

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/810>

DOI: 0

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2021 by Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: o presente contra o futuro?

*Lalo Watanabe Minto*¹
(UNICAMP, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.810>

Resumo: O senso de urgência que tomou o campo educacional durante a pandemia se traduziu no imperativo do 'ensino remoto' (emergencial), provocando mudanças importantes no trabalho docente e nas expectativas de futuro para a educação. Pretende-se discutir o contexto em que isso ocorre, problematizando o seu sentido presente – medidas apresentadas como emergenciais, mas que aprofundam tendências já existentes na educação brasileira – e seus impactos futuros – aquilo que tende a permanecer após esse período. Para tanto, serão analisadas: a dimensão ideológica que reveste as propostas de uso mais intensivo de tecnologias na educação; a mudança de sentido no trabalho docente; as expectativas sociais mais amplas sobre a educação e a formação das gerações futuras.

Palavras-chave: Ensino remoto, Pandemia, Trabalho docente.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, onde integra o quadro docente do Programa de Pós-graduação em Educação, do qual é coordenador da Linha de Pesquisa "Trabalho e Educação". É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (GEPECS/UNICAMP), autor do livro *"A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil"*, publicado em 2014 pela Editora Outras Expressões, e do livro *"As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão"*, publicado em 2006, pela Editora Autores Associados. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9212-7943> / E-mail: lalo@unicamp.br

PANDEMIC IN EDUCATION: the present against the future?

Abstract: The sense of urgency that took over the educational field during the COVID-19 pandemic has forced the adoption of (emergency) remote teaching, causing important changes in the teaching work and in the expectations of the future for education. This paper intended to discuss the context in which this occurs, questioning its present meaning – measures presented as emergencies, but that deepen trends already existing in Brazilian education – and their future impacts – what tends to remain after this period. For this purpose, we will analyze the following questions: the ideological dimension that covers the proposals for more intensive use of technologies in education; the change of meaning in the teaching work; broader social expectations about education and training for future generations.

Keywords: Remote Teaching, Pandemic, Teaching Work.

PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN: ¿el presente versus el futuro?

Resumen: El sentido de urgencia que se apoderó del campo educativo durante la pandemia del COVID-19 se tradujo en el imperativo de la 'enseñanza remota' (de emergencia), provocando importantes cambios en el trabajo docente y las expectativas para el futuro de la educación. En este artículo se pretende discutir el contexto en el que esto ocurre, cuestionando su significado actual - medidas presentadas como emergencias, pero que profundizan tendencias ya existentes en la educación brasileña – y sus impactos futuros – lo que tiende a permanecer después de este período. Para ello, se analizará lo siguiente: la dimensión ideológica que abarca las propuestas para un uso más intensivo de las tecnologías en la educación; el cambio de sentido en el trabajo docente; expectativas sociales más amplias sobre la educación y la formación para las generaciones futuras.

Palabras clave: Enseñanza Remota, Pandemia, Trabajo Docente.

O uso de tecnologias na educação tem se caracterizado por um recorrente apelo ideológico 'modernizador'. A esse uso é associada a resolução de problemas de todos os tipos, dos mais simples aos mais complexos: da distância espacial e disponibilidade de horários para estudo à questão da interatividade e toda a complexa problemática do interesse e da subjetividade dos educandos e educandas das novas gerações. O imperativo do distanciamento social em função da COVID-19, vem contribuindo para reforçar essa noção superficial de que o adensamento tecnológico sempre ocorre em sentido único, positivo.

A tentativa de justificar o ensino remoto como inevitável opera sobre a dimensão de urgência acionada pela pandemia², mas essa não é, certamente, a única dimensão temporal envolvida nesse processo. Aqui se faz necessário recorrer ao debate sobre um dos elementos intrínsecos à lógica da expansão capitalista, cujo desenvolvimento histórico – já sabemos – vem se dando precisamente nos marcos daquelas tendências que Marx tão bem formulou em *O capital*: "É somente na grande indústria que o homem aprende a fazer o

² Para uma leitura crítica das muitas justificativas utilizadas nesse período, ver: Evangelista e Flores (2020) e Krawczyk (2020).

produto de seu trabalho anterior, já objetivado, atuar gratuitamente, em larga escala, como uma força da natureza" (MARX, 2013, p. 461).

Nessa formulação de Marx no capítulo *Maquinaria e grande indústria*, alude-se a um elemento basilar de todo o desenvolvimento científico e tecnológico na dinâmica que este adquire com o modo de produção capitalista, a saber, como processo constante e crescente de oposição entre trabalho vivo e trabalho morto. Forma construída historicamente e que, com a maquinaria ganha sua máxima expressão: "a figura autonomizada e estranhada que o modo de produção capitalista em geral confere às condições de trabalho e ao produto do trabalho, em contraposição ao trabalhador, desenvolve-se com a maquinaria até converter-se numa antítese completa" (MARX, 2013, p. 504).

Sem qualquer pretensão de encerrar as possibilidades de análise que a temática envolve, parece-nos razoável afirmar que estamos diante de um elemento crucial à compreensão dos processos de substituição tecnológica que hoje assolam o campo educacional. Trata-se do fetichismo produzido pelo uso das chamadas 'novas tecnologias', afetando especialmente o trabalho docente: o trabalho morto e materializado em toda a parafernália instrumental disponível, passa a ser visto quase como uma força natural a serviço do trabalho humano³; ademais, forma de modernização do ensino e, conseqüentemente, da formação das novas gerações.

Nessa perspectiva, as tecnologias hoje usadas em escala crescente nos processos de trabalho no campo educacional precisam ser confrontadas com o contexto histórico e material de sua produção e existência. Ou seja, como formas condensadas de atividades humanas pretéritas, regidas por forças igualmente determinadas e que, ideologicamente, adquirem a aparência de forças livremente disponíveis, mero auxílio à consecução das mesmas finalidades.

Ora, o efeito disso é que toda a dinâmica da produção de mercadorias e da acumulação capitalista fica oculta, revelando a força da ideologia que a reveste. Por isso é que estamos denominando esse processo, neste texto, como uma outra temporalidade oculta na disputa pelo chamado 'ensino remoto'. O problema da educação na pandemia precisa ser analisado à luz das mudanças que estão a ocorrer no processo de trabalho contemporâneo, o que faz necessária uma crítica das concepções que velam o processo real, deslocando-o de seu solo histórico. Na síntese feita por Antunes (2018), na abertura de *O privilégio da servidão*, temos uma boa indicação disso: "com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não foram poucos os que acreditaram que uma nova era de felicidade se iniciava: trabalho on-line, digital, era informacional, finalmente adentrávamos no reino da felicidade. O capital global só precisava de um novo maquinário, então descoberto" (ANTUNES, 2018, p. 19).

Braga (2009, p. 64) também dialoga com autores que se notabilizaram por certo entusiasmo e otimismo com essas mudanças e para os quais a reestruturação capitalista assume "uma natureza essencialmente progressista, tendo por eixo o desenvolvimento hegemônico do trabalho imaterial". Analisando empiricamente um dos setores mais emblemáticos da economia contemporânea, o das Centrais de Teleatividades, o autor concluiu que esse entusiasmo não encontrava abrigo na realidade do trabalho em grande

³ Ferrari (2005, p. 118) propõe uma leitura mais geral desse fenômeno, apontando que a "ideologia dominante contemporânea vem impondo a forma do fazer padronizado – digital e informacional – como único caminho do moderno".

parte das atividades; mesmo as mais 'informacionais' e 'tecnológicas' podem ser degradadas e desqualificadas: "[...] podemos dizer que o infotaylorismo contemporâneo testemunha vigorosamente a presença da simplificação e desqualificação do trabalho exatamente naquele campo outrora tido como refratário ao diagnóstico de Braverman⁴: o trabalho de alta tecnologia, de serviços e de escritórios" (BRAGA, 2009, p. 87).

A massificação do uso dessas TIC, que têm na internet uma espécie de catalizador, diferentemente de quaisquer promessas e otimismo que tenham sido gerados, já mostraram seus efeitos em termos de mudanças estruturais no mundo do trabalho, haja vista aquelas que têm sido operadas com o uso das 'plataformas' e 'aplicativos', e na educação, com a expansão descontrolada do Educação a Distância (EaD) na última década, modificando o campo educacional como um todo.

Estudos como os de Venco (2019) e Silva (2019) têm demonstrado, inclusive, que o uso das plataformas e aplicativos como mediação para ampliar a precarização do trabalho docente também já são realidades em redes públicas do país. Uma mudança que, aos poucos, equipara o trabalho docente a outras formas de trabalho que são cada vez mais desprovidas de quaisquer garantias e direitos e que, além disso, têm seu conteúdo modificado para atender às demandas da 'modernidade': indistinção entre tempo de trabalho e tempo de vida; perda de especificidade do trabalho, tendo que estar disponível para 'preencher lacunas'; necessidade de empreender as próprias condições de trabalho, custeando-as com os parcos rendimentos que usufruem, entre outras.

Em nosso ponto de vista, portanto, o trabalho educativo não escapa a essa tendência geral de degradação que é característica do trabalho em geral no capitalismo contemporâneo. Há evidências significativas de que a dimensão intelectual predominante da docência não implica que, sob determinadas formas de organização, trabalhadores e trabalhadoras da área não estejam exercendo cada vez mais suas atividades básicas sob o jugo dos processos de precarização e simplificação. Processos estes que têm na desqualificação do trabalho um de seus fundamentos.

As tecnologias no campo educacional: o exemplo da educação superior

Pouco países conhecem, tão bem quanto o Brasil, os impactos do uso indiscriminado de tecnologias na educação, especialmente quando essa combinação se dá em um dos setores que mais intensamente vem explorando o potencial de mercantilização da atividade educacional. Estamos nos referindo à rede privada de ensino superior.

Segundo os dados do Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020), dentre as vagas ofertadas no ensino superior em 2019, 63% foram na modalidade de EaD. Em relação aos ingressantes daquele mesmo ano, 44% o fizeram nessa modalidade. Somente na rede privada, em 2019, foram registradas 2,2 milhões de matrículas na modalidade de EaD⁵,

⁴ Menção a Harry Braverman, autor de referência nos estudos sobre o trabalho no século XX, e que, segundo Braga (2009), teria sido injustamente criticado por algumas das teses de sua obra Trabalho e capital monopolista, notadamente, aquelas que apontavam para o processo de degradação do trabalho.

⁵ Em comparação, esse número é maior que o total de matrículas no nível superior em 1997.

sendo que para esse segmento, o total de ingressantes daquele ano ultrapassou a barreira dos 50%.

Com base no histórico do setor nas últimas décadas e na crise que assola as Instituições de ensino superior (IES) privadas sem fins lucrativos, parece-nos bastante evidente que a modalidade de EaD tenha sido uma das principais estratégias adotadas para o barateamento de custos e, portanto, de expansão da rentabilidade dos negócios. Trata-se de um mercado que em 2019 contava quase 2 mil instituições oferecendo EaD.

Em compilação feita pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, vemos que o crescimento médio anual das matrículas no setor, entre 2010 e 2018, foi de 1,5% no ensino presencial e 12,2% na modalidade de EaD. Outro exemplo evidente está na *Divulgação de resultados* para o segundo trimestre de 2019 de um dos mais importantes grupos do setor – a *holding* YDUQS, responsável pela marca Estácio –, que se refere à sua “base de alunos” da seguinte maneira: “encerramos o trimestre com 576 mil alunos e [...] conseguimos expandir nossa base em 3% no comparativo anual. [...] O destaque continua com o segmento da Graduação na modalidade de EaD, crescendo 26% anualmente e, sobretudo, na modalidade Flex, com forte expansão de 61% no mesmo período” (YDUQS PARTICIPAÇÕES S.A., 2019)

A forte expansão a que se refere o relatório teve como resultado o aumento de participação das matrículas na modalidade de EaD do grupo, de 37% para 43% em apenas um ano (antes da pandemia). Já no ano de 2020, o crescimento da modalidade de EaD foi literalmente pandêmico: um salto de 54% no segundo semestre (cerca de 380 mil estudantes, número superior à rede de ensino superior inteira de 20 estados brasileiros⁶), segundo seu próprio presidente, Eduardo Parente, em entrevista à Reuters (ALVES, 2021). No relatório dos resultados do 4º trimestre de 2020, o ‘ensino digital’ apresentava um crescimento de 64% em relação ao mesmo período de 2019 (graduação e pós-graduação). A participação desse ensino no total do grupo saltou para 56% (YDUQS PARTICIPAÇÕES S.A., 2020).

Os números da YDUQS permitem ilustrar uma das tendências de ação dos grandes grupos do ensino superior privado, que têm operado no sentido de ampliar receitas e potencializar a lucratividade por meio da composição entre expansão da captação de estudantes em cursos de graduação na modalidade de EaD (com custo médio mais baixo que o dos presenciais, mas com grande volume potencial de estudantes) e a concentração de atividades presenciais em cursos com alto valor médio (o *ticket*), como os de medicina, que ademais ainda não existem na modalidade de EaD.

Grupos menores, mas com igual agressividade no mercado do ensino superior, têm tido espaço para crescimento durante a pandemia. Um dos casos mais recentes é o da *Faculdade Descomplica*, instituição que já atuava no setor preparatório para o ENEM e vestibulares desde 2011, e que iniciou suas atividades no nível superior durante a pandemia. Caracterizada como uma *Edtech*, a instituição recebeu um aporte de aproximadamente 450 milhões de reais em fevereiro de 2021 (ROMANI, 2021).

⁶ Todos os estados das regiões Norte e Centro-Oeste; do Nordeste (exceto Bahia) e Espírito Santo. Dados do Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

Com esses exemplos não se está tomando o uso das TIC na educação como idêntico ao chamado ensino à distância. O que se quer indicar é que, apesar dessa não identidade, a expansão vertiginosa do ensino a distância é uma realidade que não se dissocia do processo analisado aqui, sendo antes um subproduto dessa penetração cada vez maior entre TIC e atividades educacionais e sua forma predominante. Do ponto de vista do setor do ensino superior como um todo, a expansão na modalidade de EaD se combina com o ensino presencial, seja na conformação dos formatos ditos híbridos, seja na organização do *market share* dos grupos, que alteram essas composições na mesma medida em que as expectativas de lucros o exigem.

Os fortes *lobbies* feitos pelo setor se intensificaram em anos mais recentes, resultando em vitórias no atendimento de suas principais demandas frente à regulamentação estatal. Exemplos disso estão em duas regulamentações complementares – a do Decreto federal n. 9.057, de 25 de maio de 2017 e da Portaria MEC n. 11/2017 – que tornam demasiadamente brandas as exigências para o credenciamento de IES para a oferta da modalidade de EaD, bem como para a abertura de polos com essa finalidade; autorizam o funcionamento de IES 100% em modalidade de EaD e modificam o sentido do que é considerado atividade “presencial” (Art. 8º), introduzindo a possibilidade de que essas atividades sejam feitas em locais distintos das instalações das IES, como por exemplo em empresas, estabelecimentos comerciais e outros (Art. 21). Outra conquista avançada do setor privado veio com a Portaria MEC n. 2.117, de 06/12/2019, assinada pelo ministro Weintraub, que ampliou de 20% para 40% a carga horária dos cursos presenciais de graduação que pode ser feita na modalidade de EaD⁷.

Os impactos que esse processo pode ter sobre o setor ainda não são conhecidos em toda a sua extensão. Envolvem a qualidade do ensino e, também, aqueles impactos que decorrem da forma como se estabelecem as relações entre as grandes instituições e grupos dominantes no setor, visceralmente articuladas com o capital fictício e a lógica da acumulação financeira. Esta dinâmica mercantil predatória, analisada em seu conjunto, nos faz questionar sobre as reais finalidades que passam a orientar tais grupos, que oferecem/vendem o ensino superior como *meio* para a realização de suas finalidades financeiras, que passam a ocupar o lugar de atividade principal.⁸ Não bastassem essas consequências, podemos observar até que ponto avança essa dinâmica e produz impactos indiretos no setor público, que se defronta com a corrosão de seus orçamentos, cada vez mais orientados para o interesse das finanças globais, numa tendência que a aprovação da EC 95/2016 ampliou e tornou mais duradoura e de longo prazo (LAVINAS; GENTIL, 2018).

Reduccionismos e disputa pelo futuro com o ‘ensino remoto’

O problema da promoção do ‘ensino remoto’ durante a pandemia, muitas vezes, deixou de lado qualquer posição crítica e todo um acervo acumulado no setor por

⁷ A portaria abrange as instituições do sistema federal de ensino, portanto, todo o conjunto de IES privadas.

⁸ Parte significativa dessa atuação se dá em cursos de formação de professores, portanto, é literalmente o futuro da educação no país que está sendo subordinada de modo crescente aos interesses e lucratividade desses grupos. Para uma leitura abrangente dessa problemática que envolve a atuação dos conglomerados que se formaram no ensino superior nas últimas décadas, bem como de sua profunda vinculação com a acumulação no setor financeiro (Ver: SEKI, 2020).

décadas.⁹ Predominantemente, vimos o tema ser tratado sob o mesmo viés ideológico que reveste o progresso tecnológico no modo de produção capitalista, mencionado no início deste texto: o da neutralidade. Todo o contexto geral de mudanças na dinâmica da acumulação capitalista, e específico, de expansão indiscriminada no campo educacional, ficaram secundarizados ou ocultos. Irônica e tragicamente, essa falta de profundidade teórica e crítica é que dá o tom quando o assunto é o do retorno às atividades presenciais¹⁰.

O primeiro dos artifícios mistificadores mobilizados nesse processo foi aquele que assumia a pandemia como uma espécie de solução e não o problema de fundo. Nesse diapasão, a *remotização* encontrava justificação no imperativo do isolamento social (portanto, do presente, do imediato), mas, simultaneamente, no que os entusiastas das tecnologias da informação e comunicação apontavam como oportunidade¹¹ para um processo de modernização, portanto, dimensionado como futuro (desejável) da educação. O setor privado protagonizou essa defesa, ampliando a mistificação à medida em que se celebrava o 'sucesso' desse ensino, algo como uma 'revolução' e uma 'janela de oportunidades' para modernizar as práticas de ensino, currículos etc. Problemas de fundo como os que envolvem as desigualdades do público estudantil brasileiro (de acesso aos recursos, mercadorias e serviços necessários para a interação nos meios virtuais), da infraestrutura precária de boa parte das escolas e, sobretudo, das finalidades formativas, foram deixadas em posição secundária, quando não simplesmente apagadas nos debates e processos decisórios; no máximo, contornados com práticas como doações de equipamentos, ações de voluntariado e outras. Desnecessário dizer que doar chips de celular pode até permitir o uso de certa quantidade de dados de internet, mas em nada altera todo o complexo que conforma a desigualdade: formação prévia, condições de estudo, ambiente doméstico etc.

Uma outra forma de redução mistificadora ocorre porque se desconsidera todo um debate crítico já existente sobre a adoção da educação à distância no Brasil, assim como o que se refere ao uso das tecnologias de modo geral.¹² Esse apagamento tem sido estratégico para os setores dominantes, pois contribui para sustentar concepções como aquela que afirma que na 'era da informação' o problema do conhecimento seria antes o de acesso do que de produção. Essas concepções se alicerçam numa noção que, para dizer o mínimo, flerta perigosamente com o senso comum: o conhecimento estaria, cada vez mais, disponível nas redes (a internet como síntese), à espera de ser 'acessado'. Esta é uma noção propagandeada por intelectuais e acadêmicos de variadas filiações teóricas¹³, dentre os quais aqueles que Braga (2009) chamava de promotores de uma visão progressista da reestruturação produtiva do capitalismo, mas sobretudo por organismos como o Banco Mundial e Unesco, para citar apenas dois, que promovem a noção de que o objetivo da escolarização é garantir 'oportunidades de aprendizagem', com acento numa ideia de

⁹ Farage (2021) apresenta um balanço sobre a adoção do ensino remoto nas instituições federais de ensino superior, apontando para a escassez de debates com as respectivas comunidades e o caráter antidemocrático pelo qual se impôs essa 'transição'.

¹⁰ Neste segundo caso, o viés 'neutro' acabou por se deslocar da questão do uso das tecnologias para o discurso médico autodenominado 'baseado em evidências', como no episódio do manifesto de médicos pediatras em favor do retorno às aulas presenciais (A CIÊNCIA PELA REABERTURA DAS ESCOLAS, 2020).

¹¹ Sobre isso ver Evangelista e Flores (2020).

¹² Uma ótima síntese desses debates pode ser visto em Barreto (2012).

¹³ Sobre isso recomendo a observação das ideias defendidas por Castells (s.d.).

autonomia e de engajamento para a aprendizagem que se faz antes pela iniciativa individual (e também por sua conta e risco) do que com o suporte e infraestrutura escolar e das políticas a ela associadas, além, claro, da centralidade do trabalho docente.¹⁴

Na pandemia, essa mistificação fomentou a emergência de termos como *tecnofobia* e *recusa da tecnologia*, usados para desqualificar quaisquer críticas ao 'ensino remoto'.

Tecnologias: meios ou fins do trabalho educativo?

Retomando a trilha aberta por Marx em *O capital*, poderíamos nos fazer uma mesma questão de fundo que o autor se fez após intenso estudo dos setores mais avançados da produção industrial no século XIX:

[...] estaríamos vivenciando uma etapa em que, progressivamente, o trabalho educativo passa a estar não só sendo "auxiliado" pelas tecnologias e suas máquinas, mas também deixando de estar no controle dele, que passa para as próprias máquinas? Seria essa a caracterização de uma revolução no trabalho educativo, no sentido que os entusiastas do ensino remoto atribuem, isto é, com a perda de relevância do sujeito-docente e o protagonismo do sujeito-educando (MINTO, 2020, s.n.)?

Parece exagerado ter a pretensão de respondê-la¹⁵, mas é possível sugerir, com certa segurança, que essa possibilidade nunca esteve tão próxima. Exemplos disso não faltam. Em 2020, nos deparamos com um caso emblemático: uma instituição privada de grande porte denunciada publicamente por utilizar 'robôs corretores' (DOMENICI, 2020), sem que os próprios estudantes tivessem ciência disso.

Antes de prosseguir, recorremos novamente a Marx e alguns apontamentos feitos em seus *Grundrisse*, que nos parecem imprescindíveis:

O próprio capital é a contradição em processo, [pelo fato] de que procura reduzir o tempo de trabalho a um mínimo, ao mesmo tempo que, por outro lado, põe o tempo de trabalho como única medida e fonte de riqueza. Por essa razão, ele diminui o tempo na forma do trabalho necessário para aumentá-lo na forma do supérfluo; por isso, põe em medida crescente o trabalho supérfluo como condição [...] do necessário (MARX, 2011, p. 942-943)

Por tudo isso, é importante destacar que a essa mudança radical não corresponde aquela imagem – antes ficcional que realista – de um momento em que um autômato humanoide, literalmente, passará a ocupar o lugar do/a trabalhador/a docente¹⁶. Várias das dimensões do processo em foco "não ocorrem sob a forma direta – e aparente – de uma 'substituição' das pessoas" (MINTO, 2020). Portanto, o nosso intuito aqui é reiterar que esses trabalhos que podem ser substituídos são justamente os trabalhos simplificados, isto é, que têm a sua 'substância' esvaziada pelas formas sociais nas quais são organizados.

Há uma crescente mudança na forma de composição dos trabalhos que compõe o fazer docente, bem como de sua gestão e controle. Nas experiências concretas de EaD, a realidade que se observa é bem distinta de qualquer promessa de trabalhos que

¹⁴ Uma síntese sobre a ação do Banco Mundial na última década, pode ser lida em Pronko (2015).

¹⁵ Uma reflexão sobre essa questão pode ser vista em Zuin e Zuin (2020).

¹⁶ Experimentos já têm sido feitos nos Estados Unidos, em países do sudeste asiático e na Europa. Para um exemplo disso, ver o caso da Finlândia (REUTERS, 2018).

‘engendram felicidade’: novas divisões/parcelamentos desse trabalho vão adensando as hierarquias e dando lugar a sem-número de tutores, auxiliares, facilitadores do ensino, entre outras denominações. Isso ocorre tanto no setor público quanto no privado. No primeiro caso, destacaria as instituições que oferecem a modalidade de EaD (UNIVESP, em São Paulo, e UAB, no âmbito federal, por exemplo), que em grande medida se utilizam de força de trabalho contratada – quando há contrato – em regimes especiais, mas também de grande número de bolsistas. Um único professor (com denominações variadas, como conteudista ou professor autor) pode se tornar responsável por centenas, quiçá milhares, de estudantes, ao passo que parte cada vez mais ampla do trabalho pedagógico efetivo é feito numa composição de tutores, auxiliares etc. No setor privado, essa lógica se reproduz em níveis mais avançados, como regra geral do trabalho docente. O exemplo dos robôs corretores é apenas mais um.

Com esse parcelamento verticalizado, cada um desses trabalhadores e trabalhadoras exerce para com o processo uma parte ainda mais reduzida do que faria um docente convencional. A mudança que ocorre, portanto, se expressa tanto no plano do trabalho individual quanto na sua dimensão coletiva. O controle dessas atividades (conteúdo, ritmos e intensidade) é mediado por sistemas informatizados, aplicativos ou softwares (voltamos ao problema da ‘uberização’), o que coloca em cena outras formas de divisão do trabalho, no âmbito administrativo, mas sobretudo a questão das tecnologias. Nesse sentido, se o número de ‘operadores’ do processo e suas atividades pode até crescer, o de pessoas que efetivamente tem controle do processo tende a se reduzir drasticamente. Em termos práticos, passa a ser uma força de trabalho mais precarizada e mais barata; mais supérflua, pois facilmente substituível. A substituição se materializa nessa combinação entre trabalhos cada vez mais parcelados e que, individualmente, lidam com os recursos tecnológicos (trabalho morto) usados na sua organização, como uma espécie de força externa que controla o processo.

Assim, a expansão das formas de substituição tecnológica na docência, seja na educação básica, seja na superior, tem como mudança material concreta o esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho docente. Em linguagem marxiana, poder-se-ia dizer que o valor de uso do trabalho docente vai perdendo sua centralidade, deslocado para um mecanismo mais amplo, coordenado e coletivo, mas controlado pela sua *forma*. Quanto mais heterônomo é esse trabalho, do ponto de vista do indivíduo que trabalha, maior é a possibilidade de sua substituição; ou, se preferirmos, a heteronomia crescente da docência é a porta de entrada para sua superfluidade e, neste caso, para a incorporação crescente de tecnologias. Por isso, o esvaziamento do trabalho docente é um processo concomitante à tendência de substituição por máquinas/tecnologias na educação.¹⁷

A massificação do ‘ensino remoto’ durante a pandemia abriu caminho para o uso massivo de aplicativos e os chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) também na escola pública, o que, somado ao avanço prévio da modalidade de EaD, são evidências significativas desse processo de mudança aqui estudado. A esse modo de organização,

¹⁷ Esse terreno é fértil para as chamadas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2003). Ainda que não haja o uso de tecnologias mais recentes, como as digitais, o processo pode ocorrer na forma das tecnologias de organização e gestão do processo educativo, em que viceja uma noção de autonomia orientada pela premissa de que a aprendizagem ocorre de forma unilateral: o educando (ou ‘aprendente’?) como responsável por empreender o seu processo de formação, numa lógica de ‘livre empresa’, bastante adequada ao horizonte ideológico e à racionalidade do capitalismo contemporâneo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333).

somaram-se ainda expedientes como o uso da televisão e rádio, mas o principal é que, mesmo quando não houve alteração na condição formal de vínculos desses trabalhadores e trabalhadoras da educação, a alteração da forma mudou radicalmente seu papel no processo.

A título de exemplo, citamos o caso de São Paulo, que reorganizou sua rede estadual para o 'ensino remoto' por meio de seu *Centro de Mídias*. Essa reorganização, diferente do que por vezes o termo sugere, não foi feita com base na realização das atividades que seriam feitas em sala de aula por meios remotos. Ao contrário, houve uma mudança na estrutura, de modo que aulas gerais foram ministradas por um grupo restrito de professores e professoras, sem qualquer vínculo com o público atendido, ao passo que os/as profissionais responsáveis por suas turmas e/ou disciplinas específicas atuaram como auxiliares desse processo. Em suma, houve uma quebra na intermediação do professor com os estudantes, relação para a qual os conteúdos das aulas e o planejamento de médio e longo prazo, incluindo as atividades de avaliação, são elementos centrais e articulados.¹⁸

Tendências e possibilidades

Em um momento em que estamos distantes de vislumbrar qualquer desfecho positivo para a pandemia, talvez seja cedo para falar de seu 'legado' para o trabalho educativo e o campo educacional. O que se pode fazer é indicar algumas tendências que já estavam em curso e que a pandemia tornou mais evidentes e/ou abrangentes. Apresentamos algumas proposições a seguir, acompanhando os argumentos já sistematizados em Minto (2020):

1. a oferta do ensino por meios remotos já é dominante no nível superior, e tende a crescer no âmbito da educação básica. No primeiro caso, vem se configurando essencialmente como forma de ampliar os processos de privatização e mercantilização da educação, com matrículas concentradas nas instituições privadas. Essa forma de ampliação implica considerar que mais máquinas, sistemas informacionais e outras tecnologias são introduzidas no trabalho educativo escolar, de maneira que o processo educacional, cada vez mais, não se realizará sem o fornecimento dessas mercadorias e serviços pelas empresas.¹⁹ Argumentamos, com base nas evidências do próprio setor privado de ensino superior, que essa é uma estratégia explícita de redução de custos e de introdução de mudanças nas práticas pedagógicas, bem como nas formas de controle e gestão do trabalho;
2. com a pandemia, parte do custo dessas mercadorias e serviços dispostos como meios de trabalho e de estudo (as 'tecnologias') cada vez mais centrais, foi 'externalizado', obrigando os profissionais da área e os/as estudantes a buscarem meios para garantirem ('empreenderem') tais condições de trabalho e estudo. Por um lado, isso criou um efeito potencializador das desigualdades socioeconômicas existentes; por outro lado, impõe ao trabalho docente uma

¹⁸ As muitas notícias sobre demissões massivas de professores e professoras no setor privado são o *outro lado* dessa mesma moeda.

¹⁹ Sobre isso é essencial conferir Capitalismo de vigilância e a educação pública do Brasil (s.d.).

situação ainda mais brutal, haja vista que a categoria tem enfrentado sistemáticas perdas, que vão das conquistas de direitos formais, passando pelo arrocho salarial sistemático, e chegando à própria deterioração das condições objetivas e subjetivas de trabalho;

3. no pensamento dominante e entre os setores privatistas, as noções de presença e distância no ensino tendem a se esvaziar cada vez mais, como se representassem uma dicotomia ultrapassada. A qualidade intrínseca do ensino 'moderno' seria, precisamente, a da não separação entre presença e distância: constata-se, por meio de um artifício pseudo-lógico e nada inovador, que há ocorrência de aprendizagem fora do ambiente escolar (por iniciativa do aluno ou de forma espontânea), logo, "o ensino seria 'naturalmente' híbrido, isto é, parte presencial, parte não presencial" (MINTO, 2020). Ou seja, a *presença* deixa de estar relacionada ao ambiente escolar (presença física) e também à relação com o trabalho do/a educador/a (mediação pedagógica direta), para se tornar uma presença abstrata, em quaisquer lugares e circunstâncias, confirmada e legitimada pela mediação tecnológica.²⁰

Referindo-nos tanto aos entusiastas da 'revolução informacional' quanto aos das inovações na educação, buscamos mostrar que, por trás dessas tendências, se posicionam ideologias que artificialmente fragmentam ensino e aprendizagem, buscando neutralizar lutas e demandas históricas de movimentos da área, para os quais aquelas são dimensões inseparáveis, assim como as condições objetivas e subjetivas necessárias para que ocorram. Na linguagem do Banco Mundial, ganhou a expressão de um lema que também se metamorfoseou: do já limitado 'educação para todos', da década de 1990, ao 'aprendizagem para todos' da década dos 2010. No plano interno, são difundidas sobretudo por entidades, institutos e fundações ligadas a empresas privadas, além de articulações mais amplas entre essas e as instituições e redes públicas, compondo o que Fontes (2010) denomina de "aparelhos privados de hegemonia".

4. em decorrência do anterior, também uma mudança nas expectativas sociais sobre a função da escola: a incorporação de tecnologias e de processos inovadores²¹ têm sido apresentados como uma espécie de *promessa* de superação do caráter maçante, tedioso, do ensino. Há um apelo abstrato por uma escola pretensamente 'estimulante', 'prazerosa', cuja forma de materialização implicaria menos ensino e conteúdos e mais parafernália tecnológica; novamente, é um apelo que se apoia na noção abstrata de autonomia, construída por algo como a 'livre iniciativa' dos/as educandos/as, sem tempo e espaços definidos, mas 'acessando' permanentemente os

²⁰ No limite, poder-se-ia afirmar que o resultado desse tipo de defesa é a própria confirmação de que o que legitima a relação educativa é a mediação tecnológica, não mais as relações (historicamente determinadas) entre sujeitos. É o 'encontro' do homem com a máquina (trabalho morto), reiterando aquilo que Ferrari (2005) qualifica como uma "antropomorfia reducionista", a saber, a tentativa de equiparar ontologicamente a ambos.

²¹ Para ilustrar essa ideia, ver Sucena (2017), vinculada ao *Compromisso Campinas pela Educação*, uma espécie de versão local do *Todos pela Educação*.

conhecimentos disponíveis na internet, cujo domínio e familiaridade das gerações mais recentes seria uma vantagem.

Para os entusiastas dessa 'promessa', a escola produziria assim gerações mais adaptadas ao mundo contemporâneo. E aqui é bem-vinda uma outra lembrança à crítica que Duarte (2003) fez às "pedagogias do aprender a aprender": o grande apelo ao sentido adaptativo requerido da educação, existente nessas pedagogias, possui evidente viés conservador, de reprodução das condições vigentes na sociedade capitalista.

O que de fato se conclui é que, progressivamente, o discurso ideológico dominante sobre a educação vem deixando de se referenciar em qualquer perspectiva de mudança da realidade social existente. Neste caso, adequar-se ao mundo e às demandas do contemporâneo tem um sentido precisamente conservador e impactante para o futuro: conformar as pessoas, tornando-as dispostas a se engajar na própria precariedade que enfrentarão numa realidade cada vez mais sem perspectivas. O léxico dominante²² que caracteriza esse tipo de educação promove o uso e o abuso de termos cuja finalidade é, justamente, a de nublar as relações de fundo e mudanças radicais que expressam: protagonismo, projeto de vida, engajamento, meritocracia, resiliência, competências, empreendedorismo etc.

Essa linguagem busca legitimar e naturalizar uma educação conveniente para o capital que, diante da crise contemporânea, só pode anunciar um futuro em que a força de trabalho será cada vez mais explorada, obrigada a estar permanentemente disponível para todo tipo de expediente²³ dos gestores do capital e – por que não? – de sua própria eliminação, haja vista que o processo material que faz com que massas crescentes de força de trabalho sejam configuradas como supérfluas para o capital, também coloca em risco sua própria existência. Não à toa, formas de 'gestão social' cada vez mais sofisticadas precisam ser acionadas para que essa massa supérflua não se torne perigosa para o sistema.²⁴

Considerações finais

Nosso objetivo neste artigo foi o de situar a questão do adotar ou não o ensino remoto em razão da pandemia, no contexto sócio-histórico em que ele ganha vida. Por isso, trata-se de uma decisão que não pode ser meramente reduzida à sua dimensão de atendimento às contingências do presente. Por mais insólitas que sejam as conjunturas instaladas com

²² Na modulação contraditória que envolve essas escolhas, é possível perceber que se usa o artifício de ocultar as formas pelas quais as contradições da relação capital e trabalho se expressam na educação, valendo-se para tanto de uma espécie de balança: por um lado, se promete uma educação estimulante pois produto das vontades e preferências do educando – que é visto como um 'cliente' que escolhe a própria formação (produto que vai consumir) – por outro lado, no sentido de que esse produto tem um preço alto, o de que indivíduos estão convidados a se engajarem na produção/reprodução daquelas condições que serão sua própria forma de vida precária. As famigeradas 'competências socioemocionais' são fundamentais para isso. Num exemplo próximo a isso, poder-se-ia ilustrar a situação com a análise que Arantes (2014, p. 375) fez sobre o empreendedorismo: "Seja de que tipo for – econômico, social, cultural ou uma combinação dos três, preferencialmente – o empreendedorismo dos pobres não é nenhuma uma esquina da história nacional, mas uma saída de emergência para o colapso da sociedade salarial no Brasil e no mundo".

²³ Sobre isso, ver Catini (2020).

²⁴ Sobre esse tema, ver Menegat (2019) e Arantes (2014); sobre a educação e a gestão (da barbárie), ver Catini (2017).

a pandemia, o isolamento e as restrições à 'vida normal', nada disso esvazia ou abandona a conjuntura de crise e de profundos retrocessos que a antecede.

A conclusão a que chegamos é que o 'ensino remoto' e suas variantes devem ser avaliados num plano maior, em que outros elementos façam parte dessa avaliação: esse é o único caminho para que o problema educacional atual não seja, ele próprio, sitiado por um tipo de negacionismo que, às vezes em nome de pretenso apelo científico, menospreza parcelas desse conhecimento, bem como das experiências e do acervo de conquistas e lutas do campo educacional que nos trouxeram até aqui.

Como já afirmamos em Minto (2020), o cenário que, até aqui, é possível observar, tem algumas características bem evidentes:

[...] o uso intensivo e extensivo das tecnologias mais recentes disponíveis está pavimentando uma "modernização" da educação que ocorre em simbiose com o retrocesso de conquistas elementares, reproduzindo aquilo que é mais característico do capitalismo periférico brasileiro: a composição do novo e do antigo (reiterado ou renovado), faces contraditórias de um mesmo processo.

Estamos testemunhando decisões e processos de mudança na educação que se referem, portanto, ao nosso futuro; com todo o peso da velha tradição do capitalismo periférico e de extração colonial, em que nada acontece sem que o passado esteja, a todo momento, cobrando sua herança. Até no sentido terminológico, não deixa de ser uma triste ironia que o termo *remoto* tenha como um de seus principais significados, justamente, o de antigo²⁵.

Referências

A CIÊNCIA PELA REABERTURA DAS ESCOLAS [manifesto assinado por pediatras de São Paulo e divulgado por meios eletrônicos]. São Paulo, 23 nov. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/pediatras-assinam-carta-reabertura-escolas/> . Acesso em: 26 mar. 2021.

ALVES, Aluísio. Yduqs prevê atingir base de 1 milhão de alunos em 2 anos com EaD e aquisições [Entrevista]. **Reuters**, São Paulo, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/empresas-yduqs-entrevista-idBRKBN29Q2L5-OBRRBS>. Acesso em: 26 mar. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 325p.

ARANTES, Paulo Eduardo. Depois de junho a paz será total. In: _____. **O novo tempo do mundo**: e outros estudos sobre a era da emergência. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 353-460.

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, 33(121), p. 985-1002, out.-dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400004> . Acesso em: 08 mar. 2021.

²⁵ Segundo registra o Houaiss (2009), a primeira acepção do termo é: "1. que ocorreu há muito tempo; antigo, longínquo".

BRAGA, Ruy. A vingança de Braverman: o infotaylorismo como contratempo. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 59-88.

CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL. In: **Educação Viglada**, Belém, PA: Iniciativa Educação Aberta; Lab. Amazônico de Estudos Sociotécnicos – UFPA; Centro de Competência em Software Livre da UFPA. Disponível em: <https://educacaoviglada.org.br/>. Acesso em 26 mar. 2021.

CASTELLS, Manuel. A obsolescência da educação [vídeo]. **Fronteiras do Pensamento**, Prod. Telos Cultural. Dir. Marcio Reolon. São Paulo/Porto Alegre. s.d. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/videos/a-obsolescencia-da-educacao>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 05/06/2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CATINI, Carolina. **Privatização da educação e gestão da barbárie**: crítica da forma do direito. [S.l.]: Edições Lado Esquerdo, 2017. 50p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMENICI, Thiago. Faculdades da Laureate substituem professores por robô sem que alunos saibam. **Folha de S. Paulo**, 02 mai. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/faculdades-da-laureate-substituem-professores-por-robo-sem-que-alunos-saibam.shtml>. Acesso em: 26 mar. 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** – quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 106p.

EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. Quando dói mais o bolso do que a alma, ou a “educação” do capital. **Universidade à Esquerda**, Florianópolis-SC, 22/09/2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/quando-doi-mais-o-bolso-do-que-a-alma-ou-a-educacao-do-capital/>. Acesso em: 08 mar. 2021.

FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 140, São Paulo, jan.-abr. 2021. *Epub* 22 fev. 2021.

FERRARI, Terezinha. Homem informacional: falsa solução para o falso dilema homem-máquina. In: DEL ROIO, Marcos (Org.). **A universidade entre o conhecimento e o trabalho**: o dilema das ciências. Marília, SP: Unesp-Marília-Publicações, 2005. p. 115-126.

FONTES, Virgínia. Hegemonismos e política: que democracia? In: MATTOS, Marcelo B. (Org.). **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017. p. 207-236.

HOUAISS ELETRÔNICO. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva Ltda., 2009. [CD-ROM].

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019** [online]. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> . Acesso em: 26 mar. 2021.

KRAWCZYK, Nora. As falácias da Educação a Distância se alastram com (e como) o Covid19. **Universidade à Esquerda**, Florianópolis-SC, 14/10/2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/as-falacias-da-educacao-a-distancia-se-alastram-com-e-como-o-covid19/> . Acesso em: 08 mar. 2021.

LAVINAS, Lena; GENTIL, Denise L. Brasil anos 2000: a política social sob a regência da financeirização. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 191-211, mai.-ago. 2018.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. *E-book*.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. 894p.

MENEGAT, Marildo. **A crítica do capitalismo em tempos de catástrofe**: o giro dos ponteiros do relógio no pulso de um morto e outros ensaios. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. 372p.

MINTO, Lalo Watanabe. Ensino remoto: presente e futuro em disputa. **Universidade à Esquerda**, Florianópolis-SC, 21/10/2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/ensino-remoto-presente-e-futuro-em-disputa/> . Acesso em: 08 mar. 2021.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399> . Acesso em: 10 ago. 2020.

REUTERS. Escola finlandesa testa robôs educadores. In: **Exame**, São Paulo, 27 mar. 2018. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/escola-finlandesa-testa-robos-educadores/> . Acesso em: 25 mar. 2021.

ROMANI, Bruno. Startup de educação Descomplica recebe aporte de R\$ 450 milhões. **Portal Terra**, 18 fev. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/tecnologia/inovacao/startup-de-educacao-descomplica-recebe-aporte-de-r-450-milhoes.3cd097ab078d2b2db06677fcd9120d71wgp6z4lm.html> . Acesso em: 26 mar. 2021.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020. 437 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC: 2020.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho necessário**, Niterói, RJ, v. 17, n. 34, set.-dez. 2019.

SUCENA, Laura Gonçalves. Inovação muda os caminhos da educação e garante ensino atrativo aos estudantes. **Compromisso Campinas pela Educação**, Boletim eletrônico, Campinas, 12 jun. 2017. Disponível em: <https://compromissocampinas.org.br/inovacao->

[muda-os-caminhos-da-educacao-e-garante-ensino-atrativo-aos-estudantes/](#) . Acesso em: 25 mar. 2021.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, supl.1, Rio de Janeiro, Epub: 30 maio 2019. p. 1-17.

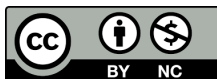
YDUQS PARTICIPAÇÕES S.A. **Divulgação de resultados 3T19**. Rio de Janeiro: Yduqs Participações S.A., 11 nov. 2019. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listresultados.aspx?idCanal=QueRek9lx6lY8glbPTs6XA==&linguagem=pt#>. Acesso em: 26 mar. 2021.

YDUQS PARTICIPAÇÕES S.A. **Divulgação de resultados 4T20 & 2020**. Rio de Janeiro: Yduqs Participações S.A., 17 mar. 2021. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listresultados.aspx?idCanal=QueRek9lx6lY8glbPTs6XA==&linguagem=pt#> . Acesso em: 26 mar. 2021.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A autoridade pedagógica diante da tecnologia algorítmica de reconhecimento facial e vigilância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, *Epub* 08 Jun. 2020.

Submetido em: 30/03/2021

Aprovado em: 16/04/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional