

## **BID e as recomendações para o Ensino Médio: a educação a que distância?**

BID and recommendations for secondary education: the education at what distance?

BID y las recomendaciones para la Educación secundaria: ¿la educación a qué distancia?

**Cecilia Carmanini de Mello**

Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil  
ceciliacarmanini@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0001-7588-6596>

**Joana D'Arc Germano Hollerbach**

Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil  
joanadarcgermano@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-3931-7836>

*Recebido em 13 de março de 2021*

*Aprovado em 04 de dezembro de 2021*

*Publicado em 18 de fevereiro de 2023*

### **RESUMO**

Este artigo pretende analisar o documento “Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina”, publicado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em junho de 2000. Objetiva-se perceber a influência de órgãos internacionais nas políticas educacionais no Brasil a partir da análise do documento, valendo-se também de pesquisas que estudaram outras agências de financiamento. Dessa forma, emprega-se uma análise do documento do BID com a identificação de tópicos relacionados ao ensino médio e à concepção presente no documento para esse nível de ensino. Para tanto, a análise tem caráter documental, acrescida de pesquisa bibliográfica, no esforço por compreender o campo de pesquisa e por aprofundar nas discussões realizadas por outros pesquisadores. No

documento, a tecnologia aparece como uma forma de melhorar a qualidade do ensino, sem que, contudo, seja explicitado como se fará isso. Conclui-se que, diante da desigualdade que marca a educação brasileira, apenas os jovens pobres seriam submetidos à Educação a Distância (EaD). Como tentativa de dirimir essas desigualdades, o BID defende parcerias público-privadas e a extensão da EaD para os menos privilegiados ou para aqueles que vivem em regiões de difícil acesso. Diante de todo o aparato técnico necessário à produção de materiais e o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação, o recurso seria mal implementado, não possibilitando uma correta expansão da escolarização, mas talvez a diminuição do número de matrículas e o aumento da evasão. Nessas condições, a dualidade histórica persiste e a exclusão se agiganta.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Educação a Distância; BID.

## **ABSTRACT**

This article analyses the document “Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina”, published by the Inter-American Development Bank (IDB), in June 2000. The objective is to understand the influence of international organizations on educational policies in Brazil based on the analysis of the document, but also making use of research that studied other funding agencies. Thus, an analysis of the IDB document is employed with the identification of topics related to high school, as well as the conception presented in the document for that level of education. Thus, the analysis has a documentary character, plus bibliographic research, in an effort to understand the field of research and to deepen the discussions held by other researchers. In the document, technology appears as a way to improve the quality of teaching, without, however, explaining how to do it. It's concluded that, given the inequality that marks Brazilian education, only poor young people would be submitted to distance education. In an attempt to address these inequalities, the IDB advocates public-private partnerships and the extension of Distance Education to the least privileged or those who live in regions that are difficult to access. In view of all the technical apparatus necessary for the production of materials and access to Information and Communication Technologies, the resource would be poorly implemented, not allowing a correct expansion of schooling, but perhaps a reduction in the number of enrollments and an increase in dropout. Under these conditions, the historical duality persists and the exclusion increases.

**Keywords:** High school; Distance education; BID.

## RESUMEN

Este artículo pretende analizar el documento "Reforma de la Educación primaria y secundaria en América Latina", publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en junio de 2000. Se busca percibir la influencia de organismos internacionales en las políticas educativas en Brasil a partir del análisis del documento, valiéndose también de investigaciones que estudiaron otras agencias de financiación. De esta forma, se emplea un análisis del documento del BID con la identificación de temas relacionados con la educación secundaria y la concepción presente en el documento para ese nivel de enseñanza. Para ello, el análisis tiene carácter documental, además de investigación bibliográfica, en el esfuerzo por comprender el campo de investigación y por profundizar en las discusiones realizadas por otros investigadores. En el documento, la tecnología aparece como una forma de mejorar la calidad de la enseñanza, sin que, sin embargo, se explique cómo se hará eso. Se concluye que, ante la desigualdad que marca la educación brasileña, solo los jóvenes pobres serían sometidos a la Educación a Distancia (EaD). Como intento de paliar estas desigualdades, el BID aboga por asociaciones público-privadas y la extensión de la EaD a los menos privilegiados o a los que viven en regiones de difícil acceso. Frente a todo el aparato técnico necesario para la producción de materiales y el acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación, el recurso sería mal implementado, no posibilitando una correcta expansión de la escolarización, pero quizás la disminución del número de matrículas y el aumento de la evasión. En estas condiciones, la dualidad histórica persiste y la exclusión se agiganta.

**Palabras clave:** Educación secundaria; Educación a Distancia; BID.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar o documento "Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina" publicado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em junho de 2000. Concluído em plena crise de saúde mundial, este texto aponta a atualidade das recomendações dos organismos internacionais e o aprofundamento da desigualdade social trazida pela pandemia de COVID-19.

O objetivo principal é perceber a influência de órgãos internacionais nas políticas educacionais no Brasil, a partir do documento do BID, mas valendo-se também de pesquisas que estudaram outras agências de financiamento, como o

Banco Mundial, por guardar muitas similaridades com a agenda proposta pelo BID. Desta forma, buscou-se salientar a influência destas instituições no Brasil, onde, em função das características particulares que marcam a posição periférica do país na economia capitalista, encontram terreno fértil para vigorar. Segundo Akkari (2011), a presença destas organizações internacionais se fazem via discurso e também através de ações políticas fortes, mas podem encontrar limitações, visto que não agem em espaços neutros, mas em estreita colaboração com forças locais ligadas a setores estratégicos da Educação.

Este artigo traz a análise do documento do BID, com a identificação de tópicos relacionados à Educação Básica, mais especificamente, o Ensino Médio e à concepção presente no documento para esse nível de ensino. Foi feita uma análise documental, acrescida de pesquisa bibliográfica, fruto do esforço de compreensão do campo de pesquisa e que tem por objetivo o aprofundamento nas discussões realizadas por outros pesquisadores.

Buscou-se, inicialmente, apontar como a tecnologia se insere no contexto educacional brasileiro, o processo histórico de consolidação da Educação à Distância<sup>1</sup> (EaD) e, por fim, tecer alguns questionamentos sobre o papel das organizações internacionais nas políticas públicas para a Educação Básica. Este campo tem suscitado profundos debates, tendo por ponto de partida os documentos publicados pelos organismos internacionais, desde documentos gerais, tais como relatórios das entidades, até documentos específicos, como contratos ou convênios. Nesse ínterim é possível identificarmos também documentos genéricos, sem destinação declarada, e outros, com endereçamento específico, como aqueles dirigidos a países ou regiões.

O documento em questão destina-se à América Latina e ao Caribe, no momento em que essas regiões passavam por ajustes estruturais em suas economias, buscando a adequação ao receituário do Consenso de Washington. Tais adequações se relacionam diretamente com as políticas educacionais, inclusive com aquelas que tiveram por objetivo atender os estudantes brasileiros durante a

pandemia de 2020/2021, o que será discutido aqui.

## **A educação escolar no contexto da reestruturação capitalista: o computador entra na escola**

O trabalho na era taylorista/fordista, que vigorou por quase todo o século XX, caracterizou-se pela exploração intensa da força física do trabalhador. Considerado como simples apêndice da máquina, o operário fordista sofria com o trabalho repetitivo, massificado, mal pago e excessivo; essa condição era (e ainda é) fundamental para o aumento do lucro capitalista, gerado pelo crescente acúmulo da mais-valia. De acordo com Antunes (1999, p.43), “o taylorismo/fordismo realizava uma expropriação intensificada do operário-massa, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido”. Esse modelo de produção se alterou no período posterior ao fim da Segunda Guerra Mundial.

Da crise do modelo fordista em meados das décadas de 1960 nasceu um novo modelo, o toyotismo, fundamentado em fórmulas inovadoras para a produção capitalista, que buscou superar as falhas do taylorismo/fordismo no processo de acumulação. O toyotismo tem por preceitos básicos a valorização do trabalho em equipe, da qualidade no e do trabalho, da multifuncionalidade, da flexibilização e da qualificação do trabalhador (ANTUNES, 2005).

Sob esse novo modelo de produção, a introdução da automação e da informatização intensificou os processos de produção, marcando um período de aumento da acumulação muito significativo para o capital. A apropriação das atividades intelectuais do trabalhador no processo produtivo, necessária para a implementação de processos informatizados, é o marco da intensificação dos processos produtivos que se verificou nesse momento (BERNARDO, 2004).

A partir daí, o capitalismo começou a desenvolver uma nova etapa no seu processo de expansão, em várias regiões do mundo. E a força de trabalho do proletariado foi sendo formada obedecendo às seguintes etapas: a qualificação, que dizia respeito à capacidade de realizar operações que exigiam grande esforço físico

e habilidades manuais sempre mais aprimoradas, e o desenvolvimento dos componentes intelectuais dos trabalhadores. Em termos históricos, desde que o capitalismo começou a se desenvolver, a capacidade do trabalho do proletariado foi sofrendo mudanças. Atualmente, caracteriza-se pela predominância da exploração dos componentes intelectuais da força de trabalho, explorando não apenas as mãos do trabalhador, mas seu cérebro, a sua capacidade intelectual e a sua subjetividade.

Fisher (2020) vai mais longe, afirmando que o capitalismo pós-fordista impõe aos trabalhadores demandas produtivas, mas também afetivas. O autor argumenta que o processo de “flexibilização” no mundo do trabalho, começou como uma demanda dos trabalhadores que desejavam se emancipar da rotina imposta pelo fordismo, no entanto, tais demandas foram apropriadas pelo capital, que soube como usá-las a seu favor.

Na medida em que a produção e a distribuição são reestruturadas, também é reestruturado o sistema nervoso. Para funcionar com eficiência como um componente do modo de produção *just-in-time* [por demanda], é necessário desenvolver uma capacidade de responder a eventos imprevisíveis, é preciso aprender a viver em condições de total instabilidade, de “precariedade”, para usar um neologismo horroroso. Períodos de trabalho alternam-se com dias de desemprego. De repente, você se vê preso em uma série de empregos de curto prazo, impossibilitado de planejar o futuro (FISHER, 2020, p. 62-63, grifo do autor).

Segundo Fischer (2020), no fordismo havia a expectativa de alcançar novos níveis na hierarquia organizacional com um conjunto de habilidades, enquanto no pós-fordismo o esperado é que os trabalhadores estejam sempre aprendendo novas habilidades, sempre mudando de posto e de empresa.

De acordo com Bernardo (2004, p. 89), “[...] a difusão da microeletrônica levou à expansão de vários ramos de produção já existentes e ao aparecimento de outros, dando, portanto, oportunidade para que aumentasse o recrutamento dos trabalhadores providos do novo tipo de qualificação”. Surge uma nova remodelação operada no setor dos serviços, o qual, através da proletarianização de processos de

trabalho que antes obedeciam a tradições herdadas dos profissionais independentes, passou a exigir outras habilitações.

As novas exigências impostas aos trabalhadores ultrapassam o acúmulo de certos conhecimentos, passando a incorporar atitudes, competências e habilidades. De acordo com Bruno (1996), são essas competências genéricas, alcançadas durante o período de formação, que sustentarão as habilidades e capacidades específicas a serem desenvolvidas, bem como as já adquiridas, a partir da inserção dos jovens no mercado de trabalho, através de cursos e treinamentos oferecidos pelas empresas. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que desde os anos 1990 houve uma recuperação de aspectos da Teoria do Capital Humano, muito presente nas políticas do período da ditadura civil-militar. Nesse sentido, defendia-se que o novo paradigma produtivo pós-fordista demandava dos trabalhadores novos requisitos que os possibilitassem conseguir um emprego e se manter nele. Tais requisitos são referenciados pelas autoras como “os códigos da modernidade”, fundamentais para a participação na vida pública e para se ter um desenvolvimento produtivo na sociedade moderna. Assim,

Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho e execução de trabalhos em grupo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 54).

As análises das autoras mostram-se, a cada dia, mais atuais, uma vez que os documentos oficiais para a educação destacam a centralidade das habilidades no processo de escolarização. A título de exemplo, citamos o texto da Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018, que afirma:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é

definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Os elementos acima citados parecem representar um quadro genérico, em que a qualificação pode ser compreendida como um processo dinâmico para mobilizar as competências e atributos adquiridos e desenvolvidos no decorrer da vida do trabalhador, com o intuito de utilizá-los para resolver os problemas.

Nesse sentido, cabe observar que tais atributos são valorizados pelas empresas que operam com as tecnologias da informação: escolaridade crescente; experiência no exercício da função, o que implica o “conhecimento tácito”, relacionado com a subjetividade do trabalhador; capacidade de tomar decisões; capacidade de comunicação; habilidade manual que permita a utilização eficiente de equipamentos e instrumentos e capacidade de inovar no âmbito da(s) atividade(s) desempenhada(s) (BRUNO, 1996).

Um estudo da Confederação Nacional da Indústria, publicado em 2020, aponta que cinco em cada 10 indústrias brasileiras enfrentam problemas devido à falta de trabalhadores qualificados, especialmente nos setores de biocombustíveis, móveis, vestuário, produtos de borracha, têxteis e máquinas e equipamentos. Como solução a longo prazo, o estudo propõe melhorar a qualidade da Educação Básica, priorizando a educação profissional. O estudo também critica o Ensino Médio brasileiro, chamando-o de generalista e voltado para o ingresso nos cursos superiores, dessa forma, os estudantes se formam na Educação Básica sem uma profissão, entrando despreparados no mercado de trabalho.

No estudo, a CNI destaca que a quarta revolução industrial está promovendo mudanças significativas nas competências dos trabalhadores. “Diante deste desafio, a educação básica precisa dar ênfase nas áreas de STEAM (ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática) e fomentar a interdisciplinaridade, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades para a tomada de decisões”, recomenda a CNI (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS CNI, 2020).

Neste contexto, discutindo a questão da tecnologia na sociedade atual, Mattelart (2001) traça uma gênese sócio-política das noções de “sociedade da informação” e de “sociedade global da informação”, afirmando que a ideia de “sociedade da informação” é sinuosa e ambígua. Segundo o autor, trata-se de uma história regressiva que compõe o pano de fundo para a reestruturação capitalista mundial.

Assim, diante das evoluções socioculturais e tecnológicas no mundo atual, as contínuas mudanças nas organizações e no pensamento humano revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Exige-se independência, criatividade e autocrítica na obtenção e seleção de informações e na construção do conhecimento, o que faz com que as escolas comecem a mudar e a orientar seus alunos para estas novas exigências da sociedade moderna, fazendo com que essas crianças tenham acesso, principalmente, à informática.

Cumprido considerar que, apesar da expansão do acesso a computadores e internet nas redes públicas, este acesso ainda é desigual e precário. Segundo o Censo Escolar de 2018, 81,8% das escolas estaduais e 64,4% das escolas municipais têm laboratórios de informática (INEP, 2019). Entretanto, ter laboratório de informática não significa ter acesso - muito menos que esse acesso se reverte em aprendizado ou incorporação por parte dos docentes e discentes. De acordo com Faria, Hollerbach e Herneck (2011), a implementação desses laboratórios aconteceu, em muitos casos, sem a devida formação dos professores para o uso da ferramenta, e, em outros tantos, sem a adequação da infraestrutura da escola, o que inviabiliza a utilização dos equipamentos.

A desigualdade digital compõe com o quadro de desigualdade social e de exploração e acumulação. Para Tavares (2005), a desigualdade de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) deve ser considerada como um problema social e político, já que o cerne da discussão é a organização estrutural da sociedade. Isto fica evidente nas condições desiguais impostas aos estudantes na pandemia de Covid-19, iniciada em 2020. O uso das TICs não pode ser pensado

desvinculado da realidade dos estudantes e isto implica as condições de moradia. Segundo pesquisa desenvolvida pelo Coletivo de Estudos Marxistas da Universidade Federal Fluminense, “o déficit de moradias ultrapassa 7,7 milhões compreendendo que mais de 3,3 milhões estão com extrema dificuldade de pagar o aluguel” (COLEMARX, 2020, p. 15). Há ainda um imenso contingente de pessoas dividindo casa com outras famílias, algumas em situação muito precária, como falta de água encanada (COLEMARX, 2020). Assim, é fato que muitas famílias não possuem estrutura para assegurar aos estudantes condições mínimas de aprendizagem.

Como agravante dessa situação, temos o acesso à internet não universalizado no Brasil.

Dados do Painel TIC COVID-19 expõem que as dificuldades relacionadas à apropriação das atividades de aprendizagem por parte dos estudantes durante o período de pandemia estão associadas a deficiências e desigualdades do sistema educacional que já existiam antes das medidas de distanciamento social e da implementação de atividades educacionais remotas. As disparidades quanto a condições e oportunidades de acesso às tecnologias e aos recursos educacionais entre os alunos de diferentes grupos sociais, evidenciadas com maior clareza neste momento de medidas educacionais excepcionais, são um reflexo das barreiras já identificadas ao longo da história da efetivação do acesso à educação no país (PAINEL TIC COVID-19, 2020, p. 24).

Pelos dados apresentados, identificamos que há um problema anterior à pandemia, mas que é agravado por ela. As dificuldades em acompanhar o ensino remoto são relatadas em todas as classes sociais, mas têm motivos diferentes. Nas classes DE, as maiores dificuldades são esclarecer dúvidas com os professores (41%), falta ou baixa conexão com a internet (39%), baixa qualidade do conteúdo das aulas (31%) e falta de acesso a materiais de estudo (25%). Nas classes AB, as maiores dificuldades são a escassez de tempo (29%) e de estímulo para estudar (41%) (PAINEL TIC COVID-19, 2020, p. 12).

## Educação à Distância no Brasil: breve histórico

O discurso que coloca a EaD na ordem do dia aponta as TIC como a alternativa milagrosa que vai reduzir a imensa defasagem que marca a história da educação no Brasil. O imenso contingente de excluídos dos processos formais de alfabetização teriam, nessa modalidade, a oportunidade de recuperar o tempo perdido e alcançar a formação redentora, que traria a possibilidade de inserção no mercado de trabalho perdida com a exclusão histórica. Tal defasagem não se encontra somente entre os estudantes, mas também entre os docentes, carentes de formação mínima.

Conforme apontam Dias e Leite (2010), as pessoas excluídas do mundo digital são o grande desafio a ser enfrentado para que a EaD possa se estabelecer de forma mais efetiva, além da capacitação de profissionais para que possam explorar todo o potencial que as TICs oferecem. Mais recentemente, a pandemia trouxe à tona este debate de forma incisiva: a suspensão das aulas deve ser sanada com o ensino remoto. Apesar de saber que se trata de conceitos distintos (EaD x ensino remoto), o meio é o mesmo: as tecnologias de informação e comunicação, aqui consideradas a internet, os computadores e os *smartphones*.

Para que seja possível entender os limites da modalidade EaD, é necessário compreender em que perspectiva histórica se deu a implementação da educação à distância no Brasil. De acordo com Baraúna, Arruda e Arruda (2012), a Educação à Distância no Brasil pode ser entendida por meio de quatro marcos históricos. O primeiro é a criação das “Escolas Internacionais”, em 1904, que funcionavam através de materiais impressos como apostilas, cadernos de exercícios e guias de estudo que chegavam aos alunos pelos correios e, após a execução das atividades, os materiais eram enviados de volta à escola. Essa iniciativa era uma forma de suprir a falta de vagas nos grupos escolares de ensino presencial.

O segundo marco é a difusão da rádio a partir de 1923, por meio da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A rádio, nessa época, era o meio de comunicação dominante no território brasileiro, sendo muito utilizada pelo então presidente da

república, Getúlio Vargas, como forma de propaganda de seu governo.

A partir das décadas de 1960 e 1970, a TV se tornou um importante meio de comunicação, principalmente para os setores urbanos da população, conquistando *status* de recurso educacional a partir do Código Brasileiro de 1967, que determinava a obrigatoriedade de programas educativos pela rádio e pelos canais de televisão. Baraúna, Arruda e Arruda (2012) chamam a atenção para as concessões de TVs que foram liberadas para grupos de poder da mídia brasileira, sendo o de maior repercussão o Telecurso, criado em 1978 pela Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura.

O quarto marco é o uso do computador e da internet como recursos educativos na EaD. Tais recursos se popularizaram a partir da década de 1990, com a abertura do mercado que levou à diminuição dos preços dos computadores e à abertura da internet ao grande público. Alguns autores apontam que, a partir das tecnologias da microinformática, a EaD se tornou mais atrativa, cujo principal diferencial é o uso da internet e a interação que ela possibilita (DIAS; LEITE, 2010; BARAÚNA; ARRUDA; ARRUDA, 2012). É possível se comunicar de forma direta e quase instantaneamente com professores, tutores e com aqueles que produzem os materiais disponibilizados nas plataformas.

Além da possibilidade de maior interação e comunicação por meio de fóruns, *chats* e videoconferências, Dias e Leite (2010) e Baraúna, Arruda e Arruda (2012) concordam que o uso da internet na EaD, principalmente por meio de *softwares*, diminui consideravelmente os custos possibilitando, obviamente, um aumento dos lucros para as redes privadas que se valem dessa modalidade para a expansão de suas matrículas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, houve a normatização da EaD no ensino supletivo, sendo ofertados cursos nas modalidades de Ensino Fundamental e Ensino Médio para adultos. A EaD ganhou mais atenção da legislação quando houve a inserção no Ensino Superior. A partir da LDB de 1996 e dos decretos nº 5.622, de 2005, nº 5.773, de 2006 e nº 6.303, de 2007, tornou-se

possível ofertar cursos à distância em todos os níveis educacionais, embora sejam estabelecidas condições específicas para a oferta na Educação Básica (BARAÚNA; ARRUDA; ARRUDA, 2012). Tais condições estabeleciam que os Ensinos Fundamental e Médio só poderiam ser oferecidos à distância em caso de situações emergenciais e de risco.

Esta restrição já não é respeitada. Com a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a oferta na modalidade à distância para o Ensino Médio passou para 20%, nos cursos regulares diurnos, 30% para o noturno e 80% para a educação de jovens e adultos (EJA). Estão contemplados nesta condição os estudantes que moram em regiões de difícil acesso.

A pretensão é levar a Educação à Distância, a setores que são historicamente afastados desse ciclo de ensino, como uma política compensatória. Esta proposta, entretanto, longe de se concretizar apenas como uma política compensatória, reveste-se de um caráter excludente e dual, uma vez que essas populações já se encontram desprivilegiadas no que diz respeito ao acesso às tecnologias da informação e comunicação. São populações que ainda não foram contempladas com serviços básicos, como saneamento e moradia, sendo ingênuo esperar que tenham acesso a meios de comunicação como computadores e internet. A democratização do acesso às TICs ainda não é uma realidade em todo território brasileiro.

A esse respeito, Frigotto (2011) faz referência ao “fetiche da tecnologia” como argumento para a expansão da Educação a Distância no Brasil. Esse modelo de formação de trabalhadores tem sido priorizado como forma de aligeiramento da formação inicial e continuada. A título de exemplo dos investimentos do governo federal na formação de professores à distância, citamos o Projeto Escola de Gestores e a Plataforma Freire, dentro do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR<sup>2</sup>.

A ideia de sociedade em rede e da incorporação dos processos informáticos na transmissão de dados e de informação tem sido difundida como a possibilidade de um mundo sem fronteiras, onde a informação é de acesso global. Para Mattelart (2006), entretanto, esta é uma construção histórica eivada de interesses e que, longe de socializar conhecimento, reforça as desigualdades que marcam os povos desde os tempos coloniais.

Nos cursos à distância, a precarização do trabalho de professores e tutores contribui para uma formação precária e desigual. Além disso, para Barreto (2010), o processo ensino-aprendizagem se vê comprometido diante da redução do papel do professor, quando substituído pela tecnologia. Ainda segundo essa autora, “ao passo que são apregoadas novas possibilidades, como a superação do divisor digital, é instituída, com base na sua própria ressignificação, uma espécie de *apartheid* educacional em escala planetária” (BARRETO, 2004, p.1190).

O discurso trata da democratização do acesso, todavia, as práticas evidenciam que essa espécie de linha divisória entre os incluídos e os excluídos não diz respeito somente ao acesso ou à ausência de acesso, mas aos modos como ele é produzido e aos sentidos de que é investido. Portanto, cumpre analisar como tais princípios se inserem nas políticas educacionais brasileiras, especialmente para o Ensino Médio, e a partir de quais orientações.

## **A reforma da educação primária e secundária na América Latina e no Caribe: recomendações e ajustes**

O documento “Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina” foi produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento no ano 2000, por Cláudio de Moura Castro, economista brasileiro, assessor sênior do BID para assuntos de educação, em co-autoria com Juan Carlos Navarro, venezuelano, Especialista em Educação e técnico em ciência, tecnologia e inovação, e Laurence Wolff, estadunidense, Doutor em Educação, consultor para educação do BID.

Contou também com a colaboração de Martin Carnoy, professor da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. Polonês, radicado nos EUA, Carnoy é engenheiro eletricitista e PhD em Economia, tendo uma relação longa com o Banco Mundial, entre assessorias, projetos e publicações, sempre no campo da economia e educação.

Os autores mencionados, vinculados ao Banco Mundial e a outras agências internacionais, têm vasta experiência em orientação de políticas educacionais, seja através dos documentos publicados oficialmente em nome das agências, seja pela relação com a grande imprensa, como é o caso de Castro e sua participação regular na Revista Veja.

Por meio deste documento, o BID salienta seus objetivos e seu histórico de atuação na área educacional, que vem desde 1965, mas que se intensificou a partir das décadas de 1980 e 1990. Tal mudança se relaciona com a crise capitalista ocorrida a partir da década de 1970. Para Frigotto (2010), a crise do fim do século XX se diferencia da crise da década de 1930, sendo a mais recente estrutural e estabelecida, principalmente, contra as políticas intervencionistas colocadas em prática com vistas a controlar a crise de 1929.

Entre os efeitos da crise observa-se a imposição de medidas, especialmente aquelas advindas do Consenso de Washington, no fim dos anos 1980. A partir deste evento, ganham força as ideias neoliberais vindas, principalmente, da Escola de Chicago nos EUA. Dessas recomendações, destacamos aqui a privatização dos serviços públicos, dentre eles a educação, como uma recomendação cara ao ideário neoliberal. Tal recomendação encontra-se explicitada no documento “Reforma de la educación primaria y secundaria en America Latina”. Segundo o documento,

O BID também reconsiderará o conjunto de instrumentos financeiros que podem ser mobilizados para apoiar a educação, incluindo o desenvolvimento de um procedimento simplificado para financiar projetos-piloto, assim como a pesquisa e participação em programas internacionais, o financiamento da educação privada por meio do apoio a esquemas de empréstimos estudantis, linhas de crédito para a construção de escolas privadas e sistemas de vouchers (CASTRO *et al.*, 2000, p. 4, tradução nossa).

Nesse contexto, cumpre destacar a importância que a qualidade dos sistemas educativos exerce sobre o desenvolvimento econômico e que está muito ligada às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. No entendimento do BID, há uma “janela de oportunidades” na América Latina que se traduz no investimento nos jovens que estão agora em alto número. Por meio desses investimentos, o BID defende que haverá uma redução da desigualdade e mais oportunidades para os jovens que podem se qualificar e melhorar de vida, além de melhorar a vida dos que deles dependem (MELLO, 2020). Entretanto, essa “janela” pode ser contestada pelo alto desemprego entre os jovens, que chegou a 31,4% no terceiro semestre de 2020, entre aqueles que têm entre 18 e 24 anos (CUT, 2020).

A esse respeito, Antunes (2005) analisa o surgimento de novas modalidades de controle e processos de trabalho mais flexibilizados a partir da década de 1980, sendo o toyotismo o exemplo mais comum. Com a reestruturação toyotista, a flexibilização leva à desarticulação dos trabalhadores e ao aumento da exploração e controle por parte dos patrões. O autor entende também que o toyotismo está fortemente ligado à agenda neoliberal e que age na subjetividade do trabalhador e, conseqüentemente, nas suas formas de representação. Isso é apontado por Harvey (2004), quando trata da transição de um modelo de acumulação fordista para um modelo de acumulação flexível, ligado ao toyotismo.

Essas transformações têm implicações nos currículos escolares, entre outras tantas, pois, por meio das escolas, formam-se os futuros trabalhadores e, como foi dito acima, isso tem implicações diretas na economia. Nesse ponto, temos que chamar a atenção para o foco que o BID dá para as tecnologias aplicadas à educação:

O BID também apoiará uma aplicação prudente, mas intensa da tecnologia para expandir a cobertura e melhorar a qualidade, especialmente através dos meios de comunicação de massa (rádio e televisão) assim como por meio de programas-piloto no uso de computadores e da Internet (CASTRO et al., 2000, p. 3, tradução nossa).

O documento “Reforma de la Educación primaria y secundaria en América Latina” trata da educação primária e secundária, mas nesta análise serão apresentados aspectos relacionados ao ensino secundário. Segundo o documento, esse nível de formação carece de reformulações em função da defasagem em que se encontra e do descompasso desse nível de formação em relação às condições de organização da sociedade atual. Diz o documento:

O resultado é que, na maioria dos países da região, a estrutura tradicional, o currículo e a abordagem do ensino secundário são obsoletos. Não se conta com uma educação acadêmica sólida, compatível com as necessidades da sociedade moderna, nem todos os estudantes estão devidamente preparados para entrar no mercado de trabalho. O número de matérias é excessivo, o que torna difícil aprofundar e desenvolver habilidades (CASTRO *et al.*, 2000, p. 25, tradução nossa).

Diante desta constatação – da necessidade de aprimorar o uso das tecnologias da informação, com o acesso crescente à internet –, o documento ressalta ainda a alternativa do desenvolvimento de projetos-piloto para programas de informatização, com vistas à melhoria da aprendizagem e incremento da formação docente (CASTRO *et al.*, 2000).

Neste sentido, o documento mostra que, no que diz respeito ao Ensino Médio, o BID acredita ser essa alternativa uma forma de facilitar o acesso para os jovens menos privilegiados e distantes dos centros de formação:

*Para melhorar a equidade dos seus sistemas de educação, os países da região terão de pôr em prática políticas proativas dirigidas aos pobres e menos privilegiados. Estas políticas poderão incluir: construção orientada de escolas em bairros urbanos marginais e zonas rurais negligenciadas; aumentos orçamentais que incluam incentivos para professores em escolas rurais e bairros pobres negligenciados; incentivos financeiros e outros a professores e diretores para os motivar a trabalhar em áreas menos privilegiadas; educação à distância para grupos de difícil acesso (habitantes das zonas rurais e jovens adultos) e, em alguns casos, apoio financeiro direto a estudantes de baixos recursos para compensar o custo imediato de deixar de trabalhar para estudar (por exemplo, subsídios para a compra de livros escolares) (CASTRO *et al.*, 2000, p. 28, grifos do autor, tradução nossa).*

Assim, cabe o questionamento: ainda que a educação à distância seja uma alternativa, ela é viável? A que distância estão os jovens pobres dessa educação? A recomendação de Educação à Distância como um método mais eficaz que a educação secundária tradicional para dar alcance aos menos privilegiados, especialmente para quem reside em zonas rurais e para os estudantes adultos, se repete na página 35 do documento de Castro *et al.* (2000). Tal reforço nos leva a crer que a superação da desigualdade não está em pauta, mas apenas uma oferta precária e empobrecida, se considerarmos a desigualdade de acesso e de infraestrutura de transmissão de dados - realidade perversa fora dos grandes centros urbanos. De acordo com a PNAD de 2017, 41% da população rural tem acesso à internet, contra 80,1% daqueles que se encontram nos centros urbanos (RODRIGUES, 2018).

Paralela à recomendação de implementação de EaD para o ensino secundário, ressaltamos a observação de que os custos com a repetência são danosos à expansão necessária, o que exige esforços dos países-alvo do documento no sentido de reduzir tal desperdício. Diante do fato de que a repetência é algo a ser combatido de forma a fazer da escola uma possibilidade real e emancipatória, a redução proposta passa pela via da promoção automática (enaltecida pelos autores do documento) e pela Educação a Distância.

Ainda que o documento considere as diferenças encontradas nos pontos de partida para as diversas realidades dos países da América Latina e do Caribe, tal desigualdade não é considerada em termos estruturais, a partir da desigualdade de classe, nem tampouco é considerada para superação na oferta de educação socialmente referenciada. A qualidade da educação referenciada no social, de acordo com Silva (2009), longe de empobrecer a oferta para sujeitos historicamente excluídos e de considerar apenas a medida das avaliações padronizadas, pressupõe a garantia de condições sociais suficientes para que a educação possa ser instrumento de emancipação dos sujeitos a que se destina.

Tal condição não se aplica às recomendações presentes no documento “Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina”. A despeito de reconhecer que existem desigualdades profundas no acesso, e que essas dificultam a permanência, os autores sequer tangenciam a desigualdade social profunda que marca os países da América Latina e do Caribe como causa para esse cenário perverso. A qualidade e a equidade são apontadas como objetivos de uma reforma necessária à superação dessas desigualdades. Entretanto, tal superação não passa pela superação das desigualdades sociais. Dessa forma, eles sugerem que reformas sejam implementadas e que, por qualidade, deve-se entender que:

*As reformas devem ser orientadas diretamente para a melhoria da qualidade da educação. A palavra "qualidade" tem muitas definições. A definição mais importante é em termos de "resultados e aprendizagem": a medida em que os estudantes conseguem obter conhecimentos e habilidades que a sociedade deseja dar-lhes (CASTRO *et al.*, 2000, p. 11, grifos do autor, tradução nossa).*

Os autores supracitados indicam que as habilidades e os conhecimentos transcendem os conteúdos escolares, entretanto, não indicam como “[...] melhorar a qualidade dos ‘recursos’ e dos ‘processos’ da escola”, sem alterar as condições concretas da vida material dos jovens pobres (CASTRO *et al.*, 2000, p. 11). Antes, indicam que são necessários cursos para aceleração daqueles que têm defasagem idade x série, indicam o uso do livro didático como alternativa eficaz para otimização dos recursos e criticam a universidade como espaço de exclusão dos mais pobres. Neste íterim, é curioso notar que argumentos do início dos anos 2000 persistam quase vinte anos depois.

Ao longo do documento, a tecnologia aparece como uma forma de melhorar a qualidade do ensino, sem que seja explicitado como se fará isso. Ela é colocada como um valor em si, independente do uso que farão dela. Mas quem define o padrão de qualidade citado no documento? São os estudantes? Os professores? Ou são os empresários da educação? Gentili (1999), ao tratar da educação no contexto neoliberal, traz a ideia de “McDonaldização da educação”. Essa comparação, que à

primeira vista parece esdrúxula, faz bastante sentido se são feitas comparações mais pontuais.

A forma que a escola é estruturada, em um padrão produtivista e empresarial, o modo como ela deve atender às demandas do mercado e a relação entre o sistema de promoção e incentivos aos funcionários são práticas comuns nas empresas e tais práticas são usadas também nas escolas, com as crianças ganhando estrelinhas por bom comportamento e adolescentes ganhando medalhas ou tendo seu nome colocado em um quadro por ser o “melhor” aluno da turma.

Esse sistema de incentivo reforça a competição entre os alunos, transformando o ambiente escolar num espaço que, em vez de instigar a cooperação e a solidariedade, torna-se um ambiente de competição desmedida, onde os estudantes buscam sempre superar o outro, o que nem sempre acontece com aprendizagem de conteúdos e métodos. Tal prática reforça o caráter punitivo de exames e avaliações errôneas, cujos resultados pouco refletem a aprendizagem e desconsideram as individualidades e a complexidade humana.

O sentido mercadológico do que seja qualidade também nos leva a reformas mal sucedidas, como a recente reforma do Ensino Médio brasileiro. As medidas impostas implicam, dentre outros fatores, em ampliação da carga horária, estabelecimento de itinerários formativos (entre eles a formação técnica e profissional), e redução de conteúdos como história, geografia, filosofia e sociologia, que se tornaram obrigatórios apenas em 1.800 horas, carga horária prevista para os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. Tal definição se encontra na redação do Art. 35-A da LDB, inserido pela Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017). A reforma pressupõe, ainda, a oferta de parte da carga horária à distância, a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber no itinerário formação técnica e profissional (dispensando a formação acadêmica) e a parceria com o setor privado nesse mesmo itinerário.

As propostas que se concretizaram na reforma do Ensino Médio guardam estreita relação com as recomendações do Banco Mundial para a educação nos

países da periferia do sistema capitalista. Segundo Kruppa (2001), de acordo com os documentos do Banco, o Ensino Médio deveria, preferencialmente, ser ofertado pela iniciativa privada, com oferta eventual de bolsas de estudos para os estudantes considerados mais capazes. As orientações do BID vão pelo mesmo viés, defendendo que o ensino privado oferece mais eficiência com relação ao custo e que, devido à dificuldade em captar mais fundos públicos para a educação, apoiar a iniciativa privada na educação para melhorar a qualidade e aumentar a equidade e eficiência é uma opção válida.

Medir a qualidade do ensino e da aprendizagem é complexo, pois é difícil chegar a uma definição do que seja qualidade. A avaliação do desempenho escolar, por sua vez, é multifacetada, sendo a prova apenas um instrumento. Atualmente, as avaliações padronizadas, cada vez mais comuns desde os anos 1990, são utilizadas para medir e determinar os índices de qualidade e apontar melhorias e quedas de desempenho.

Akkari (2011) afirma que a difusão de avaliações internacionais tem crescido muito nos últimos quarenta anos, especialmente em matemática, ciências e leitura. Esta internacionalização deve muito ao papel desempenhado pelas agências internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), do qual o Brasil participa desde o ano 2000.

Por terem tais avaliações um alto custo, o BID defende que sejam criadas ONGs e instituições privadas capazes de aplicar essas avaliações e que em países em desenvolvimento seja aplicado um menor número de avaliações sobre um menor número de disciplinas. Fica ressaltada aqui a exclusão de disciplinas como história, geografia, sociologia e filosofia das avaliações padronizadas. Tal situação nos leva a crer que o conhecimento a ser ofertado pela rede pública tende a ser, cada vez mais, o mínimo.

O grande número de disciplinas é uma das justificativas incorporadas à

reforma do Ensino Médio brasileiro. Diante deste pretenso excesso de conteúdos, segundo seus defensores (entre eles muitos empresários), o estudante deve decidir qual área do conhecimento quer estudar. Entretanto, entendemos que isso gera um empobrecimento da formação educacional, explicitando a dicotomia do ensino brasileiro – historicamente uma escola para os mais ricos, de ampla cultura e de conhecimentos aprofundados e outra para os mais pobres, de formação aligeirada e superficial. Tal reforma está sendo implementada nas escolas públicas, entretanto, as escolas vinculadas à rede privada seguem formando alunos numa perspectiva mais ampla, com vistas ao Ensino Superior.

Nesse sentido, Nosella (2011) evidencia o caráter desigual da educação média brasileira quando explicita a diferença entre a maioria dos jovens que tem logo que decidir que profissão seguir, alguns que já trabalham, e a minoria abastada que pode desfrutar de anos de formação e indecisão quanto ao futuro, tendo mais tempo e mais estímulo educacional e cultural para conquistar sua autonomia. As habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, especialmente os das classes populares, são aquelas que são necessárias à sua inserção no mundo do trabalho, dando ao ensino um caráter utilitarista potencializando as desigualdades já estabelecidas entre os filhos das classes privilegiadas e os filhos das classes populares.

Como tentativa de dirimir essas desigualdades, o BID defende parcerias público-privadas e a extensão da Educação à Distância para os menos privilegiados ou para aqueles que vivem em regiões de difícil acesso.

## **Considerações finais**

No presente artigo, foi analisado o documento “Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina” e buscou-se relacioná-lo ao contexto em que foi produzido e à situação atual. No documento encontra-se uma firme defesa das Tecnologias de Informação e Comunicação, do uso dessas como meio de

melhorar a qualidade da Educação e alcançar grupos historicamente excluídos.

Desde março de 2020, quando a Covid-19 chegou ao Brasil, as aulas estão suspensas por tempo indeterminado. A estratégia para que o ano letivo não fosse totalmente interrompido foi o ensino remoto. Como definimos anteriormente, o ensino remoto é o modelo emergencial que estamos vivenciando durante a pandemia do novo coronavírus. O modelo foi regulamentado pela Lei nº 14.040/2020, que estabelece a reorganização do calendário escolar, dispensando as escolas do cumprimento do mínimo de dias letivos, sendo obrigatório o cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020).

É por meio da experiência com o ensino remoto, portanto, de situações concretas, que fica claro que a tecnologia em si não é um meio de melhorar a educação ou de diminuir a desigualdade de acesso à escola. A pandemia revela o quanto a desigualdade se aprofundou. Em Belo Horizonte, uma mãe deixou de pegar atividades dos filhos na escola por não ter como ajudá-los, pois é analfabeta. Outra mãe tinha que levar o filho à casa de um amigo para que pudesse usar a internet, expondo a criança ao risco de contaminação para que não tivesse o ensino prejudicado (PIMENTEL, 2020). Estes são exemplos da calamitosa situação de milhões de crianças e jovens Brasil afora.

Apesar de ações diversas tomadas por cada estado da federação<sup>3</sup>, algumas com entrega de material impresso, aulas na TV e outras iniciativas, as taxas de abandono são reveladoras. Segundo pesquisa do Instituto Datafolha, cerca de 4 milhões de estudantes abandonaram os estudos desde que a pandemia começou, entre os estudantes do Ensino Médio o percentual é de 10,8%. Os principais motivos apontados são questões financeiras, especialmente no Ensino Superior, em que mais de 70% dos alunos estão matriculados em instituições privadas, falta de aulas e dificuldades com acesso remoto (SALDAÑA, 2021).

A partir da análise do documento e do contexto brasileiro, é possível concluir que diante da desigualdade estrutural e histórica da sociedade e, conseqüentemente, da Educação, apenas os jovens pobres seriam submetidos à

EaD. Diante de todo o aparato técnico necessário à produção de materiais e o acesso às TICs, o recurso seria mal implementado, não possibilitando uma expansão da escolarização, mas talvez o oposto: a diminuição do número de matrículas e o aumento da evasão - situação que vem ocorrendo durante a pandemia.

A educação enquanto ferramenta de emancipação passa por uma escola de formação ampla, pública e gratuita que não deve ser resumida a uma ponte para o mercado de trabalho ou para o Ensino Superior. Deve haver uma escola que leve em conta a realidade em que os estudantes estão inseridos. Logo, é necessário que essa escola possa formar cidadãos capazes de ler o mundo e interpretá-lo, com vistas a ajudar na criação de uma sociedade livre da exploração e da opressão.

## Referências

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS CNI. **Cinco em cada dez indústrias enfrentam a falta de trabalhador qualificado**. 11 fev. 2020. Disponível:

<https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/competitividade/industrias-enfrentam-falta-de-trabalhador-qualificado/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, Vozes, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10ª ed. São Paulo: Cortez; 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARAÚNA, Silvana Malusá; ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Políticas Públicas em Educação a Distância: aspectos históricos e perspectivas no Brasil. In: **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 04, n. 08. p. 279-295, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/272/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318,

Dec. 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 mar. 2021.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente.

**Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, Dec. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BERNARDO, João. **A Democracia Totalitária**: teoria e prática da empresa. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 08 jan. 2020

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jan. 2021.

BRUNO, Lúcia. **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CASTRO, Claudio de Moura *et al.* **Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe**. Banco Interamericano de Desarrollo. 2000.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO - COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Colemarx-texto-cri%C3%A7%C3%A3o-tico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CUT - Central Única dos Trabalhadores. **Taxa de desemprego entre jovens bate novo recorde e chega a 31,4%, segundo IBGE.** 30 nov. 2020. Disponível: <https://www.cut.org.br/noticias/taxa-de-desemprego-entre-jovens-bate-novo-recorde-e-chega-a-31-4-segundo-ibge-dcaa>. Acesso em: 02 fev. 2021.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico.** São Paulo: Vozes, 2010.

FARIA, Paula de Sousa; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano; HERNECK, Heloísa Raimunda. Projeto Escolas em Rede: trabalho docente e a incorporação das tecnologias no ambiente escolar. In: VI SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO – TRABALHO, POLÍTICA E FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS E TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM DEFESA DO PÚBLICO. **Anais do VI Simpósio [...].** Belo Horizonte, 2011, p. 1-21, CD-ROM.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista:** é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, Jan-Abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. IN: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** 2ª ed. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2018. Notas estatísticas.** Brasília, DF, 2019. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 22 jan. 2020.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90 (2001).** 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Disponível em: [24reuniao.anped.org.br/T0511651397173.doc](http://24reuniao.anped.org.br/T0511651397173.doc). Acesso em: 25 mar. 2020.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MELLO, Cecília Carmanini de. **As políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016)**. 141 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: Em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117. p. 1051-1066, out-dez. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87321425008.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PAINEL TIC COVID-19: **Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**. 3ª edição: ensino remoto e teletrabalho. Disponível em: [https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3e\\_dicao\\_livro%20eitr%C3%B4nico.pdf](https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3e_dicao_livro%20eitr%C3%B4nico.pdf). Acesso em 11 jan. 2021.

PIMENTEL, Thais. Analfabeta, mãe desiste de pegar material da escola do filho em BH por não poder ajudá-lo. **G1 Minas**, 19 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/06/19/analfabeta-mae-desiste-de-pegar-material-da-escola-do-filho-em-bh-por-nao-poder-ajuda-lo.ghtml>. Acesso em: 02 fev. 2021.

RODRIGUES, Léo. Número de usuários de internet cresce 10 milhões em um ano no Brasil. **Agência Brasil**, 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-12/numero-de-usuarios-de-internet-cresce-10-milhoes-em-um-ano-no-brasil>. Acesso em: 30 jul. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa. **Folha de S. Paulo**, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade Social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES [online]**, v.29, n.78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

TAVARES, Rosilene Horta. Combate e produção da desigualdade digital no Brasil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28<sup>a</sup>. 2005, Caxambu. **Anais da 28<sup>a</sup> Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**; Caxambu; [Online], 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 16 jul. 2020.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> Cabe aqui uma distinção entre Educação à Distância e o ensino remoto. A EaD possui estrutura e legislação própria, sendo uma modalidade que ocorre há muito tempo no Brasil. O ensino remoto é a modalidade de ensino usada durante a pandemia de Covid-19 que, apesar de se assemelhar à EaD, está em desacordo com a legislação vigente. Para tanto, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020 que estabelece as normas excepcionais a serem adotadas no período da pandemia.

<sup>2</sup> O Programa Escola de Gestores da Educação Básica teve início em 2005, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi lançado pelo Governo Federal em 2009.

<sup>3</sup> O trabalho do Colemarx (2020) traz um quadro em que é possível identificar as ações dos estados brasileiros durante a pandemia a respeito do ensino remoto.