a *web* (*www*) e a banalização dos acessos aos meios digitais” modificaram as relações existentes.

Elas não podem mais ser entendidas apenas por meio de um computador conectado a uma rede, mas, sim, como o seu uso cotidiano, móvel e rápido estão transformando as estruturas de saberes e de conhecimentos institucionalizados. Tudo isso não se projeta de maneira passiva no cotidiano, mas está se reinventando à medida que novas necessidades, ideias, projetos, interesses econômicos, utopias, táticas de poder se criam.

Castells (2016) salienta que as tecnologias mecânicas transformadas em tecnologias da informação promoveram um sistema de comunicação que alterou o que havia anteriormente. Os sistemas de rede e a comunicação possibilitam o pensar sobre as identidades culturais e as ações políticas que, para ele, deveriam ter um caráter multidimensional.

A comunicação, agora multifacetada, não mais condiz com as estruturas sociais existentes e representadas, até então, nesse caso, por instituições de ensino tradicionais, cuja presença física, em espaços e tempos demarcados, significava o lugar único de aprendizado.

Como vimos, a conexão, a possibilidade de estar em diferentes espaços ao mesmo tempo, a busca por novos conhecimentos e o reconhecimento da existência de inúmeros saberes que podem ser trocados em apenas um *click* constituem aspectos que permitem entender, como assegura Lemos (2014, p. 56), que:

As redes [...] nos propõe a criação de outro tipo de sociedade que não é apenas dos humanos; é mais complexo, constituído por uma ecologia de atores diferentes. Assim, podemos pensar num outro tipo social feito não apenas por pessoas, mas constituído por membros de diversas naturezas (dispositivos, bancos de dados, biodiversidades, territórios etc.).

A ideia de ecologia⁷¹ perpassa pela etimologia da palavra ecólogos, que tem como fim o debate sobre o meio ambiente (LEMOS, 2014). Pensá-la hoje na educação é refletir sobre tudo que ela representa mediante a difusão de uma cultura digital, pois é inegável que as tecnologias digitais imprimiram uma maneira diferenciada de ensinar e aprender. Segundo Postman (1994, p. 27):

⁷¹ A questão da ecologia dos saberes será mais bem explorada na quinta seção desta tese.

[...] a mudança tecnológica não é aditiva nem subtrativa. É ecológica. Refiro-me à “ecologia” no mesmo sentido em que a palavra é usada pelos cientistas do meio ambiente. Uma mudança significativa gera uma mudança total. Se você retira as lagartas de dado *habitat*, você não fica no mesmo ambiente que as lagartas, mas com um novo ambiente e terá reconstituído as condições da sobrevivência; o mesmo se dá se você acrescenta lagartas a um ambiente que não tinha nenhuma. É assim que a ecologia do meio ambiente funciona. Uma tecnologia nova não acrescenta ou subtrai coisa alguma. Ela muda tudo.

Hoje aprendemos por meio de em um *click*? Pode-se ensinar a quilômetros de distância? Sim, são possibilidades. Mas por que ainda existe resistência em relação à abertura de um saber que se propaga pelas redes? Em um mundo que se move por dispositivos móveis, por que “demonizar” o debate em torno da Educação Aberta a Distância⁷²? Lévy (2010, p. 246) reflete que:

Não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço. Os novos instrumentos deveriam servir prioritariamente para valorizar a cultura, as competências, os recursos e os projetos locais, para ajudar as pessoas a participar de coletivos de ajuda mútua, de grupos de aprendizagem cooperativa etc.

As redes nos apresentam não somente um tipo novo de sujeito social, como também um estudante universitário diferenciado que tem, na cibercultura, o “modelo ideal” de como transitar pela sociedade e pelos vários saberes. O ser conectado e rápido não mais pretende aprender somente por meios fixos e presenciais físicos.

O sujeito social se movimenta o tempo todo de maneira global e isso tende a afetar todas as etapas de sua formação educacional. Por essa lógica, é necessário discutir os caminhos para a educação que se propaga via comunidades virtuais, *chats*, fóruns de debate realizados em espaços e tempos variáveis.

Nesse âmbito, Santos (2011) avança que a educação necessita de uma reforma em que a globalização possa ser um elo de solidariedade entre os saberes. As redes devem ser utilizadas como uma maneira de transnacionalizar o conhecimento e fazer parte do todo das universidades. Quando for possível que isso ocorra, certamente, permitirá um maior fortalecimento, democratização e qualificação do Ensino Superior.

⁷² Termo utilizado por Pierre Lévy em defesa de uma educação que perpassa pelos meios digitais.

Partimos da premissa de que seja fundamental reconhecer que o conhecimento é um bem público e, quanto mais divulgado, tem o potencial de atingir um maior número de pessoas, possibilitando o acesso aos mais variados tipos de saberes. O reconhecimento dos múltiplos saberes modifica a ecologia da educação ao admitir diferentes maneiras de ensino-aprendizagem.

O movimento de virtualização da sociedade possibilita um olhar diferenciado sobre o comportamento e as ações geradas por essa nova dinâmica. Na ótica de Lévy (2010), as competências que as pessoas desenvolvem para o exercício de seu trabalho estarão sempre em mudanças, o que impede, na atualidade, que sejamos apenas um tipo único de pessoa, de trabalhador ou estudante.

O que funcionava antes, como imutável, hoje flui na busca constante de aprender, manifestar saberes e de criar conhecimento, por meio da memória que pode ser armazenada em diversos bancos de dados, da imaginação, da percepção que permitem um acesso diferente à informação e às novas maneiras de pensar. Tudo isso revela a necessidade da construção de lugares inovadores de conhecimento. Concernente ao exposto, Lévy (2010, p. 160) profere as seguintes reflexões:

[...] a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

Embora os sujeitos sociais estejam inseridos em uma cibercultura, o uso da tecnologia para educação pode ser visto como um desafio ao modificar o que parecia uma forma de aprendizado já sólida para uma maneira de aprender e de ensinar por meio de diferenciados instrumentos, o que gera uma fluidez maior de saberes e de conhecimento.

Isso nos instiga a compreender o tipo de educação que pode ser possível para aqueles que veem nas tecnologias digitais e comunicacionais a forma mais rápida de compreender e estar no mundo, atuando, modificando e transformando a realidade ao seu redor: “Um saber ampliado e mutante caracteriza o atual estágio do conhecimento na atualidade” (KENSKI, 2012b, p. 27).

O contato com a diversidade de pensamentos, de sujeitos sociais e de maneiras de conhecer e de perceber o mundo possibilita pensarmos sobre a necessidade de reconhecermos a formação de uma humanidade cada vez mais digital. Lévy (2010, p. 249) sinaliza que:

A diversidade cultural no ciberespaço será diretamente proporcional ao envolvimento ativo e à qualidade das contribuições dos diversos representantes culturais [...]. O ciberespaço contém, de fato, aquilo que as pessoas nele colocam. A manutenção da diversidade cultural depende principalmente da capacidade de iniciativa de cada um de nós...

Sabemos que as mudanças ocorridas na maneira de se comunicar e obter informações têm gerado uma cultura digital, cujo objetivo é tornar cada vez mais acessível tudo o que já fora e tem sido produzido pela humanidade ao longo dos anos. Ela permite pensar sobre esse novo modelo de sociedade que, ao estar conectada pela internet, apresenta-nos maneiras diferenciadas de acumular saberes.

As quebras de fronteiras, a conexão em rede, a acessibilidade móvel, a ocupação de múltiplos espaços ao mesmo tempo revela maneiras distintas de reconhecer o mundo em que vivemos. Para Ramos e Boll (2019, p. 53):

[...] a cultura digital é um produto das TIC e da convergência das telecomunicações e informática, que estabelece uma relação simbiótica específica entre a sociedade e a informática. Dessa relação, surgem formas sociais e culturais que modificam os hábitos, as práticas de consumo cultural, os ritmos de produção e distribuição da informação.

Ao estar imersa nessa cultura digital vinculada às inovações e aos avanços do conhecimento, a incorporação de tudo isso no cotidiano tende a proporcionar o uso das tecnologias digitais, suas conexões diversas e novos tipos de ação na sociedade (KENSKI, 2018).

O fato é que a popularização do uso e do acesso às TDICs atinge todos os espaços, assim como as instituições sociais. Nesse sentido, passamos, então, a compreender que o ensino-aprendizagem precisa se transformar. Para Kenski (2012b, p.27), é imprescindível: “Abrir-se para novas educações – resultantes das mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade”.

A resistência em relação a métodos, às novas possibilidades de processos educativos com as tecnologias digitais como potencializadoras de ensinar e aprender, ainda se faz presente em inúmeros seguimentos da sociedade. Embora estar conectado seja uma realidade quase que, para todos, a falta de conhecimento para

usufruir de todas as suas possibilidades se reveste de preconceito ao que lhe parece desconhecido. Postman (1994, p. 190) é assertivo ao afirmar que:

Um combatente da Resistência compreende que a tecnologia nunca deve ser aceita como parte natural das coisas, que toda tecnologia – dos testes de QI a um automóvel, a um aparelho de tevê, a um computador – é um produto do contexto econômico e político particular, e traz consigo um programa, uma agenda, uma filosofia que podem ou não realçar a vida e que, por conseguinte, requerem exame, crítica e controle. Resumindo, um combatente da Resistência tecnológica mantém uma distância epistemológica e psíquica de qualquer tecnologia, de forma que ela sempre parece um tanto estranha, nunca inevitável e nunca natural.

Os jovens estudantes dos dias atuais ainda precisam de um auxílio educacional, escolar e acadêmico, para desenvolver suas habilidades e competências no que se refere ao aprendizado por meio das tecnologias digitais. Para Dias-Trindade e Mills (2020), é importante ressaltar que, mesmo vivendo em um mundo rodeado por tecnologias, transitando por diferentes espaços digitais, plataformas, *sites*, redes, mídias – as mais variadas –, esses jovens podem ser chamados de nômades digitais. Estar conectado não é apenas uma condição de quem usufrui de aparelhos eletrônicos, mas também como se entende o comunicar, o expressar, o interagir e o viver em sociedade atualmente.

Segundo Lévy (2010, p. 159), só é possível compreender a relação entre cibercultura e educação se formos capazes de realizar uma análise sobre “mutação contemporânea da relação com o saber”. Isso implica entender que o sujeito social, hoje, não vai aprender para um fim único, apenas para o mercado de trabalho que não se modifica para a realização de uma função específica sem mudanças ou, inclusive, para a obtenção de um título acadêmico finito em si mesmo.

A cultura digital, ao ser transportada para a educação, precisa integrar mudanças que vão desde as estruturas físicas, curriculares, até as áreas de ensino-aprendizagem. O uso das tecnologias digitais potencializa a desconstrução e a construção de outras formas de acesso ao conhecimento.

Com isso, as áreas de ensino, como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens, têm como desafio promover um processo de aprendizado alinhado a uma sociedade constituída por pessoas conectadas ao mundo. Como professora de Ciências Sociais e atuando há 17 anos

no Ensino Básico e 10 anos no Ensino Superior, as TDICs têm sido incorporadas ao longo de nossa vivência em sala de aula.

A sua presença abre caminhos para a expansão da produção, distribuição e compartilhamento da informação por meio da integração do texto, som, imagem estática e em movimento, de maneira a possibilitar o desenvolvimento de novas capacidades para o aprendizado e “evoca[m] sensibilidades acústicas e sinestésicas que impactam os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano” (RAMOS; BOLL, 2019, p. 53).

Cabe a nós, pesquisadores, professores e os profissionais da educação, pensar em como as tecnologias digitais estão presentes em diferentes áreas e seus impactos. No caso desta tese, vamos explorar o que tem sido debatido nas Ciências Humanas.

4.2 ENTRELACAMENTO DA CIÊNCIAS HUMANAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CAMPO DAS HUMANIDADES DIGITAIS

Segundo Davidson (2008, p. 707): “Grandes eras da ciência são grandes eras das humanidades porque uma era não é um período histórico, mas uma construção, e as construções são obra de humanistas”. A investigação baseada na expressão “Era Digital” promove o entendimento da maneira como temos agido na sociedade e os impactos que todas essas transformações têm provocado na ação humana.

A autora afirma que o debate em torno da relação das humanidades e a tecnologia da computação não é uma novidade do século XXI. Na verdade, ele tem se realizado desde o entendimento de que as habilidades computacionais alteraram as ciências de maneira geral e mudaram a compreensão do campo das humanidades em relação à pesquisa e ao ensino.

Para Hockey (2004), temos o primeiro registro do uso da computação em Ciências Humanas, em 1949. Nesse ano, o padre jesuíta italiano chamado Roberto Busa deu início à construção de um índice de verbetes de todas as palavras das obras de Santo Tomás de Aquino e autores relacionados; cerca de 11 milhões de palavras expressas em latim medieval foram catalogadas⁷³.

⁷³ Em 1992, um CD-ROM com todo o material foi criado com a opção de leitura em latim, inglês e italiano. O padre Busa recebeu um prêmio como reconhecimento de suas realizações na aplicação da tecnologia da informática às pesquisas em Ciências Humanas (HOCKEY, 2004).

Na década de 1960, começaram a surgir algumas publicações, com destaque para Computadores e Humanidades, fundadas por Joseh Raben, que até a formação de um quadro de conferências e associações se transformou na fonte de divulgação e informação sobre computação em Ciências Humanas (HOCKEY, 2004).

Nas décadas de 1970 e 1980, houve uma maior consolidação dessa relação, vários textos eletrônicos e projetos foram criados. Segundo Hockey (2004, p. 4):

O conhecimento do que era possível espalhou-se gradualmente através dos canais normais de comunicação acadêmica, e mais e mais pessoas tinham vindo através dos computadores em sua vida cotidiana e começaram a pensar sobre o que os computadores poderiam fazer por suas pesquisas e ensino. A difusão do conhecimento foi auxiliada não apenas por Computadores e Humanidades, mas também por toda uma série regular de conferências. O simpósio de 1970 em Cambridge foi o início de uma série de bienal de conferências no Reino Unido, que se tornou um importante ponto focal para computações em humanidades. Reuniões em Edimburgo (1972), Cardiff (1974), Birmingham (1978) e Cambridge (1980) produziram artigos de alta qualidade.

O período de 1990 foi marcado por mudanças expressivas na combinação entre computação e humanidades pelo surgimento do computador pessoal e o correio eletrônico. Entretanto, o custo de um computador para uso individual era muito alto⁷⁴ (HOCKEY, 2004).

O fato é que, quanto mais pessoas tinham acesso à informática, mais descobertas e inovações eram propostas para a área das humanidades. Além disso, a disseminação da internet começou a revolucionar a ideia de informação, comunicação e conhecimento.

Esse período ficou conhecido como *Web 1.0*, marcado pelo aparecimento do *World Wide Web (www)*, que revolucionou a questão da coleta, da manipulação e do armazenamento de dados. Então, surgiu a primeira geração de alunos que tinha no computador a fonte inicial de qualquer informação por meio do navegador *Mosaic*, criado em 1993 (HOCKEY, 2004).

Após o *www*, o advento da internet fez surgir a *Web 2.0*, identificada por meio do pontocom (.com). Segundo Davidson, (2008, p. 772):

⁷⁴ Para Lemos (2003, p. 13): “A passagem do PC ao CC (computador conectado) será prenhe de consequências para as novas formas de relação social, bem como para as novas modalidades de comércio, entretenimento, trabalho, educação etc.”.

A *Web 2.0* descreve não apenas o novo conjunto de ferramentas, mas também os novos relacionamentos entre produtores e consumidores dessas ferramentas. Em sua manifestação mais idealista, a *Web 2.0* é mais bem definida pela interatividade e participação do usuário (em vez da agregação de dados). [...] *Web 2.0* inclui todas as formas de rede corporativa ou social (do Google ao MySpace); construção colaborativa de conhecimento (sites como a Wikipedia); conteúdo gerado pelo usuário (incluindo sites de compartilhamento de fotos como o Flickr ou sites de postagem de vídeos como o YouTube); e blogs, wikis, ambientes virtuais e outros sites que usam um modelo muitos-para-muitos de participação e personalização.

A *Web 2.0* proporciona a autoria, a personalização, a colaboração, a participação, a interdisciplinaridade, o domínio, a hierarquia, o rigor, a excelência, os padrões e *status* que incidirão em novas epistemologias (DAVIDSON, 2008). O foco, a partir deste momento, não estava apenas no uso da internet como uma ferramenta mecânica, mas na ampliação da navegação, no trabalho colaborativo por meio de uma interação entre diferentes pessoas e recursos.

A história da computação em Ciências Humanas se divide em dois momentos: o primeiro chamado de *Humanities 1.0* – Humanidades Computacionais – proporcionou a digitalização de arquivos textuais e de multimídias que estão sendo utilizados até hoje para a realização de pesquisas (HOCKEY, 2004).

Ao serem disponibilizados via rede, essas bibliografias e demais documentos permitem que, no século XXI, seja possível realizar buscas de dados e saberes de qualquer lugar sem sair de casa. Para Davidson (2008), todos temos de agradecer ao fato de que as humanidades não foram esquecidas no primeiro processo ambicioso de sintetizar, coletar e arquivar o maior número de dados disponíveis e que são capazes de contar a história do mundo.

O segundo momento marca a relação entre as humanidades e as tecnologias digitais. Ele é identificado como *Humanities 2.0*: “Hibridismo, troca, fluxo e transação cultural são explorados de forma mais responsável e aventureira quanto aos recursos de muitas nações, em muitos idiomas [...]” (DAVIDSON, 2008, p. 713).

Isso significa a criação de uma nova teoria baseada no afeto e na intersubjetividade que possibilita a interação de várias temáticas, como o caso da política governamental, de raça, da religião e gênero que serão possíveis de debate

entre professores e alunos em uma espécie de empresa de compartilhamento (DAVIDSON, 2008).

A internet proporciona um maior alcance do público em geral e os novos alunos formados em programas que entendam a relação entre tecnologias digitais e humanidades: “[...] estarão aptos para atuar não só na área acadêmica, mas também nas áreas de publicação eletrônica, tecnologias educacionais e desenvolvimento de multimídias” (HOCKEY, 2004, p. 13).

A *Humanities 2.0* se distingue da *Humanities 1.0*, justamente, por não se basear apenas na coleta de dados, mas por sua interatividade, a abertura maior na participação de diferentes sujeitos sociais que produzem premissas teóricas diversas descentralizando conhecimento e autoridade.

Os dados coletados podem ser, agora, interpretados à luz de diversas teorias e experiências, podendo ser desenvolvidos de maneira colaborativa e que possam ser reeditados quantas vezes forem necessários. Os usuários poderão coletar, armazenar e produzir dados que deverão ser acessados por outros que terão a liberdade para comentar, aumentar e corrigir os conteúdos disponíveis. Na atualidade, um exemplo disso é a *Wikipédia*⁷⁵.

Davidson (2008) faz uma reflexão em relação à *Wikipédia*, que se trata da maior enciclopédia do mundo desenvolvida de maneira colaborativa, por meio de um trabalho voluntário e amador. Será que deveríamos consultá-la como fonte de saber?

A autora salienta que nem tudo deve ser descartado quando produzido fora da academia e do saber hegemônico da universidade. Aqueles que produzem os conteúdos nas redes, em geral, não passam por uma autorização de pares qualificados, diplomados, para um julgamento. Entretanto, ela afirma que: “A revisão

⁷⁵ “A Wikipédia é um projeto de enciclopédia colaborativa, universal e multilíngue estabelecido na internet sob o princípio wiki. Tem como propósito fornecer um conteúdo livre, objetivo e verificável, que todos possam editar e melhorar. O projeto é definido pelos princípios fundadores e o conteúdo é disponibilizado sob a licença Creative Commons BY-SA e pode ser reutilizado sob a mesma licença, desde que respeitando os termos de uso. Todos podem publicar conteúdo on-line desde que criem uma conta e sigam as regras básicas, como verificabilidade ou notoriedade. Todos os editores da Wikipédia são voluntários e integram uma comunidade colaborativa, sem um líder, onde coordenam esforços em projetos temáticos e espaços de discussão. Dentre as várias páginas de ajuda à disposição, estão as que explicam como criar um artigo ou editar um artigo. Em caso de dúvidas, não hesite em perguntar. Debates e comentários sobre os artigos são bem-vindos. As páginas de discussão servem para centralizar reflexões e avaliações sobre como melhorar o conteúdo da Wikipédia” (WIKIPEDIA, 2021, *on-line*).

por pares não é a única prática cujas suposições estão em jogo nesta próxima fase das humanidades digitais” (DAVIDSON, 2008, p. 714).

O interesse de se refletir as Humanidades Digitais (HD) se baseia em uma cultura digital emergente que tem modificado a forma como o conhecimento pode ser compartilhado e adquirido. Isso permite pensar sobre as formações universitárias e o que se entende por saber. Este, de caráter hegemônico, modifica-se a partir do momento em que se compreende que ensinar e aprender podem se realizar de inúmeras maneiras. O que se tem chamado de inovação dentro e fora da sala de aula, nada mais é, do que o repensar sobre a própria humanidade que produz e consolida a cultura vivenciada no contexto presente do século XXI.

No caso do campo investigativo das Humanidades Digitais, a partir dos anos 2000, há um elevado crescimento nas discussões sobre as HD. Segundo Kirschenbaum (2010, p. 57):

No espaço de pouco mais de cinco anos, as humanidades digitais deixaram de ser um termo de conveniência usado por um grupo de pesquisadores que já trabalhavam juntos há anos para algo como um movimento.

O autor ressalta que as Humanidades Digitais podem ser entendidas como um empreendimento social, pois fazem parte da cultura que valoriza a colaboração, a abertura, como também as relações não hierárquicas e a agilidade. Ademais, constituem um instrumento de resistência ou reforma real por meio da criação de departamentos, disciplinas e financiamentos para as pesquisas.

Como um campo em expansão, diferentes autores contribuíram e têm contribuído para a formação e a disseminação dele. A partir deste momento, vamos nos ater a essas abordagens.

Em 2009, a Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) lançou o Manifesto das Humanidades Digitais 2.0. Nele, ficou definido o seguinte:

As Humanidades Digitais não são um campo unificado, mas **um conjunto de práticas convergentes** que exploram um universo em que: a) a impressão não é mais um meio exclusivo ou normativo em que o conhecimento é produzido e/ou disseminado: em vez disso, a impressão é absorvida por novas configurações de multimídias; e b) as ferramentas, técnicas e mídias digitais alteram a produção a disseminação do conhecimento nas artes, nas ciências humanas e sociais. As Humanidades Digitais buscam desempenhar um papel inaugural com respeito para o mundo no qual, não mais são

produtores, administradores e disseminadores de conhecimento ou cultura, as universidades são chamadas a moldar modelos nativamente digitais de discurso acadêmico para as esferas públicas recém emergentes da era digital (o *www*, a blogosfera, bibliotecas digitais, etc.), para modelar excelência e inovação nesses domínios, e para facilitar a formação de redes de produção, troca e disseminação de conhecimento que são, ao mesmo tempo, globais e locais (PRESNER *et al.*, 2009, p. 9, grifos nossos).

Para Svensson (2010), a tarefa de pensar sobre as Humanidades Digitais deve se realizar na compreensão de que existe um campo amplo a ser explorado e que a ideia, ao estudá-lo, é promover o conhecimento de um panorama de iniciativas e atividades que revelam a importante intersecção entre as Ciências Humanas e a tecnologia digital. Assim, cada pesquisador poderá colaborar para a ação nele de forma interpretativa.

McPherson (2008), ao buscar uma possível definição para as Humanidades Digitais, propõe a diferenciação entre três tipos: as humanidades de computadores, cujo objetivo está pautado na construção de infraestruturas e ferramentas; as humanidades dos *blogs* com base no texto escrito e disseminado em rede, por meio de mídias; e as humanidades multimodais, tendo o digital como um meio expressivo e potente às Ciências Humanas.

Nosso interesse se baseia nas humanidades multimodais e nas transformações que sua inserção é capaz de proporcionar à educação, por meio de um crescente universo do conhecimento que passou a ser editado, reeditado e compartilhado nas redes. Mediante a esse cenário, o conhecimento se torna cada vez mais amplo, aberto, gratuito e ilimitado por canais múltiplos e abundantes.

Como afirmam Presner *et al.* (2009, p. 40): “O conhecimento assume múltiplas formas: habita os interstícios e cruzamentos entre palavras, sons, cheiros, mapas, diagramas, instalações, ambientes, repositório de dados, tabelas e objetos”. O entrelaçamento entre as tradições do conhecimento, a computação e as Ciências Humanas recria lugares para pesquisas que devem ir muito além de pensar o impacto cultural e social das novas tecnologias.

No que tange ao exposto, faz-se necessário proporcionar ambientes que possam criar sistemas tecnológicos, metodologias e sistemas de informação e comunicação. Para Presner *et al.* (2009, p. 32-33):

A revolução não é transformar estudiosos da literatura em engenheiros ou programadores. Em vez disso, é sobre: expandindo a bússola e a qualidade do conhecimento nas Ciências Humanas – expandindo o alcance e o impacto do conhecimento nas disciplinas de Humanidades – o engajamento direto dos processos de design e desenvolvimento que dão origem a modelos, gêneros e interações de comunicação acadêmica mais ricos e multidirecionais.

As HD se materializam em um saber pautado na convergência⁷⁶ e no fazer. No meio acadêmico, ela implica mudanças e transformações na maneira como as disciplinas de humanidades ainda estão sendo propostas ao provocar a necessidade de um novo modelo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento e o entendimento do processo fazem mais sentido do que o produto, pois o uso das tecnologias digitais, articulado às humanidades, tem proporcionado a descentralização da autoridade do saber e o pensar sobre as questões humanísticas pertinentes ao futuro da humanidade (DAVIDSON, 2008).

Com isso, o papel do acadêmico da área de humanas se altera. Ele deve ser entendido como um curador, aquele que faz e oferece o novo, a descoberta para a ressignificação de sua formação, a partir do entendimento de que existem maneiras diferentes da espacialização do conhecimento de forma física e virtual. Segundo Presner *et al.* (2009, p. 46):

A curadoria é uma prática acadêmica aprimorada que também aumenta o ensino e o aprendizado de maneira poderosa. Convoca as futuras gerações de humanistas a trabalhar desde o início com as próprias coisas da cultura e da história: engajar-se diretamente na coleta e produção de conhecimento sob a orientação de pesquisadores especializados em um verdadeiro ambiente semelhante a um laboratório.

Embora pareça óbvia a presença do virtual em nosso cotidiano, nas práticas educativas, ainda existem inúmeras resistências. Promover um saber que pareça um laboratório de experimentos atrai muitos adeptos, bem como muitas recusas e preconceitos baseados no poder da tradição. O conforto, a inércia, a burocracia, o conservadorismo na forma de fazer e pensar as Ciências Humanas inviabilizam,

⁷⁶ “Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. [...] No mundo da convergência, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplas plataformas de mídia” (JENKINS, 2009, p. 29).

muitas vezes, as mudanças que o campo das HD tem reivindicado. A academia ainda se mantém lenta nesse processo.

Presner *et al.* (2009) “finalizam” a proposta aberta do Manifesto ressaltando que se faz necessário ter coragem e visão para promover um ambiente cada vez mais abundante de ensino-aprendizagem. Ser cuidadoso e atento aos que se dizem adeptos às tecnologias digitais, mas as reproduzem de maneira tradicional como um instrumento mecânico, não fomentando novas criações, debates e uma proposta de conhecimento. Por fim, desconfiar sempre dos que evocam um afastamento das humanidades por causa do uso do digital.

Em 2010, autores e observadores das Humanidades Digitais, reunidos em Paris para a realização do *THATCamp*, fizeram um novo Manifesto das Humanidades Digitais. Esse documento reforçava muitas ideias já existentes no proposto pela UCLA, ampliando a disseminação de um campo em construção de pesquisas e ações (THATCAMP-PARIS, 2010).

Segundo esse Manifesto, as HD compreendem a necessidade de saber fazer e transmutar o conhecimento das Ciências Humanas para o mundo digital. O apelo feito é que a cultura digital seja entendida como uma definição dentro da ideia de cultural geral no século XXI.

Por fim, o documento propõe o conhecimento e a divulgação de boas práticas que possam servir como ideias para novas ações disciplinares e transdisciplinares a partir do uso das Ciências Humanas e das tecnologias digitais. Tem, ainda, o objetivo de refletir e reafirmar a diversidade existente de métodos e práticas de ensino-aprendizagem (THATCAMP-PARIS, 2010).

Ao compartilharmos essas práticas, alimentamos cada vez mais o campo das Humanidades Digitais que nos permite pensar até mesmo no tipo de pesquisa que podemos realizar a partir da observação da intersecção entre Ciências Humanas e tecnologias digitais.

Svensson (2010), em seus estudos sobre as HD, propõe um mapeamento desse território⁷⁷ e nos apresenta um modelo analítico em que indica cinco possibilidades diferentes de investigação. São elas: a tecnologia da informação como

⁷⁷ “Qualquer tentativa de mapear um campo como as humanidades digitais será, naturalmente, uma leitura e interpretação particular desse campo” (SVENSSON, 2010, p. 13-14).

ferramenta; um objeto de estudo – estudo sobre internet e seus desdobramentos; um laboratório exploratório; um meio expressivo; e um espaço ativista⁷⁸.

No contexto educacional, para o autor, a pesquisa pode ser feita por meio de dois vieses. O primeiro opta por entender a computação tradicional das humanidades a partir do seu uso de forma instrumental, uma ferramenta⁷⁹, tendo a tecnologia de informação como meio. O segundo compreende a tecnologia digital como um objeto de estudo, parte das dinâmicas e modificações culturais que proporcionam novos conhecimentos. O seu foco não se baseia apenas na internet e na *Web* em si, mas reflete sobre as formas de mídias e cultura digital que estão sendo desenvolvidas em rede. Os chamados críticos da cibercultura fazem parte dessa categoria de pesquisadores (SVENSSON, 2010).

Segundo Svensson (2010, p. 121): “Neste sentido, os objetos de estudo incluem fenômenos, artefatos e processos culturais, em que, certa medida, são flexionados digitalmente”, podendo ser investigados em um campo interdisciplinar. Este é o tipo de investigação que nos interessa nesta tese: a compreensão de um objeto de estudo, advindo das modificações propagadas a partir do desenvolvimento da internet, que pode ser analisado em contextos diversificados e que, na atualidade, incide sobre os processos educativos, marcados pela pandemia mundial da covid-19.

O debate em torno das Humanidades Digitais nunca foi tão necessário quanto no contexto histórico-social que estamos enfrentando. Concordamos com a afirmação precisa de Davidson (2008, p. 715, grifos nossos): “Em uma época de **mudanças de paradigma, traição moral, amnésia histórica e turbulência psíquica e espiritual**⁸⁰, as questões humanísticas são centrais [...]”.

Como vimos, nas seções anteriores, o entendimento das políticas de educação perpassa pela compreensão de uma realidade que, muitas vezes, não considera as

⁷⁸ “Necessariamente, qualquer tentativa de mapear um campo grande e indeterminado como as humanidades digitais não pode ser completa. [...] A atividade de mapeamento em si, é tão importante quanto um mapa irregular resultante, no entanto, e argumenta-se que os desafios e possibilidades à frente exigem uma consciência compartilhada e colaborações ricas em todo o cenário das humanidades digitais” (SVENSSON, 2010, p. 11).

⁷⁹ “As ferramentas digitais não devem ser vistas como artefatos neutros. Em sua construção e uso contextual, eles reproduzem certos pressupostos. Embora ferramentas genéricas, como programas de processamento de texto, sejam mais facilmente interpretadas como “neutras”, parece que a natureza subjetiva e epistêmica das ferramentas é mais explícita com ferramentas interpretativas e experimentais. Isso não significa que os compromissos epistêmicos associados às ferramentas digitais e ao uso de ferramentas sejam bem compreendidos ou recebam atenção suficiente” (SVENSSON, 2010, p. 116).

⁸⁰ Grifamos essas informações que acreditamos contribuir muito para as discussões instauradas nesta tese.

influências sofridas, tampouco a forma como os textos são redigidos. Por isso, faz-se necessário estar atento e questionar o que, até então, parece-nos inquestionável, pois nos falta conhecimento para as indagações necessárias.

A importância da formação humanística está na possibilidade do despertar do conhecimento histórico, das habilidades interpretativas, das análises críticas e da relevância das descobertas científicas indispensáveis para cada época. Além disso, ajuda nos a pensar sobre nós, as ideologias vigentes e as transformações necessárias para o continuar da humanidade (DAVIDSON, 2008).

Não é apenas refletir sobre o uso da tecnologia digital por si mesma, mas, sim, o entendimento de sua potência quando conjugada com os saberes existentes no passado e que permitem a ampliação do conhecimento no presente das Ciências Humanas e de outras áreas.

As tecnologias digitais são parte potencializadora do processo educativo. Elas refletem o que a cultura digital tem definido como fundamental para o desenvolvimento do conhecimento humano que perpassa pela percepção histórica, formação cidadã, engajamento social e apropriação digital, tanto de professores quanto de alunos.

Em relação às reflexões feitas, anteriormente, sobre políticas públicas de educação brasileira, sua relação com projetos e programas de informatização, de modo a promover a inserção das tecnologias digitais nos ambientes escolares e acadêmicos, junta-se, agora, a compreensão de que vivenciamos uma cultura digital que suscita mudanças emergentes e urgentes. As Humanidades Digitais nos permitem entender, a partir de um campo de investigação em permanente construção, a importância das TD para o dia a dia educacional.

Elas geram um olhar que nos auxilia a pensar sobre a disseminação de saberes com base em um público que, segundo Dias-Trindade e Mills (2020, p. 9-10): “[...] movimenta-se de forma fluida, por espaços híbridos, multimodais e ubíquos, num verdadeiro nomadismo digital, sempre ligados, sempre em redes, construindo dessa forma seu conhecimento [...]”. Logo, o saber é produzido e adquirido por meio da convergência de inúmeras conexões capazes de desenvolver outras percepções cognitivas de educadores e educandos.

A presença das tecnologias digitais no processo educativo não pode ser entendida como algo natural. Vivemos em um contexto marcado pela conectividade, a interação em distintos dispositivos móveis com as mais diversas formas de adquirir,

produzir e compartilhar informações, conteúdos, saberes e conhecimentos (RAMOS; BOLL, 2019).

Assim, tornamo-nos sujeitos que integram uma rede de produção e disseminação de saberes. Entender isso é um passo importante nas discussões sobre o sentido e significado do ensino-aprendizagem no século XXI.

Entretanto, mesmo diante dessa conjuntura, os projetos educacionais propostos, muitas vezes, estão distantes de propiciar aos estudantes e aos educadores a compreensão de um novo cenário cultural dessa vivência, ou seja, da importância das tecnologias digitais. Isso porque: “A incorporação de tecnologias (especialmente as digitais) no contexto educacional relaciona-se diretamente com as transformações culturais que a escola ainda carece de viver” (DIAS-TRINDADE; MILLS, 2020, p. 11).

Tal consciência nos permite reconhecer que as mudanças advindas da cibercultura – da cultura digital –, ocorridas, a princípio, fora do ambiente escolar e acadêmico, estão cada vez mais inseridas e precisam ser incorporadas a esse cenário. Por isso, a sua modificação é parte importante para o desenvolvimento de um aprendizado marcado pelo uso das tecnologias digitais de maneira consciente e que pode apresentar aos envolvidos nesse processo as inúmeras possibilidades de conhecimento. Para Lévy (2010, p. 160):

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

A relação entre educação e tecnologia digital se compreende a partir do que Kenski (2012a, p. 43) chamou de “socialização da inovação”. Isso significa que essa interação precisa ser ensinada e aprendida. O fato de estarmos inseridos na era digital não quer dizer que tal circunstância explica a maneira como devemos usufruir dos recursos e benefícios das TD.

Essa falta do entendimento que possibilitaria explorar, cada vez mais, o uso desses recursos se reflete no dia a dia da sala de aula, quando, embora convivamos

com alunos conectados, muitas vezes identificados como “Nativos Digitais⁸¹”, percebemos que alguns deles desconhecem ou não conseguem utilizar, de maneira funcional, os recursos tecnológicos como instrumentos para as descobertas de novos saberes.

Isso ocorre, também, com os professores que, na maioria das vezes, não tiveram uma formação adequada dentro do contexto das tecnologias digitais e, por isso, não conseguem usufruir de todos os benefícios da produção e disseminação de aulas, que podem se configurar em espaços e tempos diferenciados: “Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias” (KENSKI, 2012a, p. 44).

No campo das Humanidades Digitais, torna-se imprescindível promover a formação acadêmica de profissionais que possam se relacionar com as tecnologias digitais em prol do conhecimento, explorando infinitas possibilidades de sua ação na construção do fazer, produzir novos saberes. Como afirma Lucena (2016, p. 288):

Trabalhar com as culturas digitais e com as tecnologias móveis na escola não é apenas usar uma nova metodologia de aprendizagem para transmitir conteúdos enfadonhos, mas é pensar nesse novo sujeito, praticante cultural que pensa, produz saberes e compartilha opiniões, conteúdos e informações nas redes.

As tecnologias, ao serem pensadas e inseridas de maneira concreta, podem promover uma mudança significativa e mais realista ao ambiente educacional: “Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida” (KENSKI, 2012a, p. 46).

Assim, repetimos que a tecnologia digital, por si só, não pode ser encarada, como tem sido por muitos pesquisadores e entusiastas, apenas de forma utilitária, como a base principal da revolução educacional, da mudança que fará com que todas as mazelas existentes sejam resolvidas.

A tecnologia digital, por si mesma e como utilidade instrumental ou mecânica, nada faz se não for inserida como parte potencializadora do processo de ensino-aprendizagem de maneira dinâmica. Não é apenas a sua inclusão que irá alterar a

⁸¹ Para Prensky (2001), a expressão ‘*nativos digitais*’ faz referência às pessoas que já nasceram no contexto da cultura digital, convivendo intensamente com as TDICs, ao usar e explorar, cotidianamente, dispositivos e ferramentas, como computadores, internet, *videogames*, câmeras e tocadores de música digital.

forma como a educação tem sido desenvolvida no país, mas como essa inserção tem sido promovida.

Além disso, a tecnologia digital, em âmbito educacional, tende a proporcionar uma ruptura com a ideia contínua e sistematizada de se aprender. Ela provoca um fenômeno de descontinuidade, sem espaço e tempo fixo, permeando-se por textos variados, imagens que se apresentam de maneira imediata e atual (KENSKI, 2012b).

O que podemos ensinar e aprender passa, então, a ocorrer diante dessa perspectiva, de maneira simultânea, com as mudanças da sociedade. Deixa de ser simplista uma reflexão sobre tecnologia digital e educação quando se busca entender que a relação a ser estabelecida não se ancora apenas no acesso, sem que este possa ser problematizado.

Uma expressão popular antiga afirmava que: “o jornal de hoje embrulha o peixe de amanhã”. A velocidade das informações, na atualidade, é tão grande que mal existem jornais impressos, o que diremos, então, do tempo para que suas informações possam ser esquecidas.

Hoje, a informação se esvai rapidamente, o que reclama a compreensão de que, muitas vezes, ela será assim também em sala de aula. Segundo Dias-Trindade e Moreira (2017, p. 642):

[...] é fundamental ter consciência da importância da necessidade de contribuir para que os estudantes aprendam as melhores formas de usar a informação a que acedem e, em particular, que saibam selecionar essa mesma informação para melhorar tanto os seus conhecimentos como as suas competências.

A certeza que temos, atualmente, é que o conhecimento deixa de ter apenas um caráter operacional e que, cada vez mais, configura-se de maneira volátil, podendo ser representado por uma interação rápida que instiga educadores e educandos na busca pelo saber.

Tal objetivo pode ser alcançado em diferentes espaços formais e não formais de educação: “As ferramentas da *web*, a aprendizagem *online* e as potencialidades dos dispositivos móveis trouxeram novos e estimulantes desafios para os sistemas educativos e para os seus profissionais” (MOREIRA; DIAS-TRINDADE, 2018, p. 1).

O aprendizado, que agora se faz possível por meio de inúmeros canais e plataformas digitais, promove a reflexão de que o sistema de ensino ancorado, ainda, em uma visão tradicional de educação, precisa ser ampliado e atualizado

constantemente. A restrição apenas a uma forma ou fórmula de ensino e de aprendizado não faz sentido na sociedade que estamos inseridos. Para Kenski (2012b, p. 88):

[...] as mais modernas tecnologias de informação e comunicação exigem uma *reestruturação ampla* do sistema escolar de forma geral e não apenas uma alteração dos objetivos, procedimentos e das metodologias de ensino.

Torna-se fundamental, então, garantir aos alunos e aos professores uma aproximação e uma domesticação tecnológica digital ao seu favor, de modo a proporcionar um maior uso das redes para o saber, para a democratização do conhecimento convergente em diferentes contextos.

Na atualidade, o acesso imediato promove interações diversas e as interconexões de sujeitos sociais das partes mais remotas do planeta. Isso permite que, em um *click*, seja possível se deparar com realidades e mundos complementares, assim como opostos.

Toda essa discussão nos parece mais pertinente a partir dos anos de 2020-2021, isso porque a pandemia da covid-19 obrigou o distanciamento social e, conseqüentemente, o fechamento das instituições de ensino. No Brasil, o Parecer nº 19/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado em 10 de dezembro de 2020, garantiu que até 31 de dezembro de 2021 as aulas ocorreriam por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Os debates que ainda mantínhamos sobre educação e tecnologias digitais – e que pareciam desejos e delírios de grupos isolados – se tornaram urgentes e emergentes. A possibilidade de desenvolver um ensino-aprendizagem para além dos espaços físicos se transformou em uma necessidade.

4.3 TEMPOS PANDÊMICOS: POLÍTICAS, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PROMOÇÃO DAS HUMANIDADES DIGITAIS

Enquanto esta tese é escrita, a questão da pandemia da covid-19 no Brasil ainda é muito séria. Países da Ásia, da Europa e dos Estados Unidos já estão flexibilizando as medidas de segurança por causa da imunização da população. Por aqui, a média móvel de morte diária pelo vírus está em cerca de mil pessoas (BRASIL..., 2021b).

A vacinação segue um ritmo que poderia ser muito mais rápido. Entretanto, denúncias graves de corrupção⁸² em relação às transações para a compra de vacinas superfaturadas têm sido investigadas e, aos poucos, demonstram muitos erros que poderiam ter salvado a vida de mais de 542 mil brasileiros.

A participação do governo federal, representado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, tem sido muito questionada por omissão e declarações jocosas⁸³ realizadas por ele em relação à crise pandêmica que vivemos.

A negação ao uso das medidas protetivas de segurança, como máscaras⁸⁴, a não aglomeração⁸⁵ e a insistência na propagação de kit de tratamento precoce⁸⁶ para a doença fazem parte da maneira como o governante tem se relacionado com todo esse período que afeta o país em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos e emocionais.

Assim como relatamos sobre o Ministério da Educação, estamos no quarto Ministro da Saúde, representado, neste momento, pelo cardiologista Marcelo Queiroga, empossado em março de 2021. Antes dele, tivemos os médicos Luiz Henrique Mandetta, demitido em abril de 2020, e Nelson Teich, que permaneceu no poder apenas por 30 dias, deixando o cargo em maio desse mesmo ano. Foi convocado para a pasta, então, o general Eduardo Pazuello, sem nenhuma formação com a área da saúde; sua nomeação se baseou em sua capacidade de ação logística (MOTTA, 2021).

A saída do general Pazuello ocorreu em março de 2021, em um dos momentos mais críticos da pandemia. Sem vacinas suficientes, com os números de mortos aumentando cada vez mais, além da falta de oxigênio em várias cidades do país, a

⁸² A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da pandemia foi instalada em abril de 2021 e deveria ser concluída em três meses. Entretanto, devido às inúmeras irregularidades encontradas, com depoimentos considerados incompletos, ela foi estendida por mais 90 dias. Dessa maneira, a CPI irá funcionar até novembro de 2021 (CPI..., 2021).

⁸³ BOLSONARO imita pessoa com falta de ar para criticar medidas de Mandetta quando era ministro. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal UOL. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g4K_WifUhu1. Acesso em: 19 jul. 2021.

⁸⁴ BOLSONARO diz que vai desobrigar uso de máscara para todos, contrariando recomendação internacional. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1 min.). Publicado pelo canal Jornal O Globo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PN0vf3FWgko>. Acesso em: 19 jul. 2021.

⁸⁵ SEM máscara, Bolsonaro gera aglomeração em motociata em SP. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal UOL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-iYN1hZ6XGA>. Acesso em: 19 jul. 2021.

⁸⁶ BOLSONARO defende tratamento precoce e diz à CPI da Covid: "Não encha o saco". **Correio do Povo**, 2021. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/bolsonaro-defende-tratamento-precoce-e-diz-%C3%A0-cpi-da-covid-n%C3%A3o-encha-o-saco-1.615827>. Acesso em: 19 jul. 2021.

permanência do militar se tornou insustentável. Uma perda significativa para o governo, já que o discurso do ministro estava sempre aliado às falas do Presidente.

Assim como o governante, o general também fez declarações em defesa do uso do kit de tratamento precoce, não fazia uso de máscara, minimizava os números crescentes de mortes no país e promoveu uma lentidão na compra de vacinas.

Sua permanência no governo se tornou ainda mais difícil quando foi denunciado pelos veículos jornalísticos que, em agosto de 2020, a Pfizer havia oferecido cerca de 70 milhões de doses de vacinas para serem entregues em dezembro em nosso país. O acordo foi recusado (SAÍDA..., 2021).

No dia 10 de março de 2021, o país chegou à marca de 2.349 mortes em 24 horas pela covid-19 (BRASIL..., 2021b). A falta de material e de oxigênio gerou um colapso no sistema de saúde; mesmo assim, o general declarou que estava tudo sob controle. Porém, todas essas situações aceleraram a sua saída, em 15 de março de 2021.

Diante das evidências de sua falha de gestão e de toda a situação caótica que o país enfrentava, o general Pazuello gravou uma declaração⁸⁷, dizendo que sua saída tinha sido provocada por uma ação orquestrada, e não por sua falta de competência para gerir a pandemia.

Como vimos, anteriormente, em relação aos Ministros da Educação, uma marca do governo Bolsonaro consiste nas declarações de perseguição e inimigos imaginários que provocam a queda desses funcionários federais sem nenhuma razão plausível.

Após a saída de Pazuello, em 24 abril de 2021, foi instalada a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da pandemia. Ela tinha por finalidade, segundo os Requerimentos nº 1371/1372 de 2021:

Apurar, no prazo de 90 dias, as ações e omissões do governo federal no enfrentamento da Pandemia da Covid-19 no Brasil e, em especial, no agravamento da crise sanitária no Amazonas com a ausência de oxigênio para os pacientes internados; e as possíveis irregularidades em contratos, fraudes em licitações, superfaturamentos, desvio de recursos públicos, assinatura de contratos com empresas de fachada para prestação de serviços genéricos ou fictícios, entre outros ilícitos, se valendo para isso de recursos originados da União Federal, bem como outras ações ou omissões cometidas por administradores

⁸⁷ PAZUELLO diz que sua saída foi resultado de 'ação orquestrada'; assista | CNN PRIME TIME. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (7 min.). Publicado pelo canal CNN Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7GC4bzoBsy4>. Acesso em: 19 jul. 2021.

públicos federais, estaduais e municipais, no trato com a coisa pública, durante a vigência da calamidade originada pela Pandemia do Coronavírus "SARS-CoV-2", limitado apenas quanto à fiscalização dos recursos da União repassados aos demais entes federados para as ações de prevenção e combate à Pandemia da Covid-19, e excluindo as matérias de competência constitucional atribuídas aos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2021, *on-line*).

Inicialmente, a CPI da pandemia teria apenas 90 dias, porém, a partir dos depoimentos, muitas coisas precisaram ser investigadas e seus relatores pediram um prazo maior para a apuração dos fatos e das declarações dadas. Assim, ela ficou em vigência até 5 de novembro de 2021 (CPI..., 2021).

Todo esse cenário pandêmico afetou, também, a educação. Com a lentidão na vacinação, permanecemos, em 2021, com universidades e escolas, em sua maioria, fechadas. A volta das atividades presenciais ainda nos provoca muitas inquietações e depende de uma sucessão de ações para que ocorra de maneira segura a todos.

Antes de nos atermos mais às questões legais, que culminaram na suspensão das atividades escolares e acadêmicas e na adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), vamos traçar um pequeno panorama histórico sobre a pandemia da covid-19.

Segundo Sá (2020), no final de dezembro de 2019, a China declarou à Organização Mundial de Saúde (OMS) o surgimento de casos de uma grave pneumonia, sem origem conhecida, na cidade de Wuhan. A princípio, acreditou-se que se tratava de um vírus proveniente de animais, pois os primeiros casos tratados se remetiam a pessoas que frequentavam ou trabalhavam em um mercado de atacado que comercializava, além de frutos do mar, outras espécies vivas.

No início de janeiro de 2020, o coronavírus foi identificado como causador dessa suposta pneumonia, nomeado de "2019-nCov", e teve sua primeira morte registrada. O aumento de casos foi exponencial, e a China declarou que a transmissão estava ocorrendo entre as pessoas. Assim, em 23 de janeiro de 2020, Wuhan foi colocada em quarentena. No final desse mesmo mês, a OMS alertou o mundo sobre o risco de uma epidemia, pois casos da doença já eram registrados, além da Ásia, na Europa e na América do Norte (SÁ, 2020).

Em fevereiro de 2021, a Organização Mundial da Saúde passou a usar de maneira oficial o termo covid-19 para identificar a nova síndrome respiratória e definiu sua nomenclatura para Sars-CoV-2. O que vimos depois disso foi uma corrida contra

um vírus que se alastrou de maneira rápida pelo mundo todo. Como afirma Sá (2020, *on-line*):

Na primeira semana de fevereiro de 2020, o número de mortes pelo novo coronavírus ultrapassou 800 pessoas, e superou a Sars, doença causada pelo Sars-CoV-1 e que matou 774 pessoas em todo o mundo entre 2002 e 2003. Em 13 de fevereiro, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos EUA anunciou a transmissão assintomática do novo coronavírus. Em 14 de fevereiro, era confirmado o primeiro caso da África, no Egito. Em 15 de fevereiro, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom, pediu aos governos dos estados nacionais que organizassem seus sistemas de saúde, pois era impossível prever a direção que a epidemia tomaria. No dia 24 de fevereiro, Adhanom pediu ao mundo que se preparasse para uma pandemia. Em fins de fevereiro, Itália, Coreia do Sul e Irã vivenciaram surtos descontrolados da doença. O sistema de saúde italiano entrou em colapso, e o norte da Itália iniciou uma rígida quarentena. Grupos de risco eram estabelecidos entre idosos e portadores de comorbidades.

No Brasil, após o alerta da OMS, ainda em fevereiro, trinta e quatro brasileiros que residiam em Wuhan foram repatriados e permaneceram 14 dias em quarentena em Goiás, antes de serem liberados. Em 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso da covid-19 foi registrado na cidade de São Paulo. Tratava-se de um homem, de 61 anos, que havia retornado da Itália. Três dias depois, outro caso foi anunciado: um homem, de 32 anos, que havia estado na região da Lombardia, também na Itália (MACHADO; FREITAS, 2021).

Nesse mesmo período, o mundo já tinha registrado mais de 80 mil casos e o número de mortes era de 2.700 pessoas, em 34 países. Diante disso, em 11 de março de 2020, a OMS declarou que a covid-19 deveria ser entendida como uma pandemia de caráter mundial. Infelizmente, em 17 de março de 2020, foi registrada a primeira morte no Brasil por causa da doença: um homem de 62 anos, na capital paulista (MACHADO; FREITAS, 2021).

A eminência da epidemia não intimidou o Presidente Bolsonaro que, em 23 de março de 2020, declarou que era “só uma gripezinha” e que, por causa de seu “histórico de atleta”, estaria imune ao vírus, o qual, no início, acometeu mais pessoas idosas ou com algum tipo de comorbidade (LINHA..., 2021).

O avanço do vírus não abalou as convicções presidenciais e, como vimos, ocorreram a partir daí sucessivas trocas de Ministros da Saúde, muitas declarações

vexatórias; atualmente, existe uma CPI da pandemia para compreender os erros cometidos pelo governo em relação a esse cenário.

A marca de 10.000 mil mortes em maio de 2020 nos parecia assustadora. Porém, ela foi apenas um indício do que ainda está ocorrendo no país. Atualmente, ultrapassamos a triste marca de 542 mil vítimas da covid-19. E, infelizmente, esses não são apenas números, mas, sim, familiares, amigos, colegas de trabalho, filhos, maridos, esposas de alguém que conhecemos e, até mesmo, entes queridos de nossa família.

De acordo com uma notícia veiculada pelo Jornal O Globo, em 2021, as cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro foram as primeiras a suspender as aulas presenciais, no dia 13 de março de 2020. A preocupação com o contágio por meio da circulação de pessoas fez com que essa decisão ganhasse força também em outros estados (LINHA..., 2021).

No caso do estado do Paraná, o Decreto nº 4.258, de 17 de março de 2020, determinou que todas as atividades das instituições de ensino públicas e privadas fossem suspensas a partir do dia 20 de março de 2020 (PARANÁ, 2020).

Em âmbito federal, a Portaria MEC nº 343, no mesmo dia, determinou a substituição das atividades presenciais, que estavam em andamento, por aulas que utilizassem o meio da tecnologia de informação e comunicação e os recursos das tecnologias digitais. Essa primeira medida valeria por 30 dias (BRASIL, 2020a).

Como a disseminação do vírus permanecia de maneira crescente, essa Portaria foi alterada, em 15 de abril de 2020, pela de nº 395 (BRASIL, 2020b). Mais uma vez, a medida tomada equivalia a 30 dias. Entretanto, ela teve de ser substituída novamente: em 12 de maio de 2020, sendo prorrogada a permanência das atividades escolares de forma virtual na portaria MEC nº 473 (BRASIL, 2020c).

Os 90 dias propostos pelo Ministério de Educação de atividades remotas não foram suficientes, em vista do avanço da proliferação do vírus, do aumento de mortes ocasionadas por ele e da falta de um imunizante para possibilitar um retorno presencial das aulas. As decisões nas políticas propostas continuaram a ser influenciadas por todo o contexto provocado pela pandemia da covid-19.

No dia 16 de junho de 2020, foi promulgada a Portaria nº 544, que determinou a extensão de até 31 de dezembro de 2020 para a substituição das aulas presenciais por atividades letivas que fizesse uso das tecnologias digitais (BRASIL, 2020d).

Por meio da abordagem do ciclo de política de Ball, Bowe e Gold (1992), vimos que o contexto da produção dos textos políticos determina a maneira como eles são redigidos, sob a influência de questões ou posicionamentos de caráter global ou local em que estão inseridos. No caso das decisões tomadas e nas legislações criadas em prol da adoção de um ERE, no Brasil, entre 2020-2021, a vigência de uma pandemia mundial delimitou essas ações.

Os textos de políticas precisam ser entendidos como fluidos e a relação que estabelecemos com eles pode gerar um processo contínuo de interpretações que estão sujeitas a contradições e ressignificações o tempo todo, confrontando-se com decisões anteriores que podem incidir nas resoluções propostas.

Em tempos pandêmicos, as Portarias do MEC nº 343/395/473/544 foram elaboradas de maneira urgente. Tratam-se de textos compreensíveis e acessíveis a todos em que se propõem alternativas imediatas para a continuidade dos calendários escolares e acadêmicos. Elas seguiram a determinação mundial do fechamento das instituições de ensino, o que afetou mais de 190 países e atingiu cerca de 1,6 bilhões de estudantes (FIOCRUZ, 2020).

A transição entre as atividades presenciais para remota e virtual não ocorreu de uma maneira simples:

A crise sanitária mundial exacerbou iniquidades, ampliando ainda mais as disparidades educacionais. Populações mais vulnerabilizadas sofrerão as consequências para além do período imediato da pandemia, colocando cerca de 23,8 milhões de jovens e crianças a mais fora da escola em todo o mundo, como consequência direta da pandemia e do agravamento da crise econômica. Trata-se de uma emergência sanitária que se transformou em uma crise humanitária com a perda de muitas vidas e a degradação da qualidade de vida de uma grande parte da população mundial. Esse contexto traz enormes desafios para a Saúde Coletiva e para a Saúde Pública. O primeiro desafio a ser enfrentado é o controle o mais breve possível da pandemia, o que se constrói seguindo-se rigorosamente critérios científicos (FIOCRUZ, 2020, p. 4).

O Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 4 de maio de 2020, reconheceu-se a ocorrência de um estado de calamidade pública por causa da covid-19 (BRASIL, 2020e). Essa determinação afetou, também, a educação, pois se entendeu que não era apenas uma questão de modalidade de ensino a ser utilizada na promoção do processo educativo, mas, sim, o fechamento de escolas e universidades, de modo a afetar, diretamente, as famílias mais vulneráveis.

Por causa disso, em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei nº 14.040 (BRASIL, 2020f), que determinou que caberia ao Conselho Nacional de Educação (CNE) editar as diretrizes nacionais para a implementação de propostas por essa legislação durante o estado de calamidade pública⁸⁸.

O CNE determinou, então, todas as ações a serem realizadas nas diferentes etapas da educação nacional. O Artigo 3º tratou, mais detalhadamente, da Educação Superior, em que ficou estabelecido que as IES estavam dispensadas, de maneira excepcional, da obrigatoriedade do mínimo de dias letivos no ano afetado pela pandemia.

Todavia, fazia-se necessária a manutenção da carga horária prevista na estrutura curricular dos cursos, para que não houvesse a perda de conteúdos essenciais. Ficou autorizado que as atividades curriculares poderiam ser mantidas de forma remota por meio do uso das tecnologias digitais (BRASIL, 2020f).

Além disso, no caso dos cursos da área da saúde, como Medicina, Odontologia, Farmácia e Enfermagem, os alunos com mais de 75% dos conteúdos e estágios concluídos poderiam ter a antecipação da conclusão do curso, desde que estivessem diretamente relacionados ao combate da pandemia da covid-19 (BRASIL, 2020f).

Essa legislação alterou, ainda, a Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009), que era responsável pelas tratativas em relação à alimentação escolar e aos recursos destinados às escolas. Definiu-se, no Inciso 3º do Artigo 6º e do Artigo 7º, que estaria assegurado (BRASIL, 2020f, *on-line*):

[...] acesso dos estudantes da educação básica e da educação superior em situação excepcional de risco epidemiológico decorrente da Covid-19 a atendimento educacional adequado à sua condição... garantidos aos estudantes das redes públicas programas de apoio, de alimentação e de assistência à saúde entre outros.

Art. 7º No ano letivo afetado pelo estado de calamidade públicas referido no art.1º desta lei, serão mantidos os programas públicos suplementares de atendimento aos estudantes da educação básica e os de assistência estudantil na educação superior.

O fechamento das instituições de ensino escancarou as inúmeras deficiências da educação brasileira. Pamplona (2021) afirma que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no final de 2019, cerca de 4,3 milhões de estudantes

⁸⁸ Alterou-se a Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009).

não tinham acesso à internet. As razões poderiam ser tanto a falta de recursos financeiros para a compra de aparelhos móveis ou computadores quanto a inexistência de rede na região em que residiam.

Essa realidade afetou muito a continuidade da formação de milhares de estudantes no Brasil em 2020 e 2021. Os números das disparidades de recursos são alarmantes: enquanto cerca de 81,8% dos alunos das escolas privadas tinham computadores, na rede pública, eram apenas 43%. Em relação ao uso de *tablet*, 23% dos estudantes da rede particular tinham acesso, mas apenas 8,5% dos estudantes da rede pública podiam recorrer a esse tipo de recurso (PAMPLONA, 2021).

Além da falta de dispositivos eletrônicos, muitas famílias foram afetadas pela perda de entes queridos acometidos pela covid-19, como também o fechamento de suas empresas e a demissão de seus locais de trabalho. Segundo dados do IBGE, no segundo trimestre de 2021, cerca de 14,8 milhões de brasileiros se encontravam desempregados (DESEMPREGO..., 2021).

Em virtude de toda essa situação, algumas famílias ainda tinham na escola pública o acesso para garantir a sua alimentação. No estado do Paraná, ela é garantida pela Lei nº 14.040/2020. Dessa maneira, a alimentação destinada para merenda escolar foi transformada em cestas básicas e está sendo distribuída desde o início da pandemia para famílias do meio urbano, rural, indígenas e quilombolas, em situação de vulnerabilidade social (MAIS..., 2020).

Em 6 de outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 15/2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos estabelecidos pela Lei nº 14.040 (BRASIL, 2020f), a qual determinou normas especiais para a educação em decorrência de um estado de calamidade. Esse documento reiterou o que já tinha sido proposto pelos Pareceres do CNE/CP de nº 5, de 28 de abril de 2020⁸⁹, de nº 9, de 8 de junho de 2020⁹⁰, e de nº 11, de 7 de julho de 2020⁹¹.

O Conselho Nacional de Educação se reuniu novamente no dia 8 de dezembro de 2020; sendo que o Parecer CNE/CP nº 19/2020, que resultou dessa reunião,

⁸⁹ Tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19” (BRASIL, 2020g, *on-line*).

⁹⁰ Retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020g).

⁹¹ Definiu “Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia” (BRASIL, 2020g, *on-line*).

reincidiu nas resoluções propostas no Parecer de nº 15 e alterou somente o Artigo 31 desse documento. Julgou ser importante a inserção da palavra excepcional no que tange ao uso das atividades pedagógicas não presenciais para a integralização da carga horária. Estas deverão ser entendidas sempre como necessárias ao cumprimento das medidas de enfrentamento da pandemia estabelecidas pelos protocolos de biossegurança (BRASIL, 2020g).

Algo que nos chamou atenção na leitura de todos os documentos aqui citados é que eles são unânimes em afirmar que qualquer decisão sobre o retorno das atividades presenciais escolares e acadêmicas será tomada em conjunto. A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal deverão implementar, em regime de colaboração entre as áreas da educação, saúde e assistência social, estratégias para essa volta de maneira segura. O Parecer nº 19/2020 reitera, no Artigo 28 (BRASIL, 2020g, *on-line*), o seguinte:

O retorno às atividades escolares regulares deve ocorrer de acordo com as diretrizes das autoridades sanitárias combinadas às regras estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino e instituições escolares das redes públicas, privadas, comunitárias e confessionais.

Aos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares e acadêmicas, ficou definida a responsabilidade sobre a comunicação e divulgação dos calendários, protocolos de segurança para a reabertura das atividades presenciais, bem como a operacionalização das não presenciais e dos resultados a serem alcançados mediante as peculiaridades existentes (BRASIL, 2020g).

Sobre a Educação Superior contemplada no capítulo III desse Parecer, as IES, de maneira autônoma, podem definir seus calendários com base na legislação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos regimentos internos.

No Artigo 26 ficou autorizado o desenvolvimento das atividades não presenciais com o uso das tecnologias de informação e comunicação, que poderiam ser utilizadas nos processos de aulas, avaliações, práticas de laboratório e os estágios. Todos esses procedimentos deveriam se basear na realidade local e em suas necessidades (BRASIL, 2020g).

Esse artigo ainda ressaltou a adoção do uso das tecnologias digitais às disciplinas teórico-cognitivas de cada curso; à supervisão de estágios; como meio

para atividades domiciliares a alunos acometidos pela covid-19 ou que fizessem parte de algum grupo de risco (BRASIL, 2020g).

Em relação aos professores e demais profissionais da educação, o Artigo 26 determinou a necessidade de organização de um processo para a capacitação docente para o uso das TDICs, que poderia ser ofertado pelas IES de forma não presencial. O regime de teletrabalho deveria ser adotado para coordenadores, professores e colaboradores de maneira geral (BRASIL, 2020g).

Em momento algum desse documento é citado que a prática definida para as atividades não presenciais seja o Ensino Remoto Emergencial. Entretanto, nesse artigo, são mencionados como os recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais poderão ser organizados e utilizados:

XIV – reorganizar os ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso; XV – realizar atividades on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica; XVI – ofertar atividades on-line assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica; XVII – realizar avaliações e outras atividades de reforço ao aprendizado, on-line ou por meio de material impresso entregues ao final do período de suspensão das aulas; XVIII – utilizar mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar estudos e projetos; e XIX – utilizar mídias sociais, laboratórios e equipamentos virtuais e tecnologias de interação para o desenvolvimento e oferta de etapas de atividades de estágios e outras práticas acadêmicas vinculadas, inclusive, à extensão (BRASIL, 2020g, *on-line*).

Legalmente descrito, pode-nos parecer que todo esse processo tem ocorrido de maneira tranquila e assertiva. Essa, contudo, não é a realidade. O fechamento das instituições escolares e universitárias ocorreu, literalmente, de um dia para o outro. Como professora, tanto do nível médio quanto superior, recebi com espanto a primeira determinação, no dia 19 de março de 2020, de que não voltaríamos às aulas presenciais até segunda ordem.

As instruções do que deveria e como ser feita toda a transição das atividades presenciais para não presenciais por meio do uso das tecnologias digitais chegaram de forma desencontrada, via *WhatsApp*, portarias internas e muitos *e-mails*.

A determinação era dar continuidade ao calendário escolar e acadêmico com a esperança de que não haveria um agravamento na disseminação da covid-19 e que

voltaríamos em 30 dias para as aulas presenciais físicas. Não foi isso, todavia, o que aconteceu.

As duas instituições particulares em que estávamos inseridos tinham ambientes virtuais compartilhados com os alunos desde 2019. No caso dos estudantes do ensino médio, a FTD⁹² era o sistema de ensino adotado. Professores e estudantes tinham acesso, por meio da plataforma iônica⁹³, às atividades e demais recursos necessários para a manutenção das aulas.

No Ensino Superior todos os cursos da IES haviam aderido à Portaria nº 2.117/2019, que dispõe do limite de até 40% da carga horária ofertada na modalidade a distância nos cursos presenciais. As disciplinas com carga de 80 horas semanais foram disponibilizadas de maneira híbrida. Ou seja, antes das determinações da pandemia, as atividades acadêmicas já ocorriam 50% de maneira presencial física e 50% de forma *on-line*, por meio de um ambiente virtual próprio que poderia ser acessado por docentes e discentes. As disciplinas com carga de 40 horas semanais também tinham o ambiente virtual em que os docentes eram orientados a postar atividades, bem como materiais didáticos diversos.

A IES sofria um processo de adesão às tecnologias digitais que começava a aparecer tanto na estrutura física quanto nos currículos acadêmicos, desde o final de 2018. Todas as salas fixas tinham rede *Wi-fi*, projetores eletrônicos e computadores. Foram criados, em 2019, três ambientes para o desenvolvimento de metodologias ativas. Espaços montados com mesas e cadeiras móveis, quadros de anotações em formatos diversos e pontos de conexão própria em cada sala.

Nesse mesmo ano, os professores e demais colaboradores passaram por formação para compreender a como utilizar todos os recursos do ambiente virtual *Moodle*. Para os que não puderam participar presencialmente de forma física, todo o curso ficou disponibilizado no ambiente de cada professor.

Com o fechamento das instituições, ambas orientaram seus docentes e discentes a adotarem o Ensino Remoto Emergencial. Segundo Burci *et al.* (2020),

⁹² FTD – SISTEMA DE ENSINO. [2021]. Disponível em:

https://sistema-ensino.ftd.com.br/?gclid=CjwKCAjwi9-HBhACEiwAPzUhHDnPDJAalJhYK7OrM_GMVWg9EZs_SMwqh2ZcqTMt_C3O884wBnDrBoCA_IQAvD_BwE. Acesso em: 22 jul. 2021.

⁹³ IÔNICA – FTD EDUCAÇÃO. [2021]. Disponível em: <https://souionica.com.br>. Acesso em: 22 jul. 2021.

trata-se de um modelo de ensino temporário aderido por causa de situações adversas, como a pandemia, que impossibilitam a presença física nos ambientes educacionais.

O ERE se caracteriza pelo distanciamento geográfico entre alunos e professores que compartilham, de forma síncrona, as aulas que continuam ocorrendo no mesmo dia e horário das atividades programadas anteriormente e previstas no calendário acadêmico. O conteúdo passa a ser ministrado de forma remota, por meio do uso das tecnologias digitais. Tudo é gravado e disponibilizado, posteriormente, nos ambientes virtuais (MOREIRA; SCHELEMMER, 2020).

Para a transmissão das aulas, a IES orientou alunos e professores ao acesso via *Google Meet* a ser utilizado a partir do *e-mail* institucional já disponível para todos. As aulas e as avaliações seguiram neste formato entre março de 2020 a agosto de 2021.

Embora com um suporte existente, ocorreram inúmeras dificuldades, a começar pela falta de uma formação mais aprofundada dos professores e alunos para as tecnologias digitais. Com todos pegos de surpresa, os primeiros meses foram de muita adaptação e trabalho. Mesmo com formações anteriores, muitos docentes não tinham domínio das redes sociais e plataformas diversas.

Alguns alunos relataram, ainda, dificuldade de acesso e falta de equipamentos para acompanhar as aulas de maneira síncrona. Apesar de ser uma IES privada, uma parcela significativa dos alunos faz parte dos programas sociais de bolsas de estudos. Muitos perderam seus empregos e tiveram de abandonar os estudos.

Ao longo de 2020, a IES ofereceu, também, uma pós-graduação *Lato Sensu*, gratuita aos professores, intitulada: “Tecnologias Aplicadas ao Ensino a Distância”⁹⁴, com duração de 360 horas. Dessa maneira, percebe-se que a instituição seguiu as determinações do Parecer nº 19/2020.

A semana pedagógica ocorrida, de maneira *on-line*, em julho de 2020, permitiu a troca de experiências entre os professores. Muitos relataram como adaptaram suas práticas pedagógicas para o Ensino Remoto Emergencial.

⁹⁴ Disciplinas: Educação a Distância: Conceitos e Ambientação; A avaliação da Aprendizagem; Educação e Tecnologias; Estrutura e Papéis na EaD; Evolução tecnológica e Cenário na EaD; Metodologia para Aprendizagem Ativa; O Uso das Tecnologias na EaD; Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica; Tecnologias Digitais e seus Aspectos Inovadores.

Dentre esses relatos⁹⁵, apresentamos, no mesmo ano, um trabalho no ESUD/CIESUD⁹⁶ (2020) para divulgar e compartilhar a experiência vivenciada a partir da disciplina de Diversidade Social, ministrada para duas turmas (matutina e noturna) do terceiro semestre do curso de Psicologia.

A atividade bimestral foi promovida por meio de um projeto intitulado “Eu, Existo”. Segundo Santos, Mendonça e Bittencourt (2020), a iniciativa para a criação dessa proposta ocorreu devido à necessidade de dar continuidade à atividade existente no plano de ensino de maneira presencial e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação como potencializadoras no ensino-aprendizagem dos alunos e professores.

Antes da adoção do ERE, a proposta era que os alunos pudessem desenvolver uma exposição de fotografias *polaroid* em uma das salas da IES. As imagens deveriam retratar a sua própria existência. Essa apresentação fazia parte do Projeto Interdisciplinar (PIM) 2020.1 – 2020.2: “Ler e ver a realidade através da arte e da literatura”.

Cada turma do curso foi instruída por disciplinas diferentes ao promover trabalhos a partir da obra: “Vida, Adoecimento e Suicídio: racismo na produção do conhecimento sobre jovens Negros/as LGBTTIs” (NAVASCONI, 2019). Com a pandemia, o desenvolvimento do PIM ocorreu de maneira remota. No caso da disciplina de Diversidade Social, ele se constitui a partir de algumas etapas.

Destacamos que a primeira foi realizada por intermédio do debate dos textos lidos e discutidos em sala de aula virtual, que compunham o plano de ensino da disciplina de Diversidade Social. Nele, foram apresentadas aos alunos, ao longo do primeiro/segundo semestre de 2020, bibliografias que instigavam a refletir sobre a questão da identidade, do empoderamento, da sociologia do desvio, da representatividade, da invisibilidade social, da religião, do gênero e da diversidade.

O segundo momento foi marcado pela sugestão da transposição do PIM e da ideia das imagens pessoais para a criação de um perfil no *Instagram*. Por se tratar,

⁹⁵ A apresentação do relato de experiência, de forma ilustrativa, tem como finalidade expor uma entre tantas possíveis maneiras de exemplificar a presença da tecnologia digital como potencializadora de novas práticas educativas. Além disso, um dos pontos do Manifesto das Humanidades Digitais é que se faz necessário registrar e propagar toda e qualquer atividade em que o processo de ensino-aprendizagem perpassa as TD e a área das Ciências Humanas e Sociais. A divulgação desse tipo de ação permite com que outras possam ser criadas, questionadas, disseminadas e compartilhadas.

⁹⁶ XVII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD 2020; VI Congresso Internacional de Educação Superior a Distância – CIESUD 2020.

em sua grande maioria, de alunos na faixa dos 19-28 anos, a proposta de utilizar essa rede social foi aceita de maneira bem entusiasmada.

Assim, a instrução foi que eles poderiam apresentar até três imagens próprias e um texto em relação a elas, com o objetivo de demarcar a sua existência em meio à diversidade, seja de raça, de gênero, seja de orientação sexual e de crenças religiosas, ressaltando a importância da representatividade, do estar, de se perceber e ser percebido no mundo como ferramenta contra a discriminação, o preconceito e o racismo (SANTOS; MENDONÇA; BITTENCOURT, 2020).

Como resultado final, os alunos do período matutino criaram o perfil: Eu_Exito_⁹⁷, enquanto os estudantes do noturno conceberam o perfil: euexistoesisto⁹⁸. Os dois perfis permanecem ativos. No entanto, a turma de Psicologia do noturno, que atualmente está no sexto semestre, optou por dar continuidade a ele. Hoje, esse perfil está sendo alimentado por imagens e vídeos que divulgam atividades desenvolvidas por esses alunos e sobre o curso.

Segundo Svensson (2009, p. 45), esse tipo de prática que relaciona as Ciências Humanas e as tecnologias digitais pode ser descrito no uso das Humanidades Digitais como “ativismo acadêmico digital”. Trata-se de um dos modelos analíticos e de engajamento proposto pelo autor.

Esse tipo de ativismo tende a corresponder à ideia de que os alunos deverão ser incentivados a produzir práticas que incidam sobre questões pessoais e políticas. Por sua vez, estas seriam formadas por meio da colaboração, da estética e do papel do impacto dessas intervenções a serem observadas tanto no público interno como externo à academia. Para Svensson (2009, p. 165):

[...] parece que o engajamento contemporâneo, o interesse intervencionista, a postura crítica e as formas criativas de expressão associadas a algumas das humanidades digitais podem estar relacionados a um modo de engajamento segundo o qual o digital facilita um espaço ativista.

O uso da literatura e da fotografia como fontes pedagógicas está presente há muito tempo na educação. Mesmo que criticado – e, muitas vezes, utilizado apenas

⁹⁷ EU_EXISTO_. Maringá, 2021. Instagram: @eu_existo_.

Disponível em: https://instagram.com/eu__existo__?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 jul. 2021.

⁹⁸ EUEXISTOERESISTO. Maringá, 2021. Instagram: @euexistoesisto.

Disponível em: https://instagram.com/euexistoesisto?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 jul. 2021.

como uma transposição de conteúdo –, o ERE, quando potencializado pelas TDICs em cenários diversificados, resulta, então, na possibilidade de tornar o que poderia ser apenas uma exposição impressa em um compartilhamento digital capaz de expressar sensações, sentimentos e interpretações diversas sobre o mundo social, em rede. Ramos e Boll (2019, p. 64-65) tecem os seguintes postulados:

A transversalização dos contextos, ou seja, a abertura para ir além dos ambientes formais de ensino para aprender e a personalização da aprendizagem trazem novas exigências para os sistemas de ensino. Esses contextos representam nichos potenciais de aprendizagem que, mesmo tendo as TIC historicamente exercido um papel potencializador de abertura para outros espaços de aprendizagem, nem sempre estão incluídos na agenda da escola formal, da educação básica à educação superior. Trata-se de outro modo de existir e de comunicar na produção de conteúdos que estão representados pelos milhares de vídeos caseiros, como trabalhos escolares, registrados no YouTube, blogs temáticos, páginas das redes sociais etc.

Esse tipo de apropriação das redes sociais demonstra que elas podem ser espaços ativos/ativistas de disseminação de conhecimento e conteúdo para além do entretenimento. O estímulo a esse tipo de ensino-aprendizagem tende a gerar um aluno mais autônomo e responsável, uma vez que é a partir dele e de suas escolhas que esse processo se desenvolverá.

O que antes parecia apenas uma atividade para o cumprimento de créditos bimestrais se tornou uma ação educativa em que estar conectado ao mundo é poder se expressar nele de formas diversas. Moreira e Dias-Trindade (2019) enfatizam que a capacidade de autoaprendizado se constrói na percepção de que aprender se faz no cotidiano, a partir da exploração do saber pelo ator principal: o estudante.

Por essa razão, Ramos e Boll (2019) asseveram que, na construção do processo educativo do aluno do século XXI, é muito importante promover atividades em que possam prevalecer o desenvolvimento da capacidade criativa e o reconhecimento de si mesmo como parte do aprendizado. O significado de conhecer, nesse período histórico, baseia-se nos princípios calcados nas humanidades, em seu interesse próprio; de maneira ativa, democrática e compartilhada, o sujeito se constitui com e pelas participações coletivas e em rede. Salientam as autoras:

Compreende-se que apostar na formação de aprendizes sensíveis culturalmente, capazes de atribuir sentido ao seu processo de aprendizagem e que reconheçam o cronotopo espaço-tempo, de onde

se aprende, quando e como se aprende são os desafios para o sistema escolar e para os pesquisadores no campo da psicologia e educação (RAMOS; BOLL, 2019, p. 65).

Dessa maneira, novos cenários pedagógicos estão sendo criados e desenvolvidos; mesmo que as políticas públicas de educação não acompanhem tantas mudanças, torna-se pertinente propor o (re)pensar do Ensino Superior no século XXI diante de um oásis de possibilidades e de transformações, em que as TD nos ajudaram a refletir e potencializaram variados processos educativos de um futuro muito próximo.

5. O (RE)PENSAR DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI

Esta seção tem como propósito refletir sobre as tecnologias digitais tanto como potencializadoras para a prática educacional quanto como forças ambientais, parte de um ecossistema, em que o mundo biológico, físico e digital firma uma conexão em rede. A primeira subseção anseia pensar sobre o desafio do ressignificar da presencialidade, para além do estar físico.

A segunda, por sua vez, consiste em compreender o desenvolvimento de uma ecologia de aprendizagem e do ensino híbrido como caminho do (re)pensar de ações no Ensino Superior. Já a terceira estabelece como objetivo apresentar o debate recente sobre educação *OnLIFE* de caráter disruptivo, parte de uma sociedade hiperconectada.

5.1 RESSIGNIFICAR DA PRESENCIALIDADE (DESAFIO)

Muito se tem falado e refletido sobre os desafios da educação diante de uma pandemia mundial. Neste momento, ainda é improvável realizar qualquer tipo de pesquisa que possa, de fato, nos mostrar os impactos do afastamento social, das aulas *on-line* ou remotas, das mudanças em nossa capacidade de ensinar e aprender ocorridas nos últimos dois anos. O que sabemos é que, fazendo parte desse processo, existe a possibilidade de pensar sobre essas transformações, mesmo que de maneira ensaísta.

O Ensino Superior, que há muito tempo sofria inúmeros questionamentos necessários para sua mudança, com a pandemia da covid-19, teve escancarada as preocupações e problemáticas em um espaço bem curto de tempo. O afastamento social revelou realidades até então subjugadas. A falta de múltiplos recursos, econômicos, sociais, culturais e digitais entre os alunos e professores em relação ao acesso à educação se tornou ainda mais visível. Talvez, pela primeira vez, ficou tão evidente, até mesmo palpável, o quanto o processo educativo, de maneira geral, é desigual no Brasil.

No dia 4 de agosto de 2021, a Portaria Interministerial nº 5, encabeçada pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, em seu Artigo 1º, resolveu: “Reconhecer a importância do retorno à presencialidade das atividades de ensino e

aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional” (BRASIL, 2021, *on-line*).

Tal documento ainda frisou que, para o retorno, fazia-se necessário seguir os protocolos de biossegurança para alunos, profissionais da educação e todos os atores envolvidos, permitindo a ação autônoma dos estabelecimentos de ensino, a partir de suas particularidades.

Na cidade de Maringá/PR, vivenciamos duas realidades distintas em relação ao retorno na Educação Superior. Enquanto os centros universitários e faculdades privadas retomaram as atividades de maneira presencial física, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) permaneceu no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Um ponto a ser destacado é que a UEM não adotou esse sistema, de imediato, em março de 2020.

Segundo Costa, Santos e Mendonça (2021), houve inúmeros debates na UEM, até que, em agosto de 2020, a Resolução 006/2020 – CPE⁹⁹ autorizou a inserção do ERE, de caráter excepcional, para dar continuidade ao calendário acadêmico. Essa medida seria válida até 31 de dezembro de 2020. Entretanto, em 2021, a UEM continuou com as aulas no sistema remoto. Mesmo diante da Portaria Ministerial, a universidade optou por não retornar presencialmente as atividades tanto na graduação quanto na pós-graduação¹⁰⁰.

O fato é que a adoção do Ensino Remoto Emergencial deflagrou as mazelas existentes no Ensino Superior. À primeira vista, recorreremos à afirmativa de que faltava a formação de professores e alunos para esse processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a pobreza não se resumia apenas na ausência da aptidão em relação às tecnologias digitais. Ela estava presente em moradias sem aparelhos eletrônicos, acesso de qualidade à internet, distâncias geográficas e a não adequação das atividades para pessoas com deficiências (SATHLER, 2021).

A expressão “novo normal” faz parte de muitos discursos que ouvimos nestes últimos dois anos. Parece um pequeno mantra para acalmar aqueles que preferem buscar uma normalidade em algo que se traduz cada vez mais imprevisível.

⁹⁹ CEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

¹⁰⁰ No dia 18 de novembro de 2021, a UEM anunciou o retorno às aulas em caráter presencial físico e, em 17 de janeiro de 2022, de maneira escalonada. Assim, os calouros só deveriam iniciar as atividades acadêmicas no dia 31 de janeiro de 2022 (UEM..., 2021).

Ressignificar a presencialidade não é retornar o que já existia; é, enfim, modificar o que carecia de transformação.

Santos (2011) afirma que pensar a universidade, em especial, a pública, é refletir sobre três crises: de hegemonia, legitimidade e institucional. A primeira coloca em debate a questão da crescente descaracterização e descentralização do saber intelectual. Já a segunda se baseia na propagação de uma desvalorização dos diplomas. Por fim, na última, temos sentido, gradativamente no Brasil, o que se faz no caso dessas IES, principalmente quanto ao financiamento do Estado.

Enquanto refletimos sobre as políticas públicas de educação nos últimos anos, relatamos ataques constantes às universidades públicas por parte do governo federal brasileiro que, muito antes da pandemia da covid-19, já vinha promovendo um retrocesso nelas e em seu financiamento. No dia 9 de agosto de 2021, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou:

Com muito respeito que tenho aos motoristas, é uma profissão muito digna, mas tem muito engenheiro, muito advogado dirigindo Uber porque não consegue uma colocação devida. Mas se ele fosse um técnico em informática estaria empregado, porque há uma demanda muito grande. Então acho que futuro são os institutos federais, como é na Alemanha. Na Alemanha são poucos os que fazem universidade, **universidade na verdade deveria ser para poucos** nesse sentido de ser útil a sociedade (A UNIVERSIDADE..., 2021, *on-line*, grifos nossos).

Andrada (2019, *on-line*, grifos nossos) nos ajuda a recordar que esse tipo de fala é recorrente, tendo em vista que o primeiro Ministro da Educação, do governo Bolsonaro, Ricardo Vélez, declarou, ainda em 2019, o seguinte: “A ideia de universidade para todos não existe... As universidades devem ficar reservadas para **uma elite intelectual**, que não é a mesma elite econômica [do país]”. As afirmativas reforçam a máxima de que o Ensino Superior deve ser encarado como algo útil e isso não significa o desenvolvimento de pesquisa e ciência no Brasil.

A utilidade profissional se refere à ideia de que o conhecimento necessário é aquele responsável pela manutenção da máquina. A educação tecnicista¹⁰¹ tão

¹⁰¹ “No campo educacional, a tendência liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento do sistema capitalista, alinhando-se com o sistema produtivo; para tanto, seu interesse é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Digno de nota, o conceito de competência como algo adequado ao desempenho proposto ou qualificado para “ser admitido a” ou “como ser capaz de” revelam o significado do termo associado ao contexto da crise estrutural do sistema capitalista, em que o trabalhador tinha que adequar-se às exigências da produção. Nessas circunstâncias, a lógica do

propagada por vários governos prioriza um saber para o mercado de trabalho, enquanto o Ensino Superior se destina a um grupo de privilegiados, cabeças que serão responsáveis por pensar esses processos mercadológicos. Segundo Santos (2011, p. 18-19):

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas – em vez, de servirem de justificação a um vasto programa-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem universitário à exploração comercial.

O exercício de pensar sobre educação e tecnologias digitais nos revela a necessidade de refletir sobre a própria universidade. O retorno às atividades presenciais físicas aguça o olhar para as demandas que o Ensino Superior nos impõe para além dos muros e aponta para a necessidade da quebra de paradigmas educacionais tidos como tradicionais.

Temos defendido que as tecnologias digitais não podem ser tidas como as salvadoras dos problemas educacionais, mas, sim, como potencializadores de todo processo. Demo (2004, p. 20) chama nossa atenção para a reflexão da educação na modernidade: “[...] *significa o desafio que o futuro acena para novas gerações, em particular seus traços científicos e tecnológicos*”¹⁰² e nos convida a pensar quem somos diante de suas transformações.

Assim, o autor nos apresenta a ideia de modernista, modernoso e moderno. Ao primeiro, por se submeter, de maneira acrítica e imediata, a tudo que é tido como moderno, pode ser considerado um fanático. O segundo se revela como um imitador que, na verdade, nada muda; é um farsante. O terceiro reflete, atua e interage com o

modelo de competências aplicado à Educação parte de uma concepção centrada nos objetivos do ensino, expressados em termos comportamentais, e na utilização de técnicas específicas nas práticas pedagógicas. O discurso baseado no conceito de competência e qualificação supõe que todos os indivíduos possam adquirir um repertório comum de habilidades, por intermédio de treinamento institucionalizado, desconsiderando os aspectos individuais inerentes a cada trabalhador” (SILVA, 2017, p. 198).

¹⁰² Grifos do autor.

presente que acena para um futuro muito próximo. Para Demo (2004, p. 21, grifos do autor):

A hipótese fundamental é que a educação não deve perder tempo em temer a modernidade. Deve procurar conduzi-la e ser-lhe sujeito histórico. Neste sentido, *modernidade na prática coincide com a necessidade de mudança social*, que a dialética histórica apresenta na sucessão das fases, onde uma gera a outra. [...] o desafio é compreender os novos tempos, abarcar anseios das novas gerações, prescrutar os rumos futuros. “Ser moderno” é ser capaz de fazer parte de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo. Faz parte da realidade, hoje, dose crescente de presença da tecnologia, que precisa ser compreendida e comandada. Ignorar, isto é, antimoderno, não porque seja antitecnológico, mas porque é irreal.

O uso dos recursos digitais vem nessa vanguarda de pensar a formação superior de maneira extramuros, o que Santos (2011, p. 42) chama de “conhecimentos pluriversitários”, cujo princípio básico é o desenvolvimento de um saber contextualizado, transdisciplinar, dialógico, partilhado e aplicável, transformando a sociedade “sujeita das interpelações da ciência” e não, meramente, um objeto.

Nesse sentido, o autor reconhece que esse tipo de conhecimento promove um processo diferenciado que possibilita muito mais que a produção de saberes universitários como um produto a ser mercantilizado. A universidade tem de ser capaz de produzir estudos para além do mercado, questionando-o e modificando-o quando necessário.

Demo (2004) assegura que, na atualidade, a ideia de um profissional apenas a ser explorado como mão de obra barata e técnica não faz sentido para o chamado capitalismo moderno¹⁰³. Propaga-se que a educação não se reduz apenas ao ler, escrever e contar, mas, sim, às novas demandas para o desenvolvimento social. A qualidade educativa se funda na possibilidade do acesso ao conhecimento de forma crítica e coerente.

Esse tipo de saber não se produz apenas nos muros e na presencialidade física acadêmica, mas se traduz em pluralidade de conhecimentos que podem ser

¹⁰³ “A maneira mais eficiente de acumular capital não seria a “mais-valia” pura e simples (“absoluta”), mas a produção e o uso da tecnologia. “Capitalismo Selvagem” seria aquele que continua a viver da exclusiva exploração absoluta do trabalhador, fazendo do empobrecimento deste a fonte básica do enriquecimento do capitalista. Capitalismo Moderno, sobretudo aquele *welfare state*, buscaria enriquecer-se através do domínio científico e tecnológico, passando com isto a depender mais fortemente da qualidade do trabalhador em termos de produtividade (mais-valia relativa)” (DEMO, 2004, p. 23-24).

adquiridos nas mais variadas formas de ensino-aprendizagem capazes de proporcionar o progresso criativo e autônomo dos sujeitos sociais cingidos ao desenvolvimento das tecnologias digitais: “Aprender é uma necessidade, de ordem instrumental, mas a emancipação se processa pelo aprender a aprender” (DEMO, 2004, p. 128).

Satler (2020) ressalta que a transformação que vem ocorrendo com as tecnologias digitais em todo o campo social se acentuou na educação com a pandemia. Elas estavam presentes nas IES há muito tempo, porém tomaram uma proporção ainda mais acelerada no processo de distanciamento social.

O autor alega que, a partir do retorno físico presencial, é fundamental que os sistemas educacionais não busquem regressar ao que já era feito antes da crise sanitária, mas que sejam capazes de se alinhar às necessidades decorrentes da Sociedade de Informação. Caso contrário, a universidade pode se tornar irrelevante no que tange ao ensino, à pesquisa e à extensão. Para Satler (2021, p. 110, grifos do autor):

O modelo praticado na educação presencial pela maioria dos sistemas educacionais ainda se baseia nas demandas da *Sociedade Industrial*. No Século XIX, as aulas passaram a ser padronizadas, unidirecionais, centradas no professor e no silêncio obsequioso dos alunos. A organização do currículo é planejada em série e disciplina, o que caracteriza uma fragmentação do saber em unidades especializadas do conhecimento que dialogam pouco ou nada entre si. A estrutura hierárquica na escola desestimula a participação de alunos e da comunidade. São muitas características anteriores a *Sociedade de Informação* que permanecem em vigor, pouca ou nenhuma modificação.

A Educação Superior ainda se projeta, em diferentes IES, para a formação de um sujeito social que compreende o ensino-aprendizagem como um processo linear, finito em si mesmo, que oferece um diploma que, ilusoriamente, promete garantir uma carreira permanente. Entretanto, a cibercultura tem nos mostrado que esse tipo de processo pode não estar antenado com a proposta de uma formação que prioriza um indivíduo cada vez mais flexível e multifacetado, em constante transformação.

Embora não possamos, ainda, mensurar as consequências das mudanças provocadas nestes dois anos de pandemia, o retorno às aulas presenciais físicas nos permite refletir sobre a maneira como o Ensino Superior poderá se “comportar” a partir de agora. Parece-nos importante frisar que o falacioso “novo normal”, na verdade,

esconde a possibilidade de promover mudanças negadas já algum tempo no que compete à educação universitária. O que, de fato, é pensar sobre o desafio do ressignificar da presencialidade?

O esforço reflexivo, diante de uma realidade que nos atravessa o cotidiano, possibilita-nos indagações que poderão ser respondidas por meio de projeções e evidências. Nesse sentido, recorreremos à compreensão do relatório *Horizon Report*, de 2019 a 2021, promovido pela EDUCAUSE¹⁰⁴, que, desde 1998, produz documentos anuais sobre as tendências¹⁰⁵ e mostra, nos últimos dois anos, uma ampliação na maneira de identificar não apenas o que poderá ser, mas como se configuram as mudanças na Educação Superior em países europeus, nos Estados Unidos, no Egito e na Austrália. Segundo Knuppel e Horst (2021, p. 12):

O *Horizon Report* foi, até 2019, um braço do *NMC Horizon Project*¹⁰⁶, e é reconhecido internacionalmente por realizar pesquisas em dezenas de países com o objetivo de problematizar as tendências educacionais emergentes que utilizam tecnologias. A partir de 2019, a elaboração do relatório passa a ser direcionado pela ONG *Educase Learning Initiative* (ELI), que já era parceira do *New Media Consortium*.

O relatório *Horizon Report*, até 2019, tinha como princípio pensar as tendências do Ensino Superior por meio de projeções que se caracterizavam em curto, médio e longo prazo. O intuito consistia em promover um guia de referências e planejamento para o uso das tecnologias pelos envolvidos com a Educação Superior, seja no interior das universidades, seja na construção de políticas. O documento é elaborado a partir da colaboração de inúmeros especialistas: “[...] que descrevem as ferramentas ou interfaces digitais emergentes para o ensino superior relativas aos próximos anos” (KNUPPEL; HORST, 2021, p. 13).

¹⁰⁴ EDUCAUSE é uma associação sem fins lucrativos cuja missão é promover o Ensino Superior por meio do uso da tecnologia da informação. A comunidade é equipada com o conhecimento, recursos e oportunidades de construção de comunidade necessários para ajudar a moldar as decisões estratégicas de TI em todos os níveis do Ensino Superior. Acolhe-se a diversidade – em pontos de vista e experiência – e se acredita no poder transformador do pensamento incomum para o bem comum. Para mais informações, consulte o *link*: <https://www.educause.edu/about>. Acesso em: 26 ago. 2021.

¹⁰⁵ A palavra tendência, segundo Ferreira (2010, p. 733), significa: “1. Inclinação; vocação; propensão; queda, pendor; 2. Força que faz um corpo mover-se”. Nesta tese, ela nos permite refletir possibilidades não como certezas finitas em si, mas que poderão acontecer.

¹⁰⁶ O *New Media Consortium* (NMC) foi criado em 2002 e se constitui uma comunidade formada por centenas de instituições acadêmicas, museus e centros de pesquisa que trabalham com pesquisas e ações no uso de novas mídias e tecnologias para aprendizagem (KNUPPEL; HORST, 2021).

Assim como temos afirmado ao longo desta tese, o relatório analisado também corrobora com a ideia de que as mudanças provocadas em toda a sociedade por meio das tecnologias digitais fizeram surgir uma cultura digital. Esta, pois, é capaz de desenvolver novos sujeitos sociais, que se traduzem em perfis diversificados de estudantes que chegam às universidades. Por isso, faz-se necessário que sejam disponibilizados caminhos distintos para o processo de ensino-aprendizagem em espaços presenciais e virtuais.

Outra constatação presente nesse documento é o entendimento de que o uso das tecnologias não é como uma nova proposta tecnicista, mas, sim, como promovedoras de processos de repensar, modificar currículos e a organização de cursos atrelada às práticas educativas coerentes e críticas para a atuação na sociedade.

No relatório *Horizon Report*, de 2019, as tendências de curto prazo (um a dois anos) são entendidas a partir da necessidade de se redesenhar os espaços de aprendizagem, o que significa investimento e planejamento estratégicos, além dos projetos de atividades combinadas, com o propósito de uma aprendizagem mais ativa em sala de aula associada às experiências dos alunos por meio de espaços emergentes de aprendizagem.

O processo educativo se constrói por intermédio de uma realidade mista entre ensino tradicional com cursos *on-line* modularizados de créditos válidos. As diferentes mídias poderão ser utilizadas como ferramentas enriquecedoras para conectar alunos em atividades síncronas e assíncronas, promovendo uma flexibilidade de acesso, integração de multimídias e ampliação do repertório pedagógico (EDUCAUSE, 2019).

Em relação às tendências de médio prazo (três a cinco anos), destaca-se o crescimento da cultura de inovação, em que pretende desenvolver habilidades para além do conhecimento disciplinar e o foco para o trabalho com base em uma cultura da experimentação, entendida como o “aprender com a fracasso” (EDUCAUSE, 2019, p. 10). Trata-se da utilização de atividades inovadoras e iniciativas de ensino que propõem a mudança curricular.

O corpo docente pode incorporar experiências dinâmicas nos cursos a partir de parcerias com empresas que proponham combinar o processo educativo com a realidade do mercado. Isso permite que as instituições possam repensar a mediação do aprendizado ao propiciar novas formas de “[...] avaliar, mediar e documentar a aprendizagem” (EDUCAUSE, 2019, p. 11).

A longo prazo (cinco ou mais anos), o relatório afirma ser necessário modificar o funcionamento das instituições de Ensino Superior que precisam compreender tanto os novos perfis dos alunos como as questões econômicas e políticas. Os programas precisam ser desenvolvidos de maneira multidisciplinar e por meio de diferentes canais, em que professores e consultores possam agir como facilitadores, de modo a proporcionar inúmeros caminhos para o ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, surgirão modelos de educação que serão capazes de combinar a educação formal com cursos *on-line*, graus moduladores e desagregados, que proporcionam, também, certificação. Esse tipo de ação permite que os estudantes possam ter uma maior autonomia no processo de aprendizagem escolhendo o que, como, onde e quando adquirir conhecimento (EDUCAUSE, 2019).

O *Horizon Report* de 2019 foi o último relatório, após 16 anos, que se desenvolveu pensando apenas em três horizontes de tempo, as tendências futuras, os obstáculos e caminhos sem se basear em evidências¹⁰⁷, ou seja, dados e experiências que pudessem ser discutidos à luz das vivências daqueles que fazem parte do repensar das instituições acadêmicas.

Em 2020, o relatório apresentado chama atenção por inaugurar uma nova maneira de pensar as tecnologias digitais e o Ensino Superior. Estabelece como objetivo constatar evidências das tendências identificadas e modificar o foco das previsões para adoção das mudanças: “O ensino superior não existe no vácuo, e é sempre e em todos os lugares moldando e sendo moldados por macrotendências maiores desdobrando-se no mundo que o cerca” (EDUCAUSE, 2020, p. 5).

O novo documento se desdobra em quatro pontos: 1. Tendências – Social, Tecnológica, Econômico, Ensino Superior, Político; 2. Tecnologias e Práticas Emergentes; 3. Cenário – Crescimento, Restrição, Colapso, Transformação; 4. Ensaio de Implicações, de modo a exemplificar maneiras distintas em países diferentes para a compreensão do Ensino Superior. O propósito dessa última seção é o entendimento de que as mudanças na Educação Superior não constituem algo isolado e, mesmo diante das especificidades, há algo que é comum a todos os países: a busca para que essa etapa de formação não ganhe o *status* de irrelevante (EDUCAUSE, 2020).

As categorias exploradas pelo tópico de tendências nos permitem pensar sobre inúmeros aspectos que cercam o ensino universitário. A preocupação social está

¹⁰⁷ A palavra evidência, segundo Ferreira (2010, p. 327), tem este significado: “1. [...] qualidade do que é evidente ou incontestável; certeza manifesta. 2. Prova da existência ou ocorrência de algo”.

baseada na saúde mental dos alunos; a tecnologia incide na necessidade do desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA) e na aprendizagem digital; o econômico se relaciona à crise de financiamento.

No caso do Ensino Superior, essa categoria nos possibilita entender as diferenças entre Brasil e Europa no que compete ao questionamento: “Pensar o que é Ensino Superior?” (EDUCAUSE, 2020, p. 11). Enquanto, aqui, preocupamo-nos em como criar acesso para os alunos e uma maior permanência dos estudantes nas universidades, nos países europeus, a preocupação é como atrair mais alunos para os espaços acadêmicos.

Mesmo que sejam percepções diferentes, ambas as discussões se ancoram na busca por espaços universitários que sejam pensados a partir de formas alternativas para a absorção de sujeitos sociais com demandas diferentes. A aprendizagem híbrida é ressaltada como uma tendência que poderá respeitar as mais variadas maneiras de ensinar e aprender.

Assim, a educação *on-line* tem se tornado uma ação crescente nas instituições de ensino fora do Brasil, o que tende a impulsionar uma formação mais adequada para professores, mudanças nas estruturas das universidades e nos currículos ao que compete à ideia de presença e à noção de avaliação (EDUCAUSE, 2020).

Por fim, o debate político se estende a partir do financiamento do Ensino Superior; a polarização política impede que o campus universitário continue autônomo e mantenha a liberdade de expressão de professores e alunos. Um paralelo, novamente, entre a realidade brasileira e a europeia, que equivale às perseguições dos governos.

Com vimos, as universidades federais têm sofrido, desde a entrada do Presidente Jair Messias Bolsonaro, inúmeros ataques a reitores, como problemas em relação ao repasse de verbas, à negação ao desenvolvimento da ciência, à liberdade de expressão. Diante disso, refletir sobre as ações políticas é compreender a própria maneira como os recursos públicos estão ou não sendo distribuídos para o desenvolvimento delas.

Concernente à parte de tecnologias emergentes e práticas, o relatório de 2020 promove uma discussão sobre a extensão do impacto causado pelo uso das tecnologias digitais; o repensar dos currículos e as práticas pedagógicas que estão sendo produzidas desde 2011 em muitos países europeus e nos Estados Unidos, que têm amadurecido a partir de 2015 (EDUCAUSE, 2020).

Isso pode ser identificado por meio do debate em relação ao desenvolvimento das tecnologias adaptativas que representam a criação dos sistemas educacionais, ou seja, plataformas digitais e aplicativos que passaram a ser comercializados com base na necessidade de uma aprendizagem personalizada. O documento, contudo, ressalta: “a tecnologia por si só não produz melhores resultados de aprendizado” (EDUCAUSE, 2020, p. 14). Uma certeza que temos, portanto, defendido ao longo desta tese.

Segundo o documento, o processo de aprendizagem precisa ser pensado de maneira *on-line*, combinada, adaptada e ativa. Destarte, pode atingir um número maior de alunos em suas especificidades. Eles serão, então, instruídos a uma formação que possa ser criativa, analisada, avaliada e aplicada na realidade que os cerca.

Os tópicos que mencionam os cenários e ensaios de implicações podem ser compreendidos como um reflexo do que se projetou anteriormente. Eles trazem uma preocupação com a aplicação das mudanças que têm ocorrido na Educação Superior com o uso das tecnologias digitais, ao ter o objetivo de tornar visíveis e debatidas essas realidades que estão acontecendo nos últimos anos; uma espécie de espelho para outras universidades.

A intenção é fazer com que, embora as preocupações sejam baseadas em contextos diferentes, uma coisa precisa ser entendida como comum, a necessidade de se repensar um Ensino Superior que seja compatível com as questões sociais, tecnológicas, econômicas, políticas e culturais de cada país (EDUCAUSE, 2020).

Com a pandemia da covid-19, muitas coisas mudaram na educação de maneira geral. O relatório *Horizon Report* de 2021 ressalta, justamente, um panorama que ninguém havia vislumbrado ocorrer em um curto período. Segundo o documento, considerando a relação entre Ensino Superior e tecnologias digitais, que permanecia como uma possibilidade que se modificava aos poucos, de repente, houve uma ruptura que, em uma pós-pandemia, parece não mais retroceder.

O que especialistas e pesquisadores ressaltaram na construção do documento de 2021 é que as implicações do período pandêmico se revelam no tópico das tendências e evidências por meio de uma adoção generalizada dos modelos híbridos de aprendizagem; a percepção da ampliação do fosso digital; o aumento dos problemas de saúde mental não somente entre os acadêmicos, mas também entre os demais profissionais da educação; uma corrida mais acentuada à formação docente *on-line*.

Além disso, permaneceram as preocupações com as questões políticas, representadas pela ascensão do nacionalismo; o aumento da globalização *on-line* e o financiamento público. A única mudança foi a substituição da categoria de Ensino Superior pela de meio ambiente, que passou a integrar as inquietações reveladas pela necessidade de se pensar espaços acadêmicos mais sustentáveis, a partir da compreensão das alterações climáticas e de suas consequências diretas para a promoção da Educação Superior (EDUCAUSE, 2021).

No que se refere ao tópico das principais tecnologias e práticas, o relatório pontuou o crescimento na busca por soluções educacionais a partir da expansão na disseminação da Inteligência Artificial (IA); nos modelos de cursos combinados e híbridos; na análise de aprendizagem; nos Recursos Educacionais Abertos (REA); e na apreensão em relação a uma aprendizagem *on-line* de qualidade.

Em relação aos cenários e ao ensaio de implicações, o que ficou muito evidente foi a importância de se compreender que a pandemia da covid-19 promoveu um salto referente a tudo que estava sendo debatido sobre a educação, as tecnologias digitais e o Ensino Superior. As implicações desse avanço ainda não podem ser medidas, mas já revelam que vários países têm como inquietações: o desenvolvimento do corpo docente e discente em relação ao letramento e à fluência digital; a exclusão digital, especialmente, em como promover modelos alternativos e novas combinações pedagógicas; o financiamento do Estado (EDUCAUSE, 2021).

Os três relatórios nos permitem refletir que a preocupação com o Ensino Superior está presente em vários países e se traduz nas possibilidades que os usos das tecnologias digitais podem proporcionar quando a sua adoção se faz de maneira consciente e financiada. Isso nos ajuda a pensar que o ressignificar da presencialidade vai muito além do estar fisicamente em sala de aula; perpassa pela noção da virtualidade, do ensino-aprendizagem em tempos e espaços distintos.

Knuppel e Horst (2021) pontuam que a tendência que se estabelece, ainda em tempos pandêmico e em uma projeção após ele, é de que a educação híbrida deva ser adotada como o futuro para o Ensino Superior. Na acepção das autoras:

Os modelos híbridos possibilitam a estudantes que já fazem uso de ferramentas tecnológicas e das redes sociais em espaços informais a participação mais acentuada em ambientes de aprendizagem colaborativos. Assim, podem nas atividades presenciais consolidarem e ampliarem determinados projetos de aprendizagem, aproveitando o melhor dos modelos *on-line* e presencial. Enquanto aulas presenciais

facilitam o estabelecimento de processos de interação social, a educação virtual permite interações mais flexíveis, como por exemplo, o estar junto virtual, ao mesmo tempo que desencadeia processos de aprendizagem personalizadas (KNUPPE; HORST, 2021, p. 28).

O ressignificar da presencialidade com base na educação híbrida permite pensar que os espaços *on-line* e físicos poderão definir outro tempo acadêmico e escolar. Aliás, este poderá proporcionar o desenvolvimento de novas formas de relacionamentos entre tecnologia digital, informação e comunicação com o Ensino Superior.

O repensar de currículos e das práticas pedagógicas, já tão debatido por inúmeros pesquisadores, precisará se consolidar não apenas como uma proposta, mas como ações que: “[...] combinem trabalhos *on-line* e práticas em sala de aula, que respeitem o ritmo e a trilha de aprendizagem percorrida pelos estudantes” (KNUPPEL; HORST, 2021, p. 30).

Os modelos híbridos e multidisciplinares precisam ser entendidos como alternativas para o desenvolvimento de novos saberes. Isto é: para o repensar de um Ensino Superior voltado às práticas e atividades didáticas que estejam relacionadas com o cotidiano, não apenas como uma formação para o mercado, mas, sim, ao entendimento deste. A presencialidade não se fixa apenas no permanecer físico; centra-se na flexibilidade do estar em diferentes lugares, ensinando e aprendendo de maneiras distintas.

5.2 ECOLOGIA DE APRENDIZAGEM E O ENSINO HÍBRIDO (CAMINHO)

Temos ressaltado ao longo desta tese que as mudanças que a cibercultura tem provocado na sociedade e nas ações dos sujeitos sociais como um todo não podem ser ignoradas também nos ambientes escolares e acadêmicos. Todo processo de modificação anuncia, cria e recria o meio em que se insere.

Segundo Zaduski, Lima e Schlünzen (2019), com o avanço das TDICs, torna-se imprescindível compreender que os grupos e o meio em que estamos inseridos transcendem os espaços físicos. Isso possibilita novas formas de conectar e interagir com pessoas, como também o ato de pensar em estratégias que possam facilitar a troca e o compartilhamento de inúmeros conhecimentos.

O caminho para o Ensino Superior pode ser trilhado pela ideia do hibridismo. Para isso, é fundamental entender como as convergências entre o tradicional e as novas práticas de ensino-aprendizagem poderão ser utilizadas em uma educação cada vez mais conectada, flexível e fluida. Nesse sentido, recorreremos aos conceitos de ecossistemas e ecologia.

Ambos são termos retirados da ciência biológica, mas que têm sido utilizados para a compreensão dos ambientes e de suas necessidades no que se refere à educação. Entende-se, pelo primeiro, as relações que os seres vivos estabelecem a partir dos fatores ambientais. O segundo, por sua vez, é o estudo das relações entre esses seres e os seus ambientes específicos (SARTORI, 2021).

No que compete, essencialmente, à educação, podemos tratar tanto da ideia de um ecossistema quanto de uma ecologia de aprendizagem. Moreira e Rigo (2018, p. 109) nos apresenta, ainda, a ideia de ecossistema digital, definindo-o como:

[...] um sistema organizado a partir de fatores bióticos (*espécie humana e os conteúdos*) e abióticos (*hardware, software*), que se utiliza de recursos abertos e fechados, podendo ser utilizado tanto em ambientes formais, não formais ou informais de aprendizagem... busca associar ferramentas e soluções desenvolvidas em outros sites, de maneira a enriquecê-lo a partir da interação de diferentes conteúdos. Em outras palavras, as soluções já estão prontas, (vídeos, imagens, músicas, textos...), ou ferramentas (*Twitter, Google, Flickr...*), basta integralizá-la ao ecossistema digital que se deseja ofertar.

As diferentes formas de ensinar e de aprender por meio da convergência¹⁰⁸ entre o sistema tradicional de ensino e a adoção das tecnologias digitais tendem a oportunizar aos professores e alunos uma formação que atenda às mudanças do meio, promovendo a construção de um conhecimento com ainda mais sentido e significado. Para Brown (2001), é isso que distingue informação de conhecimento. Enquanto uma está presente em livros e até de forma *on-line*, o outro se relaciona com a interpretação que o sujeito é capaz de fazer a partir do contexto social e histórico do qual faz parte.

¹⁰⁸ Segundo Jenkins (2009, p. 29): “Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdo através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando”.

Mediante o foco da discussão desta tese ser o Ensino Superior, buscamos explorar um pouco mais o conceito de ecologias de aprendizagem, entendendo que se trata de um recorte específico de uma etapa educacional. Dias-Trindade e Moreira (2018) afirmam que ecologia é um termo que compreende as relações entre os indivíduos e o seu meio ambiente caracterizado por um sistema vivo, composto por diferentes fatores que se interagem, organizam-se e se adaptam de acordo com circunstâncias específicas.

Além disso, reafirmam, a partir de autores, como Brown (2000) e Siemens (2007), que a ecologia de aprendizagem se define como um sistema aberto, formado por diversos elementos dinâmicos e complexos que estão em constantes transformações e adaptações, considerando as diferentes circunstâncias em que a aprendizagem se efetiva, seja em espaços físicos, seja em espaços virtuais.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre para além da sala de aula, em cenários e agentes educacionais diversos que serão responsáveis por conceber e fomentar novos ambientes abertos e em redes de construção, trocas e compartilhamentos de saber. Esse tipo de ação permite que os sujeitos sociais em diferentes realidades socioeconômicas e culturais possam ter acesso a conhecimentos que não estão mais restritos entre muros.

Para que esse tipo de ecologia possa funcionar, Zaduski, Lima e Schlünzen (2019) e Dias-Trindade e Moreira (2018) defendem que há, nos sistemas educacionais, harmonia e equilíbrio por meio de recursos e métodos que viabilizem o ingresso e a inclusão de todos. As conexões estabelecidas entre professores e alunos deverão ser vistas como essenciais, interligando pessoas e aprendizados, o compartilhamento de novos saberes, ao criar redes em que o conhecimento possa fluir e se modificar, continuamente, cooperando para outras descobertas. Dias-Trindade e Moreira (2018, p. 193) asseguram:

A ecologia de aprendizagem articula-se, então e também, com a aprendizagem em rede, nessa mesma perspectiva de interação entre os diferentes aprendentes, ou entre estes e os seus tutores, funcionando como um todo sistêmico e holístico que se altera constantemente em razão dos diferentes conhecimentos e recursos e materiais digitais que vão sendo trocados entre os participantes

Para esses autores, isso significa que o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação pode acelerar esse processo de ensino-aprendizagem de

maneira mais dinâmica. As trocas em ambientes *on-line* são capazes de apresentar formas de aprender que, embora separadas do espaço físico, revelam-se cada vez mais efetivas e não mais distantes.

Isso nos remete à ideia de presencialidade, pois nos ajuda a perceber que, após dois anos de atividades, aulas, avaliações remotas, *on-line*, não podemos mais acreditar que só o fato de estarmos presentes fisicamente é que se configura um ‘fazer parte’ fundamental para o desenvolvimento cognitivo, cívico, criativo e crítico. A presença ocorre por meio da interação, do compartilhamento e das relações estabelecidas, tanto dentro quanto fora da sala de aula, em que conteúdos são combinados no ‘saber fazer’ em lugares, recursos e instrumentos diferentes.

Moreira e Rigo (2018) reiteram que as tecnologias digitais constituem um elemento de importante valor e indispensável para a educação, que amplia as possibilidades de promover, conceber e oferecer diversos modelos pedagógicos que prezem pela interatividade, flexibilidade, com as características: dinâmico, atrativo e inovador. Com isso, tais tecnologias são capazes de inspirar um caminho para repensar as pedagogias e currículos existentes com o propósito para além do conteúdo, bem como uma formação para o desenvolvimento de competências.

Assim, dimensões comportamentais, emocionais e cognitivas precisam fazer parte de todo o processo educativo: “Pedagogias e competências que promovam uma educação social, conectivista¹⁰⁹ e construtivista” (MOREIRA; RIGO, 2018, p. 11).

A inovação perpassa pela ideia de que a internet permite que o conhecimento seja construído e desconstruído diante de uma realidade e contextos que se modificam o tempo todo: “Cada possibilidade de conexão implica em novas criações de conteúdo, exigindo que saibamos usar esse novo conteúdo de forma significativa” (PIMENTEL, 2018, p. 128).

Ao pensar em um ambiente educativo que seja desenvolvido por meio de inúmeras possibilidades de ensino-aprendizagem, o que está em discussão é a criação de uma “[...] maior quantidade de variáveis possíveis, a fim de garantir que

¹⁰⁹ Segundo Pimentel (2018, p. 127-128): “O conectivismo implica na necessidade constante de avaliar a relevância de aprender e de aprender a aprender, exigindo constante sintetização e reconhecimento de conexões e padrões – que se constituem competências em desenvolvimento nos diversos espaços de aprendizagem, formais ou não formais... aprendizagem é definida pelas conexões [...]. A aprendizagem, no sentido conectivista, é definida como caos, continuidade, cocriação, complexidade, especialização conectada e a convicção de qualquer certeza está em suspenso, pois cada dia reserva a possibilidade de revisão de tudo o que já se aprendeu ou de tudo que é compreendido como conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser concebida como transferência de conteúdos mentais ou abstratos”.

todos se sintam contemplados em suas necessidades educacionais” (ZADUSKI; LIMA; SCHLÜNZEN, 2019, p. 278).

A iniciativa de propiciar pesquisa e aprendizado em cenários e circunstâncias diversificadas precisa ser entendida como parte significativa da aquisição de conhecimento, e não apenas uma acumulação de informações. Para Moran (2013), o aprender requer envolvimento, pesquisa e a busca intensa para a produção de novos saberes por meio de inúmeras descobertas.

A ecologia de aprendizagem considera as especificidades do meio ambiente e de todos os envolvidos no processo educativo, a partir da singularidade de cada sujeito, o que tende a proporcionar o desenvolvimento de uma aprendizagem personalizada. Engana-se quem pensa que essa personalização é uma individualização.

Ela se revela na promoção de variados programas educacionais, planos, abordagens e estratégias pedagógicas que sejam coerentes não apenas a um aluno, mas, sim, na existência de tipos distintos de educandos que necessitam de diferenciados modos de ensino-aprendizagem. Segundo Valente (2018), nesse tipo de aprendizagem, o aluno se envolve na criação das atividades que estão adaptadas às suas escolhas com base no interesse e na curiosidade pessoal.

O autor salienta que essa forma de abordagem é muito difícil de ser implementada por causa de cinco fatores. O primeiro é a permanência de uma escola e de um sistema educacional tradicional. O segundo concerne às políticas que, ao serem adaptadas aos padrões internacionais, não estão conectadas com a realidade existente. O terceiro remete à imensa quantidade de estudantes e pouco tempo para o desenvolvimento do trabalho do professor. O quarto equivale à falta de conhecimento sobre o que cada aluno é capaz de desenvolver, ou seja, o desconhecimento das potencialidades de cada um. Por fim, o quinto nos mostra a falta de formação do próprio professor para validar esse tipo de aprendizagem (VALENTE, 2018). Esse autor reafirma que:

Os próximos passos na educação estarão cada vez mais interligados à mobilidade, à flexibilidade e à facilidade de uso que os *tablets* e *iPods* oferecem a um custo mais reduzido e com soluções mais interessantes, motivadoras e encantadoras. Não podemos esquecer que há usos dispersivos. É cada vez mais difícil concentrar-se em um único assunto ou texto, pela quantidade de solicitações que encontramos nas tecnologias móveis. Tudo está na tela, para ajudar e

complicar, ao mesmo tempo. Quanto mais tecnologias, maior a importância de profissionais competentes, confiáveis, humanos e criativos (VALENTE, 2018, p. 35).

A personalização da aprendizagem perpassa por uma relação de cumplicidade entre professor e aluno. Esta se estabelece a partir do conhecimento do docente em relação ao que o discente compreende sobre si mesmo no processo educativo: “Nosso desafio maior é contribuir para o avanço da educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano” (MORAN, 2013, p. 24).

Ao refletirmos sobre um ambiente educativo capaz de pensar as especificidades ecológicas do meio, compreendemos que os sujeitos que fazem parte dele são diversos. Por isso, a educação também precisa ser. A junção das abordagens pedagógicas tidas como tradicionais com o uso das tecnologias digitais revela, no momento em que as aulas estão retornando para o ambiente físico nas universidades, que a ideia que precisa ser viabilizada sobre o “novo normal” talvez seja a de que, no Ensino Superior brasileiro, a adoção de uma educação híbrida é o caminho para as mudanças que essa etapa, há tempos, tem exigido.

A teoria dos híbridos, criada por Christensen, Horn e Stalker (2013, p. 2), afirma que a noção de “[...] híbrido é a combinação de uma nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia, e representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior”. Para os autores, os conceitos de disruptivo e sustentada definem os tipos de inovações que são empregadas em diversos setores da sociedade.

Considera-se uma inovação sustentada aquela que promove um arranjo entre o que existe, tecnologicamente, com o que tem surgido de novo. Já a de caráter disruptivo propõe a adoção de recurso modificado e atual (CHRISTENSEN; HORN; STALKER, 2013). Essa noção de hibridismo tem feito parte, também, da área da educação, sendo percebida por meio da convergência entre a educação tradicional e o uso tecnologias digitais como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Moran (2015) enfatiza que a educação sempre se propõe a combinar diferentes espaços, tempos e atividades em que era possível mesclar variadas metodologias. Entretanto, com as TD, houve uma maior expansão dessa mistura com base na mobilidade, em um ambiente mais conectado diante de um ecossistema aberto e criativo. Assim, os modelos híbridos de ensino têm emergido nos últimos anos como

uma possibilidade de promover o repensar do processo educativo a partir de diferentes instrumentos.

As políticas públicas de educação para o Ensino Superior, embora não usem o termo em seus documentos, promovem a adoção pelas instituições de um ensino híbrido de caráter sustentado: “[...] uma tentativa de oferecer o melhor dos “dois mundos” – isto é, as vantagens da educação online combinada com todos os benefícios da sala de aula tradicional” (CHRISTENSEN; HORN; STALKER, 2013, p. 3).

Isso pode ser constatado por meio da Portaria nº 2.117 (BRASIL, 2019), que, como já vimos, anteriormente, autorizou que a carga horária dos cursos presenciais pudesse ser realizada em até 40% na modalidade de EaD. O documento oficial não nomeia tal prática como híbrida. Todavia, em seu Artigo 4º, afirma que:

A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina (BRASIL, 2019, *on-line*).

Para que isso ocorra, os Artigos 7º e 8º ressaltam que, nas IES em que os cursos presenciais optarem pela medida, estas deverão apresentar tanto em sua fase de autorização quanto de reconhecimento o conceito igual ou superior a três nos seguintes quesitos: “I. Metodologia; II. Atividade de Tutoria; III. Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA; IV. Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC” (BRASIL, 2019, *on-line*).

Nesse sentido, o que vemos é a utilização das TDICs não de maneira disruptiva¹¹⁰, e sim combinada, tendo em vista que pelo menos 60% do curso deverá ser realizado de modo presencial, o que permanece sendo majoritário no processo de formação. A Portaria não busca romper com o que já existe, mas viabilizar uma proposta de maior flexibilidade e inovação para os ingressantes no Ensino Superior.

¹¹⁰ “[...] que substituí o caro e complicado produto original com algo que é mais acessível e simples que uma nova população de clientes [...] tem agora dinheiro e habilidades necessárias para comprar e usar o produto” (CHRISTENSEN, HORN; STALKER, 2013, p. 10).

Embora possa ser interpretada como um caráter inovador legitimado pelo uso das TD, o texto da Portaria nº 2.117 (BRASIL, 2019) poderia ter sido pautado no conceito de ensino híbrido, nesse caso, sustentado. Da maneira como está redigido, o que se incentiva é um ensino a ser realizado a partir da modalidade de EaD em âmbito mais tradicional, ou seja, entendido, muitas vezes, apenas na separação física e temporal entre professores e alunos.

O referido documento, por causa de uma possível leitura como esta, pode ser visto não como uma forma de desenvolver uma educação híbrida, mas, sim, uma ameaça ao emprego de muitos professores, em especial nas IES privadas, conforme já relatamos anteriormente. O modo como os 40% das aulas e atividades não presenciais tem sido apresentado nessas instituições vincula a flexibilização dos modelos de ensino-aprendizagem a um ganho para os alunos, uma vez que eles deverão comparecer às aulas presenciais em apenas alguns dias da semana, podendo ficar em casa nos outros. Entretanto, o que, de fato, esse “estar em casa” significaria?

O ensino a distância, quando comercializado como uma espécie de bônus ao estudante, perde a possibilidade de ser disruptivo e inovador, pois se configura apenas pela transposição do currículo tradicional para o meio virtual, ressaltando a não necessidade da presencialidade em um espaço físico. Embora propagado como uma forma autônoma de aprendizagem, acaba por se tornar somente um produto que pode ser acessado “de casa”. Isso impede a percepção de ele seja outra forma de construção de conhecimento, em espaços e tempos variados, o que resultaria na produção, na disseminação e no compartilhamento de saberes de sujeitos sociais múltiplos.

Acreditamos que a política implementada pela Portaria fomenta a fissura, a divisão e o preconceito, ao alimentar, ainda mais, a ideia de divisão da educação em presencial e a distância, bem como não ressaltar que ela se desenvolve na confluência de instrumentos variados, por meio de modelos, práticas e metodologias diversificados. Não há algo que seja melhor e pior, maior e menor, mais e menos eficaz nesse processo. É educação.

Por não adotar conceitos e termos para além das características tradicionais da modalidade de EaD, perdemos com a Portaria a oportunidade de construir uma ponte para o desenvolvimento, de fato, de uma educação híbrida no Ensino Superior, sem uma divisão percentual entre isso ou aquilo capaz de assumir que a junção entre

o ensino tradicional e o uso das tecnologias digitais faz parte de um processo de mudança que ocorre em toda a sociedade – e que precisa, também, ser inserido nos ambientes educacionais.

Segundo Christensen, Horn e Stalker (2013), será a longo prazo que os modelos disruptivos de ensino híbrido poderão substituir as estruturas educacionais e as práticas pedagógicas da maneira como conhecemos atualmente. Trata-se de uma mudança que perpassa pelo redesenhar de toda uma tradição educacional existente e isso não se faz de um dia para o outro. Assim afirmam os autores:

Conforme os modelos disruptivos de ensino híbrido começarem a transformar a educação, ao substituir a sala de aula tradicional, o papel fundamental das escolas tradicionais irá mudar. Suspeitamos que as escolas não serão mais fontes primárias de conteúdos e instrução e, em vez disso, se focarão em outras atividades principais (CHRISTENSEN; HORN; STALKER, 2013, p. 37).

Enquanto essa realidade não nos chega, o caminho para o ensino híbrido se faz a partir de propostas sustentadas em que a combinação entre o tradicional e o digital se relaciona a curto e médio prazo, revelando novas possibilidades de ensino-aprendizagem. As Humanidades Digitais se baseiam, justamente, nessa intersecção ao buscar promover, como já discutido, as áreas das Ciências Humanas e Sociais, Artes e Letras, para além do universo em que elas se constituíram, de forma a modificar o que parecia tão pontual e concreto:

À medida que os ecossistemas de ensino *online* amadurecem e as barreiras políticas se tornam insustentáveis, uma readaptação ruidosa deve ocorrer quando os alunos que antes viviam no CEP errado descobrirem que o acesso ao aprendizado não é mais definido pelo bairro de residências (CHRISTENSEN; HORN; STALKER, 2013, p. 44).

Nos últimos anos, várias maneiras de implementar o ensino híbrido sustentado têm sido criadas, dentre elas: a sala invertida, a criação de laboratórios rotacionais, aprendizagens personalizadas etc. Assim, vamos nos ater a algumas iniciativas identificadas como metodologias ativas.

5.2.1 Metodologias Ativas: sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa por projetos

As reflexões sobre a Educação Superior perpassam não somente pela questão política, mas também pela noção do ensino, do papel da universidade e de como a própria sociedade compreende a função, para além do mercado de trabalho, dessa etapa de formação.

Um dos desafios na atualidade é conjugar o que já temos como processos de ensino-aprendizagem, com o uso cada vez mais consciente das tecnologias digitais, de informação e comunicação. Torna-se cada vez mais complexo o fato de a educação, em todas as suas fases, permanecer imune à influência das TDICs, dentro e fora da sala de aula.

A pandemia promoveu um choque entre aquilo que sabíamos sobre o uso das tecnologias digitais e o que, de fato, podemos fazer a partir delas no desenvolvimento de uma aprendizagem cada vez mais ativa, significativa, colaborativa e participativa. Como afirma Freire (2017, p. 47): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

Para que isso aconteça, é necessário aceitarmos que aprendemos ativamente o tempo todo. Segundo Moran (2018), desde que nascemos estamos aptos a aprender e isso ocorre por meio de situações concretas, quando experimentamos, questionamos e buscamos respostas mais relevantes à nossa maneira de estar e perceber o mundo.

A aprendizagem ativa e significativa se realiza a partir do momento em que nos interessamos por algo e entendemos que existem diferentes caminhos e trilhas para a compreensão e a descoberta de novos saberes. Entre professores e alunos, ela transcorre quando ambos estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem mediante a seleção, interpretação, comparação, aplicação e avaliação realizadas de forma conjunta na construção do conhecimento (MORAN, 2018).

Consideramos que esse tipo de aprendizagem se baseia na noção de ação, reflexão e ação. Isso significa que, em todo momento, docentes e discentes estão envolvidos no processo educativo. A compreensão da ideia do aprender fazendo nunca foi tão importante quanto agora. Para Freire (2018, p. 81): “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

O que propõe as Metodologias Ativas é, justamente, essa participação ativa, significativa e consciente de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem:

As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem que os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazer, construir conhecimentos sobre conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar atitudes e valores pessoais na escola e no mundo (MORAN, 2018, p. 7).

A ideia de um diploma universitário como um fim em si mesmo não existe mais. Com as mudanças e o desenvolvimento de uma cultura digital, a continuidade de aperfeiçoamento e de exploração de novos saberes deve ser incentivada como uma prática cotidiana. O ensino híbrido tende a proporcionar o acesso a caminhos variados que incentivem o aprender a aprender, já tão enfatizado por autores, como Demo (2004), Freire (2017), Moran (2013) e Behrens (2013).

Nesse sentido, a adoção desse modelo nas universidades implica (re)pensar práticas pedagógicas que não sejam mais conservadoras, repetitivas e sem críticas, mas que se revelam por meio de combinações, trilhas, caminhos e ações ativas, colaborativas e cooperativas entre professores e alunos. Moran (2018, p. 19, grifos nossos) assevera que:

Metodologias Ativas em contextos híbridos permitem combinar e integrar de forma equilibrada a aprendizagem individual – cada estudante percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente, e avança no seu ritmo, buscando maior autonomia (personalização) -; **a aprendizagem entre pares, iguais, em grupo**, por meio de projetos, problemas, desafios, debates, aprendizagem por times, instrução por pares, jogos, narrativas em momentos presenciais e *on-line* e a tutoria/mentoria em que a ação docente é mais direta, problematizando, orientando, ajudando a síntese e avaliando.

Para que esse tipo de metodologia possa estar presente no Ensino Superior, são necessárias algumas alterações. Primeiramente, a construção e inserção de planos de ensino híbridos. Estes poderão contribuir, a curto e longo prazo, para a superação de uma relação preconceituosa que dicotomiza a aprendizagem física presencial e a distância. Como refletimos anteriormente, a ideia de presencialidade,

após dois anos de ERE, parece-nos se relacionar mais com a noção de espaço físico do que, necessariamente, com o contexto e processo educativo.

Em segundo lugar, a utilização das tecnologias digitais, nessa etapa, deve implicar, ainda, uma mudança que compete à revisão dos currículos dos cursos. Não é apenas a adesão das TD como uma ferramenta, mas, sim, a sua incorporação como parte de um instrumento de formação para os alunos, por meio de ações que flexibilizem e estimulem todo esse processo.

De maneira geral, esse tipo de tecnologia pode favorecer a promoção de uma inovação pedagógica que combine o que temos como métodos e práticas consideradas tradicionais ao que pode ser agregado a partir do convívio, das trocas, das experiências e do conhecimento de visões que acessam o mundo de maneiras diferentes. Estar *on-line* precisa significar desenvolver o saber, do que é estar conectado e agir *com*¹¹¹ ele.

Ao refletirmos sobre as Metodologias Ativas, sabemos que existem variadas maneiras¹¹² delas serem aplicadas em sala de aula. A própria exploração dessa temática tem resultado em inúmeros estudos e pesquisas nos últimos anos.

Entretanto, para pensá-la como uma prática pedagógica no Ensino Superior, escolhemos explorar, mesmo que de maneira sucinta, apenas duas: a sala de aula invertida e a aprendizagem colaborativa por projetos. Acreditamos que elas demonstram como algumas ações – que, em um primeiro momento, não demandem tantos recursos digitais, estruturais e financeiros – podem ser realizadas, nessa etapa, por meio do ensino híbrido.

Diante de um mundo em constante transformação, permeado pelo desenvolvimento de uma sociedade de conhecimento¹¹³, Behrens (2013, p. 76)

¹¹¹ Grifo nosso que remete à noção da pedagogia do oprimido defendida por Freire (2018, p. 43, grifos do autor): “[...] aquela que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele [...]”. O autor afirma que a educação só tem sentido quando é realizada com a participação de todos e não apenas como aquela que se desenvolve do professor, detentor do saber, para o aluno. No caso das tecnologias digitais, elas precisam ser pensadas *com* e não como um instrumento à parte na construção do saber.

¹¹² Aprendizagem: personalizada; entre pares; baseado em *design*; em investigação e problemas; em grupos/times; narrativas; jogos e *maker*; júri simulado; estudo de caso; fórum; laboratórios; mapa conceitual, dentre outras maneiras.

¹¹³ “Educar nesse tempo de mundialização instiga a refletir sobre o processo de globalização que tem passado a integrar os sistemas financeiros, econômicos, políticos e sociais das nações. Esse contexto torna as nações cada vez mais interdependentes e inter-relacionadas e, ao mesmo tempo, mais dependentes de uma estrutura econômica com uma versão neoliberal. Paralelamente, ocorre a transição da sociedade industrial, voltada para a produção intelectual com o uso intensivo das tecnologias” (BEHRENS, 2013, p. 73).

ressalta: “O novo desafio das universidades é instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo em toda sua vida”.

A vivência acadêmica perpassa por transformações ao longo dos anos. A educação que era definida por saberes estáveis e reconhecidos, aquela que formava profissionais com competências delimitadas, transforma-se com a ascensão das redes digitais que reconfiguraram espaços e tempos da produção e compartilhamento de conhecimentos por trilhas de aprendizagem diversificadas. Para Kenski (2012a, p. 48):

O fluxo de interações nas redes e a construção, a troca e o uso colaborativos de informações mostram a necessidade de construção de novas estruturas educacionais que não sejam apenas a formação fechada, hierárquica e em massa como a que está estabelecida nos sistemas educacionais... essa nova educação de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não-lineares, se reorganizando de acordo e objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

A exigência da sociedade atual não é apenas absorver alguém para o mercado de trabalho, não somente um especialista, mas um ser de cultura humana e isso envolve uma educação integral. Busca-se um sujeito que seja capaz de, nela, atuar de forma autônoma, crítica e criativa, propondo ações que possam solucionar problemas e modificá-la. Para que isso ocorra, a educação em nível superior: “[...] deve propor o desenvolvimento de competências para atuar em relação às circunstâncias com que possam se defrontar” (BEHRENS, 2013, p. 78).

Uma formação inovadora deve reconhecer a existência de múltiplos saberes e a não existência da divisão entre aquele que apenas ensina e o outro que somente aprende. A aprendizagem proposta deve, portanto, desenvolver-se por meio de ambientes físicos e *on-line*, valorizando a criação e o compartilhamento colaborativo com base em uma relação dialógica entre professores e alunos. Assim, o ambiente educacional ganha outros canais para além da sala de aula.

Segundo Moran (2018), a aprendizagem proposta de maneira invertida deve ser considerada um modelo híbrido, ativo e que corrobora com a realidade de um mundo cada vez mais conectado e móvel. Nesse tipo de experiência, uma parte do que era apresentado em sala de aula passa a ser disponibilizada, de maneira digital, por meio de materiais diversos, textos, vídeos, documentários, imagens fotográficas,

documentos oficiais etc., que poderão ser acessados pelos alunos fora do ambiente físico acadêmico.

A sala de aula invertida incentiva que o aluno possa estudar, pesquisar previamente o assunto antes da aula para que participe, ativamente, dos debates, ao proferir questionamentos e reflexões que deverão ocorrer nos encontros em sala. A proposta é que o aluno se torne sujeito de sua aprendizagem não apenas como um receptor de informações. Suhr (2016, p. 7-8) enuncia que:

As atividades dos encontros presenciais não podem ser organizadas seguindo a metodologia expositiva e sim, favorecer que os estudantes resolvam situações problema com base nos conteúdos estudados autonomamente. Nessa lógica, ao tentarem resolver as situações problema propostas pelo professor, os alunos perceberão quais são suas fragilidades e dúvidas em relação ao conhecimento e buscarão resolvê-las, seja com o apoio do professor ou mediante novas pesquisas.

Embora pareça uma mudança simples de se realizar, a prática da aprendizagem invertida não é. Ela precisa ser elaborada ao ter em vista que fazemos parte de uma cultura educacional cujo processo de ensino-aprendizagem ainda ocorre por meio de aulas expositivas, em que somente os professores falam e o recebimento de informação acontece de forma passiva por parte dos alunos.

Para que a sala de aula invertida seja implementada com eficácia, é fundamental que os professores tenham clareza e domínio da proposta que apresentaram aos alunos; estejam abertos ao diálogo constante por meio de *feedback*; produzam e compartilhem com antecedência os materiais *on-line*; e planejem as atividades a serem aplicadas nos encontros em sala de aula (VALENTE, 2018).

Como qualquer outro tipo de proposta pedagógica, esse tipo de Metodologia Ativa não pode ser considerada, por si só, a resolução dos problemas no Ensino Superior. Sabemos que, para essa ação acontecer, é necessário considerar questões relacionadas à estrutura física da universidade, ao acesso à internet, ao tempo para o preparo e estudo tanto de professores quanto de alunos. Mesmo diante dessas constatações, ainda assim, faz-se necessário refletir sobre possibilidades de transformar, gradativamente, o processo de ensino-aprendizagem na universidade.

Trata-se de uma mudança que, ao ser iniciada, precisa ser realizada de forma coerente, respeitando e com atenção às demandas que poderão surgir, justamente,

por meio de *feedback*. A partir do diálogo estabelecido ao longo de todo o processo, professores e alunos perceberão quais são as dificuldades e facilidades encontradas nesse percurso que revelam um tipo mais autônomo no ato de ensinar e de aprender, associando práticas tradicionais aos recursos disponíveis pelas tecnologias digitais.

Bacich, Neto e Trevisan (2015) enfatizam que a sala de aula invertida é um modelo considerado o *start* inicial para o ensino híbrido; a teoria e a explicação dos conteúdos podem ser realizadas em casa e o espaço da sala de aula corresponde à aplicação, ao debate, à discussão e à resolução de atividades, de modo a constituir um caminho que pode ser explorado de diferentes maneiras. Um exemplo disso é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

Nesse tipo de metodologia, “[...] os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula” (MORAN, 2018, p. 39). Esse projeto é construído a partir de uma questão norteadora, tarefa ou problema de caráter motivador e envolvente, com o objetivo de encontrar soluções por meio de decisões individuais e coletivas que prezam pela aprendizagem colaborativa.

Segundo Bender (2014, p. 15): “A ABP é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão contribuir para a sua comunidade”. O autor afirma, ainda, que esse modelo de ensino se torna cada vez mais eficaz diante de orçamentos reduzidos e de muitas dificuldades enfrentadas pela educação.

A ABP pode ser realizada a partir de uma única disciplina ou em caráter multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar que exigirá dos alunos a interação com todo o seu processo educativo, proporcionando o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e a percepção de inúmeras trilhas para o aprendizado.

Existem três tipos de projetos: o construtivo, cujo fim é apresentar algo novo; o investigativo, em que se utilizam técnicas para uma pesquisa científica, por exemplo, o *Design Thinking*¹¹⁴; e o explicativo, que busca responder às questões de

¹¹⁴ “[...] uma abordagem de aprendizagem investigativa por projetos a partir das necessidades das pessoas envolvidas em que elas colaboram de forma intensa para encontrar alguma solução que é projetada entre todos. As etapas básicas são: descoberta, interpretação, ideação, prototipação e evolução (melhorias). Na descoberta, há escuta atenta de um grupo, em que ele vai desvendando algum problema, algo que pode ser melhorado. A partir da escuta acolhedora e aberta ao mediador, o grupo vai interpretando o contexto, levando ideias e desenhando uma solução de consenso, que é testada, validada e aperfeiçoada” (MORAN, 2018, p. 45).

funcionamento, serventia, que ilustram o funcionamento de sistemas e objetos (MORAN, 2018).

A partir da inversão da sala de aula, a aprendizagem de projeto pode ser desenvolvida mediante a encontros em que professores e alunos terão momentos para debater e buscar soluções viáveis para as problemáticas levantadas que se configuram tanto como reais ou simuladas. Esse tipo de Metodologia Ativa, ao ser adotado no Ensino Superior, tende a priorizar a aplicação prática, em diferentes cursos, das teorias apreendidas em sala de aula. Bender (2014, p. 25) afirma que:

[...] a ABP assemelha-se aos problemas enfrentados na vida, pois muitas vezes não há uma estrutura organizada aparente que permita que se chegue a uma solução, e essa estrutura deve ser criada e impostas pelos próprios alunos na ABP. Esse tipo de aprendizagem força o aluno, ao trabalharem em equipes cooperativas, a criarem significado a partir do caos, a fim de articularem e apresentarem uma solução para problemas de forma eficaz.

Esse tipo de aprendizagem é uma boa alternativa para o desenvolvimento de um ensino diferenciado, ao incentivar a busca de uma resposta e propor a intervenção na sociedade (BENDER, 2014). No caso da Educação Superior, trata-se de um caminho que pode aproximar cada vez mais professores e alunos da realidade social e de mercado de maneira significativa, a partir do aprender a aprender, motivados para a resolução de suas indagações.

Para que esse tipo de método possa ser adotado, é necessário que, em torno de problemas, seja elaborado um currículo que enfatize as habilidades cognitivas e de conhecimento. É preciso incentivar o desenvolvimento de um ambiente em que o aluno seja o centro e os professores assumam o papel de facilitadores para a promoção de uma aprendizagem ativa que resulte no desejo, na motivação permanente para a apropriação de novos saberes.

Algumas etapas caracterizam a ABP, que se inicia a partir da introdução de informações básicas que possam despertar o interesse nos alunos. Posteriormente, têm-se: a motivação para o trabalho em equipe de forma cooperativa; a criação de uma questão motriz; os momentos destinados para *feedback* e revisão do projeto; a elaboração de questões adicionais ao projeto inicial, permitindo investigação e inovação para sua resolução; a oportunização de períodos de reflexão e escuta das

vozes dos alunos; a promoção de um processo investigativo; por fim, a apresentação pública dos resultados obtidos (BENDER, 2014).

As tecnologias digitais poderão contribuir como parte de todo esse processo educativo, por estarem presentes na vivência dos alunos, em uma sociedade cada vez mais conectada. Sua utilização de forma crítica corrobora para uma maior apropriação como um recurso a ser explorado frequentemente como um instrumento formativo.

O uso das tecnologias digitais na ABP se configura como uma infinidade de recursos e de possibilidades de aprendizado que podem ser propagados, compartilhados e readaptados. Com o advento da internet, temos nos tornado cada vez mais ativos na maneira como exploramos novos conhecimentos. Bender (2014, p. 37) salienta que:

As tecnologias modernas de ensino estão mudando a própria estrutura da educação de maneira fundamental por meio da reformulação do processo de ensino e de aprendizagem. Os alunos tornam-se produtores de conhecimento, já que seus artefatos são publicados na internet.

Nesse sentido, muitos projetos apresentados com os recursos audiovisuais são disponibilizados em plataformas, tornando-se exemplos de práticas para outros estudantes, como também um canal para a divulgação de ideias e propostas ao mercado de trabalho.

Para Moran (2018), a junção de Metodologias Ativas com os recursos digitais móveis se caracteriza como uma estratégia de inovação pedagógica, pois as TD criam possibilidades para o acesso e comunicação em rede que ajudam a redefinir as trocas de saberes em espaços físicos e virtuais. Será que ainda podemos trabalhar com essa dicotomia? Ou podemos afirmar que o *off-line* e o *on-line* não mais precisam de distinção?

De acordo com Floridi (2015), em uma sociedade cuja nova experiência é estar hiperconectada, ou seja, *OnLIFE*, não é mais sensato questionar se alguém está *on-line* ou *off-line*, mas, sim, compreender o impacto do uso das tecnologias digitais, cotidianamente, na própria condição humana. Como parte dessa realidade, o “futuro”, tão já presente da educação, tende a refletir os anseios do mundo cada vez mais conectado, dinâmico e instantâneo regido por forças ambientais que conclamam uma hibridização do mundo biológico, físico e digital em rede.

5.3 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE *OnLIFE*: APRENDIZAGEM INVENTIVA

O neologismo *OnLIFE*, criado por Floridi (2015) e adotado por ele e diversos autores, na obra “O Manifesto *OnLIFE*: o ser humano em uma era hiperconectada”, tem como propósito pensar sobre a sociedade cuja principal característica é estar hiperconectada. Embora não se trate de um livro em que a educação seja a sua temática principal, a compreensão desse debate nos inspira a refletir sobre um futuro que se apresenta cada dia mais como presente no meio em que vivemos e nas urgências para a transformação do Ensino Superior.

O manifesto tem como objetivo argumentar sobre o desenvolvimento e o uso cada vez maior das tecnologias digitais, de informação e comunicação e os seus efeitos em nossas vidas. As TDICs¹¹⁵ não são entendidas como instrumentos e ferramentas, mas como forças ambientais que têm impactado cada vez mais:

1. nossa autoconcepção (quem somos); 2. nossas interações mútuas (como nos socializamos); 3. nossa concepção da realidade (nossa metafísica); e 4. nossas interações com a realidade (nossa agência) (FLORIDI, 2015, p. 15).

Além disso, a popularização das TDICs provoca novos entendimentos sobre a realidade e inúmeros conceitos, dentre eles, o de ética e política. Segundo Di Felice (2017), a internet deixa de ser tida apenas como uma rede técnica, de pessoas e cidadãos de países, cidades ou nações, e passa a ser vista como uma nova conexão planetária, em rede, cuja digitalização da biosfera nos apresenta o cidadão da galáxia de *bits*, permeado por dimensões globais e de infinitos dados que nos auxiliam a enxergar o mundo. Para Schulemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 5, grifos nossos):

Essa nova conexão planetária define uma nova morfologia do comum, um novo contexto ecológico que não mais social, ou seja, composto apenas de seres humanos, mas também formado pelo protagonismo informativo das coisas, dos rios, das florestas, das estradas, dos algoritmos, dos dados etc. A digitalização do mundo, além de dar voz aos não humanos, estimulando, pela primeira vez na história da humanidade um diálogo fértil entre nós e outras entidades e substâncias, está na base da difusão de uma nova cultura ecológica ligada a indicadores e critérios de sustentabilidade ... Mais do que um

¹¹⁵ No texto original de “O manifesto *OnLIFE*: o ser humano em uma era hiperconectada”, o autor utiliza a expressão TICs. Optamos por utilizar a expressão TDICs, pois entendemos que ela possa desafiar, ainda mais, nossas investigações nesta sociedade hiperconectada. Como é ressaltado em vários momentos do documento, trata-se de um texto aberto para reflexões e novas inserções.

sujeito independente, **no contexto de redes conectivas**, o ser em rede torna-se uma entidade dependente, ligado, para a realização do seu agir, a outras entidades e a complexa malhas de interações. Não mais dependente e condicionado pelo ar, pela água, pela matéria-prima, como sempre foi, mas também vinculado a softwares, algoritmos, dados, sensores, fluxos informativos e dispositivos.

A transição digital é possível, pois, como afirma Floridi (2015), as implicações das tecnologias digitais, de informação e comunicação promoveram quatro transformações que permeiam novas investigações. Atualmente, (a) existe uma indefinição entre o que seja a ideia de realidade e virtualidade¹¹⁶; (b) uma ausência de clareza entre a distinção entre humano, máquina e natureza; (c) a abundância de informação *versus* a sua escassez; por fim, (d) a mudança da preferência das coisas autônomas, propriedades e relações binárias, à escolha das interações, processos e redes.

Para que tudo isso possa ser compreendido, faz-se necessária a construção de novos conceitos. Não existe o entendimento de que a sociedade seja neutra. No caso das relações entre sociedade e tecnologias digitais, Floridi (2015, p. 16) reitera: “[...] a falta de um conceito claro, compreensão real do nosso tempo presente pode facilmente levar a projeções negativas sobre o futuro: tememos e rejeitamos o que não conseguimos semanticizar”.

Temos a consciência de que qualquer pesquisa que tente refletir sobre políticas de educação, Ensino Superior e tecnologias digitais precisa, de alguma maneira, contribuir para que se torne mais expressa, sensível e compreensível a relação engendrada entre esses fatores. Ao fazer parte do cotidiano, essas dimensões se interligam e promovem a eminência de um organismo vivo que se constrói e se desconstrói a cada novo acesso ao mundo:

A reengenharia de conceito é uma atividade que visa nos colocar em uma melhor posição para refletir de forma significativa sobre o que acontece conosco e, assim, nos ajudar a visão do futuro em termos positivos (FLORIDI, 2015, p. 42).

A apresentação de um neologismo, como *OnLIFE*, abre caminho para a percepção e exploração de investigações que vão além do *off-line* e *on-line*, da

¹¹⁶ Essa indefinição nos ajuda pensar, por exemplo, na questão da presencialidade de caráter físico e virtual.

internet apenas como uma rede de computadores que conecta pessoas de forma objetiva, única e finita; isso permite pensar em uma dimensão histórica que, sendo viva, promove um ecossistema em mutação (SCHULEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020).

Floridi (2015) explana que, para o surgimento de uma sociedade digitalmente letrada, faz-se necessário compreender que as tecnologias digitais, embora nos moldem como seres humanos, também são moldadas por nós e isso precisa ser feito de maneira crítica. Essas ações não podem ser pensadas separadamente, mas utilizando a ideia que o autor repete algumas vezes no texto: é necessário fazer a construção de uma jangada enquanto se nada.

Ele defende, ainda, que é importante pensar em uma era informacional ao invés de computacional, pois existe uma inserção cada vez maior de informações que são criadas, gerenciadas, utilizadas e consumidas, as quais afetam a percepção e o comportamento humano. Por essa razão: “§ 4.5 Repensar e desenvolver novas formas de educação estão certamente entre os desafios mais emocionantes do nosso tempo” (FLORIDI, 2015, p. 30).

Segundo Schulemmer, Di Felice e Serra (2020), a investigação a partir o *OnLIFE* tem revelado que não existe mais um mundo bipartido, binário e dicotômico; hoje, tudo está conectado. Assim, ele não é mais físico e visível. Trata-se de um conjunto complexo, em que vários mundos coabitam, por meio da comunicação, gerando as mais diversificadas combinações de caráter informativo e material; um conjunto que pode ser identificado como um ‘info-mundo’ formado *de* e *em* redes.

A ideia do habitar, desenvolvida por Di Felice (2009), apresenta-se como um conceito estratégico que pode nos auxiliar a pensar as transformações da sociedade que fazemos parte, juntamente, com a condição perceptiva e sensível de sentir o meio. Nessa perspectiva, a compreensão se desenvolve para além do local, individual, objetivo, e aponta para uma rede ecológica múltipla emaranhada e habitada por humanos, florestas, algoritmos, *softwares*, biológico, físico e digital. Schulemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 8) sintetizam desta forma:

[...] para pensar e descrever as qualidades informativas das transformações que afetam nossa época e nossa sociedade [...] temos hoje acesso às áreas mais remotas do nosso planeta, mediante a conexão a dispositivos, dados e sensores que nos permitem ver, conhecer, monitorar as florestas, as geleiras, os desertos e interagir com diversas redes de gaia.

Os autores ressaltam que a mudança é ainda mais presente quando entendemos que não habitamos somente espaços e territórios de maneira física, mas, agora, estamos desenvolvendo uma territorialidade informatizada, a partir de arquiteturas digitais, conectivas, que possibilitam a hibridização do biológico, físico e digital ao criar novos habitats.

Para Kastrup (2001), o ato de aprender não está relacionado apenas a ter um hábito, mas, antes de tudo, interagir com o habitar de um território e isso envolve dispensar tempo para o seu conhecimento, a partir da frequência e dos erros que compõem a experiência direta e indireta para a sua compreensão, sendo íntimo e estranho a ele. A autora afirma: “O habitar resulta numa corporificação do conhecimento, envolvendo órgãos dos sentidos e também músculos” (KASTRUP, 2001, p. 22).

Hoje, ao estarmos conectados e acessarmos diferentes informações, estamos criando outra condição habitativa, que pode ser exemplificada assim: podemos conhecer a floresta amazônica, escutar seus sons, transitar por suas matas, entender de seus povos, analisar as questões ambientais e tantas outras esferas de saberes, a partir do sofá de casa, em um *click*: “[...] um habitar comunicativo reticular¹¹⁷, cuja forma é atópica¹¹⁸, ou seja, emergente e conectiva” (SCHULEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020, p. 9).

Ao vivenciarmos contextos cada vez mais híbridos e multimodais, em que as tecnologias tanto analógicas quanto digitais integram espaços físicos e virtuais, tem coexistido uma cultura ubíqua, a qual permite que pessoas, objetos, em tempos e lugares diferentes, estejam interligados e conectados por redes. Segundo Schlemmer (2014, p. 76-77):

¹¹⁷ O que tem a forma de rede.

¹¹⁸ “A Atopia não é um não lugar. A atopia não é um novo tipo de espaço, nem um território simulacro, nem poderia ser definida inteiramente como uma pós-territorialidade, no sentido único do superamento das formas físicas e geográficas do espaço. Melhor seria defini-la como a substituição destas por uma forma informativa digital e transorgânica, cujos elementos constitutivos são as tecnologias informativas digitais, os ecossistemas informativos elaborados pelos sistemas informativos geográficos e territoriais e as redes sociais, compostas pela fusão de coletivos inteligentes e pelas formas híbridas do dinamismo das linguagens transorgânicas. O habitar atópico se configura, assim como a hibridação, transitória e fluida, de corpos, tecnologia e paisagem, e como o advento de uma nova tipologia de ecossistema, nem orgânica, nem inorgânica, nem estática, nem delimitável, mas informativa e imaterial” (DI FELICE, 2009, p. 291).

Ubiquitous learning (aprendizagem ubíqua) se refere a processos de aprendizagem que podem ocorrer com o uso de dispositivos móveis, conectados a redes de comunicação sem fio, sensores e mecanismos de geolocalização capazes de colaborar para integrar os aprendizes a contextos de aprendizagem e ao seu entorno, permitindo formar redes presenciais e digitais virtuais entre pessoas, objetos, situações ou eventos, de forma a possibilitar uma aprendizagem contínua e contextualizada. [...] Para além da mobilidade, o conceito de *ubiquitous learning* indica que as tecnologias digitais potencializam a aprendizagem situada, disponibilizando ao sujeito informações “sensíveis” ao seu perfil, necessidades, ambiente e demais elementos que compõe seu contexto de aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento.

A potencialização da educação por meio das tecnologias digitais ocorre a partir de eminência de ecologias inteligentes e ecossistemas educativos que irão afetar e transformar a maneira como estamos ensinando e aprendendo. Vimos isso ao discutirmos o ensino híbrido sustentado e a possibilidade de aprendizagem a partir das metodologias ativas, da sala invertida e por meio de projeto. Essas, porém, não são as únicas formas do aprender a aprender.

Para Floridi (2015), não estamos nem *off-line*, nem *on-line*, mas, sim, *On* (conectada) à *LIFE* (vida), que nos sugere e instiga novas interpretações e problematizações em rede. A educação, ao ser proposta por essa perspectiva, destaca-se como um ensino híbrido disruptivo com a ideia de promover novos modelos, paradigmas, percepções de ser e estar no mundo. A aprendizagem se faz, então, de uma forma inventiva.

A aprendizagem inventiva¹¹⁹ se caracteriza pelo processo em que não reconhecemos um problema, mas somos capazes de estranhá-lo. A ideia de invenção se pauta na novidade e no imprevisível que busca não apenas a solução, mas, sim, a circularidade de invenções problematizadas por meio de nossos hábitos que se caracterizam como: “[...] condição de experiência, mas esta condição é, ela própria, condicionada pela realização, pelos produtos, num movimento retroação inventiva” (KASTRUP, 2001, p. 19).

Nesse sentido, embora seja o hábito que constitui o sujeito, este não o determina, mas proporciona experiências e questionamentos a serem realizados para além de soluções, ao promover a invenção de novos condicionantes. A aprendizagem é problematizada não enaltecendo a invenção como algo raro e extraordinário que

¹¹⁹ A autora desenvolve a sua análise a partir dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari.

precede alguns escolhidos. A inventividade passa, portanto, a ser identificada no cotidiano como algo capaz de instigar qualquer um: “Aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo” (KASTRUP, 2001, p. 21).

Schlemmer, Menezes e Wildner (2020) afirmam que a proposta de uma educação *OnLIFE* se movimenta por uma aprendizagem inventiva que prioriza o processo de vivência – reflexão –, uma potência que surge a partir do ato conectivo, em rede, que tende a desenvolver novas práticas pedagógicas, ou seja, a cocriação de outras pedagogias que possam incidir no (re)pensar não somente no ensino, como das instituições.

Ao focar apenas na solução de um problema, acaba-se esquecendo o que, de fato, o constitui e, até mesmo, se ele pode ser alterado ou agregar outras ramificações ao longo do caminho. A maneira como muitas vezes a aprendizagem é posta – repleta de regras e trilhas previamente delineadas – não permite que sejam inventadas novas perspectivas.

O aprender se faz de forma fluida que, ao se acoplar a um mundo externo, revela um agenciamento de uma comunicação entre fluxos e forças heterogêneas de sujeito, objeto e representação, em que estão engendrados processos, afetos, forças e intensidades. Para Kastrup (2001, p. 23):

Os agenciamentos ocorrem neste plano molecular, e no nível molar de formas percebidas. É também neste plano que a aprendizagem inventiva tem lugar. Seu desenvolvimento é sempre resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam. Somos inquietados, sofremos abalos, somos vitimados pelo estranhamento.

De acordo com Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021), a relação humana com as tecnologias digitais ganha, então, outra interpretação na educação que não coloca os sujeitos nem no centro, com base em teorias instrucionistas, no conteúdo e no professor (antropocentrismo), revelando uma pedagogia diretiva, tampouco na periferia cuja centralidade está no estudante (sujeitocentrismo), ao resultar em uma pedagogia da ação, em metodologias e práticas ativas.

O processo de ensino-aprendizagem passa a ser entendido pela lógica das redes, do ato conectivo em que humanos e não humanos, atores e redes interagem em ecossistemas nos quais a conectividade estabelece uma troca em constante

mudança e criadora. Uma educação que irá se desenvolver de forma disruptiva por meio de coprodutores que, conectados a variadas inteligências, sofreram um processo de transubstanciação¹²⁰ (SCHULEMMER, 2021).

Sem a centralidade de um ator em especial, as interações irão ocorrer a partir de construções de redes que, ao se conectarem em outras, fazem surgir uma arquitetura ecossistêmica que demanda reflexões e a criação de: “[...] pedagogias relacionais, conectivas e em rede, capazes de produzir metodologias e práticas inventivas, intervencionistas, reticulares e conectivas, num habitar atópico” (SCHLEMER; OLIVEIRA; MENEZES, 2021, p. 20).

Nesse sentido, torna-se incorreto afirmar que a educação seja mediada por tecnologias. O que ocorre é que as TD passam a potencializar um processo de ensino-aprendizagem em inúmeros fatores que deverão ser acoplados revelando uma rede conectiva de saberes interligados a partir de novas descobertas.

Ao longo desta tese, perpassamos por diferentes debates em relação à educação e às tecnologias digitais. Quando pensadas a partir das políticas públicas de educação, percebemos que as TD, muitas vezes, são mencionadas como ferramentas, recursos de apoio para usuários cuja dependência não nos permite uma consciência mais profunda sobre suas ações.

No Ensino Superior brasileiro, a EaD tratada como modalidade de ensino a distância remete a um aluno que precisa estar conectado em um determinado momento para o cumprimento de tarefas. Assistir ao vídeo da aula, responder ao fórum e às atividades *on-line*, de modo sincrônico e assíncrônico, e realizar avaliações em polos de maneira presencial física. Tudo isso definido pelas políticas públicas de educação a distância.

Vimos, ainda, que a ideia de EaD, nessa etapa de ensino, vai se modificando para a ascensão do ensino híbrido sustentado, a partir das políticas da carga horária presencial física que passa a ser distribuída de 20% e 40% *on-line*, o que modificou a

¹²⁰ “Esse processo pode ser compreendido quando, por exemplo, colocamos um sensor numa planta. O sensor, por meio do hardware e software, de algoritmos, se conecta à planta. Dessa forma, a planta constituída por átomo, passa a ser constituída também por bit, transformando-se em informação digitalizada. Isso nos permite ter acesso a diferentes informações sobre o seu desenvolvimento, em conexão com o ecossistema do qual faz parte, que sem o processo de digitalização não seria possível. Esse conjunto maior e mais consistente de informações diversificadas pode então ser manipulado, combinado, comparado, de forma que possamos melhor compreender como está ocorrendo o desenvolvimento da planta. Com isso, se torna possível intervir na planta, no ecossistema que a compõe, o que pode envolver iluminação, quantidade de água, nutrientes da terra etc., ou seja, sobre o que o sensor captou e que o algoritmo transformou em informação digitalizada” (SCHULEMMER, 2021, p. 6).

estrutura física e o corpo docente de muitas instituições, em especial, de caráter privado.

Atualmente, o debate sobre políticas públicas de educação, de maneira geral, não tem tido muitas mudanças; isso afeta, também, aquelas relacionadas à EaD que permanecem sem grandes alterações, a não ser concernentes à inclusão de mais cursos nessa modalidade de ensino, uma discussão acalorada que permanece aberta em relação à área do Direito e da Saúde (SALIBA, 2021).

Posteriormente, discutimos a possibilidade de se pensar a educação e as tecnologias digitais como uma simbiose, superando uma ideia de benefícios, malefícios e neutralidade das TD no processo educativo. Isso se efetiva a partir da compreensão de que a utilização delas, dentro e fora da sala de aula, torna-se inevitável, uma vez que estamos cada vez mais inseridos em uma sociedade conectada e que precisa ser refletida.

As alterações promovidas pelas tecnologias digitais têm afetado as relações humanas entre si e com o meio. Nessa perspectiva, a apropriação das TD se faz necessária por meio de uma consciência crítica que transforma usuários em produtores de uma tecnologia da inteligência, promovendo o empoderamento dos sujeitos sociais diante de algo que é criado e compartilhado por eles.

A educação tende a se modificar a partir do momento em que sua transformação acompanha a própria mudança do ser humano em relação à maneira como ensina e aprende não somente de forma tradicional. O (re)pensar do Ensino Superior perpassa pelas inúmeras possibilidades do aprender a aprender que se faz não apenas na figura do professor, como também na participação ativa dos alunos.

A reflexão proposta pela educação *OnLIFE* é um passo a mais no debate entre usuário e apropriação das TD. Nessa abordagem, identificada como acoplamento, enquanto agenciamento, tornamo-nos coprodutores de conhecimento por meio de ecologias que se traduzem no ato conectivo transorgânicos, formado pela conexão de diversas inteligências, interações ecossistêmicas de entidades humanas e não-humanas. Segundo Schulemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 16-17):

Nesse processo, atores-redes, emerge interações ecossistêmicas, que vão além da compreensão de interação, enquanto a preexistência dos dois termos separados organismo/sujeito/aluno e meio/objeto/conteúdo em rede que interagem e, da perspectiva da atenção a vida pragmática, o que assegura a aprendizagem como solução de problemas. Ele (processo atores-redes) comporta uma

compreensão de interação enquanto coengendramento, em processos de cocriação, cotransformação (simpoiese), capaz de fazer emergir a inovação, superando, portanto, a teoria da ação e o dualismo, indo em direção ao ato conectivo, as dualidades, o que instiga a atenção suplementar, a duração, potencializando a inventividade, dimensão impermanente e criadora, num contexto que é simpoiético.

Todo esse processo se realiza em um habitar e coabitar atópico, ou seja, indefinido, em rede e permeado, ainda mais, por contextos híbridos. Assim, pensar em uma educação em espaços geográficos determinados, fixos, tradicionais, em que as tecnologias digitais são meras ferramentas, é negar as potencialidades da junção entre sujeitos sociais, dados, meio ambiente, sensores, *softwares*, algoritmos no processo de ensino-aprendizagem de uma sociedade hiperconectada – *OnLIFE*: “O humano, assim como todas as coisas, se prologa no digital, se acoplam e se hibridizam com ele” (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020, p. 18).

A educação, ao ser pensada pelo caráter *OnLIFE*, prioriza a cocriação, o novo, o que é imprevisível, uma aprendizagem inventiva. Logo, não parte de um problema com começo, meio e fim, mas, sim, do estranhamento da realidade, da problematização, do que se conhece permitindo a ‘descoberta desconhecida’. A invenção é algo que não pode ser pensada a curto e longo prazo, ou seja, ela não tem planejamento. Ela acontece.

Com isso, a inovação educacional não se desenvolve apenas no uso das tecnologias digitais ou em sua apropriação, mas no conhecimento crítico, na formação e cocriação de ecossistemas, de metodologias e práticas educativas que se interagem em rede, (hiper)conectadas, ao mundo físico, biológico e digital. É preciso saber que inovar é utilizar o que se conhece, criar espaço para o desconhecido e gerar novas descobertas não a partir de hipóteses, mas da realidade.

Não existe uma fórmula pronta que determine um processo educativo que se faz em fluxos indeterminados. O que torna desafiador à reflexão é a busca por trilhas desconhecidas e que vão sendo descobertas no ato de caminhar, na conectividade e na interligação às diferentes forças ambientais. Para Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 21):

Estamos vivendo uma mudança na ecologia da aprendizagem, um movimento propício para a passagem de uma escola feita de salas de aulas e aulas, para uma ecologia de plataformas de dados, de acesso, de coprodução e compartilhamento de conteúdos de forma interativa.

Isso exige superar a ideia de paradigma educacional, pensar na perspectiva de cosmograma, na lógica de rede que arquiteta toda ecologia da aprendizagem num processo de Educação *OnLIFE*, a partir de epistemologias reticulares, conectivas e atópicas, num coengendramento entre atores humanos e não humanos, superando a perspectiva antropocêntrica.

O (re)pensar do Ensino Superior é uma ação constante que requer de professores e pesquisadores o reconhecimento e atenção para as inúmeras possibilidades de caminhos a serem seguidos. Em variadas passagens dos textos lidos ao longo desta tese, a afirmativa de que é o desconhecido que causa medo nunca fez tanto sentido. Quanto menos soubermos sobre as tecnologias digitais, apropriarmo-nos e entendermos que somos parte do meio, maior será a dificuldade em vivenciar as mudanças de coisas ainda nem inventadas.

Por essa razão, a compreensão das políticas públicas de educação, de maneira geral, e a distância, permite-nos entender de que modo o Estado tem se relacionado com o avanço das tecnologias digitais. Muitas vezes, a sua adoção, em especial no Ensino Superior, revela uma instrumentalização no processo de ensino-aprendizagem com computadores e dispositivos móveis, o que não necessariamente seja estabelecer uma relação com todas as potencialidades de equipamentos e de conexão.

A internet é tida, ainda, como um desafio a ser desvendado. Infelizmente, nossa cultura digital, em desenvolvimento, perpassa por um olhar que vê as redes como entretenimento, ferramenta de trabalho, mas não o espaço educacional. As reclamações de que o ERE não seria uma maneira adequada de se fazer educação mostram que o meio digital ainda é desconhecido por muitos sujeitos sociais.

Vale ressaltar que a utilização do ERE, no decorrer de toda a pandemia da covid-19, tratou apenas de uma transposição das atividades presenciais físicas para o *on-line*, sem a exploração, de fato, de todo o potencial que as redes poderiam trazer ao processo educativo. A obrigatoriedade para a utilização desse meio como recurso de continuidade das atividades escolares e acadêmicas demarcou, porém, um espaço de debate, de questionamentos e de ações já existentes sobre as tecnologias digitais e a educação.

Aprender e ensinar continua sendo um desafio vivo e mutável para aqueles que entendem o processo educativo como infinito em suas possibilidades. Destarte, faz-se necessária a compreensão – cada vez mais intensa – de que as TD são parte do

todo em que o mundo físico, biológico e digital se reinventa, conecta e interage entre si.

Elas precisam ser entendidas em todas as esferas, inclusive, politicamente, como parte de um organismo vivo interligado, em uma rede conectiva de humanos e não humanos e de uma realidade cuja ideia de manutenção e controle receba outros significados. O reconhecimento da fluidez da sociedade potencializa os caminhos diversos das relações humanas, do entendimento e da vivência do meio, da transformação na significação do aprender a aprender.

O repensar da humanidade como um todo incide, também, na educação, no Ensino Superior que necessita ser revisto, e implica mudanças estruturais, conectivas, emocionais e políticas. A maneira como desenvolvemos essa etapa de ensino precisa promover novos sentidos e significados para além dos muros institucionais, uma ruptura com um modelo tradicional que não tem acompanhado o progresso digital e, quando assim o faz, mantém-se em uma linha tênue entre o passado e o presente, cambaleando para algo que ainda se prefere evitar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desta tese foi realizada em um contexto em que o objeto de pesquisa esteve latente o tempo todo. Ao pensar sobre políticas públicas de educação e de Educação a Distância e sua relação entre educação, ensino e as tecnologias digitais para o Ensino Superior, jamais imaginávamos que estaríamos vivendo, exatamente, o momento em que falar dessas temáticas não fosse um “capricho acadêmico”, um “modismo” e, até mesmo, um “risco” para a manutenção da educação tradicional para ser uma necessidade.

Mesmo aqueles que sempre procuraram adiar e menosprezar a presença das tecnologias digitais como parte do processo educativo, entendendo-as apenas como uma ferramenta ou suporte, inclusive negando sua existência, diante da pandemia mundial da covid-19, foram obrigados a constatar que a educação se realiza para além da presença física, dos muros acadêmicos e do digital como um instrumento de reprodução do saber. Ela pode ser criada, disseminada e compartilhada das mais diversas maneiras, ao ter em vista que o conhecimento em rede se constrói e desconstrói o tempo todo.

Ao propormos um estudo sobre as políticas públicas de educação, mais uma vez, podemos perceber o quão desigual a educação brasileira é e como a falta de políticas contínuas produz as mais diversas mazelas vivenciadas por muitos estudantes em todo o país, ainda mais em um momento de crise, como este, que temos vivido desde março de 2020.

Frente à necessidade de um isolamento social por causa da propagação rápida do coronavírus, que matou – somente no Brasil – mais de 618 mil pessoas, educandos e educadores se viram diante de uma realidade em que o uso das tecnologias digitais poderia ser entendido como a solução para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a partir do fechamento das escolas e universidades, em todo o país, as problemáticas educacionais e as diferenças sociais se acentuaram, principalmente, entre aqueles que tinham acesso à internet e a aparelhos eletrônicos, e os que não usufruíam de nada disso. A cada novo Decreto, Portaria ou Lei desenvolvida no período, podemos notar que a pretensão maior era dar continuidade às atividades e não analisar, de fato, como elas aconteceriam.

Essa é uma problemática que deverá render pesquisas e estudos em um futuro muito próximo, pois não conseguimos, neste momento, mensurar como tamanha desigualdade pode ter afetado aqueles que não tiveram as condições necessárias para sua formação educacional pela falta do que nos parece básico: o acesso, a considerar uma sociedade na qual o palanque eleitoral se ancora, ano após ano, na proposta de uma educação para todos.

As tecnologias digitais não são a solução para o desenvolvimento do processo educativo, tampouco para a educação brasileira como um todo. Elas não podem ser reduzidas a uma instalação de um computador na escola, à distribuição de aparelhos eletrônicos para professores, às formações mecânicas para o seu uso, e muito menos como um espaço de transposição de atividades. Elas fazem parte de um ecossistema que se constitui físico, biológico e digital; precisam ser entendidas como tal.

Esta tese poderia ter inúmeros vieses. Cada caminho escolhido levaria a uma análise diferente. Não ignoramos as desigualdades sociais e digitais que muitos professores e alunos vivenciam ao longo de toda a sua formação no Brasil; a falta de uma visão crítica em relação à sua utilização; e a ausência de acesso.

Propomos, porém, uma análise em que se ressalta a necessidade, inevitável, de avançarmos nas discussões sobre as TDICs e o Ensino Superior, a partir de um olhar de como as políticas públicas de educação, para este nível, têm sido determinadas, desenvolvidas e implementadas nas universidades públicas e privadas em todo o país.

Evidenciamos que se faz cada vez mais pertinente o entendimento de que as tecnologias digitais não são meramente ferramentas, instrumentos ou suportes educacionais, mas, sim, potencializadoras na criação, cocriação, divulgação, bem como no compartilhamento de múltiplos saberes.

Iniciamos nossa análise a partir da compreensão das políticas públicas de educação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) –, tendo como abordagem metodológica o ciclo de política no que compete ao contexto da influência. Constatamos que os debates empreendidos e determinados pelas Organizações e Organismos Internacionais influenciaram não somente a criação desta legislação, como a maneira que ela tem sido implementada e modificada desde então.

As políticas de educação no Brasil seguem a cartilha dessas organizações, o que tem promovido a criação de legislações que têm marcado o seu desenvolvimento

produzindo documentos e ações importantes para o desenvolvimento da educação básica, como: o Plano Decenal de Educação para Todos (PDE), em vigor entre 1993 a 2013; o Plano Nacional da Educação (PNE) – Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) e Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014); a aprovação da Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), que tornou a matrícula obrigatória de crianças de 06 anos no Ensino Fundamental, e nº 11.274 (BRASIL, 2006), que determinou o cumprimento de 09 anos de estudos no Ensino Fundamental em caráter obrigatório.

Embora essas leis existam, o que nos marcou em relação à sua compreensão é que elas têm atravessado diferentes governos, tornando-se determinantes para o seu cumprimento ou não. No Brasil, as políticas públicas, muitas vezes, são construídas não como políticas de Estado, as quais permitam que elas sejam permanentes, mas, sim, como políticas de governo, à mercê de uma ideologia que pode impedir ou não a sua concretização.

Isso faz com que as políticas públicas de educação estejam em uma contínua descontinuidade (SAVIANI, 2018), o que gera uma extrema insegurança e desesperança na promoção, de fato, de um acesso a todos a uma educação laica, gratuita e de qualidade. Em relação à Educação Superior, especialmente após o impedimento golpista referente à Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, tem-se propagado um contínuo retrocesso.

No atual governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, o ataque às Universidades Federais, o negacionismo em relação à ciência, a falta de verbas públicas para a educação em todos os níveis, os cortes orçamentários, a ausência de fomento a pesquisas e a falta de concursos públicos para educadores marcam o caminho analítico desta tese. Tornou-se, assim, inevitável não propor uma reflexão das ações e da falta delas ao longo destes três anos de (des)governo.

Ao longo da campanha eleitoral do Presidente em exercício, não houve nenhuma proposta concreta sobre educação, o que se tem revelado nas trocas constantes de Ministro da Educação. Até agora, já estiveram – ou foram escolhidos para assumir a pasta – cinco gestores. A cada nomeação, nenhuma resolução precisa em prol da educação.

Durante a pandemia da covid-19, ao Ministério da Educação (MEC) coube apenas as tratativas legais, pois pouca coisa foi feita para promover o acesso adequado aos estudantes e professores. Todas as resoluções e a maneira como as atividades escolares e acadêmicas foram conduzidas estiveram a cargo das decisões

estaduais e municipais, já que, para o governo federal, nem mesmo o distanciamento social e o fechamento das instituições de ensino deveriam ter acontecido, pois, segundo ele, essas ações seriam prejudiciais à economia nacional.

Notamos que, nos últimos anos, a mercadorização da Educação Superior tem feito cada vez mais parte das propostas governamentais, seja em nível federal, seja estadual. Os ataques às universidades públicas continuam, em especial, no que tange à sua autonomia. No caso do estado do Paraná, em dezembro de 2021, foi aprovada a Lei Geral das Universidades (LGU), sem debate prévio com a comunidade universitária. O Projeto de Lei nº 728/2021 segue, com regime de urgência, para sanção ou veto do Poder Executivo (ALONSO, 2021). Estar atento e forte se tornou muito mais que a letra de uma canção; refere-se à resistência.

Aprofundamos a nossa análise com a leitura dos documentos políticos, em relação às políticas públicas de Educação a Distância e às TDICs para o Ensino Superior, por meio do contexto da produção do texto (BALL; BOWE; GOLD, 1992). Porém, para compreendermos eficazmente essas ações, optamos por iniciar a nossa investigação a partir do entendimento da implementação das políticas de informática na Educação Básica.

Constatamos que, desde a década de 1990, esse tipo de política se revelou por intermédio de inúmeros projetos e programas. O destaque foi atribuído à criação, aos desdobramentos e à perpetuação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em diferentes governos. A proposta de instalação e manutenção de computadores nas escolas, aulas e laboratórios de informática se configura como um dos maiores programas já institucionalizados pelo governo federal.

A sua implementação, entretanto, precisava ser entendida para além do texto político, a partir da realidade das escolas públicas nacionais. A falta de espaço físico para turmas numerosas, de manutenção, de professores especializados e de técnicos de informática nas instituições de ensino fez com que o ProInfo não surtisse o efeito desejado.

Após a dissolução desse Programa, outros foram criados e continuam a ser disseminados na Educação Básica. O que notamos é que, mesmo com muitas críticas e ressalvas, as políticas de informática têm feito parte do desenvolvimento desse nível de ensino, assim como a interpretação de que as tecnologias digitais são parte imprescindível para a formação educacional.

No governo atual, o Programa de Inovação Educação Conectada busca a universalização do acesso à internet e o fomento do uso das tecnologias digitais. Ele tem quatro dimensões: visão, formação, recursos digitais e infraestrutura. Apresenta como objetivo capacitar profissionais, ofertar conteúdo digital às escolas, investir em equipamentos físicos para conexão, apoiando de forma técnica e financeiramente escolas e redes de ensino.

Mesmo com a existência desse Programa, ainda assim, a sua aplicabilidade depende de muitas ações, dentre elas, a banda larga obrigatória e gratuita para todos. Porém, como vimos em 2020, o Presidente Jair Messias Bolsonaro vetou essa política. Embora o veto tenha sido derrubado, é muito emblemático entender a posição governista sobre o tema.

No caso da Educação Superior, podemos afirmar que as políticas relacionadas às TDICs estão pautadas em seu uso como um suporte para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância. As políticas públicas de Educação a Distância têm como característica o acesso, a democratização e a interiorização do ensino por meio do uso das tecnologias digitais.

Essa proposta de utilizar recursos para além do espaço presencial físico faz parte do próprio desenvolvimento da educação nacional. No início do século XX, os usos da correspondência e depois do rádio fizeram parte da formação de muitos brasileiros. A partir da década de 1950, a televisão também passou a ser utilizada como um recurso educativo. Notamos que a educação no Brasil foi incorporando diferentes tecnologias com o objetivo de possibilitar o estudo para toda a população. O formato a distância esteve sempre presente ao utilizar tecnologias variadas.

Com o surgimento dos computadores a partir da década de 1940, novas maneiras do fazer educativo foram sendo construídas e disseminadas. A década de 1970 marca os debates na Europa da constituição de uma Universidade Aberta a Distância, que só foi adotada no país, em 2006, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

As PPEaD, criadas a partir da LDBEN (BRASIL, 1996), promoveram o desenvolvimento e implementação da EaD a partir da modalidade de Educação a Distância. Com isso, tanto as instituições públicas quanto as privadas puderam aderir a esse tipo de modalidade. No caso das universidades públicas, a UAB foi instituída e em relação às IES privadas; a criação de cursos à distância se torna a mola propulsora de seu crescimento e rendimento.

O que mais nos chamou a atenção é que, em todos os documentos oficiais, a Educação a Distância para o Ensino Superior é tratada como modalidade de ensino, de caráter tradicional, com aulas gravadas, apostilas digitalizadas, avaliações presenciais nos polos, e não como um projeto que compreende as TDICs como parte do ecossistema do processo educativo. Oficialmente, as políticas públicas de Educação a Distância se reduzem à modalidade de Educação a Distância, e não como parte do que chamamos de Educação com todas as suas especificidades.

Nesse sentido, o que temos visto é o desenvolvimento mercadológico da modalidade de Educação a Distância, a partir dos conglomerados de centros acadêmicos e universidades privadas espalhados por todo o país. A partir de 2017, foram sendo criadas políticas que têm flexibilizado a abertura de cursos e polos; isso tem revelado um aumento vertiginoso de matrículas na modalidade em EaD, em IES particulares. Tratando-se da UAB, a realidade é bem diferente.

A maior falha na constituição da Universidade Aberta do Brasil é a sua não institucionalização como uma política de Estado. Assim, ela tem vivenciado os horrores que enfrentam políticas de governo, ou seja, a descontinuidade da permanência. Enquanto os números de cursos em EaD crescem na rede privada, a realidade na educação pública é de uma modalidade que vem sendo sucateada, que sofre inúmeras rejeições por parte da comunidade acadêmica e tem sido silenciada a partir do não financiamento para a sua manutenção.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2019 mostram que nas IES particulares a matrículas em cursos ofertados a distância aumentaram demasiadamente no último decênio. É no mínimo curioso, todavia, constatar que, embora os matriculados em instituições privadas que ofertam a EaD sejam representados de maneira numerosa, quem continua se formando em maior quantidade são os estudantes das universidades públicas. Esse dado nos faz refletir não somente sobre um mercado educacional, mas também em relação à evasão e à qualidade da Educação a Distância no Brasil.

Trata-se de uma temática rica que nos evidencia, de fato, o que os números revelam sobre o desenvolvimento da Educação Superior e de que maneira a modalidade de Educação a Distância tem sido pensada no país. Reiteramos que esta tese poderia seguir caminhos diversos; assim, esperamos deixar pequenos focos para enredos futuros sobre as PPEaD e o desenvolvimento da Educação a Distância brasileiro.

A legislação brasileira sobre as políticas públicas de Educação a Distância ainda reflete o uso das tecnologias digitais como um suporte de transposição das atividades de caráter presencial físico para o modo digital. Mesmo com especificidades definidas em suas ações, não se defende, até então, a possibilidade de que o fazer educacional se estabelece de várias maneiras.

Vimos que a Resolução CNE/CES nº 1/2016 tentou promover um debate de PPEaD para além da noção de modalidade. As mudanças governamentais, contudo, têm resultado, cada vez mais, no entendimento de que a Educação a Distância é apenas um modo de ensino-aprendizagem, e não um processo educativo diversificado e potencializado pelas tecnologias digitais.

Podemos notar esses aspectos nos documentos específicos em relação à atividade educacional durante a pandemia da covid-19. As orientações se pautavam apenas na permissão do uso das tecnologias digitais. Isso criou muita confusão, pois o entendimento do que seria a utilização das TD foi definido como Ensino Remoto Emergencial, o que foi propagado, por muitos, como EaD.

A partir da compreensão das PPEaD, entendemos que a modalidade de Educação a Distância é muito distinta das atividades realizadas no ERE, assim como é errônea a compreensão da EaD como apenas a transposição de conteúdos. A Educação a Distância, para além de uma modalidade, pauta-se no ensinar e aprender por meio de diversas formas que permitem o envolvimento de alunos e professores no processo educativo, a partir de relações colaborativas, cooperativas e autônomas realizadas em rede.

Em relação às políticas de Educação a Distância para o Ensino Superior, temos, de um lado, a universidade pública pautada em uma política de democratização, acesso, qualidade e valorização dos profissionais, sendo cada vez mais sucateada; de outro, a base neoliberalista de livre mercado, de implementação a toque de caixa, como uma esteira de produtos e serviços a serem repetidos e a disposição de quem quiser comprar.

No meio disso tudo, uma legislação em 'contínua descontinuidade' tem permitido a implementação da modalidade de EaD, que cresce, vertiginosamente, como um mercado e não que se traduz em uma visão mais ampla de que as tecnologias digitais são parte de um ecossistema e potencializadoras do processo educativo não tradicional.

Vale ressaltar que a dicotomia entre políticas públicas de educação e políticas públicas de Educação a Distância foi retratada nesta tese não com intuito de acirrar uma polarização ou divisão, mas sim, de apresentar a maneira como elas são representadas, a partir da relação entre educação e tecnologias digitais, nos documentos oficiais, tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior. Como constatamos, a forma como as políticas são construídas permeiam interesses e sua aplicabilidade dependem de como estes são interpretados e implementados.

Neste sentido, os projetos e programas de educação a serem refletidos, em âmbito federal, estadual e municipal, não podem estar baseados em uma separação entre educação presencial física e EaD, pois o que deve se sobressair é o desenvolvimento da educação. Eles deverão representar as inúmeras possibilidades e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, em que os mais diversos processos de ensino-aprendizagem poderão ser ampliados, em prol de uma formação humana que esteja atrelada ao entendimento de que a sociedade se transforma o tempo todo.

Com isso, devemos compreender que a questão de educação, do ensino e das tecnologias digitais se relaciona com o próprio desenvolvimento do meio social, a partir das mudanças culturais que temos vivenciado desde a invenção dos computadores e da ascensão da internet, revelando o surgimento de um novo sujeito social, produtor e produto de uma cibercultura.

O conceito de cultura utilizado parte da definição antropológica de que ela seja compreendida como uma teia de sentido e significado, podendo ser descrita e interpretada. Ao refletirmos sobre a cultura e as tecnologias digitais, propomo-nos a entender o seu desenvolvimento e como elas têm influenciado na mudança dos comportamentos humanos, na maneira de ver e estar no mundo.

A educação não pode ser tratada como alheia a todas as transformações causadas pela modificação de uma cibercultura e uma cultura digital que se torna cada vez mais globalizada, rápida, líquida e conectada. A vida em rede tem modificado as ações financeiras e políticas, relacionamentos afetivos, compras e vendas de produtos e serviços, além da maneira de ensinar e aprender.

Nesse contexto, a formação superior não se define apenas pela aquisição de um diploma. Ela precisa estar atenta à realidade de um mundo em que as relações e as necessidades estão em constantes mudanças, sendo necessário promover uma educação não somente para o mercado de trabalho, como também para o desenvolvimento de um sujeito social, mediado pelo digital, capaz de se reconhecer

como o corresponsável e atuante no desenvolvimento da sociedade em que está inserido.

O saber é apresentado de maneiras diversas e negar que existam formas variadas de conhecimento é fechar os olhos para toda a inovação tecnológica que temos vivenciado, desde a criação da imprensa até as tecnologias digitais. Elas têm transformado massivamente a relação entre informação, conhecimento e poder; quanto mais acessível tem se tornado a compra de um computador, a conexão pelas redes de telefonia móvel, a busca de saberes pelo mundo, mais social é estar conectado, pois tendemos a chegar à conclusão de que, sem a internet, a vida, agora, também em rede, não flui.

A ascensão da internet demonstra que estar conectado é experienciar o mundo. Assim, é preciso reconhecê-la como um objeto de estudo, um debate crítico não somente sobre a sua utilização, malefícios e benefícios, mas, sim, a melhor maneira de usufruir de toda a sua potencialidade. Para a educação, essa discussão precisa perpassar por novas formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

O que tem sido chamado de inovação dentro e fora da sala de aula, nada mais é do que o repensar sobre a própria humanidade, que produz e consolida uma cibercultura vivenciada no contexto presente do século XXI. Com isso, faz-se necessário observar e compreender algumas ações que se desenvolvem diante do digital, com e a partir dele.

O campo das Humanidades Digital não tem uma definição única. Trata-se de um conjunto de práticas convergentes, em que o saber impresso não é um meio exclusivo de produzir e disseminar conhecimento; reconhece-se, pois, que as mídias digitais, ferramentas e técnicas têm alterado a maneira de criar e compartilhar o conhecimento nas Artes, nas Ciências Humanas e Sociais.

A relação entre Ciências Humanas e tecnologias digitais assegura que os conteúdos e saberes possam ser multimodais, revelando o desenvolvimento de um conhecimento amplo, aberto, gratuito e ilimitado por canais variados e abundantes. Em uma sociedade cada vez mais conectada, faz-se necessário não o reinventar da roda, mas permitir que ela continue girando em circunstâncias diversas.

A continuidade foi a palavra-chave para a educação ao longo do período de distanciamento social. Com a pandemia da covid-19, o espaço da sala de aula foi transposto para o digital. Muitas vezes, de forma mecânica, significou apenas o uso

das tecnologias digitais por si mesmas, ou seja, estar conectado. Entretanto, também nos revelou novos lugares para o ensinar e o aprender.

Nesse caso, compreender que a internet é um espaço educacional não apenas para pesquisas, mas também de construção e disseminação de conteúdo, proporcionou um encontro, na atuação da pesquisadora como professora, entre as Ciências Sociais – por meio da disciplina de Diversidade Social –, as mídias digitais e a academia. O projeto “Eu Existo”, desenvolvido em 2020 com os alunos do curso de Psicologia, revelou que muitas técnicas que já existiam e eram exploradas na educação, como a fotografia, a escrita e o ativismo, também poderiam ser evidenciadas no digital.

Dessa maneira, um trabalho final de disciplina – uma exposição presencial física de imagens e uma proposta crítica de se fazer pensar sobre a diversidade – ganhou um campo de criação, disseminação e discussão a partir da convergência de inúmeros saberes teóricos, práticos e digitais. O despertar da capacidade criativa para a reflexão sobre temáticas pessoais, como o caso de entender quem se é, possibilitou não apenas o cumprimento de uma atividade acadêmica, como reconhecimento de si mesmo em todo o processo de aprendizado.

Esse é o desafio do Ensino Superior para os estudantes e professores do século XXI. O despertar da compreensão de que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, em tempo e espaços diversos, onde, quando e como os saberes são construídos e desconstruídos inspiram o próprio (re)pensar da educação como um todo.

Ao criarem um perfil no *Instagram*, docentes e discentes conseguiram convergir o saber acadêmico com a vivência digital, em uma rede social que se constitui, basicamente, de imagens e que pode ser um lugar de se fazer pensar e de compartilhar experiências, olhares e modos pessoais de se entender o que é existir: “Em uma época de mudanças de paradigma, traição moral, amnésia histórica e turbulência psíquica e espiritual, as questões humanísticas são centrais” (DAVIDSON, 2008, p. 715).

Isso significa que as tecnologias digitais, mídias e a internet não podem ser entendidas como artefatos neutros. Embora uma rede social possa parecer algo genérico, existe uma subjetividade epistêmica que se revela de forma experimental, criativa e interpretativa sobre o desenvolvimento da percepção do sujeito – que a cria, manipula e compartilha –, do mundo e da sua ação em sociedade.

Por fim, propomos uma reflexão sobre o desafio do ressignificar da presencialidade e os caminhos do ensino híbrido sustentado e disruptivo como uma maneira de (re)pensar as ações para o Ensino Superior no século XXI. Tudo isso a partir do entendimento de que as tecnologias digitais são potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem e parte de um ecossistema físico, biológico e digital por meio do conceito de educação *OnLIFE*, resultante de uma sociedade hiperconectada.

A reflexão concernente ao significado de presencialidade é muito importante enquanto as discussões sobre a qualidade e o desenvolvimento educacional pautarem seu acesso e sucesso apenas na presença física de professores e alunos em sala de aula. Essa ideia tem ficado muito evidente, especialmente, com o retorno das atividades presenciais físicas as escolas e universidades, de todo país, desde agosto de 2021.

Novamente, parte da comunidade acadêmica e profissionais da educação ainda se manifestam contrários às tecnologias digitais, por acreditarem que a melhor maneira de ensinar e aprender possa ocorrer apenas da forma tradicional. Ressaltamos que entendemos e vivenciamos toda a desigualdade social existente para muitos educandos e educadores no Brasil em relação à ausência de internet e aos dispositivos móveis, porém não podemos negar que, ao longo destes quase dois anos de pandemia, houve, sim, um outro modo de presencialidade que possibilitou a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

O estar presente precisa ser repensado. Conectados, marcamos nossa presença nos ambientes virtuais. Há um ser humano que opera a máquina e se conecta ao outro. Ilusório acreditar que o retorno à sala de aula, de forma física é que resolverá as problemáticas da educação. Este é o momento ideal de repensar o processo educativo em que as TDICs não são apenas recursos, mas parte de uma ecologia de saberes de professores e alunos.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre para além da sala de aula, em cenários e agentes educacionais diversos que serão responsáveis por conceber, fomentar novos ambientes abertos e em redes de construção, trocas e compartilhamentos de saber. Esse tipo de ação permite que os sujeitos sociais, em diferentes realidades socioeconômicas e culturais, possam ter acesso a conhecimentos que não estão mais restritos entre muros.

Após esse período pandêmico, em que as tecnologias digitais foram tidas ora como suportes, ora como potencializadores, tornou-se imprescindível a necessidade de compreender como é possível usufruir de todas as peculiaridades e características que a internet e as TDICs têm para nos oferecer, com base em uma cultura e em um sujeito social mediado pelo digital.

O debate em torno do ensino híbrido tem sido realizado há muito tempo. Mesmo assim, ainda se faz necessário entendê-lo em sua forma sustentada e disruptiva. A primeira remete ao uso da educação tradicional combinada com os recursos digitais que possibilitam uma nova experiência de aprendizado, a qual se traduz em uma ação realizada de forma presencial física e *on-line*.

Para representar esse formato de ensino-aprendizagem, é preciso explorar o conceito de metodologias ativas e sua apresentação por meio da sala de aula invertida e da aprendizagem colaborativa por projetos. Essas duas iniciativas têm em comum propor uma participação ativa e trocas significativas entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, a partir de situações fictícias ou não que perpassem por suas ações no cotidiano.

Nesse sentido, a adoção desse modelo nas universidades implica (re)pensar práticas pedagógicas que não sejam mais conservadoras, repetitivas e sem críticas, mas que se revelam por meio de combinações, trilhas, caminhos e ações ativas, colaborativas e cooperativas entre educandos e educadores. Para que isso possa ocorrer, é importante que novos currículos e planos de ensino sejam criados, o que transformaria a configuração dos cursos universitários.

A sociedade que entende que estar conectado é parte do desenvolvimento humano necessita de um ser que seja capaz de atuar nela de forma autônoma, crítica e criativa, propondo ações que possam solucionar problemas, a fim de modificá-la. Para tanto, a universidade precisa ser capaz de desenvolver a formação de um sujeito social que se entende em contínuo aprendizado.

A segunda forma da realização de um ensino híbrido se ancora na ideia do disruptivo, ou seja, em uma quebra de paradigma e uma mudança efetiva na maneira de ensinar e aprender. O modelo tradicional não se torna uma combinação com o que é novo; ele é substituído. Essa é uma maneira que nos faz refletir sobre possibilidades futuras do processo educativo.

O neologismo *OnLIFE* (FLORIDI, 2015) tem como objetivo pensar a sociedade hiperconectada. Nesse ínterim, as TDICs são entendidas como forças ambientais que

têm impactado o debate de: quem somos (autoconcepção); como nos socializamos (interações com o outro e o mundo); nossa percepção da realidade (metafísica); e a maneira como agimos sobre ela (agência).

Estamos vivenciando um novo contexto ecológico que não se define apenas pelo social humano, mas se hibridiza entre o físico, o biológico e o digital. Ignorar essas mudanças incide em não entender as modificações causadas pelas TDICs em nosso meio. Fazemos parte de uma era informacional que se revela muito além de uma era apenas computacional.

Esse tipo de discussão se une ao propósito desta tese em reafirmar que as tecnologias digitais não podem ser entendidas apenas como uma técnica mecânica ou ferramenta, pois elas não são neutras. Segundo Schulemmer, Di Felice e Serra (2020), a investigação a partir do *OnLIFE* tem revelado que não existe mais um mundo bipartido, binário e dicotômico, uma vez que, hoje, tudo está conectado.

Assim, ele não é mais físico e visível. Trata-se de um conjunto complexo, em que vários mundos coabitam, por meio da comunicação, gerando as mais diversificadas combinações de caráter informativo e material, que pode ser identificado como um 'info-mundo' formado *de* e *em* redes.

Nesse tipo de mundo, a educação precisa ser refletida de maneira que possa auxiliar os sujeitos sociais a fazerem parte, de fato, dele, ao explorar, criar e modificar tudo o que for necessário. Aprender deixa de ser um hábito por si só; passa a ser entendido pela interação com o habitar comunicativo reticular que integra todo um território de forma física, biológica e digital.

Dessa maneira, ao vivenciarmos contextos cada vez mais híbridos e multimodais, em que as tecnologias tanto analógicas quanto digitais integram espaços físicos e virtuais, coexiste uma cultura ubíqua, a qual permite que pessoas, objetos, em tempos e lugares diferentes estejam interligados e conectados por redes.

Essa noção propicia que a aprendizagem deixe de ser apenas colaborativa para se tornar inventiva. A educação *OnLIFE* tende a promover o estranhamento dos problemas sociais, a invenção e a circulação de possibilidades de ações, e não apenas um resultado final, ao priorizar o processo de vivência, reflexão e potência que surge a partir do ato conectivo, em rede, que desenvolve novas práticas pedagógicas, ou seja, a cocriação de outras pedagogias que possam incidir no (re)pensar não somente no ensino, como das instituições.

O processo de ensino-aprendizagem passa a ser entendido pela lógica das redes, do ato conectivo em que humanos e não humanos, atores e redes interagem em ecossistemas nos quais a conectividade estabelece uma troca em constante mudança e criadora. Uma educação que se desenvolverá, de forma disruptiva, por meio de coprodutores que, conectados a variadas inteligências, sofreram um processo de transubstanciação (SCHULEMMER, 2021).

Nesse sentido, torna-se incorreto afirmar que a educação seja mediada por tecnologias. O que ocorre é que as TD passam a potencializar um processo de ensino-aprendizagem e inúmeros fatores deverão ser acoplados, revelando uma rede conectiva de saberes interligados a partir de novas descobertas.

O desafio do Ensino Superior no século XXI é reconhecer que as TDICs são parte do desenvolvimento humano, com a capacidade de interferir no modo como cada sujeito social acessa, interage, interpreta e atua no mundo. Com isso, as políticas públicas de educação não podem apenas tratar as tecnologias digitais como ferramentas mecânicas, suportes ou auxílios do processo de ensino-aprendizagem. Elas precisam ser reconhecidas como consequências das mudanças ocasionadas pelo surgimento do computador, mídias eletrônicas e a internet, que refletem a maneira como temos vivido em sociedade.

A universidade precisa priorizar, cada vez mais, saberes múltiplos existentes dentro e fora dos muros acadêmicos, a fim de que ela tenha sentido e significado para todos. Faz-se necessário reavaliar currículos, planos de ensino e cursos em que o digital possa fazer parte do processo educativo. A Educação a Distância não pode ser tida apenas como uma modalidade, tampouco como um produto mercadológico, mas, sim, como a possibilidade do ensinar e aprender em diferentes circunstâncias. Seu potencial é enfático: minimizar a desigualdade social, democratizando, progressivamente, o acesso ao saber.

Defendemos, portanto, a criação de meios em que a educação e o ensino sejam pensados a partir da realidade que impulsiona os sujeitos sociais a desejarem, criarem e compartilharem uma sociedade, um mundo mais justo, solidário, acessível e possível de ser explorado, além de produzir conhecimento para todos. Afinal, estamos vivendo frequentemente conectados e isso carece de significar que habitamos uma rede que se constitui de forma participativa, colaborativa, criativa e inventiva.

REFERÊNCIAS

A ÍNTEGRA da transcrição da reunião entre Bolsonaro e os ministros, que teve sigilo retirado pelo STF. **El País**, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-22/a-integra-da-transcricao-da-reuniao-entre-bolsonaro-e-os-ministros-que-teve-sigilo-retirado-pelo-stf.html>. Acesso em: 15 fev. 2021.

A UNIVERSIDADE deveria ser para poucos, diz Ministro da Educação de Bolsonaro. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ALONSO, Thiago. Assembleia aprova projeto que cria a Lei Geral das Universidades. **Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**, 2021. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/assembleia-aprova-projeto-que-cria-a-lei-geral-das-universidades>. Acesso em: 4 jan. 2022.

ALVES, Lyn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas: Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 28 dez. 2021.

AMARAL, Luciana. MEC deve cortar R\$ 1,4 bi de verba de universidades e institutos em 2021. **UOL**, 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/07/mec-deve-cortar-18-do-orcamento-de-universidades-e-institutos-em-2021>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DE INSTITUIÇÕES SUPERIORES. MEC autoriza 40% de EaD na graduação. **ANDES**, 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-autoriza-40-de-eaD-na-graduacao1>. Acesso em: 6 jul. 2020.

ANDRARA, Alexandre. Ricardo Vélez tem razão: não existe ‘Universidade para Todos’ no Brasil. **The Intercept Brasil**, 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/02/16/ricardo-velez-universidade-para-todos/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ANE – AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ. Mais de 3,4 mil cestas básicas são entregues a escolas no Sudoeste. **ANE**, 2020. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=108192&tit=Mais-de-34-mil-cestas-basicas-sao-entregues-a-escolas-no-Sudoeste>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ANTUNES, Jucemara; ZWETSCH, Patrícia dos Santos; SARTURI, Roseane Carneiro. As influências das orientações de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais para educação básica no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26198_14006.pdf. Acesso em: 7 mar. 2021.

APESAR de salas lotadas e abstenção alta, MEC diz que Enem foi um 'sucesso'. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/01/17/apesar-de-salas-lotadas-e-abstencao-alta-mec-diz-que-enem-foi-um-sucesso.htm>. Acesso em: 28 dez. 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da Educação Superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-102, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650522/16733>. Acesso em: 3 dez. 2021.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p.10-32, 2006. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BARBIERI, Aline Fabiane; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. A mercadorização e a qualidade da educação superior no Brasil: breve discussão a partir das contribuições de Albert Hirschman. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_2/2-003.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERTOLDO, Haroldo Luiz; MILL, Daniel. Tecnologia. In: **Dicionário crítico de educação e tecnologias a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018. P. 596-605.

BERTOLDO, Haroldo Luiz; SALTO, Francisco; MILL, Daniel. Tecnologias de informação e comunicação. In: **Dicionário crítico de educação e tecnologias a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 617-624.

BOLSONARO demite Véliz e nomeia Abraham Weintraub como ministro da Educação. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/08/planalto-anuncia-demissao-de-ricardo-velez-rodriguez-do-ministerio-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BOLSONARO Chama manifestantes de 'idiotas úteis' e 'massa de manobra'. **Globo News**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/jornal-das-dez/video/bolsonaro-chama-manifestantes-de-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra-7618813.ghtml>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BOLSONARO defende tratamento precoce e diz à CPI da Covid: "Não encha o saco". **Correio do Povo**, 2021. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/bolsonaro-defende-tratamento-precoce-e-diz-%C3%A0-cpi-da-covid-n%C3%A3o-encha-o-saco-1.615827>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BOLSONARO diz que vai desobrigar uso de máscara para todos, contrariando recomendação internacional. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1 min.). Publicado pelo canal Jornal O Globo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PN0vf3FWgko>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BOLSONARO imita pessoa com falta de ar para criticar medidas de Mandetta quando era ministro. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal UOL. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g4K_WlfUhul. Acesso em: 19 jul. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologie générale**. Volume 1. Cours au Collège de France (1981-1983). Paris: Seuil, 2015.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Universidade Aberta do Brasil. In: **Dicionário crítico de educação e tecnologias a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 667-670.

BRASIL. **Ciências sem fronteiras**. 2011b. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **CPI da Pandemia**. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 84.134, de 30 de outubro de 1979**. Regulamenta a Lei nº 6.615, de 16 de dezembro de 1978. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d84134.htm. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1917.htm. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.769, de 27 de junho 2003**. Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público - PGMU, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4769.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5159.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008**. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto nº 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público - PGMU. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6424.htm. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010**. Institui o Programa Nacional de Banda Larga - PNBL; dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão; altera o Anexo II ao Decreto no 6.188, de 17 de agosto de 2007; altera e acresce dispositivos ao Decreto no 6.948, de 25 de agosto de 2009; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7175.htm. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.319, de 21 de março de 2018**. Institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabelece a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9319.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. **Ementa Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 16 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 4 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/>

/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: etapa ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 12, de 10 de maio de 2012**. Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10805-pceb012-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de maio de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020g. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 70.066, de 26 de janeiro de 1972**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1972. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70066-26-janeiro-1972-418579-publicacaooriginal-1-pe>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Descontingenciamento**: MEC libera 100% do orçamento de universidades e institutos federais. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/descontingenciamento#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,as%20universidade%20e%20institutos%20federais](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/descontingenciamento#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,as%20universidade%20e%20institutos%20federais). Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica**: mais formação e oportunidade para os brasileiros. Brasília, DF: MEC, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC repassa R\$ 60 milhões para MCTIC levar internet a 8 mil escolas rurais**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/79521-mec-repassa-r-60-milhoes-para-mctic-levar-internet-a-8-mil-escolas-rurais>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério distribuirá tablets a professores do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/17479-ministerio-distribuir-tablets-a-professores-do-ensino-medio>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 344, de 9 de agosto de 1983**. Criado o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred). Brasília, DF: MEC, 1983. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001.** Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Trata da oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.** Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 5, de 4 de agosto de 2021.** Reconhece a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem. Brasília, DF: MEC; Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/08/PORTARIA-INTERMINISTERIAL-No-5-DE-4-DE-AGOSTO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Informática na Educação.** Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Veredas forma professores mineiros.** Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/1981-sp-2842900#:~:text=Cerca%20de%2014%20mil%20professores,Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MG\)](http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/1981-sp-2842900#:~:text=Cerca%20de%2014%20mil%20professores,Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MG)). Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório de Gestão 2009**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-seed-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL passa de 541 mil mortes por Covid na pandemia; média móvel cai, mas SP não divulga os dados. **G1**, 2021a. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/17/brasil-passa-de-541-mil-mortes-por-covid-na-pandemia-media-movel-cai-mas-sp-nao-divulga-os-dados.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/planodiretor1995.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. **Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 209, de 7 de março de 2018**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, a partir do primeiro semestre de 2018. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5744626/do1-2018-03-08-portaria-n-209-de-7-de-marco-de-2018-5744622. Acesso em: 28 dez. 2021.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 29 dez. 2021.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020**. Estabelece recurso do Bloco de Custeio das Ações e Serviços Públicos de Saúde - Grupo de Atenção de Média e Alta Complexidade-MAC, a ser disponibilizado aos Estados e Distrito Federal, destinados às ações de saúde para o enfrentamento do Coronavírus - COVID 19. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-395-2020-04-15.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-473-2020-05-12.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.878, de 25 de março de 1974**. Institui a Universidade Aberta. Brasília, DF: Presidência da República, 1974. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=197217>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 9.165, de 27 de novembro de 2017**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada; e altera a Lei nº 9.998, de 17 de agosto de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2163244>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 28, de 2020**. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/pesquisa/-/materia/144429>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.513, de 9 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e insere dispositivos no art. 4º da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262422>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição – PEC nº 15/2015**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição – PEC nº 55/2016**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição – PEC nº 26/2020**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/143611>. Acesso em: 25 dez. 2021.

BRASIL registra 2.349 mortes em 24 horas, novo recorde desde início da pandemia; média móvel também aumenta. **G1**, 2021b. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/10/brasil-registra-2349-mortes-em-24-horas-novo-recorde-desde-inicio-da-pandemia-media-movel-tambem-aumenta.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas tecnologias: um (re)pensar**. Curitiba: Ibpex, 2008.

BROWN, John Seely. **Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn**. 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091380009601719>. Acesso em: 28 set. 2021.

BROWN, John Seely. Learning in the digital age. **The Internet and the University: Forum**. [S. l.]: [s. n.], 2001. p. 71-72.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. **As políticas públicas para o ensino superior a distância e as ações afirmativas dos povos indígenas: um estudo de caso na Universidade Estadual de Maringá**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2020. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Taissa%20Burci.pdf>. Acesso em: 6 maio 2021.

CARREIRA, Denise; CATELLI, Roberto. Educação: a mediocridade autoritária como política de governo. *In: Educação em disputa – 100 dias do governo Bolsonaro*. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Disputa-100-dias-de-Bolsonaro.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CARVALHO, Marcio Luiz; SCORTEGAGNA, Liamara; SPANHOL, Fernando. A educação a distância no contexto da reforma da educação superior no Brasil. *In: Reformas e democratização da educação superior*. Aparecida: Ideias & Letras, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CERIONI, Clara. Os ministros do governo Bolsonaro que mentiram no currículo. **Revista Exame**, 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/os-ministros-do-governo-bolsonaro-que-mentiram-no-curriculo/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância e a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2010.

COSTA, Maria Luisa Furlan. História e políticas para o Ensino Superior a distância no Brasil: O programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 281-295, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

COSTA, Maria Luisa Furlan. Educação a Distância no Brasil: perspectiva histórica. *In: Educação a Distância: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*. Maringá: Eduem, 2014.

COSTA, Maria Luísa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos; MENDONÇA, Camila Tecla Mortean. O Ensino Remoto Emergencial e a Contribuição na Formação de Humanidades Digitais em Tempos de Pandemia. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 218-232, 2021.

CPI da Pandemia é prorrogada por mais 90 dias. **Agência Senado**, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/07/14/cpi-da-pandemia-e-prorrogada-por-mais-90-dias>. Acesso em: 29 dez. 2021.

DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas. Projeto Veredas. Verbete. *In: Dicionário crítico de educação e tecnologia a distância*. Campinas: Papirus, 2018 p. 524-527.

DAMBROS, Mariel; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. *In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED SUL, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em: 6 mar. 2021.

DAVIDSON, Cathy N. **Humanities 2.0: Promises, Perils, Predictions**. 2008. Disponível em: <https://dhdebates.gc.cuny.edu/read/untitled-88c11800-9446-469b-a3be-3fdb36bfb1e/section/c6fc3cc1-5751-4c6b-aac5-b9890206930f>. Acesso em: 8 jul. 2021.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DESEMPREGO no país mantém recorde de 14,7% e atinge 14,8 milhões, diz IBGE. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2021/06/30/desemprego-pnad-ibge.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DIAS-Trindade, Sara; MILL, Daniel. Educação em tempos de humanidades digitais: algumas aproximações. *In: Educação e Humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. p. 9-23.

DIAS-TRINDADE, Sarah; MOREIRA, José António. Tecnologias móveis e a recreação digital na construção do conhecimento histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 637-652, 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2230>. Acesso em: 29 dez. 2021.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António. Ecologia de Aprendizagem (verbete). *In: Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papyrus, 2018.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/balburdia>. Acesso em: 29 dez. 2021.

DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas**: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar. São Paulo: Annablume, 2009.

DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo**: da ação social para o ato conectivo. São Paulo: Paulus, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. *In: SEMINÁRIO REDESTRADO-NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA.*, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1096.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS NETO, Vicente Batista; BORGES, Maria Célia. Políticas em educação a distância e sua dinâmica normativa após 1990 ao contexto atual. Entrevistado: Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (UFG). **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 23-52, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/issue/view/1974>. Acesso em: 2 jul. 2020.

EDUCASE. **Horizon Report Teaching and Learning Edition**. 2019. Disponível em: <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report>. Acesso em: 27 ago. 2021.

EDUCASE. **Horizon Report Teaching and Learning Edition**. 2020. Disponível em: <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>. Acesso em: 27 ago. 2021.

EDUCASE. **Horizon Report Teaching and Learning Edition**. 2021. Disponível em: <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>. Acesso em: 29 nov. 2021.

EM ENTREVISTA, Bolsonaro diz que exagerou ao chamar estudantes de “idiotas úteis”. **ISTOÉ**, 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/em-entrevista-bolsonaro-diz-que-exagerou-ao-chamar-estudantes-de-idiotas-uteis/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

EM VÍDEO ao lado de Bolsonaro, ministro Abraham Weintraub, da Educação, anuncia saída do cargo. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/18/ministro-da-educacao-abraham-weintraub-anuncia-saida-do-cargo-em-video-com-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 15 fev. 2021.

EU_EXISTO_. Maringá, 2021. **Instagram**: @eu_existo_. Disponível em: https://instagram.com/eu__existo__?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 jul. 2021.

EUEXISTOERESISTO. Maringá, 2021. **Instagram**: @euexistoeresisto. Disponível em: https://instagram.com/euexistoeresisto?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 jul. 2021.

EXCLUSIVO: Ministro da Educação não descarta adiar o Enem. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (19 min.). Publicado pelo canal Rede CNN Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XybB1Y0_0M4. Acesso em: 28 dez. 2021.

FAGUNDES, Gustavo. Educação Superior comentada: a nova regulamentação para oferta de educação a distância. **ABMES**, [S. l.], ano 5, n. 17, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/1705>. Acesso em: 2 jul. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, n. 36, p. 455-472, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808013.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

FERREIRA, Suely. As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização? **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 257-272, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.04>. Acesso em: 1 jun. 2020.

FLAESCHEN, Hara. Sem provas, PF encerra inquérito que levou Reitor Cancellier ao suicídio. **ABRASCO**, 2018. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/sem-provas-pf-encerra-inquerito-que-levou-reitor-cancellier-ao-suicidio/37766/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

FIOCRUZ – FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ. **Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da Covid-19**. 2020.

Disponível em:

http://www.iff.fiocruz.br/pdf/documento_retorno_escolar_setembro_de_2020.pdf.

Acesso em: 3 jan. 2022.

FLORIDI, Luciano. **The OnLIFE manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era.**

London: Springer Open, 2015. Disponível em:

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-04093-6>. Acesso em: 29 nov.

2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza:

UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática**

educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FTD – SISTEMA DE ENSINO. [2021]. Disponível em: [https://sistema-](https://sistema-ensino.ftd.com.br/?gclid=CjwKCAjwi9-HBhACEiwAPzUhHDnPDJAaIJJhYK7OrM_GMVWg9EZs_SmWqh2ZcqTMt_C3O884wBnDrBoCA_IQAvD_BwE)

[ensino.ftd.com.br/?gclid=CjwKCAjwi9-](https://sistema-ensino.ftd.com.br/?gclid=CjwKCAjwi9-HBhACEiwAPzUhHDnPDJAaIJJhYK7OrM_GMVWg9EZs_SmWqh2ZcqTMt_C3O884wBnDrBoCA_IQAvD_BwE)

[HBhACEiwAPzUhHDnPDJAaIJJhYK7OrM_GMVWg9EZs_SmWqh2ZcqTMt_C3O884](https://sistema-ensino.ftd.com.br/?gclid=CjwKCAjwi9-HBhACEiwAPzUhHDnPDJAaIJJhYK7OrM_GMVWg9EZs_SmWqh2ZcqTMt_C3O884wBnDrBoCA_IQAvD_BwE)

[wBnDrBoCA_IQAvD_BwE](https://sistema-ensino.ftd.com.br/?gclid=CjwKCAjwi9-HBhACEiwAPzUhHDnPDJAaIJJhYK7OrM_GMVWg9EZs_SmWqh2ZcqTMt_C3O884wBnDrBoCA_IQAvD_BwE). Acesso em: 22 jul. 2021.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. [2020]. Disponível em: [https://frm.org.br/sem-](https://frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/)

[categoria/a-fundacao/](https://frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/). Acesso em: 15 jun. 2020.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes.

Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. *In: Reformas e*

democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida:

Ideias & Letras, 2011.

GOMES, Pedro Henrique. Bolsonaro anuncia professor Carlos Alberto Decotelli

como novo ministro da Educação. **G1**, 2020. Disponível em:

[https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/25/bolsonaro-anuncia-novo-ministro-](https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/25/bolsonaro-anuncia-novo-ministro-da-educacao.ghtml)

[da-educacao.ghtml](https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/25/bolsonaro-anuncia-novo-ministro-da-educacao.ghtml). Acesso em: 15 fev. 2021.

HESSEL, Rosana. Weintraub agora provoca constrangimento ao Brasil no Banco

Mundial. **Correio Braziliense**, 2020. Disponível em:

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/06/20/interna_politica,](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/06/20/interna_politica,865372/weintraub-agora-provoca-constrangimento-ao-brasil-no-banco-mundial.shtml)

[865372/weintraub-agora-provoca-constrangimento-ao-brasil-no-banco-](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/06/20/interna_politica,865372/weintraub-agora-provoca-constrangimento-ao-brasil-no-banco-mundial.shtml)

[mundial.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/06/20/interna_politica,865372/weintraub-agora-provoca-constrangimento-ao-brasil-no-banco-mundial.shtml). Acesso em: 15 fev. 2021.

HUMBERTO Costa: aprovação do novo Fundeb na Câmara foi derrota para o

governo. **Agência Senado**, 2020. Disponível em:

[https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/22/humberto-costa-](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/22/humberto-costa-aprovacao-do-fundeb-na-camara-foi-derrota-para-o-governo)

[aprovacao-do-fundeb-na-camara-foi-derrota-para-o-governo](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/22/humberto-costa-aprovacao-do-fundeb-na-camara-foi-derrota-para-o-governo). Acesso em: 1 ago.

2020.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GUIMARÃES, Cátia. Mais perto do fim do mundo. **EPSJV/Fiocruz**, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/mais-perto-do-fim-do-mundo>. Acesso em: 15 fev. 2020.

HOCKEY, Susan. The History of Humanities Computing. *In: Companion to Digital Humanities*. Oxford: Blackwell, 2004. Disponível em: <http://www.digitalhumanities.org/companion/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: Notas estatísticas. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 23 jan. 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 29 dez. 2021.

IÔNICA – FTD EDUCAÇÃO. [2021]. Disponível em: <https://souionica.com.br>. Acesso em: 22 jul. 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JIMÉNEZ, Carla; BETIM, Felipe. “Anti-marxista” indicado por Olavo de Carvalho será ministro da Educação. **El País**, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/22/politica/1542910509_576428.html. Acesso em: 21 maio 2020.

JUCÁ, Beatriz. Os tentáculos de Olavo de Carvalho sobre 57 milhões de estudantes brasileiros. **El País**, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/10/politica/1547145578_294383.html. Acesso em: 15 fev. 2021.

JURISTA aponta diferenças entre pedidos de impeachment de Collor e Dilma. **Câmara dos Deputados**, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/486929-jurista-aponta-diferencas-entre-pedidos-de-impeachment-de-collor-e-dilma>. Acesso em: 15 fev. 2021.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Toda%20aprendizagem%20inventiva%20%C3%A9%20cr%C3%ADtica,continuar%20sendo%20sempre%20o%20mesmo>. Acesso em: 25 nov. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2012a.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2012b.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura Digital. *In: Dicionário crítico de educação e tecnologias a distância*. Campinas: Papyrus, 2018. p. 139-144.

KIRSCHENBAUM, Mattews. O que é Humanidades Digitais e o que isso está fazendo nos departamentos de inglês? **Boletim ADE**, [S. l.], n. 150, 2010. Disponível em: <https://dhdebates.gc.cuny.edu/read/40de72d8-f153-43fa-836b-a41d241e949c/section/f5640d43-b8eb-4d49-bc4b-eb31a16f3d06#ch01>. Acesso em 13 jul. 2021.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi; HORST, Scheyla Joanne. A Educação Superior do presente e do futuro: um estudo das tendências a partir do Horizon Report (2019-2020). *In: Docência no Ensino Superior em tempos fluídos*. São Luís: Uemanet, 2021.

LAPLANTINE, Francois. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, Zahar: 1986.

LEMOS, André. Cibercultura. *In: Olhares sobre a cibercultura*. Sulina: Porto Alegre, 2003.

LEMOS, Ronaldo. **A vida em rede**. Campinas: Papyrus, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

LGBTFOBIA no Brasil: fatos, números e polêmicas. **Politize!**, 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lgbtfofia-brasil-fatos-numeros-polemicas/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n, p. 41-62, 2013.

LINGARD, Bob. **Tempos de teste**: a necessidade de novas responsabilidades inteligentes para a escolaridade. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/27162545/Testing_times_The_need_for_new_intelligent_accountabilities_for_schooling. Acesso em: 5 mar. 2021.

LINHA do tempo mostra os principais fatos da pandemia no Brasil. **O Globo**, 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/linha-do-tempo-mostra-os-principais-fatos-da-pandemia-no-brasil-24897725>. Acesso em: 19 jul. 2021.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, 2016.

MACEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/remga/Downloads/14477-Texto%20do%20artigo-49855-1-10-20181019.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

MACHADO, Maria Letícia; FREITAS, Rebeca. **O primeiro ano de pandemia no Brasil em 43 eventos**. 2021. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2021/O-primeiro-ano-de-pandemia-no-Brasil-em-43-eventos>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/239>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONDES, Danilo. A Alegoria da caverna: A República, 514a-517c. *In*: **Textos Básicos de Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MARTINS, Ronei Ximenes; FLORES, Vânia de Fátima. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 112-128, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100112. Acesso em: 18 jun. 2020.

MARTINS, Sandra Maria; COSTA, Maria Luisa Furlan. Perspectivas históricas e concepções de qualidade e acesso ao ensino superior a distância no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 61, p. 154-165, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640519>. Acesso em: 6 maio. 2021.

MARTONI, Juliano; MILL, Daniel. ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional). *In*: **Dicionário crítico de educação e tecnologia a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 521-523.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro veta instalação obrigatória pelo governo de banda larga nas escolas públicas até 2024. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/17/bolsonaro-veta-instalacao-obrigatoria-pelo-governo-de-internet-banda-larga-em-todas-as-escolas-publicas-ate-2024.ghtml>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MCPHERSON, Tara. Vernáculos Dinâmicos: Formas Digitais Emergentes na Bolsa contemporânea. *In*: SEMINÁRIO HUMLab, 2008, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. n.], 2008. Disponível em:

<http://stream.humlab.umu.se/index.php?streamName=dynamicVernaculars>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. *In: Educação a distância: o estado da arte*. Volume 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MILL, Daniel. Educação a Distância. *In: Dicionário crítico de educação e tecnologia a distância*. Campinas: Papyrus, 2018. p. 198-203.

MINISTRO da Educação usa chocolates para explicar cortes no ensino superior. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (5 min.). Publicado pelo canal Poder360. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kKC0HxjusBE>. Acesso em: 1 abr. 2021.

MOORE, Michael; KEARSLEV, Greg. **Distance Education: a system view**. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company: Cengage Learning, 2011.

MORAES, Reginaldo. Educação Superior no Brasil: passado torto, presente difícil, futuro incerto. *In: Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para educação, hoje. *In: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. Maringá: Eduem, 2015.

MOREIRA, José António Marques; DIAS-TRIDADE, Sarah. Reconfigurando ambientes virtuais de aprendizagem com o *WhatsApp*. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 10, n. 3, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/8128>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MOREIRA, José António Marques; RIGO, Rosa Maria. Definindo ecossistema de aprendizagem digital em rede: percepções de professores envolvidos em processos de formação. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 107-120, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5303>. Acesso em: 28 set. 2021.

MOREIRA, José António Marques; SCHLEMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *OnLife*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 2-35,

2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 20 maio 2020.

MOTTA, Anaís. Mandetta, Teich, Pazuello e Queiroga: os 4 ministros da Saúde da pandemia. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/15/mandetta-teich-pazuello-e-queiroga-os-4-ministros-da-saude-da-pandemia.htm>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MUNIZ, Raquel. Proposta de Emenda à Constituição. PEC 15/2015. **Câmara dos Deputados**, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512>. Acesso em: 14 maio 2020.

NAVASCONI, Paulo Vitor Palma. **Vida, Adoecimento e Suicídio**: racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/as LGBTTIS. Belo Horizonte: Letramentos, 2019.

NOVAES, Flávio Santos. **O Bolsa Família no contexto das Políticas Públicas**. Encontro de Administração pública e governança (ANPAD) 2010. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enapg165.pdf>. Acesso em: 14.abr.2022.

OLAVO de Carvalho morre aos 74 anos. **G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/25/morre-olavo-de-carvalho.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, Adão Francisco. **Políticas públicas educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani de. **Referenciais de qualidade para Educação superior a distância**: política pública educacional em contextos e perspectivas de atualização. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2020/2020%20-%20Dayane%20Horwat.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, Elida. 'Future-se': Câmara recebe texto, e projeto de lei que pretende mudar financiamento das universidades começa a tramitar. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/03/camara-recebe-texto-do-future-se-do-mec-e-projeto-de-lei-que-pretende-mudar-financiamento-das-universidades-comeca-a-tramitar.ghtml>. Acesso em: 1 abr. 2021.

ORÇAMENTO de 2021 é aprovado com cortes em áreas centrais para o combate à covid-19. **Brasil de Fato**, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/26/orcamento-2021-e-aprovado-com-cortes-em-areas-centrais-para-o-combate-a-covid-19>. Acesso em: 1 abr. 2021.

PALHARES, Isabela; VALFRÉ, Vinicius. MEC vê erro de 6 mil provas do Enem e estende prazo a seleção para a faculdade. **Estadão**, 2020. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-diz-ter-identificado-erro-em-6-mil-provas-e-que-sisu-abre-nesta-terca,70003166223>. Acesso em: 1 abr. 2021.

PAMPLONA, Nicola. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml#:~:text=Segundo%20IBGE%2C%204%2C3%20mil%C3%B5es,04%2F2021%20%2D%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20Folha>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PARANÁ. **Decreto nº 4.258, de 17 de março de 2020**. Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba, PR: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4258-2020-parana-altera-dispositivos-do-decreto-n-4230-de-16-de-marco-de-2020-que-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 3 jan. 2022.

PARANÁ. **Projeto de Lei nº 728, de 6 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre os parâmetros de financiamento das universidades públicas estaduais do Paraná, estabelece critérios para a eficiência da gestão universitária e dá outros provimentos. Curitiba, PR: Câmara Municipal, 2021. Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=104080>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PAZUELLO diz que sua saída foi resultado de 'ação orquestrada'; assista | CNN PRIME TIME. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (7 min.). Publicado pelo canal CNN Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7GC4bzoBsy4>. Acesso em: 19 jul. 2021.

PELLEGRINI, Aline. A realização do Enem em meio à disparada da pandemia. **Nexo Jornal**, 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/01/16/A-realiza%C3%A7%C3%A3o-do-Enem-em-meio-%C3%A0-disparada-da-pandemia>. Acesso em: 1 abr. 2021.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Conectivismo (verbete). *In: Dicionário Crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papyrus, 2018.

PIMENTEL, Nara Maria. Políticas Públicas de Educação a Distância. *In: Dicionário crítico de educação e tecnologia a distância*. Campinas: Papyrus, 2018. p. 510-512.

PIMENTEL, Nara Maria. A inovação como política na educação e na modalidade a distância. **Revista Educação e Política em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 73-89, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/53333>. Acesso em: 10 maio 2020.

POR 10 votos a 1, STF decide que inquérito das fake news deve continuar. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/ao-vivo/stf-julgamento-inquerito-das-fake-news.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2021.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, [S. l.], v. 9, n. 5, [on-line], 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

PRESIDENTE do Inep é demitido. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/03/26/presidente-do-inep-e-demitido.ghtml>. Acesso em: 26 jul. 2021.

PRESNER, Todd. *et al.* **The Digital Humanities Manifesto 2.0**. 2009. Disponível em: http://www.humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto_V2.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

PRESSIONADO, MEC estuda novas datas para o Enem e Weintraub anuncia consulta pública. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/pressionado-mec-estuda-novas-datas-para-o-enem-e-weintraub-anuncia-consulta-publica.shtml>. Acesso: 15 fev. 2020.

PROJETO que adia Enem está na pauta do Plenário desta terça-feira. **Agência Senado**, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/19/projeto-que-adia-enem-esta-na-pauta-do-plenario-desta-terca-feira>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PROPOSTA institui a Política Nacional de Educação Digital. **Câmara dos Deputados**, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/809170-proposta-institui-a-politica-nacional-de-educacao-digital/>. Acesso em: 6 dez. 2021.

QUEM é Abraham Weintraub, o novo ministro da Educação do governo Bolsonaro. **BBC News**, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47859934>. Acesso em: 15 fev. 2021.

QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque de clássicos**: Marx-Durkheim-Weber. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

RAMOS, Wilsa Maria; Boll, Cintia Inês. A cultura digital e os novos contextos de aprendizagem: quem sabe como e onde eu aprendo sou eu. *In*: **Educação e Humanidades digitais**: aprendizagens, tecnologias e cibercultura. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. p. 51-69.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2018.

REITOR de universidade argentina diz que Decotelli não concluiu doutorado e teve tese reprovada; novo ministro afirma que cursou todos os créditos. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/26/reitor-de-universidade-argentina-diz-que-decotelli-nao-concluiu-doutorado-novo-ministro-diz-que-cursou-todos-os-creditos.ghtml>. Acesso em: 15 fev. 2021.

RONSANI, Izabel Luvison. **Informática na educação**: uma análise sobre o ProInfo. 2004. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4790/art8_16.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

ROSA, Claudia Cristina Borba de Barros; MARTINS, Suely Aparecida. Ensino Superior no Brasil: uma breve trajetória pós-golpe de 2016. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 2018, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: CIDU, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/35.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2020.

SÁ, Dominichi Miranda. Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia. **Fiocruz**, 2020. Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html#.YPVde-hKjIU>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SAÍDA de Pazuello acontece depois de muita pressão do Centrão. **G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/03/15/saida-de-pazuello-acontece-depois-de-muita-pressao-do-centrao.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SALDAÑA, Paulo. Veja os feitos e os desfeitos de Abraham Weintraub como ministro da Educação. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/veja-os-feitos-e-os-desfeitos-de-abraham-weintraub-como-ministro-da-educacao.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SALDAÑA, Paulo. Isolado, Weintraub completa 1 ano no MEC e acumula polêmicas e projetos no papel. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/isolado-weintraub-completa-1-ano-no-mec-e-acumula-polemicas-e-projetos-no-papel.shtml?cmpid=assmob&origin=folha>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SALIBA, Ana Luisa. MEC aprova cursos de Direito a distância e reabre debate entre especialistas. **Conjur**, 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-ago-07/mec-aprova-cursos-direito-distancia-reabre-debate>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. Estatísticas sobre Analfabetismo no Brasil Audiência pública – Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal. **Senado Notícias**, 2014. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2014/03/17/estatisticas-sobre-o-analfabetismo-no-brasil>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SANCHES, Mariana. As dúvidas que pairam sobre como Weintraub entrou nos EUA e o cargo no Banco Mundial. **BBC News Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53145268>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, Almir Paulo dos. Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 263-280, 2014. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/391/pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Carlos Roberto Praxedes dos. **A TV pública não pública: as televisões não comerciais no Brasil**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

SANTOS NETO, Vicente Batista dos; BORGES, Maria Célia. Políticas públicas de educação a distância: desafios atuais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 10-21, 2020.

SANTOS, Renata Oliveira dos. **A implementação da sociologia nas instituições privadas paranaenses: um estudo sociológico**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SANTOS, Renata Oliveira dos; MENDONÇA, Camila Tecla Morteau; BITTENCOURT, João Paulo. Ensino Remoto Emergencial e o Projeto: “Eu, Existo”! *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 17., 2020; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6., 2020, Goiânia. **Anais [...]**. Docência on-line: cenários e desafios da educação em rede. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/anais-esud-2020/>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SARAIVA, Miriam Gomes; COSTA SILVA, Álvaro Vicente. Ideologia e pragmatismo na política externa de Jari Bolsonaro. **Revista Relações Internacionais**, Florianópolis, n. 64, p. 117-137, 2019. Disponível em: http://www.ipri.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri64/RI_64_art08_MGSAVCS.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

SARTORI, Ademilde Silveira. Ecosistema educacional e aprendizagem em rede. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 62-79, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/19624/12833>. Acesso em: 28 set. 2021.

SATHLER, Luciano. Transformação digital em instituições de educação superior. *In*: **Docência no Ensino Superior em tempos fluídos**. São Luís: Uemanet, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. *In: Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1029>. Acesso em: 25 out. 2021.

SCHULEMMER, Eliane. A pandemia proporcionou variados aprendizados. Entrevista. **Revista TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 7, n. 1, p. 5-25, 2021. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/download/537/367/1158>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SCHULEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Liziane César; MENEZES, Janaína. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8339>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SEM máscara, Bolsonaro gera aglomeração em motociata em SP. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal UOL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-iYN1hZ6XGA>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. As missões das Universidades, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 38-56, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/51381/751375149059>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. Um projeto Neoliberal de heteronomia das federais e um passo a mais rumo a sua privada mercantilização. *In: Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado*. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

SHALDERS, André. Em 4 pontos, os erros que transformaram o Enem 2019 em crise. **UOL**, 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2020/01/31/em-4-pontos-os-erros-que-transformaram-o-enem-2019-em-crise.htm>. Acesso em: 1 abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marconde de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIEMENS, George. Conectivism: creating a learning ecology in distributed environments. In: **Didactics of Microlearning**: concepts, discourses and examples. 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=J0-KAAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA53&ots=3uJ1CbDAnu&sig=uR2JaZYZ557asB7AAkCIC EUDMDA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Uma pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 197-209, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SILVA, Maria Abádia da. Organismos internacionais e a educação. In: **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/299-1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOFIA, Sofia Marcucci. **ODS da ONU**: os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para a década de 2020/2030. 2020. Disponível em: https://propeq.com/ods-da-onu/?gclid=Cj0KCQiAyoeCBhCTARIsAOfpKxhUI9L41pzmQLvnlQVS_JN00RPC1AlqGJH1NbZM5X3CZhDumWXJ5JUaAvSPEALw_wcB. Acesso: 2 dez. 2021.

SOUZA, Thaís Godói de; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas de privatização na educação pública e a atuação dos grupos educacionais privados. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 421-449, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4779>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SUHR, Inge Renate Frose. Desafios na sala de aula invertida no Ensino Superior. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3872/2903>. Acesso em: 26 out. 2021.

SVENSSON, Patrick. The Landscape of Digital Humanities. **Digital Humanities Quarterly**, [S. l.], v. 4, n. 1, [on-line], 2010. Disponível em: <http://digitalhumanities.org/dhq/vol/4/1/000080/000080.html>. Acesso em: 29 dez. 2021.

TENENTE, Luiza; FIGUEIREDO, Patrícia. Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>. Acesso em: 5 jun. 2020.

THATCAMP-PARIS. **Manifeste Des Digital Humanities**. 2010. Disponível em: <https://tcp.hypotheses.org/497>. Acesso em: 25 jul. 2021.

UEM retoma aulas presenciais das graduações a partir de 17 de janeiro. **G1 Maringá**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2021/11/17/uem-retoma-aulas-presenciais-das-graduacoes-a-partir-de-17-de-janeiro.ghtml>. Acesso em: 19 nov. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, DF: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> Acesso em 05.mar.2021. Acesso em: 5 mar. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para Todos. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 5 mar. 2021.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Covid-19**: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 28 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 006/2020-CEP**. Autorizar, em caráter excepcional, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com a utilização de recursos digitais para a operacionalização das disciplinas presenciais, SEM a necessidade de alteração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC). Maringá, PR: CEP, 2020. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2020/cep/006cep2020.htm>. Acesso em: 13 set. 2021.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência a graduação em midialogia. *In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

VIEGAS, Luciane Torezan. Contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas: os processos de implementação das Políticas Públicas Educacionais. *In: CONGRSSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA*, 1., 2014, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: CIAIQ2014, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/380>. Acesso em: 11 mar. 2021.

WEGENAST, Stephanie; POLATO, Amanda. Universidade nega que Decotelli tenha feito pós-doutorado na Alemanha, e ministro altera de novo o currículo. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/29/universidade-nega-que-decotelli-tenha-obtido-titulo-de-pos-doutorado-na-alemanha-e-novo-ministro-altera-curriculo.ghtml>. Acesso em: 15 fev. 2021.

WEINTRAUB volta a citar China em publicação nas redes sociais. **UOL**, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/06/12/weintraub-china-doria.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

WIKIPÉDIA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 8 jul. 2021.

ZADUSKI, Jeong Cir Deborah *et al.* Educação a distância no Brasil e o novo decreto. *In*: CIET: EnPED – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: GESTÃO E POLÍTICA, 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: CIET: EnPED, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/771>. Acesso em: 2 jul. 2020.

ZADUSKI, Jeong Cir Deborah; LIMA, Ana Virginia Isiano; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Ecosistemas da aprendizagem na era digital considerações sobre uma formação para professores na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 269-287, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/24113/23262>. Acesso em: 28 set. 2021.

ZANATTA, Regina Maria. Educação a Distância no Brasil: aspectos legais. *In*: **Educação a Distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2014.