



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O IMPACTO DAS MUDANÇAS DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO A
DISTÂNCIA NOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO
DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO SARS-COV-2**

DEOSIMAR ANTONIO DAMASIO

**BRASÍLIA-DF
2022**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEOSIMAR ANTONIO DAMASIO

TESE DE DOUTORADO

**O IMPACTO DAS MUDANÇAS DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO A
DISTÂNCIA NOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO
DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO SARS-COV-2**

Trabalho elaborado como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos

BRASÍLIA-DF

2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O IMPACTO DAS MUDANÇAS DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO A
DISTÂNCIA NOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO
DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO SARS-COV-2**

Deosimar Antonio Damásio

(autor)

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos

Orientador

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Claudia Lage Rebello da Motta – Membro externo – UFRJ

Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno – Membro externo – UFCE

Prof. Dr. Claudio Gottschalg-Duque – Membro Interno – UNB

Profa. Dra. Claudia Maria Goulart dos Santos – Membro suplente – UnB

Brasília (DF), março de 2022

Ficha Catalográfica

DD155da
di

DAMASIO, DEOSIMAR ANTONIO
O IMPACTO DAS MUDANÇAS DO ENSINO PRESENCIAL PARA O
ENSINO A DISTÂNCIA NOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO
SARS-COV-2 / DEOSIMAR ANTONIO DAMASIO; orientador Gilberto
Lacerda Santos. -- Brasília, 2022.
276 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Administração) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Transposição didática. 2. Educação a distância. 3.
COVID19. 4. Resultados da aprendizagem. 5. Tecnologia
Educativa. I. Lacerda Santos, Gilberto, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

- À Faculdade JK, na pessoa de seu Diretor Presidente, Cláudio Vieira Baptista e da Diretora Acadêmica, Magda Maria Damasio, por terem franqueado amplo acesso aos dados de seus cursos e de suas pesquisas institucionais, sem os quais esta pesquisa seria impossível a realização desse trabalho;
- Aos professores da Faculdade JK, por sua contribuição a esta pesquisa, ao responderem nossa pesquisa exploratória;
- Ao Sr. Renato Ferreira Pinto, da empresa Datalógica Informática Ltda, que gentilmente realizou as consultas e a extração de dados dos banco de dados da Faculdade JK, passo fundamental para a realização desse trabalho;
- Ao Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos, meu orientador, pelo incondicional apoio e orientação deste trabalho;
- À minha esposa, Prof. Dra. Cátia Regina Gonçalves, pelo apoio, incentivo e suporte que me deu durante este processo, sem o qual teria sido inviável a sua realização;
- À Sra. Tania Carolina Gonçalves, pela generosa contribuição ao fazer a revisão deste trabalho;
- A todos os professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com os quais convivi neste período, que com seus conhecimentos, avaliações e opiniões muito contribuíram para minha formação e para minha visão dos problemas educacionais que se apresentaram ao longo da construção deste trabalho, e, sem os quais, dificilmente teria tido o grau de compreensão necessário para resolução do problema teórico estudado.
- Aos colegas de curso, que com suas inquietações, provocações e debates contribuíram enormemente para aprofundar meus conhecimentos;
- Aos funcionários e demais professores da FE-UnB, por contribuírem para a construção de um programa de pós-graduação, sério, eficiente e de alta qualidade, no qual tive a honra de participar.

**Não é que eles não consigam ver a solução.
É que eles não conseguem ver o problema.**

(CHESTERTON, 2007)

RESUMO

A presente tese apresenta os resultados de um trabalho de pesquisa que teve como objetivo verificar se as mudanças didático-pedagógicas introduzidas na educação superior, que resultaram na mudança do ensino presencial para o ensino a distância, por conta das recomendações para a atuação do ensino superior propostas pelo Ministério da Educação, em especial a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, e o Capítulo III da Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020, que trata da educação superior, provocaram (ou não) uma queda nos resultados da aprendizagem, medidos pelas avaliações regulares, realizadas na Faculdade JK, ao longo dos seis semestres observados e, ainda verificar, caso tenha ocorrido uma queda nos resultados da aprendizagem: o grau desta ocorrência; se ela foi maior entre os alunos com menor rendimento escolar anterior; e se existe alguma correlação entre esta queda e a renda média familiar dos alunos. A pesquisa evidenciou que os resultados da aprendizagem ao longo dos seis semestres estudados não sofreram alteração significativa e que não foi possível identificar qualquer impacto negativo da mudança do processo de ensino presencial para a educação a distância. O estudo traz ainda importantes evidências do impacto das diferenças de classes sociais nos resultados da aprendizagem e de que a meritocracia adotada nas instituições de ensino de todos os níveis é, em última instância, a principal fonte das diferenças nos resultados da aprendizagem.

Palavras Chaves:

ensino superior, resultados da aprendizagem, diferenças de classe social, desigualdade de oportunidades, meritocracia, educação a distância; ensino remoto; pandemia; COVID-19

ABSTRACT

The present thesis presents the results of a research work that aimed to verify if the didactic-pedagogical changes introduced in higher education, which resulted in the change from face-to-face teaching to distance learning, due to the recommendations for the performance of higher education proposals by the Ministry of Education, in particular Law No. 14,040, of August 18, 2020, and Chapter III of Resolution CNE/CP

No. 2, of December 10, 2020, which deals with higher education, caused (or not) a drop in learning outcomes, as measured by regular assessments carried out at Faculdade JK, over the six semesters observed, and also check, if there has been a drop in learning outcomes: the degree of this occurrence; whether it was higher among students with lower previous academic performance; and whether there is any correlation between this drop and the average family income of students. The research showed that the learning results over the six semesters studied did not change significantly and that it was not possible to identify any negative impact of the change from the classroom teaching process to distance education. The study also provides important evidence of the impact of social class differences on learning outcomes and that the meritocracy adopted in educational institutions of all levels is, ultimately, the main source of differences in learning outcomes.

Key Words:

higher education, learning outcomes, social class differences, inequality of opportunity, meritocracy, distance education; remote teaching; pandemic; COVID-19.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - FIES - Financiamento Concedidos	35
Gráfico 2 -Receitas dos grandes grupos Educacionais	36
Gráfico 3 - Taxa de inadimplência no ensino superior	38
Gráfico 4 - Evolução da Média dos Indicadores de Trajetória dos Ingressantes em Cursos de Graduação de 2010 -2019, ponderada pelo número de ingressantes dos cursos.....	39
Gráfico 5 - Número de Concluintes no Ensino Médio - 2010-2019.....	39
Gráfico 6 - Média de idade dos estudantes, por classe social, no Enem 2019	40
Gráfico 7 - Taxa de desocupação no Brasil e Grandes Regiões (2021).	41
Gráfico 8 - Percentual da população com educação superior, por faixa etária	41
Gráfico 9 - Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil 1980-2019	42
Gráfico 10 - Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2016-2020	44
Gráfico 11 - Índice de eficiência do sistema de ensino e rendimento escolar Brasil – 2007 - 2016	45
Gráfico 12 - Taxa de jovens entre 15 e 19 anos que nem estudavam nem trabalhavam em 2019, segundo países da OCDE.....	46
Gráfico 13 - Média de proficiência em leitura, subescala compreender - Pisa 2019.....	47
Gráfico 14 - Médias, intervalos de confiança e percentis das proficiências dos países. Fonte: Inep.....	47
<i>Gráfico 15 - Relação entre a participação de novos participantes do ensino superior e os ganhos relativos, por campo de estudo.</i>	<i>58</i>
<i>Gráfico 16 - Enem 2019 - Notas dos Estudantes por classe social</i>	<i>60</i>
Gráfico 17 - Classes sociais nas IES, cursos presenciais e EAD.....	61
<i>Gráfico 18 - Nota das Avaliações Enade 2019 por faixa de Conceito</i>	<i>66</i>
Gráfico 19 - Educação a Distância - Conceito Enade (Faixa) 2019.....	67
Gráfico 20 - Educação Presencial - Conceito Enade (Faixa) dos Cursos de Licenciatura	67
Gráfico 21- Distribuição das notas do ENADE 2019 por classe social e faixa de notas	75
<i>Gráfico 22 - Questão 7 da Pesquisa Exploratória.....</i>	<i>101</i>
<i>Gráfico 23 - Questão 8 da Pesquisa Exploratória:.....</i>	<i>102</i>
Gráfico 24 - Evolução das Matrículas por Semestre na Faculdade JK.....	104
Gráfico 25 - Taxa de desocupação, por idade, entre 2012 e 2021	105
Gráfico 26 - Alunos matriculados por curso no período estudado.....	107
Gráfico 27 - Distribuição dos alunos por Sexo	107
Gráfico 28 - Distribuição dos Alunos por Faixa Etária.....	108
<i>Gráfico 29 - Distribuição dos Alunos por Raça-Cor da Pele</i>	<i>109</i>
Gráfico 30 - Faixa de Renda dos Alunos por Curso	110
Gráfico 31 - Distribuição dos Professores Por Gênero	111
Gráfico 32 - Faixa Etária do Corpo Docente.....	111
Gráfico 33 - Nível Acadêmico do Corpo Docente	112
Gráfico 34 - Idade dos alunos da amostra.....	145
Gráfico 35 - Sexo dos alunos da amostra.....	145
Gráfico 36 - Raça (cor da pele) dos alunos da amostra	146

Gráfico 37 - Cursos dos alunos da amostra	147
Gráfico 38 - Distribuição dos alunos por faixa de renda na amostra	147
Gráfico 39 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA2.....	149
Gráfico 40 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA2.....	150
Gráfico 41 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA3.....	152
Gráfico 42 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA4.....	153
Gráfico 43 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA5.....	159
Gráfico 44 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA6.....	160
Gráfico 45 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA7.....	160
Gráfico 46 - Perguntas de autoavaliação AUTOAVA8.....	162
Gráfico 47 - Perguntas de autoavaliação AUTOAVA13.....	163
Gráfico 48 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA9.....	165
Gráfico 49 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA10.....	167
Gráfico 50 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA11.....	168
Gráfico 51 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA12.....	170
Gráfico 52 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA14.....	171
Gráfico 53 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA15.....	172
Gráfico 54 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA16.....	174
Gráfico 55 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA17.....	176
Gráfico 56 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA18 e AUTOAVA 19.....	177
Gráfico 57 - Médias das respostas da categoria da análise papel GERENCIAL	182
Gráfico 58 - Médias das respostas da categoria da análise papel PEDAGÓGICO	188
Gráfico 59 - Médias das respostas da categoria da análise papel TÉCNICO	190
Gráfico 60 - Médias das respostas da categoria da análise papel SOCIAL	191
Gráfico 61 - Média geral por curso e ano-semester da POPULAÇÃO	193
Gráfico 62 - Média geral por curso e ano-semester dos cursos da área de Gestão e Negócios.....	194
Gráfico 63 - Média geral por curso e ano-semester dos cursos da área de Saúde e Bem- estar	195
Gráfico 64 - Média geral por curso e ano-semester dos cursos da área de Pedagogia e Licenciaturas	195
Gráfico 65 - Média geral por curso e ano-semester da AMOSTRA	197
Gráfico 66 - Variação média das notas dos estudantes da AMOSTRA no período estudado	197
Gráfico 67 - Taxas semestrais de reprovação na IES Estudada	198
Gráfico 68 - Frequências de Notas por classe social	200
Gráfico 69 - <i>Distribuição dos alunos por classe social e nota Enade 2019</i>	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de ingressantes, por vagas novas e por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos cursos de graduação presencial por categoria administrativa, segundo a grande região – Brasil– 2019	34
Tabela 2 - Escala de Equivalência Menção/Nota das provas do Enem	48
Tabela 3 - <i>Frequências de notas da prova de Ciências da Natureza - Enem 2019</i>	49
Tabela 4 - <i>Frequências de notas da prova de Matemática - Enem 2019</i>	49
Tabela 5 - <i>Frequências de notas da prova de Linguagens e Códigos - Enem 2019</i>	50
Tabela 6 - <i>Frequências de notas da prova de Ciências Humanas- Enem 2019</i>	51
Tabela 7 - <i>Número e percentuais de estudantes participantes do Enem 2019 por tipo de escola</i>	52
Tabela 8 - <i>Frequências de notas das provas de ciências da natureza por tipo de escola no Enem 2019</i>	52
Tabela 9 - <i>Frequências de notas das provas de ciências humanas no Enem 2019 por tipo de escola</i>	53
Tabela 10 - <i>Frequências de notas das provas de Linguagens e Códigos no Enem 2019 por tipo de escola</i>	54
Tabela 11 - <i>Frequências de notas das provas de Matemática no Enem 2019 por tipo de escola</i>	55
Tabela 12 - <i>Distribuição dos estudantes por tipo de escola de origem e por classe social no Enem 2019</i>	61
Tabela 13 - <i>Conceito final do Enade obtido pelas IES do Brasil na Educação a Distância (2019)</i>	65
Tabela 14 - <i>Conceito Final do Enade obtido pelas IES do Brasil na educação presencial (2019)</i>	65
Tabela 15 - <i>Faixa de Notas das avaliações do Enade 2019 por faixa de conceito</i>	66
Tabela 16 - <i>Distribuição das Notas gerais do Enade 2019 por classe social e conceito Enade da IES de origem</i>	69
Tabela 17 - <i>Número de Ingressos e Concluintes de Cursos de Graduação para cada 10.000 habitantes, segundo a Área Geral do Curso</i>	72
Tabela 18 - <i>Número de instituições por forma de apresentação dos cursos e nível de credenciamento</i>	81
Tabela 19 - <i>Quadro de motivos de evasão em educação a distância</i>	82
Tabela 20 - <i>Quadro de referência dos termos utilizados na legislação que regula o ensino emergencial</i>	88
Tabela 21 - <i>Quadro sinóptico dos conceitos de EaD</i>	90
Tabela 22 - <i>Formas organizativas da educação a distância</i>	93
Tabela 23 - <i>Quadro de notas das Avaliações do Enade da IES Estudada</i>	96
Tabela 24 - <i>Faixa de renda dos alunos da Faculdade JK</i>	110
Tabela 25 - <i>Tabela de distribuição da população estudada por curso</i>	126
Tabela 26 - <i>Valores aceitáveis de erro técnico de medição relativo</i>	129
Tabela 27 - <i>Renda e classe social da população estudada</i>	148
Tabela 28 - <i>Tabela das correlações e covariâncias da categoria analítica minha automotivação e determinação nos estudos</i>	154

Tabela 29 - Tabela das correlações e covariâncias da categoria analítica AUTOAVA8 e AUTOVAV13.....	163
Tabela 30 - Tabela de Correlações e Covariâncias da categoria analítica AUTOAVA9 em relação às médias semestrais	166
Tabela 31 - Tabela de Correlações e Covariâncias das categorias analíticas AUTOAVA10 e 11	168
Tabela 32 - Tabela de Correlações e Covariâncias das categorias analíticas AUTOAVA10 e 11 e as médias finais dos estudantes.....	169
Tabela 33 - Tabela de Correlações e Covariâncias da categoria analítica AUTOAVA15 em relação às médias semestrais	173
Tabela 34 - Tabela de Correlações e Covariâncias da categoria analítica AUTOAVA16 em relação às médias semestrais	175
Tabela 35 - Tabela de Correlações e Covariâncias da categoria analítica AUTOAVA18 e 19 em relação às médias semestrais.....	178
Tabela 36 - Tabela de Correlações e Covariâncias da categoria analítica RENDA FAMILIAR em relação às médias semestrais da amostra	180
Tabela 37 - Tabelas das correlações e covariâncias da categoria de análise GERENCIAL.....	183
Tabela 38 - Pesquisa Exploratória com professores - Quesito Tempo para ministrar aulas.....	186
Tabela 39 - Pesquisa Exploratória com professores - Quesito Tempo gasto para uso de tecnologias online.....	186
Tabela 40 - Pesquisa Exploratória com professores - Quesito Tempo gasto para uso de preparar aulas e materiais.....	187
Tabela 41 - Pesquisa Exploratória com professores - Quesitos PED4, PED5 E PED6 (uso de tecnologias).....	188
Tabela 42 - Pesquisa Exploratória com professores Quesitos PED7, PED8 E PED9 e PED10 (métodos e técnicas de ensino).....	189
Tabela 43 - Pesquisa Exploratória com professores Quesitos TEC7 e TEC9 (uso de tecnologias).....	191
Tabela 44 - Variação média das notas dos estudantes da POPULAÇÃO no período estudado	196
Tabela 45 - Tabela de Correlações e Covariâncias das categorias analíticas RENDA FAMILIAR, NOTA FINAL e IDADE em relação às médias semestrais da POPULAÇÃO.....	201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dez maiores cursos de graduação por modalidade (presencial e EaD) e rede de ensino - Brasil - 2019.....	59
Figura 2 - Captura de Tela de página de acesso de uma disciplina ofertada na modalidade EAD.....	115
Figura 3 - Representação gráfica da diferença desempenho escolar dos alunos (percentil de notas).....	136

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. A PANDEMIA DA COVID-19 E O PROBLEMA DE PESQUISA	22
3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DE HOJE	27
3.1. O perfil dos estudantes universitários brasileiros.....	44
3.2. O perfil dos ingressantes no ensino superior brasileiro.....	46
3.2.1. Resultados do Enem 2019 por categoria escolar.....	52
3.2.2. Resultados do Enem 2019 por classe social.....	59
3.3. O perfil dos egressos do ensino superior e a qualidade da educação oferecida medidos pelo Enade.....	64
3.4. O impacto da tecnologia de ensino e aprendizagem no ensino superior.....	78
3.5. Ensino remoto ou ensino a distância?.....	84
3.6. Tipologia dos cursos da educação a distância.....	91
4. A INSTITUIÇÃO PESQUISADA, O OBJETO E O CONTEXTO DA PESQUISA	96
4.1. Pesquisa exploratória: como os professores lidam com o problema da mudança do ensino presencial para o ensino a distância.....	100
4.2. Os cursos estudados.....	104
4.3. População: características demográficas dos alunos.....	104
4.3.1. Número de alunos matriculados nos cursos estudados.....	107
4.3.2. Sexo dos alunos matriculados nos cursos estudados.....	107
4.3.3. Distribuição dos alunos matriculados por faixa etária nos cursos estudados.....	108
4.3.4. Distribuição dos alunos matriculados por raça (cor da pele) nos cursos estudados.....	109
4.3.5. Distribuição dos alunos matriculados por faixa de renda nos cursos estudados.....	110
4.3.6. Características demográficas dos professores.....	111
4.3.6.1. Distribuição dos docentes por sexo.....	111
4.3.6.2. Distribuição dos docentes por faixa etária.....	111
4.3.6.3. Distribuição dos docentes por nível acadêmico.....	112
4.3.7. As formas organizativas da educação a distância na Faculdade JK.....	113
4.3.7.1. As disciplinas presenciais por meio de webconferência.....	113
4.3.7.2. As disciplinas EAD (20% da carga horária, conforme previsto em lei).....	115
5. ESCOPO, HIPÓTESES E OBJETIVOS DA PESQUISA	118
5.1. Escopo da pesquisa.....	118
5.2. Premissas da pesquisa.....	118

5.3.	Hipótese da pesquisa	119
5.4.	Objetivos da pesquisa.....	120
5.4.1.	Objetivo primário	120
5.4.2.	Objetivos secundários	120
6.	METODOLOGIA E MÉTODO DA PESQUISA	121
6.1.	População e amostra do estudo de campo.....	124
6.2.	Taxas de erros amostrais e índice de confiança	128
6.3.	A abordagem qualitativa.....	130
6.4.	Critério de seleção das questões analisadas na pesquisa.....	130
6.5.	Considerações éticas.....	132
7.	TRANSPosição MIdiÁTICA: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO DURANTE A PANDEMIA	133
7.1.	O impacto do trabalho do professor na qualidade do aprendizado do aluno	133
7.2.	Conceito de transposição midiática	138
7.3.	Categorias analíticas para avaliação da efetividade da transposição midiática.....	140
8.	ESTUDO DE CASO: DADOS AMOSTRAIS DA PESQUISA.....	143
8.1.	Os dados da autoavaliação dos alunos.....	144
8.1.1.	Idade dos alunos da amostra	144
8.1.2.	Gênero dos alunos da amostra.....	145
8.1.3.	Raça (cor da pele) dos alunos da amostra.....	146
8.1.4.	Cursos dos alunos da amostra.....	147
8.1.5.	Distribuição dos alunos por faixa de renda na amostra	147
8.1.6.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA2.....	149
8.1.7.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA2.....	150
8.1.8.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA3.....	152
8.1.9.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA4.....	153
8.1.10.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA5	159
8.1.11.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA6	160
8.1.12.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA7	160
8.1.13.	Perguntas de autoavaliação AUTOAVA8 e AUTOAVA13.....	162
8.1.14.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA9	165
8.1.15.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA10.....	167
8.1.16.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA11	168
8.1.17.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA12.....	170
8.1.18.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA14.....	171

8.1.19.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA15	172
8.1.20.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA16	174
8.1.21.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA17	176
8.1.22.	Pergunta de autoavaliação AUTOAVA18 e AUTOAVA19.....	177
8.2.	Análise geral dos dados apresentados.....	179
8.2.1.	Resumo dos resultados das categorias de autoavaliação.....	179
8.2.2.	Resumo dos resultados do desempenho do professor.....	181
8.2.2.1.	Papel gerencial.....	182
8.2.2.2.	Papel pedagógico.....	188
8.2.2.3.	Papel técnico	190
8.2.2.4.	Papel social.....	191
8.3.	Resumo dos resultados da aprendizagem dos alunos ao longo do período estudado.....	193
8.3.1.	Média geral da população	193
8.3.2.	Média geral da amostra.....	196
8.3.3.	Média Geral por classe social da população	200
9.	SÍNTESE DO QUADRO GERAL	205
9.1.	Desigualdade de oportunidades.....	205
9.2.	Desigualdades perante o ensino	215
9.3.	A Instituição de Ensino e o processo de gestão e organização do trabalho escolar	216
9.4.	A ação pedagógica da IES e de seus professores.....	219
9.5.	O nível de aprendizagem escolar	221
9.6.	Problemas encontrados e soluções possíveis	223
10.	ENTRE O PASSADO E O FUTURO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA EM UM MUNDO EM TRANSIÇÃO	226
10.1.	O paradigma pós-moderno	226
10.2.	As ilusões pós-modernistas.....	235
10.3.	O paradigma pós-moderno e a reorganização do mundo do trabalho	243
10.4.	O papel do sistema educacional na preservação do modelo pós-moderno...249	
11.	REFERÊNCIAS (OBRAS CITADAS).....	258
12.	REFERÊNCIAS (OBRAS CONSULTADAS)	266
13.	APÊNDICE	271

1. INTRODUÇÃO

“Analisando essa cadeia hereditária
Quero me livrar dessa situação precária
Onde o rico cada vez fica mais rico
E o pobre cada vez fica mais pobre
E o motivo todo mundo já conhece
É que o de cima sobe e o de baixo desce”
Wesley Rangel.

Estamos, hoje, passando por um momento crítico na história moderna.

De um lado, vivemos em uma sociedade em processo de transformação social e econômica. Processo este, que é resultado direto do surgimento de um amplo conjunto de inovações tecnológicas e metodológicas. De outro, experimentamos uma crise social decorrente de uma pandemia viral, de alcance global, que matou mais de cinco milhões de pessoas e deixou outras tantas com sérios problemas de saúde física e mental, e que é, para muitos especialistas, a face perversa e um dos resultados “previsíveis” do processo de transformação ora em curso.

A introdução de novas tecnologias em um processo produtivo reorganiza os processos de trabalho, os métodos de controle e as formas organizativas da sociedade.

Para Domenico de Masi (2001), essas mudanças terão um efeito devastador, pois a inserção de tecnologias no processo produtivo tem, principalmente, o efeito de reduzir drasticamente a necessidade de trabalho humano, ensejando, assim, uma redução brutal da necessidade de mão de obra e a criação de uma nova casta de trabalhadores que gerenciam esses processos. Milhões de trabalhadores irão perder seus empregos e, conseqüentemente, as suas estruturas mentais precisarão ser readaptadas para que reaprendam a viver em um mundo sem trabalho.

Por ora, porém, a organização social não consegue acompanhar o progresso tecnológico: as máquinas mudam muito mais velozmente do que os hábitos, as mentalidades e as normas. Precisaria redistribuir equitativamente a riqueza (que aumenta) e o trabalho (que diminui); entretanto, alarga-se a distância entre alguns que trabalham e ganham cada vez mais e outros que são forçados à inércia e à miséria. (DE MASI, 2001, p. 12)

Quando estudamos este mundo em mudanças, e nos deparamos com o desespero dos desalentados, daqueles que já até desistiram de procurar empregos, começamos a vislumbrar o enorme problema que nos foi posto pelas gerações anteriores, que, deslumbradas com as descobertas tecnológicas, dedicaram-se a automatizar todos os processos produtivos possíveis.

As pessoas em busca de trabalho aumentam por uma dezena de bons motivos: cresce a população global do planeta; aumentam as pessoas escolarizadas que querem ver frutificar o sacrifício investido no estudo; continua o êxodo dos camponeses para as cidades; também as massas assoladas do Terceiro Mundo querem trabalhar e, se não encontram trabalho em suas pátrias, vão procurá-lo no Primeiro Mundo; as mulheres, no passado excluídas das ocupações remuneradas, também querem trabalhar; querem trabalhar, também, muitos deficientes, com a ajuda de novas próteses; querem trabalhar, ainda, os anciãos, uma vez que a vida se prolongou e os deixa com boa saúde até poucos meses antes de morrer. (DE MASI, 2001, p. 13)

Entretanto, este enorme contingente humano de desempregados se depara com uma realidade sombria: os empregos estão desaparecendo.

Aqui também os motivos são claros. As novas tecnologias conseguem cada vez mais suplantar o trabalho humano, não só nas atividades físicas dos serventes como também nas intelectuais, dos profissionais liberais; os progressos organizacionais conseguem combinar sempre melhor os fatores produtivos, de modo a obter um número crescente de produtos por um número decrescente de horas trabalhadas; a globalização permite instalar as fábricas no Terceiro Mundo e atingir bens e serviços em países ainda que muito distantes, evitando produzi-los no lugar; diminuem os casos e os períodos de doença para os quais as substituições são cada vez menos necessárias; ampliam-se as privatizações, que se traduzem fatalmente em reduções dos quadros funcionais. A tudo isso juntam-se as fases conjunturais de inflação e recessão. (DE MASI, 2001, p. 14)

Ora, se o número daqueles que querem trabalhar não para de crescer, e, do outro lado, o número de empregos não para de cair, como então poderemos equacionar este problema? Como gerar empregos e distribuir renda em um mundo onde a desigualdade cresce à medida que o trabalho desaparece?

E qual será o papel que cabe à EDUCAÇÃO neste contexto de mudança?

Ao analisarmos o papel da educação em um contexto de mudança social, precisamos levar em conta não só as mudanças em si, mas também os possíveis resultados que elas introduzem.

Se, como afirma De Masi (2001), existem cada vez menos postos de trabalho e, conseqüentemente, o tempo livre de cada pessoa aumentando, como preparar as novas gerações para conviver e sobreviver a este mundo sem emprego?

Esse é o panorama de fundo, que acompanha o presente estudo.

Este trabalho partiu de um problema de pesquisa relativamente simples: avaliar os resultados das mudanças ocorridas no processo de ensino e aprendizagem, que passou a ser quase que exclusivamente mediado por tecnologias, em decorrência da necessidade de reorganizar esses processos por conta da pandemia viral, que obrigou os governos a imporem medidas de distanciamento social, restrição de locomoção e de agrupamento de pessoas.

Ao longo do processo de pesquisa, ficou cada vez mais claro que a simplicidade do trabalho era apenas aparente, pois, por trás dos aparatos tecnológicos que mediam as relações educativas, esconde-se um panorama educacional que não se mostra preparado para enfrentar os desafios que este novo mundo da tecnologia descortinou.

A revolução tecnológica que destrói empregos e aumenta a desigualdade de renda ainda mantém como um de seus pilares a crença em uma meritocracia de moldes pré-industriais. Essa crença meritocrática é o pilar de sustentação de todo o sistema educacional e ela não foi pensada como um instrumento de justiça social.

Mesmo no âmbito do trabalho, as gratificações são distribuídas de modo caprichoso. Há trabalhos úteis e agradáveis, como os do empresário ou do professor; há trabalhos úteis, mas desagradáveis – se não mesmo repugnantes – como os do mineiro ou do coveiro; há trabalhos inúteis, mas agradáveis, como o de uma corista de televisão;

e há trabalhos inúteis e desagradáveis, como o do lift boy¹. Por justiça, um coveiro deveria ter remuneração muito melhor que a de um showman, mas a justiça nada tem a ver com o mundo do trabalho. (DE MASI, 2001, p. 16)

Se tomarmos como certas as evidências apontadas por De Masi, temos que repensar esse modelo meritocrático e, por consequência, a organização da educação como um todo.

A desigualdade de oportunidades, que, no fundo, é o principal problema social neste novo mundo sem emprego, precisa ser atacada de frente e as estruturas sociais que a sustentam também precisam ser repensadas.

Então, é em torno desse problema social, a desigualdade de oportunidades, que este trabalho orbita. Ele não é o meu problema de pesquisa: parti da premissa de que ele é o principal problema social e de que a educação precisa, no seu escopo de atuação - se disto ela for capaz -, trabalhar para ajudar a criar as condições para sua compreensão, pois as soluções para esse problema, conforme aponta De Masi e vários autores que o estudam, estão fora do alcance da atuação do sistema escolar.

Então, com isso em mente, organizei essa pesquisa de forma a apresentar o panorama atual da educação no Brasil e, a partir desse cenário, buscar as evidências dos efeitos das mudanças tecnológicas introduzidas no âmbito da educação, estudando um caso particular.

A partir dos resultados deste caso particular, voltei a reconstruir o quadro geral, agora com muitas evidências quantitativas e qualitativas, que os quais mostram que a origem social do indivíduo é, de fato, o ponto central, a partir do qual se deve repensar todo o sistema educacional.

Esse caminho pode parecer tortuoso e longo, mas, confesso, que não me esforcei em procurar um atalho, pois deixaria de lado evidências circunstanciais, cuja ausência tornariam este trabalho por demais superficial.

¹ Pessoa encarregada de manobrar um elevador: ascensorista de elevador.

Com isso em mente, a sequência didática deste trabalho está assim organizada: primeiro situei, de forma bastante detalhada, o problema no âmbito da pandemia viral que se instalou no país e no sistema educacional brasileiro e, como isto se inseriu no contexto educacional mais amplo e nas suas relações com a meritocracia. A partir daí, caracterizei nosso estudo de caso, seu objeto, escopo, hipóteses e objetivos gerais.

Na sequência, apresentei os dados colhidos em nosso estudo e fiz uma análise deles, buscando mostrar como eles estão correlacionados com o panorama geral da educação brasileira apresentada inicialmente.

Isto posto, parti para uma análise global do problema, suas causas e consequências e os possíveis caminhos no qual os educadores e o sistema educacional possam atuar neste mundo em processo de mudança.

Apresento a cada passo dado, sempre que necessário, um conjunto significativo de dados estatísticos (ou dados quantitativos, na expressão corriqueira dos atores educacionais). Estes dados têm aqui um papel crucial, na medida que ilustram, de forma explícita, as afirmações qualitativas que fazemos em torno da escola e da educação.

Portanto, alerto que muitas de nossas afirmações qualitativas a respeito da meritocracia emergem dos dados quantitativos que apresentei e entendo que, sem eles, muitas das afirmações aqui feitas não teriam sentido ou mesmo seriam puro “achismo”. Então, a grande quantidade de tabelas e gráficos presentes neste trabalho tem uma função didática relevante na construção da tese defendida e busca demonstrar as fortes evidências de que a meritocracia, conforme já mencionado, é, sim, um sistema que precisa ser abolido do sistema educacional.

2. A PANDEMIA DA COVID-19 E O PROBLEMA DE PESQUISA

A pandemia da Covid-19, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), teve seu início marcado pelo surgimento de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Segundo a OMS, a doença era causada por uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus, que inicialmente foi nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu, da Organização Mundial de Saúde (OMS) o nome de SARS-CoV-2. Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença Covid-19, que rapidamente se alastrou pelo mundo inteiro, atingindo praticamente todos os países (exceto, segundo a OMS, 15 países, que, por se encontrarem em algumas das regiões remotas da terra - a maioria destes, pequenas ilhas do oceano pacífico -, são pouco visitados por turistas estrangeiros).

Essa pandemia viral teve repercussões econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais em uma escala sem precedentes na história recente.

Levando-se em conta a quantidade de infectados e mortos, a pandemia teve um imenso impacto sobre os sistemas de saúde; a sustentação econômica de praticamente todas as cadeias produtivas da economia global - afetando financeiramente toda população mundial -; a saúde mental das pessoas, por conta do prolongado confinamento a que fomos submetidos e do temor pelo risco de adoecimento e morte; o acesso a bens essenciais como alimentação, educação, serviços, medicamentos, transporte; entre outros.

Além disso, a necessidade de ações por parte de todas as instâncias de governos visando à redução da mobilidade urbana, impondo medidas de isolamento e quarentena, além de medidas de testagem de medicamentos e

vacinas de forma emergencial, trouxeram amplas discussões sobre as implicações éticas e de direitos humanos.

Do ponto de vista educacional, essas medidas tiveram e continuam tendo impacto profundo, cujos efeitos e resultados ainda são objeto de muita especulação e de estudos.

De início, parece haver consenso na sociedade de que a interrupção prolongada das atividades escolares presenciais, decorrentes das medidas de *lockdown* ou restrições à circulação de pessoas adotadas pela maioria dos estados e municípios brasileiros, produz efeitos físicos e emocionais em estudantes de todas as faixas etárias e de todos os níveis de ensino, bem como traz grande impacto negativo na economia escolar, principalmente, nos resultados da aprendizagem.

É com base nesse cenário que este estudo de caso foi elaborado. Ele visa avaliar alguns impactos desse fenômeno em uma instituição de ensino superior brasileira, de pequeno porte, situada no Distrito Federal.

Notadamente, o estudo colheu dados do sistema de gestão acadêmica e das avaliações institucionais da Faculdade JK, que possibilitaram avaliar a evolução dos resultados da aprendizagem no período compreendido entre os três semestres anteriores à ocorrência do fenômeno da pandemia e os três semestres seguintes (durante a pandemia). Buscou, dessa forma, identificar os impactos sobre os resultados da aprendizagem decorrentes das mudanças metodológicas, didáticas e operacionais que foram introduzidas pela edição de medidas legais por parte do Governo Federal, do Governo Distrital, do Conselho Nacional de Educação, em especial a [Lei nº 13.409/2017](#), e o Capítulo III da Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que trata da Educação Superior.

Segundo o Todos Pela Educação (2020), em uma nota técnica expedida logo após a publicação da Lei nº 14.040,

... as pesquisas mais recentes evidenciam que não se trata de alternativa equivalente: atividades remotas, e até mesmo atividades mais estruturadas na modalidade Educação a Distância (EAD), têm

suas limitações e, com efeito, não conseguirão substituir a experiência escolar presencial ... (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 6)

A nota técnica afirma ainda que:

a literatura baseada em evidências mostra que alunos que têm atividades totalmente a distância aprendem menos do que aqueles com a vivência presencial nas escolas, mesmo levando em conta outros fatores que poderiam afetar o desempenho acadêmico. E, mesmo quando o ensino não é totalmente a distância, as evidências ainda são mistas quanto aos efeitos das tecnologias educacionais na aprendizagem dos alunos, além de apontarem que muitas tendem a ser pouco custo-efetivas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 6)

A nota aponta ainda que:

quanto ao ensino totalmente online, as experiências mostram que ele tende a ser mais efetivo para aqueles estudantes que já possuem um desempenho mais alto, gerando riscos de acentuação da já elevada desigualdade de aprendizado entre os alunos brasileiros. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 10)

Outros autores, como Carlota Boto (2020), acreditam que, se por um lado a educação a distância tem sido uma forma de garantir o acesso à educação para muitos estudantes, resguardando a saúde da população, “por outro lado corremos o risco de favorecer uma segregação social que é, sob todos os aspectos, inadmissível”. (BOTO, 2020, s/p).

Há ainda aqueles, como Santos e Jacobs (2020), que são mais pessimistas e afirmam já no título de seu trabalho que “as consequências da pandemia na educação podem ser piores que o esperado”:

De fato, o EaD pode ter um desempenho tão bom ou melhor que as escolas tradicionais, mas o ensino emergencial a distância pode não fornecer os resultados acadêmicos das instruções em sala de aula e a perda de aprendizado provavelmente será maior entre estudantes de baixa renda, menos propensos a ter acesso a aprendizado remoto de alta qualidade ou a um ambiente de aprendizado propício, como um espaço silencioso com distrações mínimas, dispositivos que não precisam compartilhar, internet de alta velocidade e supervisão acadêmica dos pais. (SANTOS; JACOBS, 2020, s/p)

Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) afirmam que:

A pandemia de Covid-19 evidencia déficits sociais que sempre foram conhecidos e demonstra potencial para agravar problemas educacionais já existentes, exigindo uma capacidade de resposta rápida que nunca foi característica intrínseca do Sistema educacional

e ressaltando a necessidade de uma efetiva priorização da educação sob uma perspectiva multifacetada”. (CARDOSO *et al.*, 2020, p. 45)

Devido ao caráter emergencial, as instituições de ensino tiveram que se adaptar rapidamente para a transformação das aulas presenciais em ensino a distância. Isto fez com que as diversas etapas, necessárias para a implantação de um modelo de ensino que demanda diversos tipos de recursos e competências, fossem deixadas de lado:

A situação inesperada que levou à interrupção abrupta das aulas presenciais demandou das instituições de ensino tomadas de decisões rápidas, sem a realização de etapas fundamentais para que as iniciativas de educação fossem bem-sucedidas. Essas etapas se referem a planejamento, capacitação de todos os envolvidos, preparação da infraestrutura tecnológica (hardware e software), automatização de atividades administrativas, preparação do sistema para coleta de dados, reformulação de currículos, além do fomento à inclusão e à equidade. (CASATTI, 2020, s/p).

Parece claro que esta falta de tempo e a pressa na implantação das medidas reforçaram a visão de que seus resultados não seriam satisfatórios.

Não vou me estender na compilação de textos *online*, artigos e outros trabalhos que apontam os possíveis impactos negativos da pandemia sobre os resultados da aprendizagem na educação.

Como síntese, relaciono, a partir dos artigos avaliados, três aspectos negativos identificados com maior frequência e que são objeto de estudos neste trabalho:

- I. Alunos dos cursos remotos aprendem menos do que aqueles dos cursos presenciais.
- II. A perda de aprendizado provavelmente será maior entre estudantes de baixa renda.
- III. A aprendizagem será maior para aqueles alunos que já possuem resultados anteriores melhores.

Esta pesquisa, neste ponto, precisou incorporar tais pressupostos, mas, agora, pondo-os em teste, adotando-os como pontos de pesquisa e como objetos de avaliação.

Para tanto, foram acessados os microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2019 (Enade 2019) e do Exame Nacional do Ensino Médio 2019 (Enem 2019), que foram as últimas edições realizadas antes do início da pandemia, disponíveis nas páginas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de outros reservatórios de dados públicos oficiais e, com base nestes dados, foi elaborado um panorama da educação superior brasileira no período estudado. Além disso, buscaram-se evidências para possibilitar a verificação de dados concretos que permitissem avaliar se os aspectos negativos apresentados acima teriam validade ou não.

3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DE HOJE

A educação em geral, e em particular a educação superior, no Brasil, historicamente, sempre foi objetivada pelos interesses das elites econômicas e políticas que dominaram, e ainda dominam, o cenário brasileiro, como de fato ocorre na imensa maioria dos países.

Na América Latina, o Brasil foi uma das últimas colônias europeias a instalar universidades. Segundo Guimarães (2014), somente com a chegada da família real portuguesa em 1808 ao Brasil, as elites governantes locais passaram a considerar, de forma mais concreta, a necessidade de ofertar cursos de capacitação profissional para suprir a formação de mão de obra especializada para atender às necessidades da Corte e do novo governo que por aqui se instalou. Dessa forma, o príncipe regente, Dom João VI, recebeu pressão dos habitantes locais para que fosse instalada uma universidade no Brasil.

Segundo Cunha (1986), Dom João VI, visando atender, mesmo que parcialmente, a estes apelos, funda, ainda em 1808, a Escola de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a Escola de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura, em 1814, e a Real Academia de Pintura e Escultura, no mesmo ano.

Após a independência do Brasil, em 1822, o Imperador Dom Pedro I, assumiu o poder e, durante seu governo, nenhuma outra instituição de ensino superior foi criada. Somente após sua renúncia e assunção de Dom Pedro II, filho primogênito (ainda menor de idade) de Dom Pedro I, em 1827, é que foram criados dois cursos de Direito: um em Olinda, na região nordeste, e outro em São Paulo, na região sudeste.

Podemos notar que no período colonial os cursos eram centrados em medicina, engenharias, direito e belas artes. Cursos estes que sempre foram, em parte, direcionados para atender aos interesses dos filhos dos ricos proprietários de terra, que antes eram obrigados a se deslocar até Portugal para realizar seus estudos e, ainda suprir, parcialmente, a carência real de profissionais que pudessem promover o desenvolvimento da então colônia. Assim, eles poderiam atender a Corte, que provisoriamente se instalara no Brasil sem saber exatamente por quanto tempo teriam de permanecer aqui, sem, contudo, ameaçar o domínio do poder imperial de Portugal.

Há que se ressaltar que essas “escolas” não tinham o caráter de universidade, e eram encaradas mais como centros de formação profissional. Segundo Durham (2005, p.194), o “que se procurava era formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos”.

Somente com o advento da Proclamação da República, o Brasil passa a ter um Governo independente dos domínios políticos da coroa portuguesa, mas os novos governantes, no período que os historiadores costumam classificar como Primeira República (1889-1930), consideravam a universidade, principalmente o modelo português, ditado pela Universidade de Coimbra, uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo.

Nesse período, o Governo central pouco se esforçou para criar uma universidade genuinamente brasileira e as poucas iniciativas existentes foram feitas pelos governos estaduais (Paraná, São Paulo e Amazonas).

A primeira universidade brasileira só foi criada em 1920, ou seja, quase 100 anos após a declaração da independência, ocorrida em 1822, ou seja, 420 anos após o início da ocupação portuguesa.

Segundo Fávero (1980), o Decreto n.º 14.343, de 1920, criou a Universidade do Rio de Janeiro, que reunia, administrativamente, as Faculdades profissionais preexistentes no Estado do Rio, sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema, já que o modelo político e pedagógico da

instituição nada mudou: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades.

Durante o período da Primeira República (1889-1930), o país contava com cerca de 150 escolas isoladas e as duas “universidades” existentes, a do Paraná e a do Rio de Janeiro, que, na realidade, não passavam de meras aglutinações de escolas isoladas, sem, entretanto, desempenharem um papel real de uma universidade.

Foi somente no período da Nova República, compreendido entre 1930 e 1964, que o movimento intelectual e político para criação de universidades no Brasil toma força e pressiona o governo central para criação de um ministério voltado à educação.

Em 1931, no primeiro ano de seu governo, Getúlio Vargas promoveu uma reforma educacional mais ampla, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, o qual foi também o primeiro a ocupar o cargo de Ministro da Educação, recém-criado por Getúlio Vargas, no país.

A Reforma Francisco Campos criou leis e decretos que autorizavam e regulamentavam o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito. Esse período é caracterizado por uma intensa disputa política e ideológica entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação.

A inexistência de estatísticas oficiais desse período dificulta uma contagem realista do número de escolas superiores criadas Brasil afora. Segundo Martins (2002), somente

em 1933, ano em que se passou a contar com as primeiras estatísticas sobre educação, o setor privado respondia por 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas do ensino superior, proporções que não se modificaram de maneira substantiva até a década de 1960 porque a expansão do ensino privado foi contrabalançada pela criação das universidades estaduais e pela federalização com anexação de instituições privadas. (MARTINS, 2002, p. 5)

Ainda segundo Martins (2002),

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. Estava em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, mas em especial a da universidade. As principais críticas ao modelo universitário eram: a instituição da cátedra, o fim da compartimentalização devido ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 (que resistiam à adequação e mantinham a autonomia), e o caráter elitista da universidade. (MARTINS, 2002, p. 5).

Segundo Cunha (1975), em 1960, existiam 226.218 universitários, a grande maioria estudando em escolas privadas, mas muitos alunos não conseguiam acesso às universidades e faculdades por falta de vagas. Para se ter uma ideia do tamanho do problema, em 1969, os alunos excedentes - que passavam nos vestibulares, mas não eram matriculados por falta de vagas - somavam 161.527.

No período 1960-1980, esta demanda reprimida provocou uma enorme pressão pela expansão da oferta de cursos e vagas no ensino superior e o número de matrículas saltou de aproximadamente 200 mil para 1,4 milhão. Essa expansão se deu, principalmente, pelo crescimento da oferta de cursos pela iniciativa privada, tanto que, entre 1970 e 1980, o setor privado respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994, por 69%.

Como resultado da reforma educacional imposta pelo regime militar que governou o Brasil durante o período de 1964 -1988, teve-se que:

A cátedra foi abolida e substituída por departamentos. A autonomia das Faculdades foi quebrada: a organização interna foi reformulada em termos de Institutos Básicos, divididos por áreas de conhecimento e as Faculdades ou Escolas, que ofereciam a formação profissional. Introduziu-se o sistema de créditos e foi proposto, inclusive, um ciclo básico, anterior à formação profissional, que oferecesse aos estudantes uma formação geral mais sólida. Abriu-se espaço para uma representação de estudantes e de diferentes categorias docentes nos órgãos internos de decisão. Entretanto, a lógica da nova estrutura, que se inspirava no modelo norte-americano, foi truncada na medida em que as carreiras continuaram estanques e o diploma continuou valorizado na medida em que se constituía como condição necessária e suficiente para o exercício profissional. O ingresso dos estudantes continuou a ser feito por carreira e com isso a iniciativa do ciclo básico fracassou. A diferença foi que os estudantes, divididos por cursos ainda

rigidamente separados, adquiriam parte de sua formação fora das escolas profissionais, nos Institutos Básicos. A reforma também não flexibilizou os currículos, que continuaram a ser rigidamente definidos pelo Ministério da Educação, através do Conselho Federal de Educação, como ocorria antes. (DURHAM, 2005, p. 205-206)

O setor público foi sempre um coadjuvante no ensino superior, quando se trata da oferta de vagas, instituições e cursos superiores. Segundo Eunice Durham, podemos notar, ao longo da história brasileira:

o desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público. Já na década de 1960, este setor adquire novas características. Não se trata mais, de fato, da coexistência de sistemas públicos e privados com missões e objetivos semelhantes como antes. Trata-se de um outro sistema que subverte a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público. (DURHAM, 2005, p. 191)

Neste período, é possível notar uma expansão acelerada do sistema, com ampliação de cursos, vagas e instituições de ensino, porém, ainda segundo Durham,

não houve, entretanto, uma verdadeira reforma curricular. A ampliação do acesso se deu simplesmente multiplicando a matrícula nos mesmos cursos tradicionais, preservando a velha concepção de diploma profissional e conservando o mesmo tipo de ensino. (DURHAM, 2005, p. 205).

Se, de um lado, as Instituições de ensino preservaram seu *modus operandi*, de outro, elas não foram capazes de absorver a demanda existente. Para Cunha (1975), a expansão do ensino superior também não alcançou as camadas populares, concentrando-se em atender aos anseios de desenvolvimento das classes médias urbanas, que estavam sedentas para assumir os postos mais elevados nas hierarquias ocupacionais do setor privado e, também, os postos mais elevados oferecidos pelo crescimento do setor público.

O setor privado passou a oferecer cursos de baixo custo, especialmente aqueles ligados às Ciências Humanas e às Ciências Sociais Aplicadas, predominando os cursos noturnos.

Atualmente, o Sistema de Ensino Superior no Brasil é constituído por instituições de ensino públicas e privadas. No setor público, encontramos Instituições de Ensino Superior (doravante, IES) municipais, estaduais e federais. Já no setor privado, elas se dividem em diversos tipos, como as confessionais, geralmente ligadas a instituições de cunho ou origem religiosa; as comunitárias, em geral, ligadas a instituições paraestatais; as IES filantrópicas e, por fim, as particulares (NEVES E MARTINS, 2019).

Segundo Neves e Martins (2019), em geral, as IES confessionais, comunitárias e filantrópicas caracterizam-se como instituições sem fins lucrativos, já as IES privadas, que começam a se expandir rapidamente a partir de 1999, quando a Lei n.º 9.870, de 23 de novembro de 1999, passa a admitir a sua existência, são eminentemente com fins lucrativos.

Conforme Neves e Martins (2019), as IES particulares são reguladas pelo Ministério da Educação, entretanto, seguem as leis de mercado no que tange aos aspectos fiscais, trabalhistas e parafiscais, sendo, na prática, empresas de caráter puramente comercial, em que o ensino é a mercadoria de troca.

Ainda segundo Neves e Martins (2019), podemos caracterizar o ensino superior atual em dois tipos de organização acadêmica:

- I. as Instituições Universitárias, que têm como função o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo necessariamente um quadro de professores composto por pelo menos um terço de seu corpo docente com formação em nível de mestrado ou doutorado e com dedicação exclusiva; e
- II. as Instituições Não Universitárias, que têm basicamente a função de ensino. As IES não universitárias não gozam de autonomia para criação de novos cursos e ampliação de vagas, enquanto as IES universitárias têm liberdade de criar cursos e aumentar ou diminuir as vagas ofertadas.

Essas instituições também diferem entre si na forma como ensinam.

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, em seu art. 1º, admite que essas instituições ofereçam apenas duas modalidades de ensino: o ensino presencial e a educação a distância:

Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino. (BRASIL, 2017a, p. 1, grifo nosso)

O Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, em seu art. 1º, define educação a distância como:

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017b, p. 1).

As formas de acesso a essas instituições de ensino também são reguladas por lei. Notadamente, a prática comum de acesso às instituições de ensino sempre foi o vestibular, mas, com a introdução do Enem, isto começou a mudar.

Até 2009, a grande maioria dos estudantes eram admitidos nas IES por meio de um processo seletivo externo denominado “vestibular”.

A exigência do vestibular vem da necessidade de impor, pelas camadas dirigentes da sociedade, mecanismos de seleção que possibilitem, de forma efetiva, o controle do acesso e dos resultados do processo de ensino em benefício das classes mais ricas.

Segundo Martin Carnoy (1990, p. 77), “a única maneira de ser bem-sucedido em uma ‘meritocracia’ é conseguir o máximo de escolaridade que se possa”. Assim, a escola passa a trabalhar para regular o processo de acesso aos níveis mais altos da hierarquia escolar, introduzindo processos meritocráticos, que permitam regular quem acessa qual escola e quando se dará este acesso.

Na prática, os processos seletivos para acesso à escola, qualquer uma delas, são, sempre, um processo de exclusão. Assim os processos seletivos de cada instituição são também processos que visam excluir da IES aqueles que não têm o perfil de aprendizagem considerado adequado à IES.

A partir de 2009, o Ministério da Educação introduziu uma inovação no acesso às IES, quando passou a admitir a nota obtida pelo estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como uma alternativa para substituir ou complementar os exames vestibulares de IES públicas ou privadas.

O Enem foi criado originalmente como um instrumento de avaliação das competências desenvolvidas pelo estudante ao longo de seus 11 anos de educação básica. A participação no Enem é opcional e oferecida anualmente a todos os concluintes e aos egressos do ensino médio.

Hoje, a grande maioria das IES passou a adotar o Enem em seus processos seletivos, tanto para o acesso direto (38,2% do total das vagas), como para critério para concessão de descontos e bolsas.

Tabela 1 - Número de ingressantes, por vagas novas e por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos cursos de graduação presencial por categoria administrativa, segundo a grande região – Brasil– 2019

Brasil/ Grande região	Ingressantes (Vagas novas)	Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal	
Brasil	Total	1.751.122	471.114	309.014	141.848	20.252	1.280.008
	Enem	668.647	275.042	235.805	38.222	1.015	393.605
	%	38,2	58,4	76,3	26,9	5,0	30,8

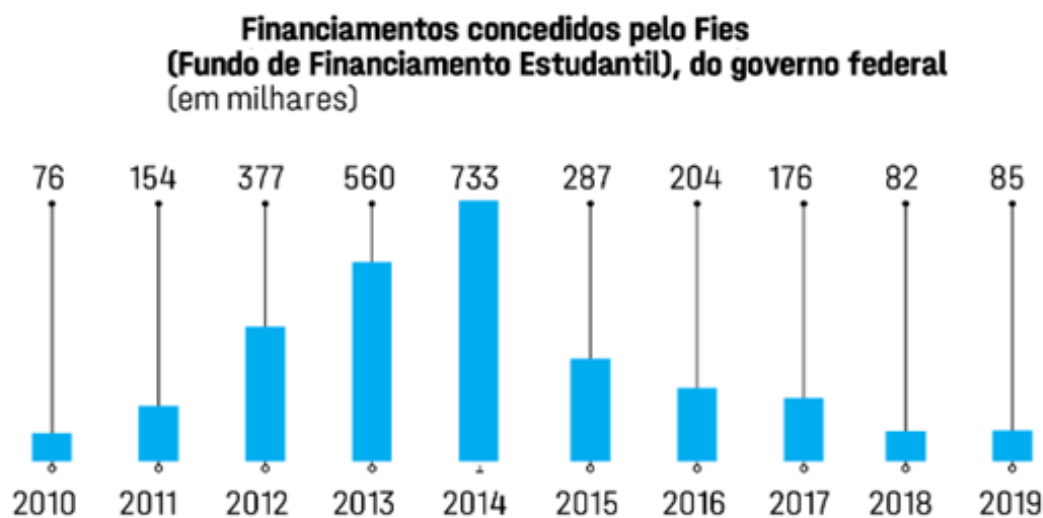
Fonte: (BRASIL, 2020)

As IES privadas optaram por utilizar o Enem de forma parcial, privilegiando o uso desta avaliação como instrumento para atrair os alunos com maior pontuação nos resultados das avaliações.

Essa nova forma de processo seletivo acabou se transformando em um grande instrumento de marketing para as IES privadas, que passaram a disputar

os melhores alunos, agora com a chancela do poder público, que passou a financiar parcialmente, ou totalmente, o ingresso e a permanência dos estudantes nas IES privadas em função da nota obtida no exame, por meio do programa atualmente denominado Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), cuja variação dos investimentos públicos, podemos verificar no Gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1- FIES - Financiamento Concedidos



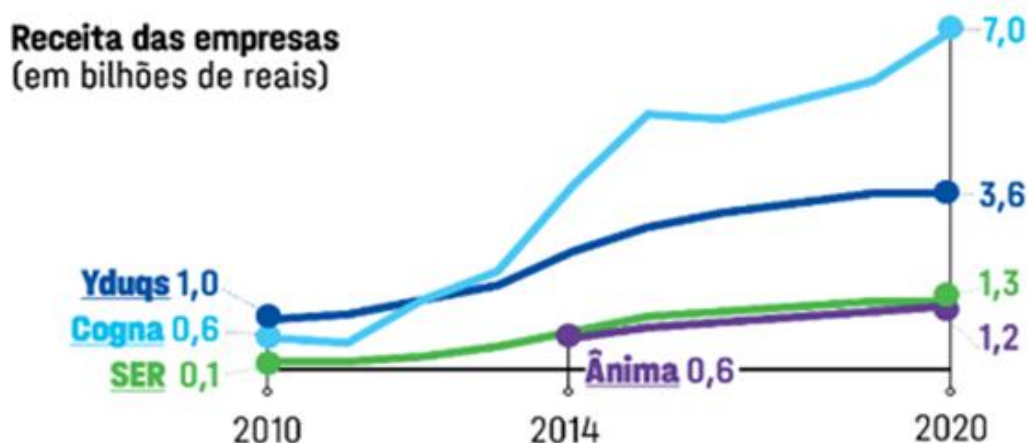
Fonte - ABMES (2021)

Se por um lado, inicialmente, o Fies serviu de alavanca para a expansão da oferta de vagas no ensino superior, por outro lado, ele também ampliou as diferenças entre as já tão diferentes instituições privadas.

O Fies acabou beneficiando principalmente os grandes grupos educacionais que, devido à sua organização empresarial, por possuírem IES mais sólidas e organizadas, com documentação e pagamento de impostos em dia e que atendiam mais facilmente às exigências impostas pelo governo, puderam atrair maior número de alunos.

Esses grandes grupos tiveram um faturamento (Gráfico 2) crescente durante todo período em que o Fies se manteve em patamares mais altos, além de saírem do processo muito mais fortalecidos que as pequenas e médias IES isoladas.

Gráfico 2 -Receitas dos grandes grupos Educacionais



Fonte - ABMES 2021

Com a queda dos investimentos governamentais, o mercado educacional acabou sofrendo um grande revés. A expansão do Fies possibilitou o surgimento e a consolidação dos grandes grupos educacionais, que viram, no Fies uma grande fonte de arrecadação de recursos e de majoração de margens de lucro, aproveitando esta abundância de recursos para adquirem dezenas de IES de todos os portes, principalmente aquelas IES isoladas de porte médio e com cursos bem-conceituados (alto Índice Geral de Curso - IGC) ao longo dos anos.

Com a introdução da Nota do Enem e do Fies, o estudante de alto rendimento e que tinha condições de obter o financiamento estudantil passou a ser um cliente valioso, a ser disputado por todas as IES. Com o financiamento, o estudante dificilmente cai na vala dos inadimplentes, este, sim, o grande fantasma que assusta os dirigentes das IES privadas.

Com a queda dos investimentos no Fies por parte do governo, estes grupos, que já estavam muito fortalecidos, tiveram folego financeiro para fazer frente ao declínio econômico que aconteceu na última década.

Segundo Desidério (2021),

até o fim de 2020, o Brasil poderá jogar mais 8 milhões de trabalhadores no desemprego, elevando o contingente para 20 milhões, devido à crise causada pela pandemia do novo coronavírus. O tombo afeta todos os setores da economia, mas pode ser mais grave para quem já vivia sua crise particular. É o caso da educação superior.

Em momentos de incerteza e perda de renda, muitos estudantes adiam o início de um curso, paralisam a faculdade para economizar na mensalidade ou simplesmente deixam de pagar. (DESIDÉRIO, 2021, s/p)

Ainda segundo Desidério (2021, s/p.), em 2020,

um estudo da consultoria Educa Insights mostrou que, entre o público interessado em iniciar um curso superior presencial, só 7% pretendiam começar ainda neste ano. Entre os que já estudam, 47% dos alunos presenciais disseram que correm o risco de desistir do curso devido à pandemia, ante 36% dos alunos de cursos à distância. A pesquisa apontou ainda que 29% dos entrevistados tiveram sua renda altamente afetada pela pandemia e 14% dos entrevistados não tinham pagado a mensalidade do mês de maio nem sabiam quando pagariam. No mês anterior, os inadimplentes eram 8%. (DESIDÉRIO, 2021, s/p)

Este cenário fez com que o fantasma da inadimplência e da evasão no ensino superior aumentassem em um ritmo que não se via há muitas décadas.

Segundo Herling, *et al* (2013),

diante da atual situação econômica brasileira, muitos alunos passam a ser o “mau pagador ocasional”, pois com a situação financeira abalada, os alunos se obrigam a fazer escolhas do que pagar primeiro, sendo que em primeiro lugar na prioridade de pagamento ficam sempre os financiamentos de imóveis e automóveis, pois possibilitam em muitas das vezes que o agente financiador tome o bem em caso de inadimplência, em segundo, estão as despesas básicas e com cartão de crédito, sendo que o último cobra as maiores taxas de juros do mercado. E por último fica a saúde e a educação, que é o grupo em que as IES se encontram, sendo esse o principal fator que ocasiona o aumento na inadimplência das instituições de ensino particulares. (HERLING *et al.*, 2013, p. 132)

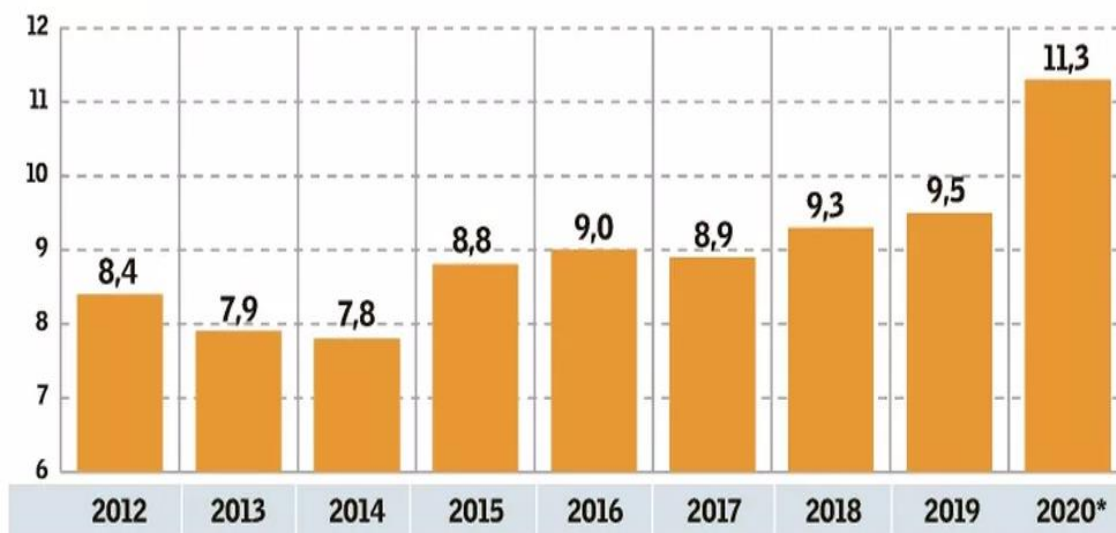
Segundo Teixeira e Silva (2001. p. 19), a “inadimplência é a falta de pagamento; inadimplemento é o termo jurídico utilizado, em regra, para designar uma situação de não cumprimento da cláusula contratual; insolvência é a perda total de capacidade de pagamento”.

Dados da 13ª Pesquisa de Inadimplência, realizada com as instituições de ensino superior privadas pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP, 2019), apontam que a taxa de inadimplência no ensino superior privado no Brasil ficou em 23,9% em maio de 2020, um percentual 51,7% maior que o registrado no mesmo período de 2019. As mensalidades em atraso referentes aos cursos

presenciais tiveram aumento ainda maior no período (55,1%), e as de cursos de ensino a distância (EAD) subiram 8,6%.

Gráfico 3 - Taxa de inadimplência no ensino superior

Taxa de atraso de mais de 90 dias no pagamento de mensalidades - %



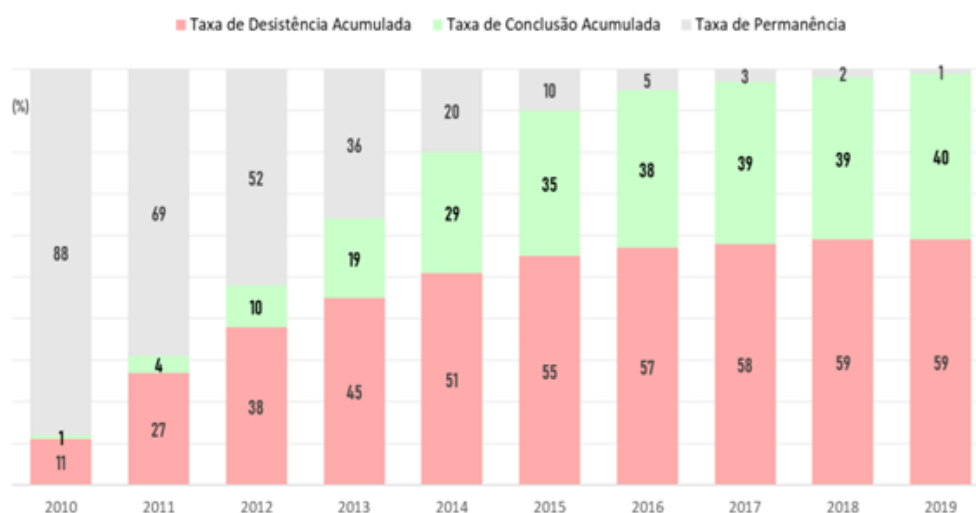
Fonte Pesquisa de Inadimplência 2019 - SEMESP * Projeção

Observa-se, assim, que a queda da renda média do estudante acarreta grandes perdas para as IES, e este é um motivo constante de preocupação para seus dirigentes.

Note-se que a inadimplência somada à evasão, evasão esta agravada pela situação econômica atual, tem tido um impacto muito grande na sobrevivência das IES, principalmente aquelas de pequeno porte, que não têm folego financeiro para suportar perdas continuadas como as que estão submetidas nos últimos dez anos.

Segundo dados do Censo da Educação Superior do Inep, em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram seus cursos. Em 2014, esse número chegou a 49% dos alunos e, em 2020, chegou a absurdos 60%. Ou seja, segundo dados do Censo, apenas 40% das pessoas que se matricularam na graduação em 2010 concluíram seus estudos até 2019.

Gráfico 4 - Evolução da Média dos Indicadores de Trajetória dos Ingressantes em Cursos de Graduação de 2010 -2019, ponderada pelo número de ingressantes dos cursos

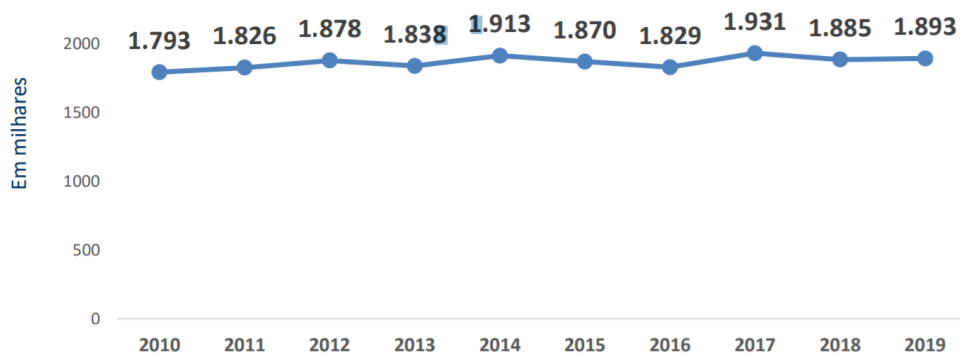


Fonte: Censo da educação Superior - Notas estatísticas 2019 - Inep - MEC

A alta rotatividade dos alunos faz com que os esforços das IES para manterem seus cursos e programas seja continuado e caro.

Se por um lado a taxa de concluintes no ensino médio se mantém relativamente estável ao longo da última década (Gráfico 5), como mostram os números do Censo da Educação Básica do Inep/MEC, de outro o desemprego entre estes jovens tem crescido acentuadamente ao longo dos anos.

Gráfico 5 - Número de Concluintes no Ensino Médio - 2010-2019.

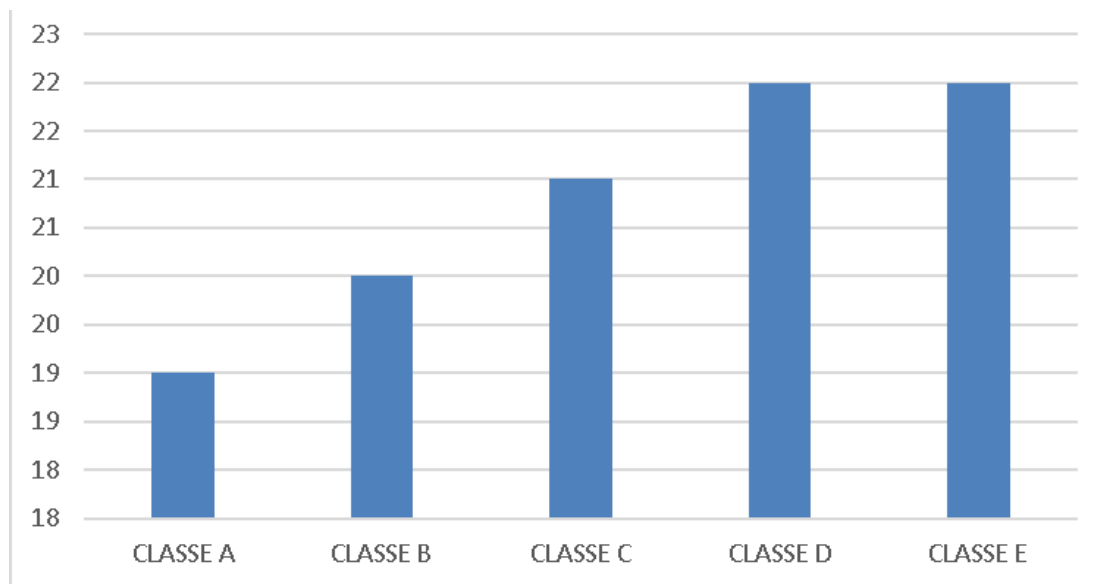


Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Básica (2019)

Logo, muitos estudantes tendem a retardar sua entrada na faculdade por falta de condições financeiras para sustentar os custos relativos à aprendizagem,

o que serve, em parte, para justificar a distribuição de estudantes com faixas etárias altas predominando nas classes C, D e E, enquanto, nas classes A e B, predominam as matrículas de jovens (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Média de idade dos estudantes, por classe social, no Enem 2019



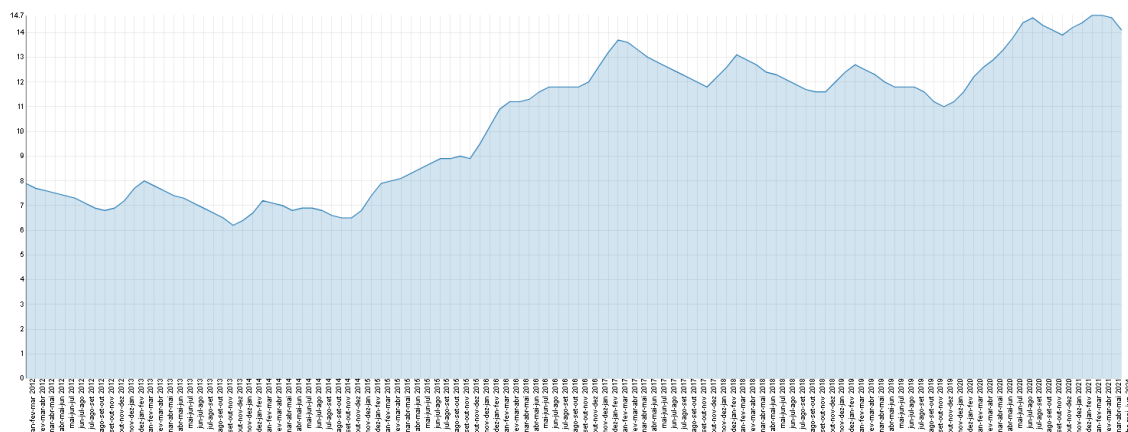
Elaboração Própria

Aqui, temos uma primeira evidência de que a origem social é um fator de diferenciação no processo de seleção feito pelo Enem; os alunos mais jovens são também os mais ricos e vão, no ensino superior, estudar nas escolas particulares mais caras do país, em cursos com conceito 4 e 5 no MEC, enquanto os mais pobres são os mais velhos e vão estudar predominantemente nos cursos a distância, e nas IES com cursos com conceito entre 1 e 3.

Ainda cabe destacar que, no ensino médio, as taxas de evasão e o abandono têm sido decrescentes, isto tem como efeito uma taxa de conclusão alta e constante. O resultado é que o número de egressos do ensino médio tem se mantido constante, porém as oportunidades de crescimento pessoal, ou a ascensão social dos indivíduos, não se tornaram mais fáceis, pois a sociedade pós-industrial não cria empregos na mesma velocidade em que qualifica sua mão de obra.

Segundo dados do IBGE, a taxa de desemprego no país foi de 14,7% em abril de 2021, um crescimento de 0,4% em relação ao trimestre anterior, encerrado em janeiro (14,2%). No total, são 14,8 milhões de pessoas sem emprego em todo o país, um recorde na série histórica, iniciada em 2012 (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Taxa de desocupação no Brasil e Grandes Regiões (2021).

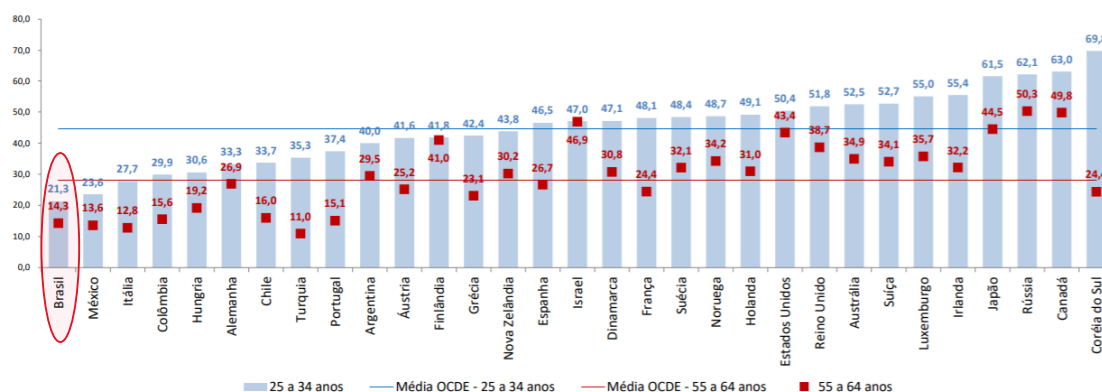


Fonte PNAD - IBGE

Juntos, esses dois fenômenos (queda de renda e alto desemprego) contribuem para a baixa expansão das matrículas efetivas no ensino superior brasileiro.

O Brasil tem uma das mais baixas taxas efetivas de matrículas no ensino superior quando comparada com outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme podemos observar no Gráfico 8 abaixo:

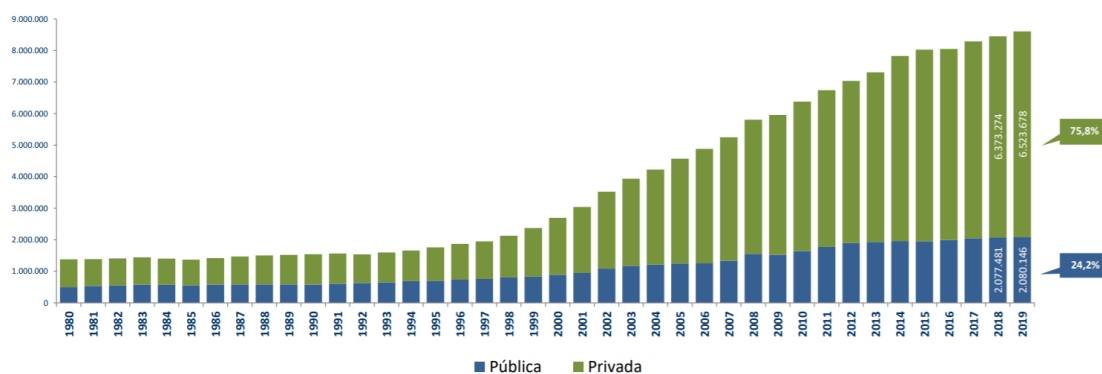
Gráfico 8 - Percentual da população com educação superior, por faixa etária



Fonte: MEC/Inep/Deed (2020)

Apesar da expansão acentuada no número de vagas nos últimos anos, ainda estamos longe de cumprir as metas fixadas pelo Plano Nacional da Educação (PNE) para a educação superior, por exemplo, garantir que 33% dos jovens de 18 a 24 anos estejam na educação superior até 2024.

Gráfico 9 - Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil 1980-2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior 2019

Para cumprir essa meta, teríamos que dobrar o número de alunos em três anos, algo que nem os mais otimistas acreditam ser viável, principalmente, levando-se em conta que os dois últimos governos (dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro) tratam a educação superior como algo desnecessário para a população, como pensa o ministro da Educação do Governo Bolsonaro, Milton Ribeiro, que, em entrevista em 9 de agosto de 2021, à TV Brasil, afirmou que as 'vedetes' do futuro serão os institutos federais, capazes de formar técnicos. Para o ministro, as universidades não são tão úteis à sociedade e há um excesso de diplomados no Brasil.

Este é o panorama atual da educação superior brasileira. Instituições em crise, um Governo que não tem na educação uma de suas prioridades e um Congresso Nacional que não toma para si a tarefa de criar um ordenamento jurídico que obrigue os governos a envidarem esforços para resolver o problema da ineficiência do sistema educacional em todos os níveis.

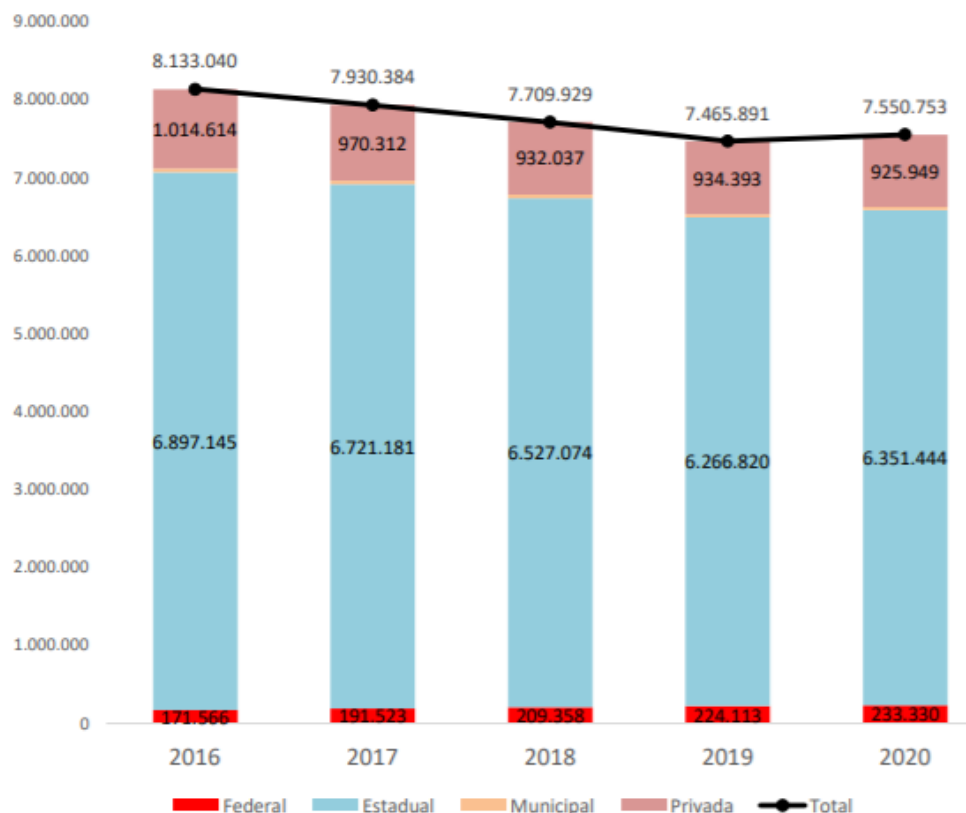
Vamos, a seguir, avaliar o perfil do aluno que ingressa no ensino superior.

3.1. O perfil dos estudantes universitários brasileiros

A grande maioria dos estudantes universitários brasileiros têm um histórico progresso bastante ruim. Para demonstrar esta afirmação, é preciso analisar os resultados gerais da educação brasileira. E, na minha visão, ele é um quadro trágico: é a história do fracasso.

Sei que esta afirmação vai de encontro à posição adotada por muitos especialistas que defendem que a escola não pode ser culpada isoladamente por este fracasso e que existem variáveis externas, interferindo no processo, que alteram as condições e afetam profundamente estes resultados. Mas creio que mais adiante ficarão claros os motivos pelos quais eles têm este entendimento e, além disto, os dados apresentados a seguir, falam por si sós.

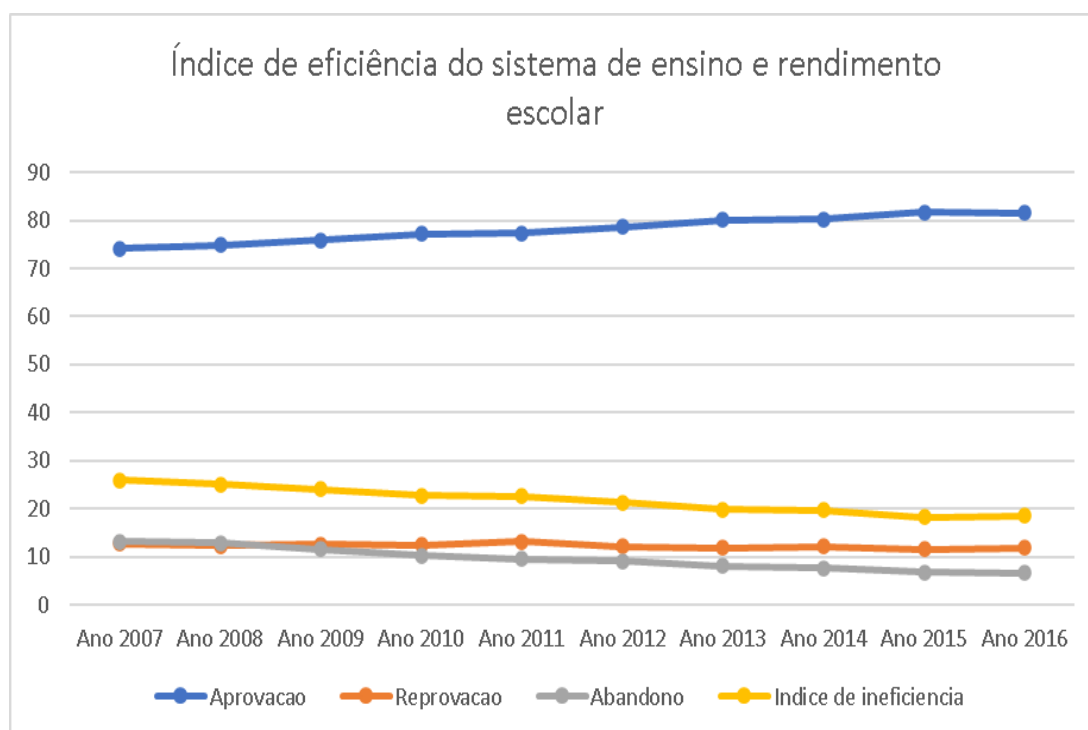
Gráfico 10 - Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2016-2020



Fonte: Inep-MEC /Censo Escolar 2020

Como podemos ver, as taxas de matrícula no ensino médio têm sido decrescentes. Em parte, isto ocorre pelo envelhecimento natural da população brasileira e, em parte, porque, a cada ano, o número de jovens que deixam de se matricular, apesar de apresentar uma queda constante, é significativa.

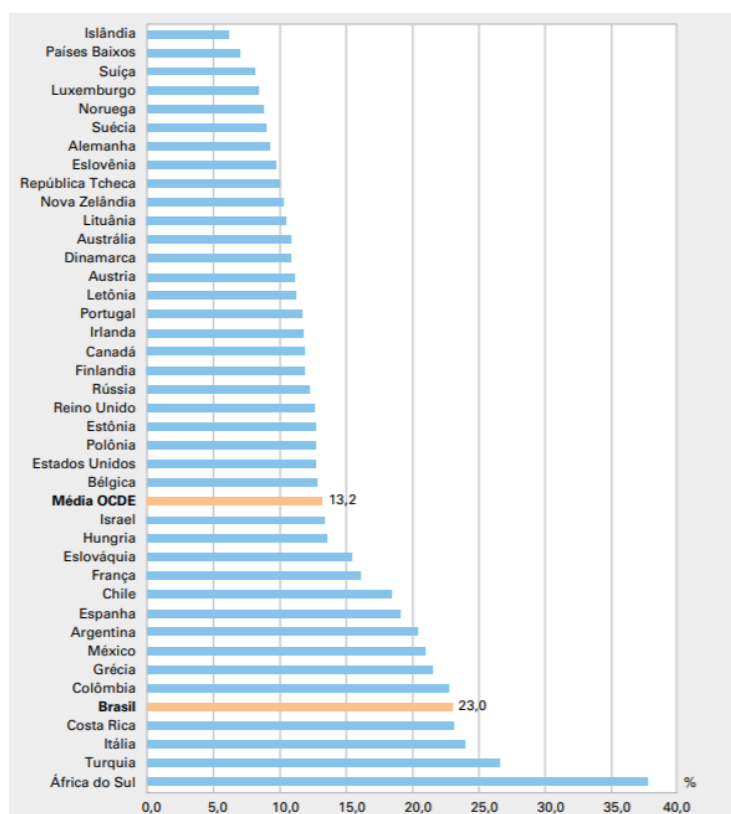
Gráfico 11 - Índice de eficiência do sistema de ensino e rendimento escolar
Brasil – 2007 -2016



Fonte: IBGE (2021) - Séries Históricas de Estatísticas

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 (Gráfico 12), 23% dos jovens entre 15 e 29 anos de idade não estudavam nem trabalhavam em 2019, uma das mais altas taxas entre os países da OCDE. Esta taxa, para piorar, representa um aumento de 1,2% em relação a 2016.

Gráfico 12 - Taxa de jovens entre 15 e 19 anos que nem estudavam nem trabalhavam em 2019, segundo países da OCDE



Fonte: IBGE (2019)

3.2. O perfil dos ingressantes no ensino superior brasileiro

Ao adentrarem o ensino médio, os estudantes brasileiros partem de uma base de competências em leitura e matemática muito baixa, na escala de avaliação de competências básicas do exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

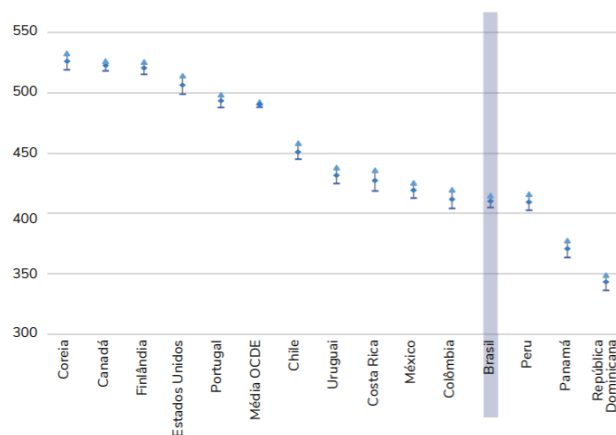
Segundo o Inep,

o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de “Programe for International Student Assessment”, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à

aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. (INEP, 2019, s/p.)

Os dados do Relatório Brasil no Pisa 2019 apontam que o Brasil tem, em média, um fraco desempenho em leitura e compreensão de textos, com uma nota média de 409 pontos.

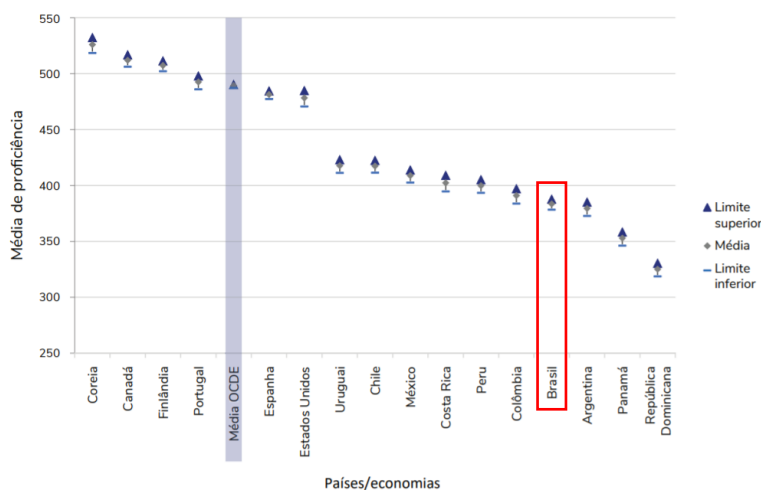
Gráfico 13 - Média de proficiência em leitura, subescala compreender - Pisa 2019



Fonte: Inep (2020)

Já em matemática, a média é de 384 pontos, contra uma média de 489 dos países da OCDE, mas, ainda longe de países como a Coreia, Canadá e Finlândia, com cerca de 525 pontos.

Gráfico 14 - Médias, intervalos de confiança e percentis das proficiências dos países. Fonte: Inep



Fonte: Inep (2019)

As notas obtidas pelos egressos do ensino fundamental colocam o Brasil, com base em uma escala 6 pontos, no nível 2 em leitura, no nível 1 em matemática e em ciências.

Para a OCDE, o nível 2 é considerado o mínimo aceitável para caracterizar um leitor. No Brasil, cerca de 43,2% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2 nas 3 disciplinas avaliadas e apenas 2,5% ficaram nos níveis 5 e 6 em pelo menos uma das disciplinas. Ou seja, ao final do ensino fundamental, os estudantes brasileiros compreendem mal o que leem e muito pouco sabem dos fundamentos básicos de matemática e ciência.

Ao final do ensino médio, o MEC tem a oportunidade de avaliar os resultados da aprendizagem dos seus egressos por meio do Enem.

Este exame é aplicado anualmente e avalia os estudantes em quatro grandes áreas: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e Comunicação. Os estudantes também realizam uma prova escrita de Redação.

A seguir, serão apresentados os gráficos dos resultados desse exame, aplicado em 2019. Para facilitar a análise dos dados, foram eliminados da base de dados disponibilizada pelo Inep aqueles alunos que somente se inscreveram na condição de treineiros e aqueles que, por diversos motivos, não realizaram todas as quatro provas e a redação. Além disso, visando simplificar as análises de dados, foi criada, arbitrariamente, uma escala de notas, representada abaixo:

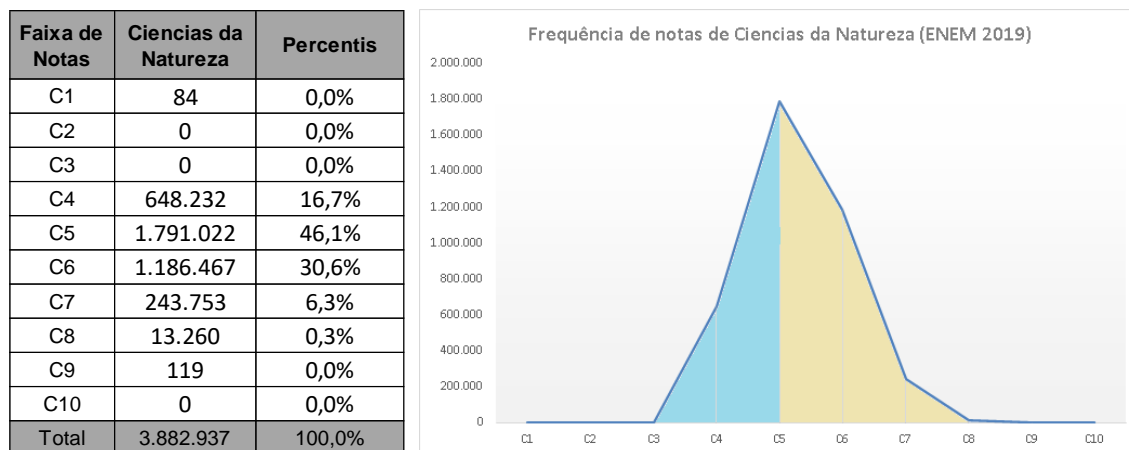
Tabela 2 - Escala de Equivalência Menção/Nota das provas do Enem

Menção	Nota
C1	Entre 0,00 e 99,99
C2	Entre 100,00 e 199,99
C3	Entre 200 e 299,99
C4	Entre 300 e 399,99
C5	Entre 400 e 499,99
C6	Entre 500 e 599,99
C7	Entre 600 e 699,99
C8	Entre 700 e 799,99
C9	Entre 800 e 899,99
C10	Entre 900 e 1000

Elaboração própria

A partir dessa escala e dos critérios de exclusão de casos adotados, as notas do Enem 2019 podem ser assim sintetizadas:

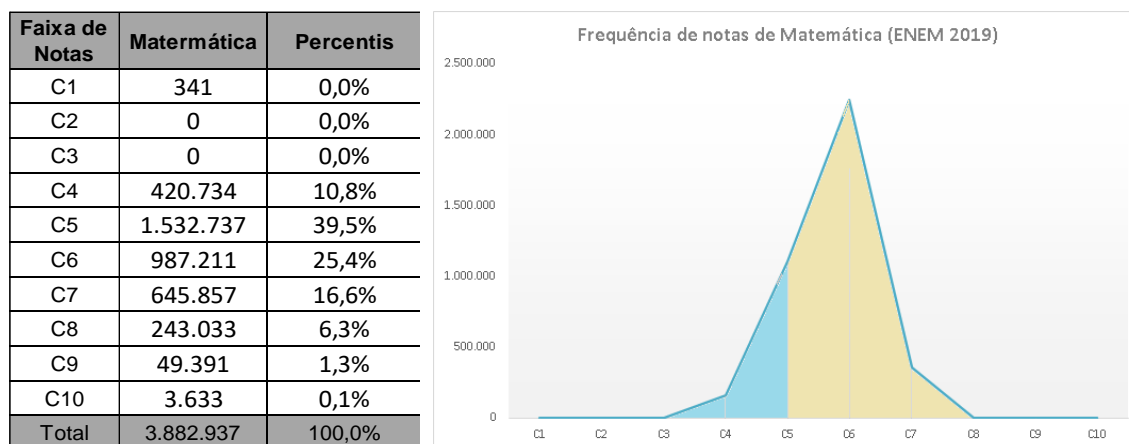
Tabela 3 - Frequências de notas da prova de Ciências da Natureza - Enem 2019



Fonte Inep (2020) - Elaboração Própria

De início, observando o gráfico correspondente à Tabela 3, podemos notar que a área situada entre as notas C5 e C10 é maior, o que mostra que a maioria dos alunos obteve uma nota acima da média. Entretanto, apenas 0,3% dos alunos tiveram notas entre bom e excelente (C8, C9 e C10), mostrando que o nível da maioria dos estudantes ainda está mais próximo do nível médio C5.

Tabela 4 - Frequências de notas da prova de Matemática - Enem 2019



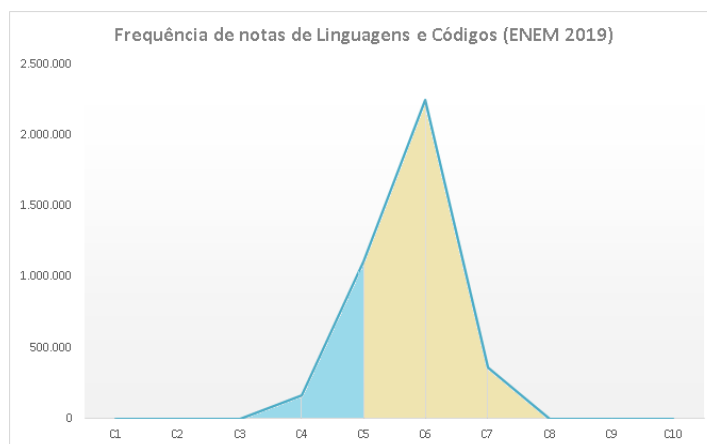
Fonte Inep (2020) - Elaboração Própria

Se observarmos o gráfico acima com cuidado, podemos verificar que a tendência dos resultados está concentrada à direita de C5, indicando que a maioria das notas dos alunos está acima da média. Isso é um bom sinal, pois,

ao final do ensino fundamental, o aluno tinha uma perda média significativa de 43% de déficit de aprendizagem em matemática. Entretanto, apenas 7,6% dos alunos tiveram notas, entre bom e excelente (C8, C9 e C10), mostrando que o nível da maioria dos estudantes ainda está mais próximo do nível médio C5.

Tabela 5 - Frequências de notas da prova de Linguagens e Códigos - Enem 2019

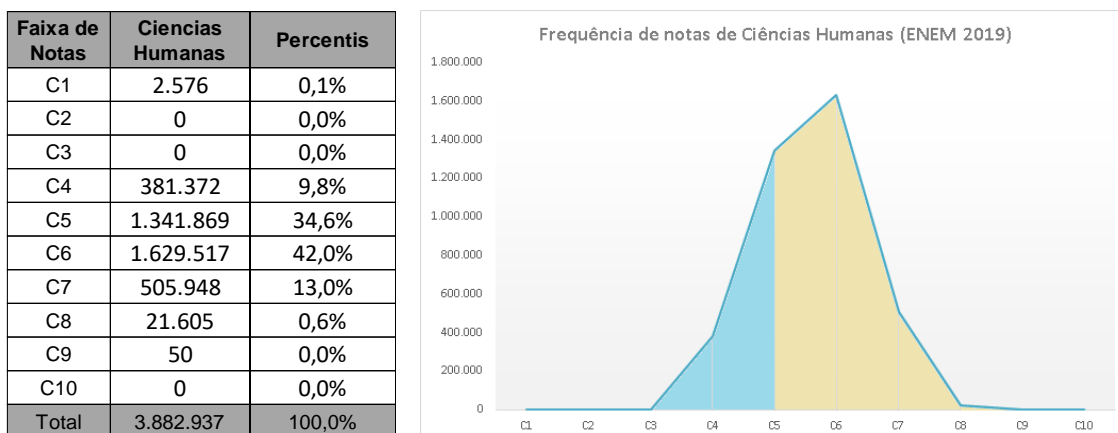
Faixa de Notas	Linguagem e Códigos	Percentis
C1	1.116	0,0%
C2	0	0,0%
C3	0	0,0%
C4	163.589	4,2%
C5	1.108.924	28,6%
C6	2.247.589	57,9%
C7	360.476	9,3%
C8	1.238	0,0%
C9	5	0,0%
C10	0	0,0%
Total	3.882.937	100,0%



Fonte Inep (2020) - Elaboração Própria

Em Linguagens e Códigos, se observarmos o gráfico com cuidado, podemos verificar que a tendência dos resultados está concentrada à direita de C5, indicando que a maioria dos alunos está acima da média das notas. Se, ao final do ensino fundamental, 43,2% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2 nas três disciplinas avaliadas por meio do Enem, é possível observar que os alunos tiveram um pequeno ganho de aprendizado. Entretanto, apenas 0,03% dos alunos tiveram notas entre bom e excelente (C8, C9 e C10), mostrando que o nível da maioria dos estudantes ainda está mais próximo do nível médio C5. Isso significa que, efetivamente, não é um grande ganho em relação ao ensino fundamental.

Tabela 6 - Frequências de notas da prova de Ciências Humanas- Enem 2019



Fonte Inep (2020) - Elaboração Própria

A área à direita de C5 é maior do que a área à esquerda, o que indica que a maioria dos alunos obteve uma nota acima da média em Ciências Humanas. Entretanto, apenas 0,6% dos alunos tiveram notas entre bom e excelente (C8, C9 e C10), mostrando que o nível da maioria dos estudantes ainda está mais próximo do nível médio C5.

Esses são os dados gerais, mas eles não dizem toda verdade. Vamos agora apresentar esses resultados separando os alunos das escolas públicas dos alunos das escolas privadas.

Aqui cabe, de antemão, uma ressalva. No Enem, é o aluno que declara se estudou em uma escola pública ou em uma escola privada, como esta resposta não é obrigatória, apenas uma parte dos estudantes responderam a este quesito, como podemos observar a seguir.

Tabela 7 - Número e percentuais de estudantes participantes do Enem 2019 por tipo de escola

TP_ESCOLA	CLASSE A	CLASSE B	CLASSE C	CLASSE D	CLASSE E	Total
Não Informado	16.766	60.326	258.578	490.102	1.615.057	2.440.829
Pública	1.890	12.575	105.577	250.801	812.443	1.183.286
Privada	19.841	42.850	89.134	57.363	49.634	258.822
Total	38.497	115.751	453.289	798.266	2.477.134	3.882.937

TP_ESCOLA	CLASSE A	CLASSE B	CLASSE C	CLASSE D	CLASSE E	Total
Não Informado	0,7%	2,5%	10,6%	20,1%	66,2%	100%
Pública	0,2%	1,1%	8,9%	21,2%	68,7%	100%
Privada	7,7%	16,6%	34,4%	22,2%	19,2%	100%
Total	0	0	1	1	2	3

Fonte Inep (2020) - Elaboração Própria

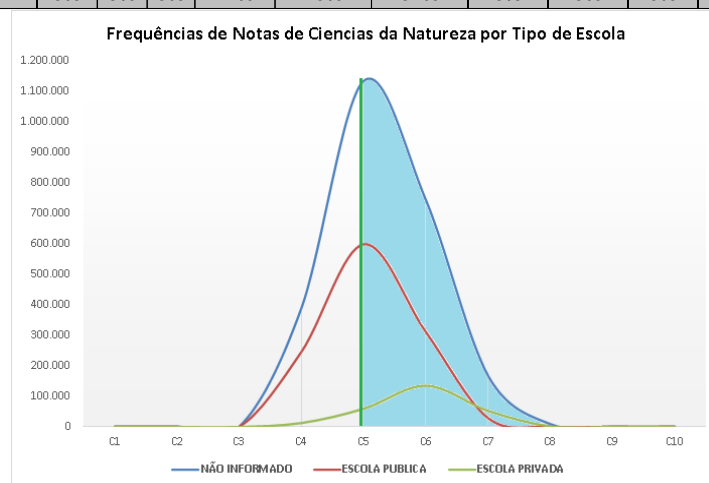
3.2.1. Resultados do Enem 2019 por categoria escolar

Vamos analisar os resultados das provas do Enem para aqueles estudantes que declaram o tipo de escola onde estudaram seu ensino médio. Para Ciências da Natureza, temos os seguintes dados:

Tabela 8 - Frequências de notas das provas de ciências da natureza por tipo de escola no Enem 2019

TP_ESCOLA	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	SUBTOTAL
NÃO INFORMADO	63	0	0	389.531	1.133.790	742.601	166.585	8.195	64	0	2.440.829
ESCOLA PUBLICA	14	0	0	245.963	598.383	310.395	28.226	304	1	0	1.183.286
ESCOLA PRIVADA	7	0	0	12.738	58.849	133.471	52.023	1.715	19	0	258.822
TOTAL	84	0	0	648.232	1.791.022	1.186.467	246.834	10.214	84	0	3.882.937

TP_ESCOLA	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	SUBTOTAL
NÃO INFORMADO	0%	0%	0%	16%	46%	30%	7%	0%	0%	0%	100%
ESCOLA PUBLICA	0%	0%	0%	21%	51%	26%	2%	0%	0%	0%	100%
ESCOLA PRIVADA	0%	0%	0%	5%	23%	52%	20%	1%	0%	0%	100%
TOTAL	0%	0%	0%	17%	46%	31%	6%	0%	0%	0%	100%



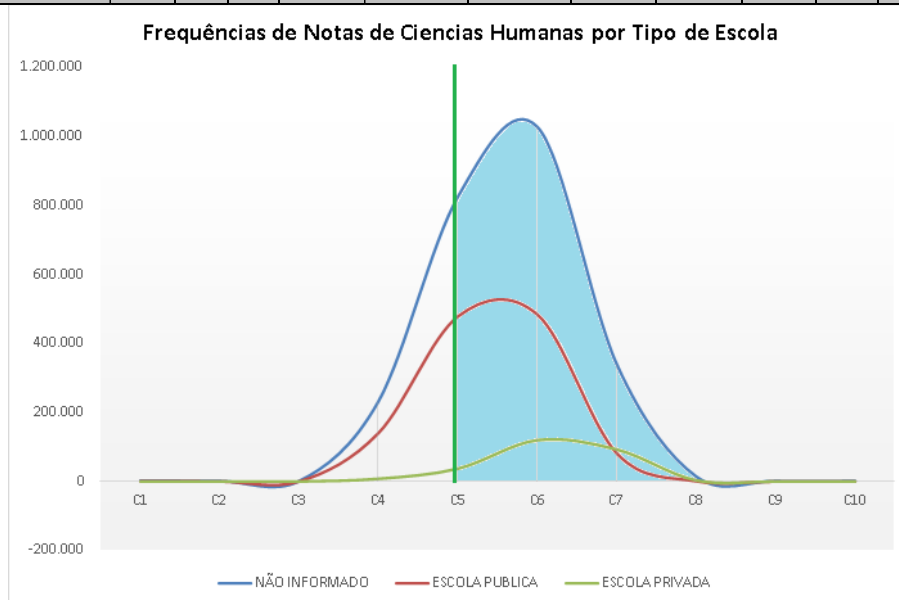
Fonte Inep (2020) - Elaboração Própria

Se observarmos o gráfico com cuidado, podemos verificar que a tendência dos resultados está concentrada à direita de C5, indicando que a maioria dos alunos está acima da média das notas e que isto ocorre independentemente do tipo de escola.

Para as Ciências Humanas, a situação é um pouco melhor para as escolas públicas:

Tabela 9 - Frequências de notas das provas de ciências humanas no Enem 2019 por tipo de escola

TP_ESCOLA	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	SUBTOTAL
NÃO INFORMADO	1.445	0	0	232.821	827.261	1.028.275	338.257	12.735	35	0	2.440.829
ESCOLA PUBLICA	1.048	0	0	140.805	477.639	482.224	80.901	668	1	0	1.183.286
ESCOLA PRIVADA	83	0	0	7.746	36.969	119.018	92.069	2.932	5	0	258.822
TOTAL	2.576	0	0	381.372	1.341.869	1.629.517	511.227	16.335	41	0	3.882.937
TP_ESCOLA	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	SUBTOTAL
NÃO INFORMADO	0%	0%	0%	10%	34%	42%	14%	1%	0%	0%	100%
ESCOLA PUBLICA	0%	0%	0%	12%	40%	41%	7%	0%	0%	0%	100%
ESCOLA PRIVADA	0%	0%	0%	3%	14%	46%	36%	1%	0%	0%	100%
TOTAL	0%	0%	0%	10%	35%	42%	13%	0%	0%	0%	100%



Fonte Inep (2020) - Elaboração Própria

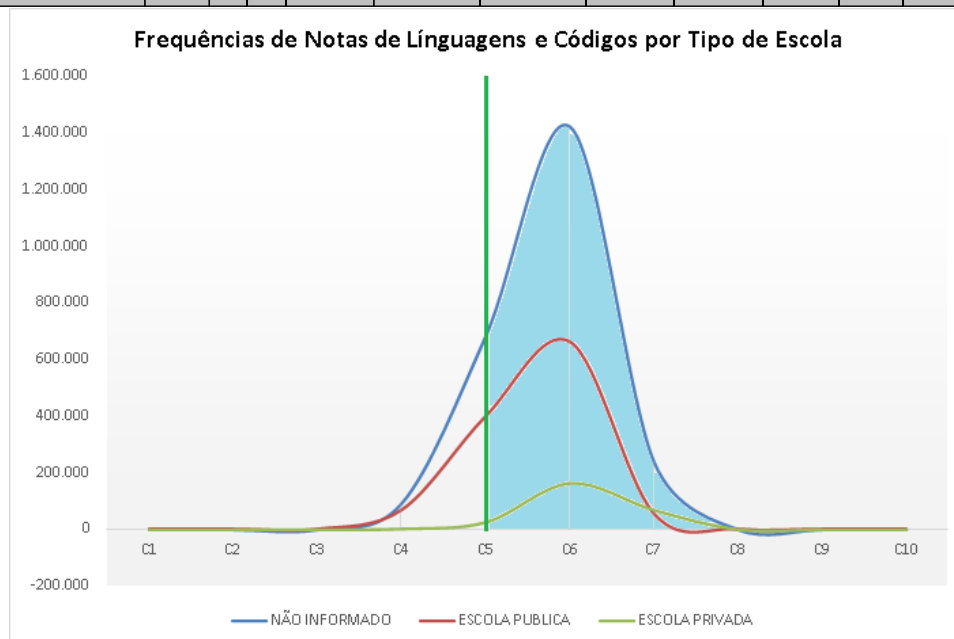
Novamente, a área à direita da nota média C5 é maior que a área à esquerda. Isto indica claramente que a maioria dos alunos obteve uma nota média maior que a média C5 e que isto ocorre independentemente do tipo de escola.

Em Linguagens e Códigos, os alunos das escolas públicas também se saem razoavelmente bem:

Tabela 10 - Frequências de notas das provas de Linguagens e Códigos no Enem 2019 por tipo de escola

TP_ESCOLA	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	SUBTOTAL
NÃO INFORMADO	0%	0%	0%	4%	28%	58%	10%	0%	0%	0%	100%
ESCOLA PUBLICA	0%	0%	0%	6%	34%	56%	5%	0%	0%	0%	100%
ESCOLA PRIVADA	0%	0%	0%	1%	10%	63%	26%	0%	0%	0%	100%
TOTAL	0%	0%	0%	4%	29%	58%	9%	0%	0%	0%	100%

TP_ESCOLA	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	SUBTOTAL
NÃO INFORMADO	616	0	0	93.315	684.001	1.422.954	239.245	696	2	0	2.440.829
ESCOLA PUBLICA	468	0	0	67.743	399.405	662.314	53.313	43	0	0	1.183.286
ESCOLA PRIVADA	32	0	0	2.531	25.518	162.321	68.262	156	2	0	258.822
TOTAL	1.116	0	0	163.589	1.108.924	2.247.589	360.820	895	4	0	3.882.937



Fonte Inep (2020) - Elaboração Própria

Novamente, a área à direita da nota média C5 é maior que a área à esquerda. Isto indica claramente que a maioria dos alunos obteve uma nota média maior que a média C5 e que isto ocorre independentemente do tipo de escola.

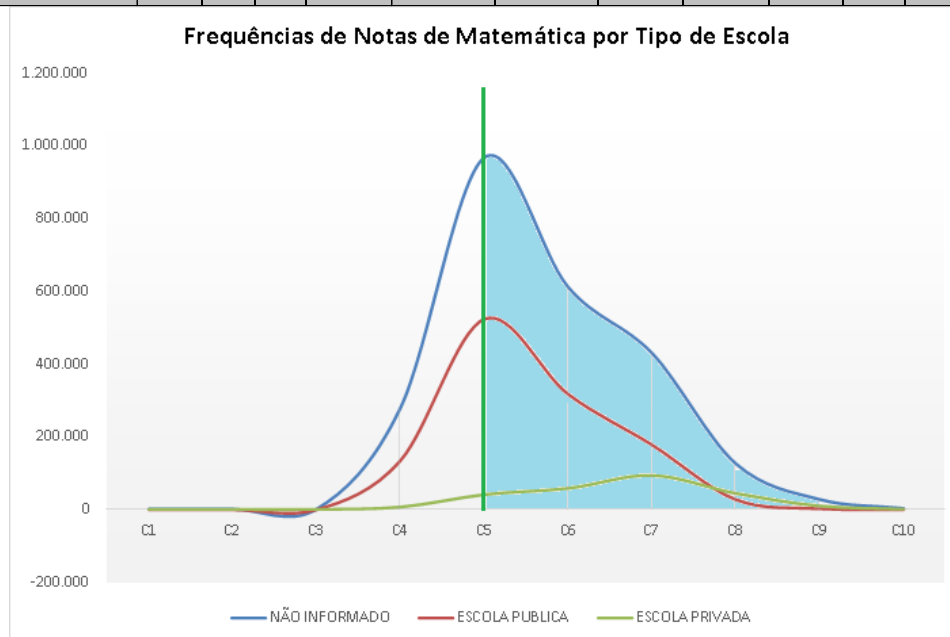
Podemos observar que 89,15% dos estudantes das escolas particulares têm nota entre bom e excelente (entre C5 e C10), contra 60,48% dos estudantes egressos das escolas públicas. Note-se, novamente, que nenhum aluno da escola pública atingiu um nível de proficiência entre C9 e C10, que são as notas

entre 9 e 10 e apenas um número muito insignificante de alunos (2) da escola privada obtiveram essas notas.

Em matemática a situação volta a se distanciar:

Tabela 11 - Frequências de notas das provas de Matemática no Enem 2019 por tipo de escola

TP_ESCOLA	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	SUBTOTAL
NÃO INFORMADO	250	0	0	279.140	967.951	610.984	429.207	124.868	26.459	1.970	2.440.829
ESCOLA PUBLICA	85	0	0	135.040	523.046	316.849	177.842	27.523	2.767	134	1.183.286
ESCOLA PRIVADA	6	0	0	6.554	41.740	59.378	95.814	45.126	9.559	645	258.822
TOTAL	341	0	0	420.734	1.532.737	987.211	702.863	197.517	38.785	2.749	3.882.937
TP_ESCOLA	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	SUBTOTAL
NÃO INFORMADO	0%	0%	0%	11%	40%	25%	18%	5%	1%	0%	100%
ESCOLA PUBLICA	0%	0%	0%	11%	44%	27%	15%	2%	0%	0%	100%
ESCOLA PRIVADA	0%	0%	0%	3%	16%	23%	37%	17%	4%	0%	100%
TOTAL	0%	0%	0%	11%	39%	25%	18%	5%	1%	0%	100%



Novamente, a área à direita da nota média C5 é maior que a área à esquerda. Isto indica claramente que a maioria dos alunos obteve uma nota média maior que a média C5 e que isto ocorre independentemente do tipo de escola.

Em Ciências da Natureza, podemos observar que 71,36% dos estudantes das escolas públicas têm uma nota entre ruim e razoável (C1 a C5), contra apenas 27,66% dos alunos das escolas particulares. De outro lado, 72,34% dos

estudantes das escolas particulares têm nota entre bom e excelente, contra 28,64% dos estudantes egressos das escolas públicas. Este quadro de deficiência no aprendizado de ciências por parte dos alunos das escolas públicas, vai, com certeza tem um impacto muito grande nas escolas futuras destes estudantes, no que tange ao ingresso no ensino superior.

Note-se que, surpreendentemente, apesar das diferenças ainda persistentes entre instituições públicas e privadas, em Linguagens e Códigos, a maior parte da área do gráfico, para ambos os níveis, está mais concentrada à direita de C5, o que não deixa de ser um bom resultado, tendo em vista que ao final do ensino fundamental, segundo os dados do Pisa (BRASIL, 2020), os alunos terminam o ensino fundamental com um grande *gap* em Linguagens. Então, o nível médio, em geral, oferece uma eficiência no ensino maior em Linguagens e Códigos do que o ensino fundamental; e uma parte da perda ocorrida naquele nível pode ser recuperada ao longo do ensino médio.

Entretanto, em todos os cenários, a escola pública se sai bem pior que a escola privada. No conjunto das escolas públicas do Brasil, podemos notar claramente um quadro de manutenção e mesmo de ampliação das desigualdades – os piores melhoram muito menos do que os melhores, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais.

Isso significa que o ensino médio, apesar de melhorar um pouco o desempenho dos estudantes egressos do ensino básico - que, segundo dados do Pisa, concluem este ciclo de ensino com um nível de aprendizado ainda mediano, com uma parcela significativa de estudantes com notas entre C1 e C3 -, ainda está longe de conseguir dar aos seus alunos um nível de ensino de alta qualidade.

É preciso destacar ainda a notável diferença de rendimento em Ciências da Natureza e Matemática. Nessas duas áreas, a maioria dos estudantes obtiveram uma nota entre ruim e razoável (C1 a C3): 55,62% em Matemática e 71,36% em Ciências da Natureza, ou seja, muito pouco ou quase nada evoluíram nessas competências, desde o final do ensino fundamental. Isso mostra que o

ensino médio pouco acrescenta na vida do estudante no que tange às competências em Ciências e em Matemática.

Mesmo em Linguagens e Códigos é preciso ver com cautela o aparente acréscimo na capacidade de leitura e compreensão de textos, pois um estudante que tem pouco domínio de aspectos quantitativos de análise e desconhece os fundamentos das ciências naturais tem, com certeza, uma limitada compreensão da realidade. Além disso, a grande maioria das questões das provas de Linguagens e Códigos são de natureza dissertativa, que exigem menor grau de habilidades cognitivas para sua compreensão.

Este desempenho ruim em Ciências Naturais e Matemática vai refletir negativamente no ingresso de estudantes em cursos destas áreas de ciências no ensino superior, que têm seguidamente apresentado um decréscimo de ingressantes ao longo dos anos.

Segundo dados da OCDE, o Brasil é um dos países que menos forma profissionais na área de tecnologia, engenharia e matemática. Apenas 17% das matrículas nas universidades brasileiras são em cursos desses segmentos, o que posiciona o país atrás de países como a China (40%) e Índia (35%).

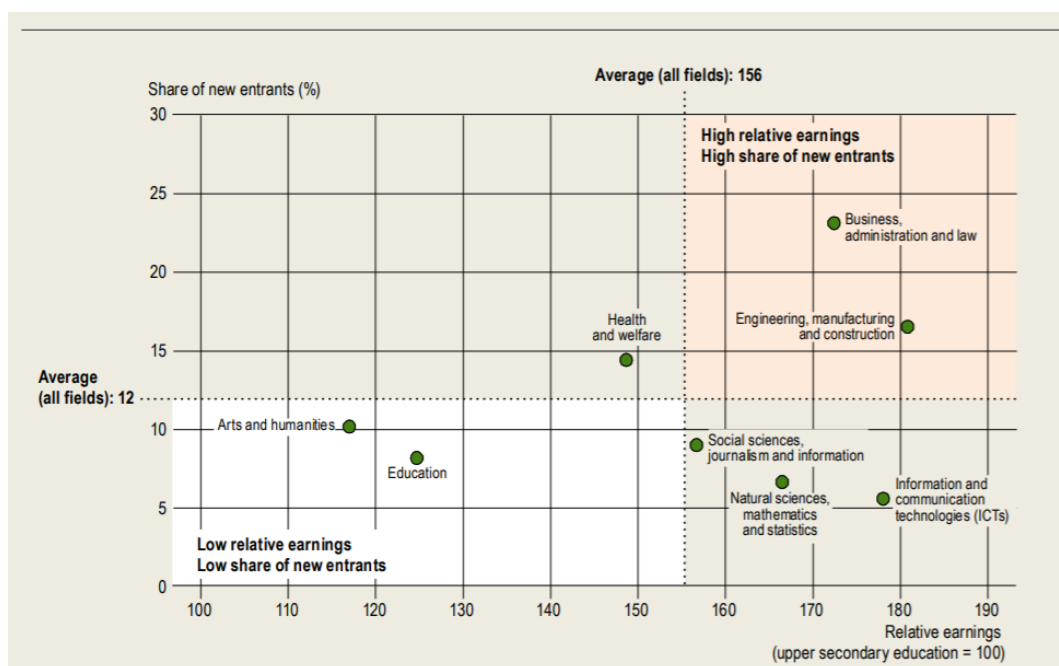
No longo prazo, isso vai refletir negativamente tanto na produção científica e tecnológica do país quanto na própria formação dos estudantes, pois, com escassez de mão de obra nessas áreas, a educação será o setor mais afetado, tendo em vista que a disputa pela contratação dos poucos profissionais existentes irá fortalecer aquelas carreiras e empregos que melhor remunerarem seus empregados. Uma realidade bem distante do setor educacional, que é um dos que pior remuneram seus profissionais, conforme podemos observar no Gráfico 15, mais abaixo:

Segundo a o relatório *Education at a Glance 2019*, da OCDE:

Do ponto de vista econômico, pode-se esperar que a escolha do campo de estudo dos jovens estudantes seja fortemente determinada pelos resultados esperados de emprego e rendimentos. Em outras palavras, a área de estudo com os maiores ganhos esperados, também deve

atrair a maior parcela de novos ingressantes no ensino superior (BRASIL, 2020a, p. 91).

Gráfico 15 - Relação entre a participação de novos participantes do ensino superior e os ganhos relativos, por campo de estudo.



Fonte. (Brasil, 2020a, p. 92).

Segundo este estudo,

A vantagem de rendimentos para adultos com ensino superior também varia de acordo com sua área de estudo. Os dois amplos campos de estudo mais comumente associados aos ganhos mais altos são engenharia, manufatura e construção e tecnologias de informação e comunicação (TIC). ... Os dois grandes campos de estudos associados aos salários mais baixos são artes e humanidades e educação. Os adultos que se formaram nessas áreas ganham apenas cerca de 25% a mais do que seus pares com ensino médio (BRASIL, 2020a, p. 90).

Mesmo assim, os dados disponíveis indicam que, no Brasil, os estudantes têm buscado ingressar exatamente naquelas carreiras que menos remuneram. Os dois últimos campos de estudo, humanidades e educação, são, justamente, aqueles que mais têm ingressantes no ensino superior quando considerados os cursos na modalidade presencial e a distância, como podemos observar na Figura 1, abaixo:

Figura 1 - Dez maiores cursos de graduação por modalidade (presencial e EaD) e rede de ensino - Brasil - 2019

Cursos Presenciais					
Rede	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %	
	Pedagogia	43.778	3,5	7,0	
	Direito	41.922	3,3	10,4	
	Medicina	40.267	3,2	13,6	
	Agronomia	37.784	3,0	16,6	
	Engenharia civil	36.613	2,9	19,5	
	Biologia formação de professor	29.718	2,4	21,9	
	Sistemas de informação	28.553	2,3	24,2	
	Matemática formação de professor	28.233	2,3	26,4	
	Engenharia mecânica	27.848	2,2	28,7	
Rede Privada	Direito	744.030	17,6	17,6	
	Administração	309.643	7,3	24,9	
	Enfermagem	251.450	5,9	30,8	
	Psicologia	242.595	5,7	36,6	
	Engenharia civil	204.069	4,8	41,4	
	Pedagogia	171.289	4,0	45,5	
	Contabilidade	162.835	3,8	49,3	
	Fisioterapia	155.696	3,7	53,0	
	Medicina	125.712	3,0	56,0	
	Arquitetura e urbanismo	124.085	2,9	58,9	
Cursos a distância					
Rede Federal	Pedagogia	12.335	15,2	15,2	
	Matemática formação de professor	9.566	11,8	27,0	
	Administração pública	8.057	9,9	36,9	
	Administração	6.878	8,5	45,4	
	Letras português formação de professor	6.570	8,1	53,5	
	Biologia formação de professor	3.968	4,9	58,4	
	Geografia formação de professor	2.913	3,6	61,9	
	Computação formação de professor	2.752	3,4	65,3	
	Física formação de professor	2.685	3,3	68,6	
	Sistemas de informação	2.519	3,1	71,7	
Rede Privada	Pedagogia	515.057	22,5	22,5	
	Administração	251.495	11,0	33,4	
	Contabilidade	151.110	6,6	40,0	
	Gestão de pessoas	117.913	5,1	45,2	
	Educação física	94.842	4,1	49,3	
	Serviço social	86.391	3,8	53,1	
	Educação física formação de professor	69.634	3,0	56,1	
	Gestão de negócios	62.547	2,7	58,8	
	Sistemas de informação	60.510	2,6	61,5	
	Logística	54.803	2,4	63,9	

. Fonte: Inep - Censo da Educação Superior 2019.

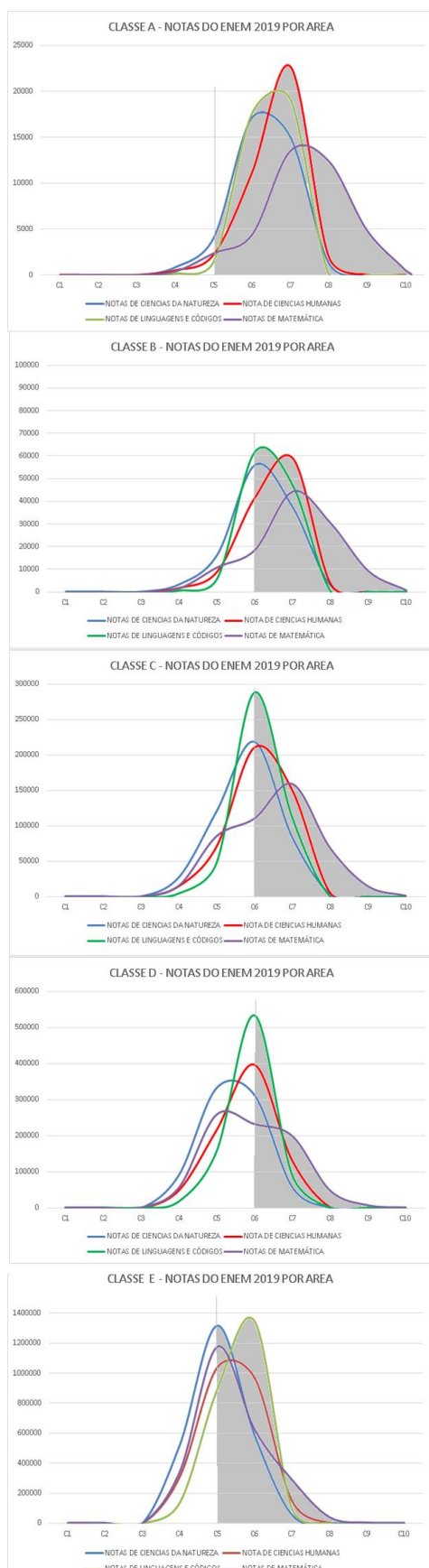
Isso é um reflexo dos baixos resultados obtidos pelos estudantes em Matemática e Ciências Naturais no ensino fundamental e médio, sua incapacidade de compreensão da importância da ciência e de analisar criticamente os fatores sociais que levam à promoção social dos indivíduos.

Além disto, o Enem contribui significativamente para aprofundar o fosso da desigualdade social. Anteriormente, afirmei, sem demonstrar, que o uso do Enem como critério de seleção para acesso a ensino superior, “ampliou as diferenças entre as já tão diferentes instituições privadas”. Vamos analisar esta afirmação no tópico seguinte.

3.2.2. Resultados do Enem 2019 por classe social

Se analisarmos os resultados do Enem por classe social, este postulado fica evidente.

Gráfico 16 - Enem 2019 - Notas dos Estudantes por classe social



Nota-se, nos gráficos da Gráfico 16, ao lado, que os estudantes das classes D e E têm suas notas mais concentradas à esquerda de C5. Quase não se notam diferenças significativas entre os estudantes oriundos das classes A, B e C, exceto que os estudantes das classes A e B levam uma pequena vantagem pois são eles que obtêm as notas mais altas C8, C9 e C10, que são escassas entre estudantes das outras classes, exceto em Matemática.

Teoricamente, os estudantes oriundos das classes D e E têm maior dificuldade de acesso aos cursos presenciais das universidades privadas de elite e nas universidades públicas e de permanência neles, o que os leva a procurar as IES privadas que cobram mensalidades mais baixas, sem levar em consideração critérios de qualidade do curso ou da IES, ou simplesmente migram para os cursos na modalidade EAD, que cobram as mensalidades mais baixas do mercado, como podemos observar na Tabela 12 e no Gráfico 17, a seguir:

Elaboração Própria - Fonte Inep (2020)

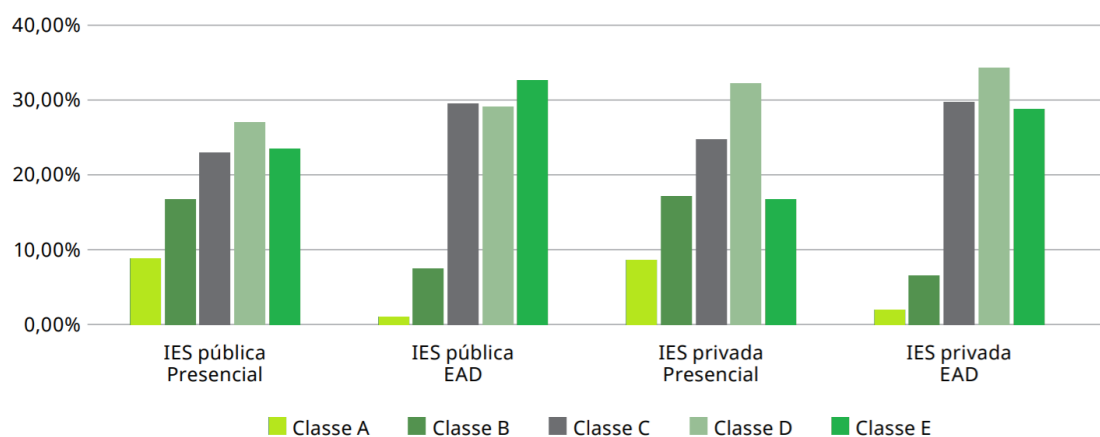
Tabela 12 - Distribuição dos estudantes por tipo de escola de origem e por classe social no Enem 2019

TP_ESCOLA	CLASSE A	CLASSE B	CLASSE C	CLASSE D	CLASSE E	Total
Não Informado	16.766	60.326	258.578	490.102	1.615.057	2.440.829
Pública	1.890	12.575	105.577	250.801	812.443	1.183.286
Privada	19.841	42.850	89.134	57.363	49.634	258.822
Total	38.497	115.751	453.289	798.266	2.477.134	3.882.937

TP_ESCOLA	CLASSE A	CLASSE B	CLASSE C	CLASSE D	CLASSE E	Total
Não Informado	0,7%	2,5%	10,6%	20,1%	66,2%	100%
Pública	0,2%	1,1%	8,9%	21,2%	68,7%	100%
Privada	7,7%	16,6%	34,4%	22,2%	19,2%	100%
Total	0	0	1	1	2	3

Elaboração Própria

Gráfico 17 - Classes sociais nas IES, cursos presenciais e EAD



Fonte Abed (2021)

Para a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed),

esse é um sintoma de que as pessoas mais pobres estão finalmente tendo acesso à educação graças ao avanço da EAD, uma vez que elas não precisam escolher entre trabalhar para garantir o seu sustento ou estudar em cursos matutinos ou vespertinos, oferecidos, muitas vezes, nas universidades públicas, claramente limitando o acesso de trabalhadores e alunos de classes mais baixas. Mesmo permitindo o acesso à educação, ainda seria preciso fazer uma avaliação da qualidade desse ensino, pensando no tempo de qualidade dedicado aos estudos de uma pessoa que se divide entre tantas outras atividades (ABED, 2021, p. 29).

Ou seja, apesar de o percentual relativo à classe social de estudantes das classes sociais mais ricas (que representam cerca de 2% da população brasileira) matriculados no ensino superior ser, em média, maior que o dos estudantes das classes mais baixas, este percentual não indica, de maneira alguma, que existe uma apropriação das melhores escolas exclusivamente pelas elites sociais do país. Entretanto, essa diferença no desempenho só pode ser explicada como resultado da extrema diferença entre classes.

Isto tem ainda outro efeito perverso: como as notas do Enem são utilizadas pelas IES privadas como critério de desconto ou concessão de bolsas de estudos, esses estudantes acabam por pagar, em média, mensalidades maiores, pois suas notas não os habilitam a receber maiores descontos. Mas isto não se traduz em ganho efetivo para o estudante, já que ao final do curso os estudantes mais ricos têm apenas uma pequena vantagem de conhecimento, medida pelos resultados do Enade, sobre o restante dos outros estudantes.

Isso, por outro lado, vai, também, no curto prazo, gerar maior efeito sobre a evasão e a inadimplência, pois, em geral, são os estudantes mais pobres que têm maior dificuldade em manter em dia seus pagamentos e, em tempos de crise, são os que primeiro abandonam seus cursos.

No ensino superior brasileiro, as taxas anuais de evasão têm variado de uma média de 12%, nas IES públicas, até 26%, nas IES privadas. Observa-se que as médias calculadas para as IES privadas estão mais próximas da taxa média nacional, que é de 22%, e isto é justificado em razão de estas instituições terem um contingente de alunos proporcionalmente maior.

Podemos observar, entretanto, quando comparamos os resultados conjuntos dos resultados das avaliações, levando-se em conta simultaneamente o tipo de escola (pública ou privada) e o nível socioeconômico dos alunos, que o fator predominante na justificativa entre as diferenças de resultados, não está ligadas diretamente ao tipo de escola, mas à classe de renda das pessoas.

Assim, podemos dizer que quem determina a qualidade da escola é a classe social à qual pertencem os alunos e não as proposições programáticas ou metodológicas da escola. Desta forma, chegamos à possibilidade de inverter a maneira como temos estudado o tema, pois

inverte, também, a maneira de pensar "qualidade de ensino".
(OLIVEIRA LIMA, 1992, p. 152)

Quanto maior a classe social, não importa o tipo de escola, maiores são os resultados da aprendizagem. Estudantes das classes A e B que estudam em escolas públicas têm os mesmos padrões de desempenho em relação aos seus colegas de escola privadas, porém são os estudantes destas classes sociais que conseguem atingir os níveis mais altos de aprendizagem. Ainda cabe notar que, quando comparamos escolas de mesmo tipo (particular x particular ou pública x pública), a média geral dos alunos de classe A e B é sempre, em média, maior do que as notas dos alunos oriundos das classes C, D e E. Nesse sentido, a classe social de pertença faz toda diferença nos resultados da aprendizagem.

Dos dados apresentados, podemos depreender que:

- I. Todos os tipos de escolas (públicas ou privadas), de todos os níveis, têm matriculado estudantes de todas as classes sociais.
- II. Estudantes oriundos das classes sociais mais abastadas também têm desempenho ruim (C1 e C2) no Enem; e este desempenho é relativamente comparável ao desempenho dos estudantes oriundos de outras classes sociais.
- III. Apesar de que, quando olhamos o percentual da população brasileira, os estratos mais ricos da sociedade ainda estão matriculados no ensino médio em percentual relativo bem maior do que os estratos mais pobres, estas classes mais pobres estão tendo cada vez mais acesso ao ensino médio em escolas de melhor qualidade.
- IV. O desempenho médio dos estudantes brasileiros ao final do ciclo do ensino médio é tão sofrível quanto o desempenho médio dos egressos do ensino fundamental, mostrando que o efeito de acrescentar mais anos de estudo não melhora o desempenho médio dos estudantes, exceto em Linguagens e Códigos, na qual houve uma leve tendência de melhora dos egressos.
- V. As diferenças nas notas do Enem não podem ser justificadas pelo tipo de escola e, quando analisadas em conjunto com todas as variáveis disponíveis, essas diferenças parecem estar ligadas mais às diferenças entre as classes sociais e menos ao conceito de cada escola.

3.3. O perfil dos egressos do ensino superior e a qualidade da educação oferecida medidos pelo Enade

O Enade é uma das ações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Esta avaliação consiste em um exame escrito, realizado anualmente, para acompanhar a qualidade dos cursos de ensino superior no país, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entidade vinculada ao Ministério da Educação. O Exame é obrigatório para todos os estudantes que estão começando o curso ou encerrando a graduação. Anualmente, o Inep indica a relação dos cursos participantes e as IES inscrevem os alunos que vão representá-la.

Este é um dos principais problemas que podemos apontar na aplicação do Enade: ele não é censitário, como as IES podem inscrever os seus alunos, isto faz com que ele deixe de ser censitário e se torna amostral, pois as instituições têm muitos artifícios para retardar o encerramento do curso do aluno para um semestre que não tenha Enade. Com este mecanismo, elas podem deixar de lado alunos que têm alta chance de tirar notas ruins, basta ver que existe uma quantidade bastante significativa de alunos que não fazem o exame.

Segundo o Inep, o Enade é constituído por dois componentes:

Formação Geral (FG): composto de 10 questões, sendo 8 de múltipla escolha e 2 discursivas. Conhecimentos Específicos (CE): composto de 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e 3 discursivas. A partir das questões de Formação Geral, espera-se que os graduandos evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação profissional específico e que sejam importantes para a realidade contemporânea. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas e avalia aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto (INEP, 2019, p.1).

A tabela abaixo apresenta as notas do conceito Enade das IES brasileiras que ofertam cursos a distância, por categoria administrativa, em 2019.

Tabela 13 - Conceito final do Enade obtido pelas IES do Brasil na Educação a Distância (2019)

Conceito ENADE Educação a Distância	Privada	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Percentil
1	13	3	5	0	21	3,7%
2	113	7	11	0	131	23,3%
3	256	1	9	2	268	47,6%
4	106	0	2	1	109	19,4%
5	32	1	1	0	34	6,0%

Enade (2019) - Elaboração Própria

A tabela abaixo apresenta as notas do conceito Enade das IES brasileiras que ofertam cursos presenciais, por categoria administrativa, em 2019.

Tabela 14 - Conceito Final do Enade obtido pelas IES do Brasil na educação presencial (2019)

Conceito ENADE Presencial	Privada	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Percentil
1	253	20	7	10	290	3,6%
2	1911	60	53	43	2067	26,0%
3	3241	125	161	35	3562	44,8%
4	1179	154	237	10	1580	19,9%
5	208	51	198	1	458	5,8%

Microdados do Enade 2019 - Elaboração Própria

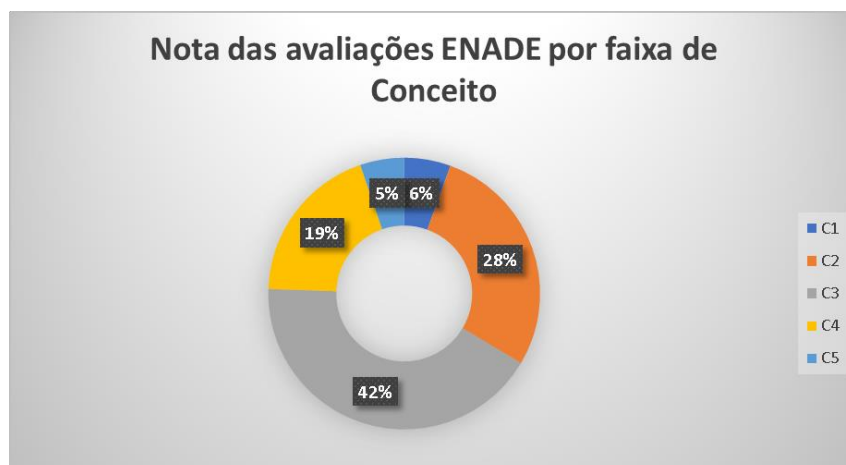
Podemos observar que 27% dos cursos a distância e 29,6% dos cursos presenciais ofertados pelas IES não cumprem seu papel, entregando aos seus alunos um curso de qualidade ruim ou péssima (C1 e C2).

Sob este ponto de vista, os sistemas de ensino nos dois níveis (superior e básico) parecem não ser assim tão ineficientes, pois 73% dos cursos a distância e 70,4% dos cursos presenciais das IES têm qualidade aceitável ou muito boa (C3 a C5).

Quando avaliamos esses dados com os resultados das avaliações obtidas pelos estudantes, podemos verificar que os resultados das avaliações são

bastante similares: 34% dos alunos obtiveram uma nota ruim ou péssima nas avaliações.

Gráfico 18 - Nota das Avaliações Enade 2019 por faixa de Conceito



Microdados do Enade 2019 - Elaboração Própria

Para avaliar os resultados das notas obtidas pelos alunos no Enade 2019, expostos abaixo, reagrupamos as notas por faixas, de modo similar ao que foi feito em relação às notas dadas às instituições, do modo que se segue:

Tabela 15 - Faixa de Notas das avaliações do Enade 2019 por faixa de conceito

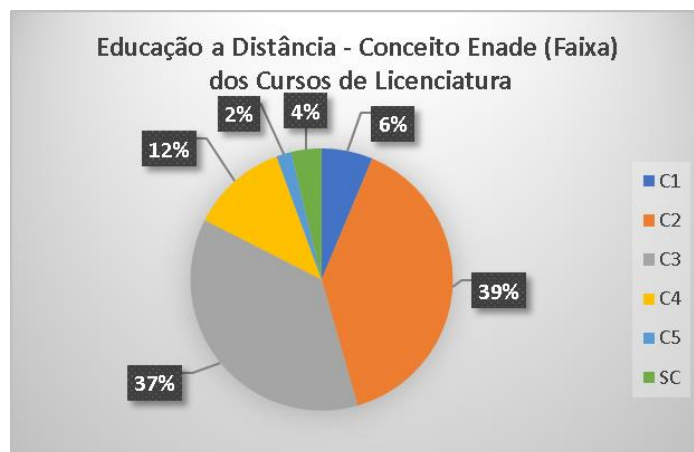
Conceito	Faixa de Notas das Avaliações
C1	0 a 0,999
C2	1 a 1,999
C3	2 a 2,999
C4	3 a 3,999
C5	4 a 4,99

Microdados do Enade 2019 - Elaboração Própria

Quando analisamos apenas as Licenciaturas a distância, obtemos os seguintes dados do *Gráfico 19*, abaixo, depreendemos que 45% dos alunos dos cursos de Licenciatura a distância estudam em instituições com uma avaliação

péssima ou ruim (Enade C1 ou C2) e apenas 14% estudam em instituições que têm uma avaliação boa ou ótima (C4 ou C5).

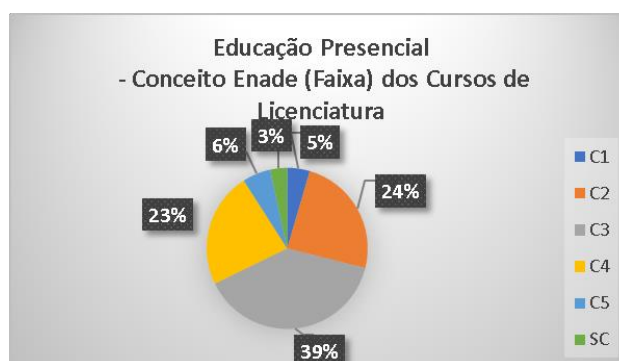
Gráfico 19 - Educação a Distância - Conceito Enade (Faixa) 2019



Microdados do Enade 2019 - Elaboração Própria

Quanto aos cursos de Licenciatura presenciais, 29% têm uma avaliação péssima ou ruim (Enade C1 ou C2) e, coincidentemente, apenas 29% têm uma avaliação boa ou ótima (C4 ou C5). Dessa forma, podemos concluir que, em geral, os cursos de Licenciatura têm uma formação, em sua grande maioria, de qualidade muito desejável. Isto, com certeza tem reflexos nocivos sobre a qualidade da educação básica, e até mesmo no nível superior, pois muitos dos egressos destes cursos acabam se tornando professores deste nível de ensino.

Gráfico 20 - Educação Presencial - Conceito Enade (Faixa) dos Cursos de Licenciatura



Microdados do Enade 2019 - Elaboração Própria

Isto não chega a ser uma surpresa, tendo em vista a qualidade do material humano que a educação superior recebe. Se a grande maioria dos ingressantes

vem do ensino básico com uma formação deficiente, seria, no mínimo, surpreendente que a educação superior corrigisse este problema e recuperasse as perdas acumuladas dos outros níveis de ensino.

Vamos olhar com mais detalhe os dados do Enade e avaliar se esta afirmação faz sentido.

A tabela a seguir apresenta as frequências dos dados dos resultados gerais das notas do Enade 2019, segmentada por classe social, e a nota geral do Enade das IES de origem dos estudantes. A Nota Geral (NGER) disponibilizada nos microdados do Enade é a média ponderada entre a prova de formação geral, que tem peso de 25% da nota, e o componente específico do curso, que tem peso de 75% da nota. O valor final da Nota Geral varia entre 0 e 100.

Para melhor comparação das notas do Enade com as notas do Enem, adotamos a mesma escala de valores utilizada para as notas do Enem, que está na página 49, apenas dividindo as notas da tabela por 10, já que o Enem divulga notas entre 0 e 1000.

Tabela 16 - Distribuição das Notas gerais do Enade 2019 por classe social e conceito Enade da IES de origem

Classe Social	Conceito ENADE (Faixa)	NGER - FREQUÊNCIAS										NGER - PERCENTIS POR CONCEITO ENADE											
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Total	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Total
Classe A	1	1	45	144	216	266	210	88	13	0	0	983	0,10%	4,58%	14,65%	21,97%	27,06%	21,36%	8,95%	1,32%	0,00%	0,00%	100,00%
	2	27	264	1046	1543	1362	1061	492	106	3	0	5904	0,46%	4,47%	17,72%	26,13%	23,07%	17,97%	8,33%	1,80%	0,05%	0,00%	100,00%
	3	15	184	1018	2292	3456	3770	2405	600	34	0	13774	0,11%	1,34%	7,39%	16,64%	25,09%	27,37%	17,46%	4,36%	0,25%	0,00%	100,00%
	4	6	59	378	1200	2411	3430	3184	1196	91	0	11955	0,05%	0,49%	3,16%	10,04%	20,17%	28,69%	26,63%	10,00%	0,76%	0,00%	100,00%
	5	3	8	69	248	644	1364	1821	1084	164	4	5409	0,06%	0,15%	1,28%	4,58%	11,91%	25,22%	33,67%	20,04%	3,03%	0,07%	100,00%
	Total A	52	560	2655	5499	8139	9835	7990	2999	292	4	38025	0,14%	1,47%	6,98%	14,46%	21,40%	25,86%	21,01%	7,89%	0,77%	0,01%	100,00%
Classe B	1	5	113	291	315	256	144	60	14	0	0	1198	0,42%	9,43%	24,29%	26,29%	21,37%	12,02%	5,01%	1,17%	0,00%	0,00%	100,00%
	2	50	735	2549	3373	2639	1627	656	115	6	0	11750	0,43%	6,26%	21,69%	28,71%	22,46%	13,85%	5,58%	0,98%	0,05%	0,00%	100,00%
	3	15	295	1703	3886	5052	4471	2349	555	30	0	18356	0,08%	1,61%	9,28%	21,17%	27,52%	24,36%	12,80%	3,02%	0,16%	0,00%	100,00%
	4	2	61	441	1302	2634	3670	2996	942	74	0	12122	0,02%	0,50%	3,64%	10,74%	21,73%	30,28%	24,72%	7,77%	0,61%	0,00%	100,00%
	5	1	9	51	163	608	1178	1515	805	103	2	4435	0,02%	0,20%	1,15%	3,68%	13,71%	26,56%	34,16%	18,15%	2,32%	0,05%	100,00%
	Total B	73	1213	5035	9039	11189	11090	7576	2431	213	2	47861	0,15%	2,53%	10,52%	18,89%	23,38%	23,17%	15,83%	5,08%	0,45%	0,00%	100,00%
Classe C	1	39	429	1086	1034	677	335	120	15	0	0	3735	1,04%	11,49%	29,08%	27,68%	18,13%	8,97%	3,21%	0,40%	0,00%	0,00%	100,00%
	2	181	2858	9765	12115	9146	4955	1663	243	8	0	40934	0,44%	6,98%	23,86%	29,60%	22,34%	12,10%	4,06%	0,59%	0,02%	0,00%	100,00%
	3	42	869	5189	11193	13816	10809	5124	1024	48	1	48115	0,09%	1,81%	10,78%	23,26%	28,71%	22,46%	10,65%	2,13%	0,10%	0,00%	100,00%
	4	7	134	895	2914	5829	7246	5234	1501	102	2	23864	0,03%	0,56%	3,75%	12,21%	24,43%	30,36%	21,93%	6,29%	0,43%	0,01%	100,00%
	5	1	16	78	365	1148	2129	2504	1218	162	4	7625	0,01%	0,21%	1,02%	4,79%	15,06%	27,92%	32,84%	15,97%	2,12%	0,05%	100,00%
	Total C	270	4306	17013	27621	30616	25474	14645	4001	320	7	124273	0,22%	3,46%	13,69%	22,23%	24,64%	20,50%	11,78%	3,22%	0,26%	0,01%	100,00%
Classe D	1	53	604	1379	1262	717	299	75	8	0	0	4397	1,21%	13,74%	31,36%	28,70%	16,31%	6,80%	1,71%	0,18%	0,00%	0,00%	100,00%
	2	191	3243	10567	12944	9087	4436	1327	195	14	0	42004	0,45%	7,72%	25,16%	30,82%	21,63%	10,56%	3,16%	0,46%	0,03%	0,00%	100,00%
	3	50	809	4738	10402	12085	8693	3677	682	25	1	41162	0,12%	1,97%	11,51%	25,27%	29,36%	21,12%	8,93%	1,66%	0,06%	0,00%	100,00%
	4	14	99	646	2349	4316	5105	3410	916	52	1	16908	0,08%	0,59%	3,82%	13,89%	25,53%	30,19%	20,17%	5,42%	0,31%	0,01%	100,00%
	5	0	13	61	234	671	1343	1414	590	62	0	4388	0,00%	0,30%	1,39%	5,33%	15,29%	30,61%	32,22%	13,45%	1,41%	0,00%	100,00%
	Total D	308	4768	17391	27191	26876	19876	9903	2391	153	2	108859	0,28%	4,38%	15,98%	24,98%	24,69%	18,26%	9,10%	2,20%	0,14%	0,00%	100,00%
Classe E	1	52	602	1286	961	499	205	40	4	0	0	3649	1,43%	16,50%	35,24%	26,34%	13,67%	5,62%	1,10%	0,11%	0,00%	0,00%	100,00%
	2	195	2508	7901	8895	5862	2673	815	115	2	0	28966	0,67%	8,66%	27,28%	30,71%	20,24%	9,23%	2,81%	0,40%	0,01%	0,00%	100,00%
	3	34	611	3202	6421	7123	4954	2116	354	17	0	24832	0,14%	2,46%	12,89%	25,86%	28,68%	19,95%	8,52%	1,43%	0,07%	0,00%	100,00%
	4	9	68	433	1455	2540	3046	1949	471	30	0	10001	0,09%	0,68%	4,33%	14,55%	25,40%	30,46%	19,49%	4,71%	0,30%	0,00%	100,00%
	5	0	7	45	161	449	842	806	337	28	0	2675	0,00%	0,26%	1,68%	6,02%	16,79%	31,48%	30,13%	12,60%	1,05%	0,00%	100,00%
	Total E	290	3796	12867	17893	16473	11720	5726	1281	77	0	70123	0,41%	5,41%	18,35%	25,52%	23,49%	16,71%	8,17%	1,83%	0,11%	0,00%	100,00%
NI		4	76	186	168	118	52	26	3	0	0	633	0,63%	12,01%	29,38%	26,54%	18,64%	8,21%	4,11%	0,47%	0,00%	0,00%	100,00%
Total	1	151	1812	4218	3801	2417	1195	383	54	0	0	14031	1,08%	12,91%	30,06%	27,09%	17,23%	8,52%	2,73%	0,38%	0,00%	0,00%	100,00%
	2	646	9657	31941	38963	28140	14769	4958	774	33	0	129881	0,50%	7,44%	24,59%	30,00%	21,67%	11,37%	3,82%	0,60%	0,03%	0,00%	100,00%
	3	157	2775	15884	34248	41585	32718	15681	3216	154	2	146420	0,11%	1,90%	10,85%	23,39%	28,40%	22,35%	10,71%	2,20%	0,11%	0,00%	100,00%
	4	38	422	2799	9228	17748	22506	16780	5028	349	3	74901	0,05%	0,56%	3,74%	12,32%	23,70%	30,05%	22,40%	6,71%	0,47%	0,00%	100,00%
	5	5	53	305	1171	3521	6859	8064	4034	519	10	24541	0,02%	0,22%	1,24%	4,77%	14,35%	27,95%	32,86%	16,44%	2,11%	0,04%	100,00%
	Total Geral	997	14719	55147	87411	93411	78047	45866	13106	1055	15	389774	0,26%	3,78%	14,15%	22,43%	23,97%	20,02%	11,77%	3,36%	0,27%	0,00%	100,00%

Fonte: Microdados do Enade 2019 - Elaboração Própria

Os dados da Tabela 16, acima mostram que, quando analisamos os números relativos em cada classe social, 45,66% dos estudantes oriundos da classe A e 34,59% dos estudantes oriundos da classe B estudaram em IES que têm melhores notas no Enade (Enade 4 e 5) e, conseqüentemente, são consideradas as melhores escolas, contra 25,34% dos estudantes oriundos da classe C, 19,56% dos estudantes oriundos classe D e 18,08% dos estudantes oriundos da classe E.

Por outro lado, quando analisamos os mesmos números, levando-se em conta o total dos egressos, vemos que 8% dos estudantes da classe A e da classe B estudaram em IES que têm melhores notas no Enade (Enade 4 e 5), contra 17% dos estudantes da classe C, classe D e classe E.

Já, nas piores escolas (Enade 1, 2 e 3), 18% dos egressos são das classes A e B e 82% são estudantes das classes C, D e E.

Outro fator importante a ser analisado é que os estudantes das classes A e B, em geral, não se saem tão melhor que os outros estudantes nas avaliações do Enade. Apenas 8,7% dos estudantes da classe A e 5,5% dos estudantes da classe B tiram Notas Gerais entre 8 e 10. A grande maioria, 91,3% dos egressos da classe A e 94,5% dos egressos da classe B, têm notas entre ruim e razoável (C1 a C4).

Quando olhamos os números dos estudantes das outras classes sociais, vemos um desempenho um pouco pior, mas longe de ser um total desastre quando comparados, já que 96,5% dos egressos da classe C, 97,7% dos da classe D e 98,1% dos da classe E tiram notas entre ruim e razoável (C1 a C3), que avalio como medíocres.

Olhando em conjunto, 93,08% dos alunos das classes A e B têm apenas um desempenho medíocre (C1 a C3), contra 97,3% do conjunto das outras classes.

Do outro lado, uma ínfima quantidade de estudantes tem notas que poderiam ser consideradas boas e muito boas (C5 e C6), 6,9% dos egressos das

classes A e B e 2,7% dos estudantes das classes C, D e E. Essa diferença de desempenho, que aparentemente só pode ser explicada em função da origem social, mostra-nos também que a posição social de origem, por si só, não é garantia de bom desempenho ao final do ciclo superior.

Dos dados apresentados, podemos depreender que:

- I. Todas as IES, de todos os níveis, têm estudantes de todas as classes sociais.
- II. Estudantes oriundos das classes sociais mais abastadas também têm desempenho ruim (C1 a C4) no Enade; e este desempenho é comparável, em termos percentuais, ao desempenho dos estudantes oriundos de outras classes sociais.
- III. Apesar de que, quando olhamos o percentual da população brasileira, os estratos mais ricos da sociedade ainda estão matriculados nos cursos superiores em percentual relativo bem maior do que os estratos mais pobres, estas classes mais pobres estão tendo cada vez mais acesso ao ensino superior de melhor qualidade (Enade 4 e 5).
- IV. O desempenho médio dos estudantes brasileiros ao final do ciclo do ensino superior é tão sofrível quanto o desempenho médio dos egressos do ensino médio, mostrando que o efeito de acrescentar mais anos de estudo não melhora o desempenho médio dos estudantes.

Ainda, podemos avaliar a efetividade do ensino superior analisando a evasão. Quando observamos o número de ingressantes e concluintes no ensino superior, obtemos os dados da tabela 17, abaixo.

Da tabela, podemos observar que: de cada 14,2 alunos (por dez mil habitantes) que ingressaram no ensino superior brasileiro entre 2012 e 2015, em média, apenas 5,9 alunos conseguiram concluir seu curso, ou seja, apenas 42% dos alunos matriculados nesse período concluíram seus cursos, uma perda líquida de 58%.

Tabela 17 - Número de Ingressos e Concluintes de Cursos de Graduação para cada 10.000 habitantes, segundo a Área Geral do Curso

Área Geral do Curso	Ingressantes para cada 10.000 habitantes									Concluintes para cada 10.000 habitantes								
	Total OCDE 2015	Brasil								Total OCDE 2018	Brasil							
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Educação	4,9	24,8	23,5	28,2	26,0	29,3	31,6	34,2	35,2	5,6	11,3	10,1	10,8	11,7	11,7	12,3	12,1	12,1
Artes e humanidades	7,9	3,5	3,3	3,3	3,3	3,2	3,4	3,8	4,2	6,1	1,4	1,4	1,4	1,4	1,5	1,5	1,6	1,5
Ciências sociais, comunicação e informação	7,0	6,0	6,2	7,0	6,7	6,6	7,1	7,3	7,9	5,6	2,3	2,2	2,2	2,3	2,5	2,7	3,0	2,9
Negócios, administração e direito	15,2	52,8	49,9	54,0	48,8	49,3	53,2	55,9	58,6	13,0	20,7	19,7	19,9	22,0	21,2	20,4	20,8	19,9
Ciências naturais, matemática e estatística	4,0	2,0	2,0	2,0	1,9	1,8	1,8	1,8	2,0	2,9	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	0,7
Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	2,4	7,1	6,9	7,2	6,9	6,9	7,3	7,9	8,8	1,7	2,1	2,0	2,1	2,2	2,2	2,0	2,1	2,1
Engenharia, produção e construção	10,5	19,3	20,6	23,2	21,2	18,8	17,7	16,8	14,9	7,8	4,1	4,3	4,7	5,6	6,4	7,1	7,9	7,6
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1,1	2,7	2,8	3,3	3,4	3,4	3,6	4,0	4,2	0,9	0,9	1,0	1,0	1,1	1,2	1,3	1,5	1,5
Saúde e bem-estar	6,5	17,1	18,0	21,7	21,0	22,6	26,0	28,8	31,4	6,4	8,4	7,2	7,0	8,1	8,3	9,0	9,9	9,8
Serviços	2,2	2,8	3,1	3,1	3,2	3,1	3,8	4,6	5,4	2,0	1,0	1,0	1,1	1,3	1,5	1,3	1,4	1,5

Fonte: Inep - Tabelas de Divulgação | Censo da Educação Superior 2019

Isso pode, em parte, refletir os aspectos da desigualdade econômica e a falta de oportunidades de geração de renda para esses estudantes, como também as dificuldades acadêmicas que eles têm para acompanhar seus cursos. Como praticamente inexistem estudos com alunos que abandonam os estudos, estas possibilidades devem ser consideradas apenas como hipóteses.

Mas quando avaliamos a evasão com os dados do aproveitamento dos estudos (notas gerais do Enade), não temos dúvidas de que o quadro geral é desolador.

Se qualquer outro serviço público estivesse sendo analisado e, se 58% fosse, por exemplo, o número de recém-nascidos que fossem a óbito em uma maternidade qualquer, por causas não naturais; ou a quantidade de residências de qualquer cidade que sofressem falta constante de energia elétrica por erros operacionais dos funcionários da concessionária dos serviços de energia; ou o número de sentenças erradas emitidas por um juiz de primeira instância; ou a quantidade de prisões injustificáveis por parte de policiais; ou, ainda, o número de pacientes que, quando procurassem e fossem atendidos, não tivessem suas doenças mais comuns curadas após tratamento médico-hospitalar etc., é certo que este nível de perda seria considerado catastrófico e inaceitável, e, como de fato ocorre, muitos movimentos reivindicatórios seriam iniciados exigindo mudanças ou mesmo a demissão dos funcionários nele envolvidos.

Somente se fôssemos muito condescendentes e parciais em nossas análises é que poderíamos considerar como razoavelmente eficientes as instituições que entregam estes resultados.

Entretanto, a maioria dos professores e uma parte dos pesquisadores preferem culpar os métodos de avaliação externos a aceitar os seus resultados e assumir sua responsabilidade no processo (IOSCHPE, 2004).

Se adotarmos as mesmas explicações de sempre, entender este quadro de fracasso não é simples e fácil. As explicações mais comuns apontam externalidades como justificativas para o fracasso escolar.

Os fatores externos apontados estão sempre situados no âmbito social. É nesse contexto que as possíveis explicações para os problemas de aprendizagem enfrentados pelos indivíduos na sua vida escolar devem ser buscadas, na visão da maioria dos estudiosos do setor. Ora é porque o indivíduo é pobre; ora é porque ele vive em um ambiente social hostil; ora é porque o estado não fornece as condições necessárias para que ele tenha tranquilidade e instrumentos adequados ao estudo.

No entanto, Loschpe (2004) traz informações e análises que em geral demonstram que essas externalidades têm contribuição estatisticamente insignificante sobre os resultados da educação. E os dados apresentados anteriormente confirmam amplamente isto.

Como podemos avaliar, os resultados da educação brasileira, apesar de haver uma pequena vantagem para os alunos das classes mais ricas, são de modo geral muito ruim, independentemente da classe social e do tipo de escola que os estudantes frequentaram: os dados mencionados indicam ainda que, independentemente da origem social do estudante, os resultados são muito parecidos.

Aqui, novamente, cabe ressaltar os resultados do trabalho de Oliveira Lima (1992) que, analisando os dados da educação básica, chega à seguinte conclusão:

Estamos sempre buscando as semelhanças propositadamente, porque elas denunciam o igual fracasso das duas redes de ensino que constituem elemento fundamental em nosso estudo. Mas sem perder de vista a "principalidade" política das diferenças (de classe social) que, de fato, constituem os elementos mais desagregadores que demonstram as determinações mais perversas do nosso sistema educacional. (OLIVEIRA LIMA, 1992, p. 156, grifo nosso).

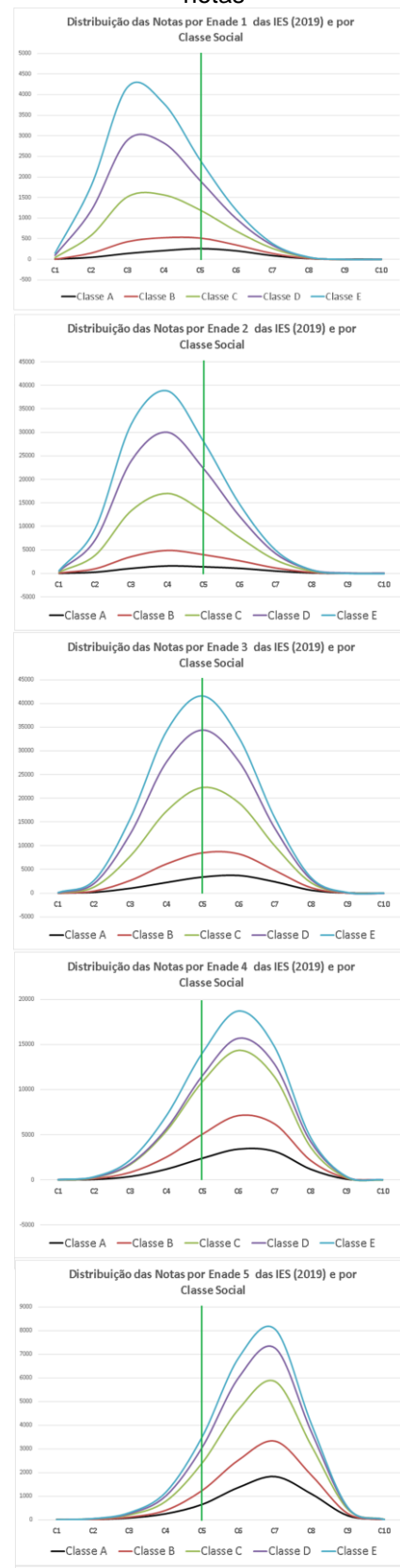
Um conjunto de dados bem interessante surge quando comparamos diretamente os números referentes às IES com conceito Enade 1 e 5.

Vamos transformar esses dados em gráficos, para melhor compreensão do que está sendo exposto.

O que os gráficos ao lado nos mostram é que os estudantes de todas as classes que têm melhor nível de estudos agrupam-se em escolas que oferecem melhores condições de estudo, e vice-versa, aqueles estudantes que, independentemente da classe social, têm pior desempenho, agrupam-se nas piores escolas. Esse agrupamento tem o poder de reforçar o comportamento em relação aos estudos.

Nas piores escolas, os alunos de classe A e B sobressaem-se bastante em relação aos alunos das classes D, E e C, já nas melhores escolas, essas diferenças praticamente desaparecem. Este dado é muito relevante. Ele revela uma questão teórica importante e vai ao encontro de uma afirmação que fiz anteriormente, quando disse que o uso das notas dos Enem tende a acentuar as diferenças entre as IES, uma vez que as notas do Enem servem como um agrupador de alunos quando estes se distribuem nos cursos em que se matriculam.

Gráfico 21- Distribuição das notas do ENADE 2019 por classe social e faixa de notas



Microdados do Enade (2019) Elaboração Própria

Os alunos melhores vão para as melhores instituições e os piores para as piores instituições; este agrupamento reforça as diferenças entre a IES e explicita o impacto da diferença entre as classes sociais.

Porém, serve, também, para afirmar que a posição social de origem não parece ser o principal empecilho para o sucesso acadêmico de nenhum estudante. Ela explica mais as diferenças entre as classes.

Os mais ricos têm acesso a maior diversidade de imputes qualificados durante sua vida, e este conjunto de imputes vai lhe proporcionar melhores resultados na aprendizagem ao longo da vida. Porém, isto não é garantido, pois muitos indivíduos simplesmente não gostam de estudar, ou, outra hipótese, é que o investimento na educação superior não traz nenhum benefício econômico para os indivíduos oriundos das classes sociais mais altas, pois ele, independentemente de seu grau de estudos irá herdar tanto uma posição social mais alta, quanto um padrão de renda mais alto. Logo, se o indivíduo tem sucesso acadêmico, ou não, depende também do seu interesse pessoal, que mais uma vez está ligado ao modo de vida de seu grupo de pertença.

Um fator importante levantado para reforçar esta compreensão foi estudado por Loschpe (2004) no que diz respeito ao impacto que as variáveis educacionais, como gasto por aluno, habilidades, experiência, educação e salário dos professores, e a relação numérica de alunos por professor têm sobre a qualidade do ensino. Os estudos apresentados por ele também apontam para uma conclusão inequívoca: essas variáveis têm uma influência estatisticamente insignificante sobre a qualidade da educação.

Isto acaba por emergir dos dados analisados à medida que comparamos, diretamente do quadro geral, as escolas com conceito Enade 1 (piores) e as com conceito Enade 5 (melhores). Nesta comparação direta, as escolas com notas mais altas - entre as IES privadas, quase sempre as mais caras (de elite) -, apresentam desempenho não tão superior às instituições com notas mais baixas - entre as IES privadas, quase sempre as mais baratas. 81,4% dos alunos das escolas de elite tiram notas ruins ou razoáveis, contra 99% dos estudantes das

piores escolas, uma diferença consistente em torno de 20% em todos os estudos até aqui.

Uma parte dessa diferença é ocasionada pela posição de origem social, mas somente a diferença social não justifica inteiramente as diferenças de aproveitamento entre os estudantes. Outro efeito que precisa ser observado é o viés de grupo, que explicitamos acima.

Alunos avaliam que o retorno social que o estudo vai lhes dar é inferior aos custos de obtê-lo; ou, ainda, aqueles que não gostam de estudar – e eles existem - não vão se matricular em escolas exigentes e caras; ou, como no caso da maioria, aqueles que não conseguem passar nos rigorosos processos seletivos e que não tiveram recursos suficientes para passar pelos filtros meritocráticos de seleção, agrupam-se em torno das instituições que se ajustam para atender a esse público.

Então, a relação simbiótica entre os resultados das notas do Enade e uma IES é, em parte, explicado pela origem social dos estudantes. Ela também tem forte correlação com as notas que os estudantes tiveram no Enem, ou seja, a bagagem cultural que trouxeram consigo até o nível superior.

E, aqui, precisamos de Boudon:

a partir do momento em que há estratos sociais, existe também, disparidades perante o ensino que surgem tanto mais marcadas, quanto mais elevados os níveis do sistema escolar a que nos dirigimos. (BOUDON, 1981, p. 251).

Os efeitos da desigualdade de classe sobre a desigualdade de ensino, como dissemos, podem ser pequenos, mas eles são constantes e multiplicativos. Quando chegam ao final do ensino superior, as classes mais ricas acumulam cerca de 20% a mais de resultados em cada nível de ensino. Como Boudon afirma, esses ganhos são multiplicativos, então teremos um ganho superior a 72% de benefício resultante apenas da posição social de origem mais elevada.

Este é o mecanismo de criação e manutenção das diferenças entre as instituições de ensino. E este é o motivo que nos leva a afirmar que a criação de

políticas públicas que visem minorar o problema, ou políticas compensatórias, não resolvem o problema.

Elas reduzem as diferenças decorrentes do processo de ensino, mas até o limite em que o sistema de classe passa a atuar, visando proteger o acesso dos filhos das classes mais altas aos melhores e mais bem remunerados postos de trabalho.

Se para isto for preciso criar tecnologias que destroem o emprego dos mais pobres e acrescentam um custo de entrada bem alto para seu acesso, tanto faz. O que importa para o sistema meritocrático é manter o esquema de divisão de classes e de divisão do trabalho, que é a fonte de poder e riqueza principal das elites mundiais.

3.4. O impacto da tecnologia de ensino e aprendizagem no ensino superior

É, principalmente, em escolas orientadas com base neste quadro de referências que está sendo introduzido cada vez mais o uso de novas tecnologias e a modalidade de educação a distância. Porém, se a imensa maioria dessas escolas fracassa em sua função básica e desconhece os motivos de seu fracasso, desconhece também, como o demonstrou Lacerda Santos (2005), a tecnologia e seus modos de uso.

Para Lauro de Oliveira Lima, (1971) o professor brasileiro não atingiu sequer o domínio da utilização do livro, comportando-se como um 'lector' medieval que recitava papiros e pergaminhos para uma plateia analfabeta, ou seja, Lauro vai ao encontro de Marshall McLuhan (2001), para quem a educação escolar tradicional tem um impressionante acervo de meios para provocar nos estudantes o desgosto em qualquer atividade humana, por mais atraente que seja em suas práticas.

Para Lacerda Santos,

em um futuro próximo, o exercício pleno da cidadania dependerá do acesso de todos a um conhecimento de base em ciência e em tecnologia, devidamente inter-relacionado com às questões de natureza social; a uma cultura geral de natureza científica e tecnológica, essencial para que possamos construir relações menos lineares da sociedade e de seus rumos. (LACERDA SANTOS, 2005, p. 59)

Entretanto, este autor nos revela que os professores egressos dos cursos de pedagogia desconhecem “o jogo da produção e da difusão da ciência e desenvolvem representações ingênuas e imprecisas sobre o conhecimento científico e tecnológico” (LACERDA SANTOS, 2005, p. 164).

Isto acaba por refletir nas práticas diárias de ensino destes profissionais, o que faz com que Lacerda Santos questione como este professor pode “intermediar a comunicação de um conhecimento que, para ele, é uma verdadeira caixa preta, inabordável em sua essência, indiscutível em sua forma e inexorável em seus efeitos?” (LACERDA SANTOS, 2005, p. 77), ainda mais levando-se em conta que “... o uso de instrumentos e de tecnologias nas humanidades e nas artes é ainda bastante periférico e circunstancial” (LACERDA SANTOS, 2005, p. 39).

Estudos conduzidos por Berge e Mrozowski (1999) e Parisot (1997) apontam que as principais causas para a descrença dos professores quanto ao uso de novas tecnologias, associadas, principalmente, à educação a distância são: a resistência à mudança, o medo e a falta de domínio da tecnologia envolvida; a dificuldade e a falta de tempo para preparação dos materiais didáticos envolvidos e o desconhecimento do que seja educação a distância e de quais conteúdos são mais apropriados para esta modalidade.

Alguns professores também têm receio de que a inserção de novas tecnologias na educação tenha como finalidade principal a redução da presença de professores em sala de aula, visando à redução de custos por parte dos mantenedores de instituições educacionais, e que isto acabe por diminuir as possibilidades de diálogo entre alunos e professores (FEENBERG, 2006), apesar de diversas pesquisas aqui citadas demonstrarem que este risco parece definitivamente afastado, o que reflete também uma leitura equivocada da realidade social.

Nesse cenário, cabe perguntar, diante de tais colocações, se uma escola que já fracassa no cumprimento de sua função básica, que exerce mal as formas mais tradicionais de ensino e na qual a prática cotidiana estabelecida secularmente não funciona de modo satisfatório poderá se apropriar adequadamente de uma modalidade na qual os principais envolvidos descreem?

Fica ainda muito difícil acreditar que a inserção de novas tecnologias e mesmo a ampliação das modalidades de ensino possam ser feitas de forma satisfatória em uma escola calcada sobre os pressupostos apresentados.

Está claro que “não basta introduzir tecnologias – é fundamental pensar em como elas serão disponibilizadas, como seu uso pode efetivamente desafiar as estruturas existentes em vez de reforçá-las” (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003, p. 3), entretanto as novas tecnologias e a educação a distância têm sido utilizadas dentro de uma educação tradicional, e constantemente reproduzindo os mesmos hábitos, valores e até a mesma conformação espacial:

É espantoso, por exemplo, que tantos e tantos softwares de gerenciamentos de cursos on-line usem a metáfora da escola – exatamente como ela é – como interface. Clicamos no ícone de “sala de aula” para acessar os conteúdos, em “secretaria” para nos registrar para as disciplinas, em “café” para uma conversa informal. O “fantasma” da escola tradicional mostra sua força até quando estamos desenhando uma interface que se pretende diferente (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003, p. 5).

Ou seja, na imensa maioria dos cursos a distância e das “experiências” educativas em que as novas tecnologias são inseridas, isto não significa qualquer avanço ou mudança efetiva, trata-se apenas de “mais do mesmo” (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003).

Ensinar e estudar a distância não são tarefas fáceis e ambos - professor e aluno - precisam passar por uma mudança cultural. Além desses dois atores, esta mudança cultural atinge, também, as próprias instituições de ensino que se mostram ainda hesitantes em migrar para um novo tempo. Essa mudança cultural (ou falta dela) tem produzido alguns insucessos com relação ao uso da Educação a Distância e das NTIC. (SOUZA DE ALMEIDA, 2013, p. 19).

Quando analisamos detalhadamente os dados da evasão no ensino superior, concluímos que a evasão pode não estar ligada à modalidade de ensino ou ao uso diferencial e maciço de novas tecnologias, o que reforça a conclusão esboçada anteriormente de que as novas tecnologias e a educação a distância têm sido utilizadas em uma educação tradicional, e constantemente reproduzindo os mesmos hábitos, valores e até a mesma conformação espacial, as mesmas formas de avaliação e exclusão.

Um dado relevante da pesquisa da ABED (2021) que reforça essa ideia é que a grande maioria das instituições que oferecem cursos a distância utiliza, **EXPLICITAMENTE**, o mesmo modelo de gestão de turmas fechadas (como uma sala de aula) existentes em seus cursos presenciais.

Tabela 18 - Número de instituições por forma de apresentação dos cursos e nível de credenciamento

Como foram realizados os cursos	ESFERA					
	ESTADUAL		FEDERAL		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
em turmas fechadas	30	52%	66	71%	96	64%
individualmente	27	47%	21	23%	48	32%
NR/NA	1	2%	6	6%	7	5%
Total das instituições	58		93		151	

Fonte ABRAEAD/2007

Ou seja, muda-se a modalidade, muda-se a tecnologia e, até mesmo, a clientela (segundo dados da mesma pesquisa), mas os paradigmas parecem não mudar. Infelizmente a pesquisa não faz uma análise da evasão comparando as formas como foram realizados os cursos.

A análise das causas mais comuns para evasão em cursos a distância já foi objeto de muitos estudos. A tabela abaixo sintetiza os resultados de alguns deles, não sendo, entretanto, uma lista exaustiva. Análise de uma quantidade significativa deles pode ser encontrada em Almeida (2007), que avaliou e sintetizou diversos trabalhos com o objetivo de elaborar uma dissertação de mestrado, orientada pela. Profa. Dra. Miramar Maia Ramos Vargas, da Universidade de Brasília.

A tabela 19 abaixo apresenta uma síntese adaptada dos resultados apresentados por Almeida (2007), tendo sido adicionados os dados coletados na pesquisa da ABED (2021) que não fizeram parte do referido trabalho.

Tabela 19 - Quadro de motivos de evasão em educação a distância

Coelho (2001)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de tempo; ▪ Falta de condições de estudo em casa; ▪ Falta de condições de estudo no local de trabalho; ▪ Falta de organização pessoal; ▪ Falta de atendimento do curso às expectativas pessoais; ▪ Problemas com a tecnologia.
Vargas (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sobrecarga de serviço; ▪ Falta de equipamento adequado; ▪ Falta de informações adequadas sobre a importância do curso que estavam realizando; ▪ Desmotivação em permanecer no curso em função de outras prioridades que surgiram ou em decorrência de problemas de saúde pessoais ou de familiares; ▪ Distância entre o local de trabalho e a sala onde estavam os computadores em que o curso era oferecido; ▪ Problemas de estabilidade da rede e velocidade da conexão com a internet; ▪ Falta de domínio da tecnologia; ▪ Problemas de desempenho do tutor.
Maia e Meireles (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A tecnologia utilizada no curso; ▪ O modelo de ensino; ▪ O desenho do curso; ▪ O ambiente de aprendizagem.
Moura-Walter (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fatores extrínsecos relacionados ao contexto, características metodológicas e de conteúdo do curso; ▪ Fatores intrínsecos e as características pessoais; ▪ A tecnologia utilizada no curso.
Kennedy e Powell (1976)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fatores ligados às características da clientela incluem uma série de variáveis (ocupação, gênero e idade).
Desmarais (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informação aos tutores do perfil dos participantes no início do curso, com a indicação do aluno propenso a abandonar o curso; ▪ Qualidade do material didático e metodologia adequada.
Garland (1993)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudança de cidade ou de emprego; ▪ Problemas pessoais, estilos de aprendizagem e motivação; ▪ Falta de serviços de apoio da instituição responsável pelo curso, tais como, organização administrativa, acadêmica, técnico ou do desenho instrucional; ▪ Falta de conhecimento do conteúdo ou dificuldade de entendimento.
ABED 2021	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de tempo; ▪ Sua situação financeira não lhe permitiu continuar; ▪ Não se adaptou ao sistema não-presencial (EAD); ▪ Não era bem o curso que queria; ▪ Havia matérias que não compreendia bem; ▪ Não se dedicou o quanto poderia ou deveria; ▪ Escola não ofereceu os recursos necessários; ▪ Achou que EAD fosse bem mais fácil; ▪ O material didático não era tão bom.

Elaboração Própria

Desse quadro, podemos observar que os trabalhos apontam tanto causas ligadas ao projeto pedagógico quanto variáveis ligadas a perfil social e pessoal dos alunos. Ele evidencia que a grande maioria dos cursos desconsidera em seu planejamento as características e as competências pessoais, profissionais e sociais de seus alunos.

Esses aspectos individuais têm forte influência sobre os efeitos do ensino e do treinamento nesta modalidade, em que o indivíduo é responsável pela própria gestão da aprendizagem, tornando secundários, neste caso, os recursos instrucionais, conforme apontado por Zerbini (2003).

3.5. Ensino remoto ou ensino a distância?

A Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, em seu art. 1º, decide “autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor” (grifo nosso).

Prontamente, logo após a publicação dessa portaria, iniciou-se um debate em torno do que seria, do ponto de vista técnico, este tipo de substituição.

Diversos autores, como Saldanha (2020), Valente *et. al* (2020); Nogueira e Batista (2020), Santana e Sales (2020); Rodrigues (2020); Joye, Moreira e Rocha (2020); Alves (2020), Coqueiro e Sousa (2021), entre outros, argumentam que é preciso deixar claro que o que as IES que oferecem cursos presenciais estão fazendo não seria educação a distância, e sim uma nova modalidade, por eles denominada ENSINO REMOTO ou ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE).

Para Rodrigues (2020), é importante evidenciar a diferença entre EaD e as atividades do ERE. Para esta autora, a EaD, se diferenciaria da ERE desde a existência de um planejamento prévio até à execução de um curso ou de uma disciplina. Haveria, segundo ela, um modelo subjacente que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem, além de existirem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam a teoria e a prática da EAD, o que não ocorreria na maioria das IES que ofertam a ERE.

Joye, Moreira e Rocha (2020) fazem uma pesquisa em que trabalham com a hipótese:

a priori, é que as atividades educacionais ou acadêmicas remotas emergenciais, oferecidas aos alunos do ensino básico à pós-graduação *stricto sensu*, não se configuram como atividades de EaD, visto ser um outro contexto, devendo ser analisado com muita cautela sua aplicação nos variados perfis de alunos devido a seu caráter andragógico (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 4).

Estes autores, após uma série de análises, acabam por concluir que:

de modo geral, à luz do que foi apresentado até aqui, percebemos que as diferenças são gritantes nos dois modelos. Um se destina a algo emergencial, sendo feito, portanto, na base do improvisado, e o outro é com planejamento e metodologias específicas, com pesquisas consolidadas por centros de pesquisas acadêmicas (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 23).

Para Alves (2020), o ensino remoto ou a educação remota configura-se como as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais desenvolvidas de forma não presencial, por mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto de pandemia.

Para Coqueiro e Sousa (2021),

Cabe assim destacar que a educação a distância é uma modalidade que consiste em um processo educativo planejado (não acidental ou emergencial) em que todo desenho didático, todas as atividades e interações ocorrem em um determinado ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou plataforma de ensino de uma determinada instituição de ensino. Neste AVA é possível desenvolver fóruns, wikis, tarefas, conferências, diários, postar material de estudo em diversos formatos, em linguagem híbrida (COQUEIRO; SOUSA, 2021, p. 66062).

Não é meu objetivo neste trabalho, polemizar em torno deste tema. No meu entender, pouco importa uma discussão pseudoteórica a respeito do conceito de EaD ou do que muitos autores caracterizam como ensino remoto.

Essa busca pela diferenciação, em parte, reflete o medo dos dirigentes, autores e professores das instituições que ofertam cursos na modalidade EAD, os quais - diante de tantos autores gritando aos quatro cantos do mundo que a oferta da educação remota durante a pandemia seria um retumbante fracasso ou, no mínimo, a oferta de uma educação de segunda qualidade - tentam construir um novo conceito, visando, dessa forma, evitar que os possíveis maus resultados da educação neste período respinguem no já mal avaliado modelo de educação a distância adotado no Brasil.

Entretanto, concordo com França Filho, Antunes e Couto (2020) quando afirmam que este debate é mais ideológico do que teórico e esconde, no mínimo, duas oposições equivocadas. A primeira,

se realiza na tentativa de criar uma distinção entre o EaD e o assim chamado “ensino remoto”. De acordo com este argumento, o que se chama de “ensino remoto” é uma prática corrida, improvisada, sem nenhum tipo de planejamento prévio e feita a toque de caixa pelas Secretarias de Educação de estados e municípios com o intuito de atender as demandas imediatas de educação que surgiram em função do fechamento das escolas causado pela pandemia da COVID-19. Em que pese a discussão sobre a suspensão ou não do calendário letivo, a questão toda recai sobre a necessidade da escola ser capaz de oferecer algum tipo de apoio pedagógico aos alunos, uma vez que não é possível a abertura das salas de aula durante a permanência da quarentena! (França Filho; Antunes; Couto, 2020, p.27).

E a segunda falsa oposição seria:

a crítica à EaD como uma espécie de resistência da categoria docente ou dos críticos a pensar qualquer tipo de renovação das práticas pedagógicas com o uso das tecnologias da informação (TICs). Nada mais falacioso. Por tudo o que se definiu aqui, fica muito claro que nenhum docente, pai ou mãe de aluno, ou o próprio aluno seria capaz de se colocar como contrário ao uso de qualquer tecnologia. O que se esconde neste caso é a tendência que se avizinha cada vez mais no horizonte pós-pandemia será aquela em que, aproveitando-se desta crise, capital e Estado apresentarão como tábua de salvação nas ruínas do retorno à normalidade o seguinte receituário: o EaD, o homeschooling e, sobretudo, o acesso à educação via vouchers, tal qual nos EUA. (França Filho; Antunes; Couto, 2020, p.27).

Esses autores concluem seu trabalho afirmando que “o que a educação brasileira precisa, principalmente após o momento em que essa pandemia cessar, depois de meses de isolamento social, é a presença dos professores e de toda a comunidade escolar nas escolas, não de mais distância na educação” (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p.30), o que por si só já reflete uma tomada de posição, contra, se não totalmente, pelo menos parcialmente, a educação a distância.

Do ponto de vista conceitual, assumo, neste trabalho, que o ensino realizado na IES estudada durante a pandemia é, técnica e legalmente falando, uma dentre as muitas versões de educação a distância praticadas no Brasil.

Segundo o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, a EaD é caracterizada da seguinte forma:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias [digitais] de informação e comunicação [TDICs], com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com

acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Então, a partir do texto legal, podemos destacar seis elementos básicos que caracterizam a EAD:

- estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos;
- mediação didático-pedagógica nos processos de ensino;
- utilização de meios e tecnologias [digitais] de informação e comunicação;
- pessoal qualificado;
- políticas de acesso;
- acompanhamento, e;
- avaliação compatíveis.

Saldanha (2020), em seu artigo “O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19”, faz um apanhado dos termos utilizados na legislação educacional que embasaram a mudança de metodologia durante a pandemia, para descrever o ensino no período.

Tabela 20 - Quadro de referência dos termos utilizados na legislação que regula o ensino emergencial.

Documento	Termo utilizado ou mais recorrente	Definição ou caracterização
Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020.	Aulas em meios digitais.	"[...] aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação."
Parecer CNE/CP n.º 5/2020, de 28 de abril de 2020.	Atividades presenciais.	"Por atividades pedagógicas não presenciais entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior."
Despacho MEC s/n.º, de 29 de maio de 2020.	Atividades presenciais.	"[...] cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do novo coronavírus - Covid-19."
Parecer CNE/CP n.º 9/2020, de 8 de junho de 2020.	Atividades presenciais.	"[...]cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19."
Portaria MEC n.º 544, de 16 de junho de 2020.	Aulas em meios digitais.	"[...] atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais
Despacho MEC s/n.º, de 08 de julho de 2020.	Atividades presenciais.	"[...]cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19"
Parecer CNE/CP n.º 11/2020, de 07 de julho de 2020.	Atividades presenciais ² .	"Por atividades pedagógicas não presenciais entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior."
Retificação do Parecer CNE-CP n.º 11, de 15 de julho de 2020.	Aulas e atividades não presenciais.	A expressão faz parte das "Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais", no retorno gradual às aulas.
Ofício n.º 3065/2020/ASPAR/GM/GM-MEC, de 27 de julho de 2020.	Atividades pedagógicas presenciais ³ .	A expressão é utilizada na Nota Técnica N.º 20/2020/COGEN/DPD/SEB (SEI/MEC), quando menciona Pareceres do CNE, além de constar também na Nota Técnica n.º 20/2020/COGEN/DPD/SEB (SEI/MEC).

Fonte: Saldanha (2020)

Neste quadro, fica claro que o legislador buscou efetivamente caracterizar a oferta de educação nesse período como não presencial, e mediada por tecnologias, ou seja, pela separação física entre professor e aluno e a presença constante da mediação tecnológica. Esses, por si sós, são os elementos definidores de um conceito elementar de educação a distância.

Segundo Moran (2002), a EaD é uma modalidade de ensino e aprendizagem em que professores e estudantes não estão necessariamente juntos fisicamente, mas podem estar conectados, ou interligados, por tecnologias como a internet, embora também possam ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o telefone e tecnologias semelhantes.

Conforme está definido no site do Ministério da Educação, a "educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação" BRASIL (2019). Sendo assim, a mera separação física entre professores e alunos, no espaço e/ou no tempo, e a utilização da mediação tecnológica já definem que as aulas ofertadas durante a pandemia são, de forma inequívoca, educação a distância.

Podemos, nesse sentido, avaliar, neste período de pandemia, o processo de ensino e aprendizagem em uma IES qualquer à luz desses elementos e verificar se elas cumprem, em parte ou no todo, tais requisitos. Ainda, com base nesses resultados, dizer se a IES atende ou não estes requisitos estipulados pelo Decreto n.º 9.057/2017.

Podemos avaliar, com fundamento em parâmetros claros, se esta educação é de alta qualidade ou não, além de outros aspectos, mas, querer criar um conceito novo, estabelecer uma nova modalidade de ensino ou realizar outra diferenciação qualquer, em nada contribui para o fortalecimento das ações necessárias para fazer com que a educação sofra menos impactos diante da crise mundial em que estamos imersos.

Dias e Leite (2014) elaboraram um quadro sinóptico dos conceitos de EAD, com base em diversos autores, conforme apresentado na tabela 21, abaixo:

Tabela 21 - Quadro sinóptico dos conceitos de EaD

AUTORES	ANO	DEFINIÇÃO DE EAD
Dohmem	1967	Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto estudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias.
Peters	1973	Educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.
Moore	1973	Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro.
Holmberg	1977	O termo Educação a Distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino.
Keegan	1991	O autor define a Educação a Distância como a separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.
Moore e Kearsley	1996	Referem-se a essa modalidade não como educação, mas sim como ensino. O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.
Chaves	1999	A Educação a Distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador.
Alves; Zabalde & Figueiredo	2004	A educação a distância é uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja proximidade entre professor e alunos, em que a comunicação bidirecional entre os vários sujeitos do processo (professor, alunos, monitores, administração seja realizada por meio de algum recurso tecnológico intermediário, como cartas, textos impressos, televisão, radiodifusão ou ambientes computacionais.
Llamas <i>et al.</i>	2004	A educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, e por isso, não obedece a limites de lugar, tempo, ocupação ou idade. Elementos que demandam novos papéis para alunos e professores, bem como novas atitudes e novos enfoques metodológicos. Apresenta a “quebra” da barreira espaço/tempo e a democratização do acesso. Qualquer pessoa, independentemente de idade, ocupação tempo e lugar pode fazer uso dessa estratégia.
Decreto nº 5.622	2005	O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005): Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
Simonson <i>et al.</i>	2005	A educação a distância, além de ser caracterizada pela separação física do professor e aluno, é baseada na presença de recursos de telecomunicações – que permitem a comunicação a distância entre o docente e os discentes, conectando estudantes, recursos e professores.

Fonte (Dias e Leite, 2014, p. 100)

Como podemos notar, existe uma diversidade muito grande de formas de conceituar a EaD.

Nesse sentido, Tori (2010) nos coloca uma questão muito interessante sobre a educação a distância:

Trata-se de uma expressão que dá destaque ao problema e não à solução. Além disso, o conceito de ensinar a distância – ou seria apesar dela? –, em contraposição à tradicional educação presencial, cria desnecessariamente antagonismo e, ironicamente, distanciamento entre pesquisas focadas em atividades de aprendizagem presenciais e aquelas que se especializam na educação virtual. Talvez seja por isso

que, de tempos em tempos, surgem nomenclaturas alternativas, em geral enfatizando a mídia utilizada para se quebrar a indesejável barreira da distância. (TORI, 2010, p.19)

Tendo em vista essa proliferação de conceitos, buscando um caminho mais seguro para o desenvolvimento deste trabalho e levando-se em conta o que a legislação vigente define como EaD, para fins desta pesquisa, entendemos que as instituições de ensino têm praticado, durante o período de pandemia no Brasil, uma das muitas formas (tipos) possíveis, do ponto de vista didático e metodológico, da tradicional educação a distância, há décadas praticada em todo o Brasil, por diversas instituições de ensino de todos os níveis de ensino.

3.6. Tipologia dos cursos da educação a distância

Vou começar este tópico com uma simples pergunta: todos os cursos a distância são iguais?

Parece óbvio que a resposta é não.

Começo a diferenciação entre eles com dois tipos básicos, diria até fundamentais: os cursos síncronos e os assíncronos.

- **Educação a distância síncrona:** os cursos a distância ofertados na modalidade síncrona são aqueles cursos em que alunos e professores estão separados fisicamente no espaço, mas fazem atividades *online* em tempo simultâneo. Em termos simples, podemos dizer que são aquelas aulas que acontecem em tempo real ou, em linguagem popular, “ao vivo”. Assim, alunos e professores conectam-se ao ambiente virtual de aprendizagem da instituição de ensino ao mesmo tempo e interagem entre si para realizarem as atividades didáticas previstas para aquele encontro. As videoconferências, os *chats* e as aulas *online* em ferramentas de grupos como o *Facebook*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, entre muitos outros, são exemplos desse tipo de EaD.

- **Educação a distância assíncrona:** por oposição, os cursos a distância ofertados na modalidade assíncrona são aqueles em que professores e alunos realizam suas atividades em tempos diferentes, ou seja, não é necessário que alunos e professores se conectem ao mesmo tempo no ambiente virtual de aprendizagem da IES para a realização das tarefas previstas e para que o aprendizado ocorra. Fóruns, videoaulas, envio de tarefas e outras atividades avaliativas são exemplos desse tipo de EaD.

É em torno desses dois modelos básicos que as IES organizam seus cursos e atividades didático-pedagógicas. Algumas IES optam por oferecer cursos quase que integralmente na modalidade assíncrona, outras, bem poucas, é verdade, preferem ofertar seus cursos na modalidade síncrona. Existem aquelas ainda que fazem uso de um modelo misto, em que os alunos têm atividades síncronas e assíncronas, dependendo dos objetivos educacionais de cada módulo, lição ou subunidade do curso. Este último modelo é comumente tratado na literatura especializada como “*Blended Learning*” (ou aprendizagem mista).

O livro “Educação a distância: O estado da arte”, organizado por Litto e Formiga (2009), elenca seis formas organizativas com que a educação a distância se organizou ao longo da história. Apresento, na Tabela 22, a seguir, esses seis tipos, reorganizados em torno do conceito de sincronia que discutimos no parágrafo anterior.

Tabela 22 - Formas organizativas da educação a distância

Formas organizativas	Característica Básica	Síncrono	Assíncrono
Aprendizagem por correspondência	processo de mediação entre aluno e tutor ou professor ou instrutor ser realizado por meio de cartas		X
Aprendizagem por rádio	processo de mediação entre aluno e tutor ou professor ou instrutor ser realizado por meio do rádio		X
Aprendizagem por computador sem ligação à rede	processo de mediação entre aluno e tutor ou professor ou instrutor mediado por um computador sem ligação com a internet		X
Aprendizagem por <i>e-learning</i>	processo de mediação entre aluno e tutor ou professor ou instrutor mediado por um computador com ligação com a internet	X	X
Aprendizagem por <i>m-learning</i>	processo de mediação entre aluno e tutor ou professor ou instrutor mediado por um aparelho de telefone móvel (smartphone) com ligação com a internet	X	X
Aprendizagem por videoconferência	processo de mediação entre aluno e tutor ou professor ou instrutor mediado por um sistema de videoconferência ou computador com software de videoconferência com ligação com a internet	X	X

Adaptado de Fonte: Litto e Formiga (2009)

Historicamente, a educação a distância no modo assíncrono foi a que primeiro se disseminou pelo mundo. Principalmente por conta da dificuldade de comunicação existente nos primórdios da EaD.

Dos cursos por correspondências (um produtor individual e um aluno, ou poucos alunos na ponta), passou-se à utilização de impressos em instituições escolares (formas organizadas e atendendo a maior número de alunos). Esse salto fez a educação a distância assumir a forma de um processo organizado de produção e supervisão do processo de ensino-aprendizagem, naquele tempo, ainda muito calcado na ideia de que o professor ensina e o aluno aprende. Depois,

na primeira metade deste século, já podemos observar a coexistência de programas com base na propagação de conhecimentos a partir de sistemas de radiodifusão, alguns com base somente na palavra que o ar levava, a maioria já articulando o rádio com o material impresso e a organização escolar e curricular (NUNES, 2009, p. 7).

Ou seja, as limitações nas tecnologias da comunicação impunham um modelo de EaD no qual prevalecia, além da distância física, uma distância comunicacional entre alunos e professores. Essa distância comunicacional impunha a necessidade de que a EaD se restringisse aos modelos assíncronos.

Hoje, vivemos uma nova onda, que reúne tanto a apropriação de uma nova tecnologia comunicativa, a telemática (informática com telecomunicação), como se articula por meio de novos conceitos de organização virtual, a rede. As novas tecnologias da informação e de comunicação, em suas aplicações educativas, podem gerar condições para um aprendizado mais interativo, através de caminhos não lineares, em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos. Bibliotecas, laboratórios de pesquisas e equipamentos sofisticados podem ser acessados por qualquer usuário que disponha de um computador conectado a uma central distribuidora de serviços (NUNES, 2009, p. 8).

Dessa forma, o desenvolvimento das tecnologias digitais, ou das Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (TICE), possibilitaram a existência de uma comunicação bidirecional entre alunos e professores e, conseqüentemente, a difusão de métodos de ensino e aprendizagem em que a comunicação em tempo real se tornou possível.

Outros fatores importantes que o desenvolvimento das TICE possibilitou foram a utilização de múltiplas fontes de conhecimento e o acesso a diferentes tipos de bases de dados (textuais, imagéticas, sonoras, audiovisuais, econômicas, estatísticas etc.), libertando, tanto o aluno quanto o professor, do livro texto, ampliando-se assim as fontes de conhecimento e fazendo com que os modelos didáticos que se centravam apenas no professor e no livro texto parecessem arcaicos.

Podemos pensar que por meio das TDIC² que circulam na cultura da sociedade atual, as escolas e professores podem (re)construir seus projetos pedagógicos. Principalmente, a partir de caminhos em que o aluno esteja envolvido com a autonomia, autoria, colaboração,

² Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

participação; elementos que são efetivos na cultura digital (VERSUTI; LIMA; MERCADO, 2019, p. 43).

Ou seja, as TICE possibilitam uma mudança paradigmáticas nos modelos educacionais e passam a ser o elemento aglutinador e mediador das atividades didáticas e pedagógicas da educação atual.

Porém, conforme ressalta Lacerda Santos, elas trouxeram também um aumento na complexidade do trabalho docente:

A migração da sala de aula convencional para a sala de aula virtual constitui um desafio didático dos mais complexos, sobretudo nesse momento, em que políticas públicas de grande envergadura veem na educação a distância uma solução rápida para problemas complexos, como o dos professores leigos, o da oferta de educação superior para todos, o da ressignificação da escola frente ao avanço e a popularização das novas tecnologias de informação, comunicação e expressão (NTICE) (LACERDA SANTOS, 2010, p. 117).

Esse é o quadro básico de referências da situação do ensino superior brasileiro e o ponto de partida de nossa pesquisa. É a partir dele que vamos nos debruçar sobre nosso objeto de estudo e avaliar os impactos que as mudanças do ensino presencial para o ensino a distância tiveram sobre os resultados da educação nos cursos avaliados.

No próximo capítulo, iremos situar a IES estudada neste quadro geral.

4. A INSTITUIÇÃO PESQUISADA, O OBJETO E O CONTEXTO DA PESQUISA

A Faculdade JK foi criada há cerca de 45 anos no Distrito Federal (DF), tendo estabelecido sua primeira unidade na cidade de Taguatinga (DF). Após longa trajetória, hoje tem apenas duas unidades: uma no Gama (DF) e outra em Brasília.

A Faculdade JK tem como objetivo institucional, preparar os jovens e adultos de Brasília, do entorno do Distrito Federal, para o desenvolvimento pleno de todas as suas habilidades potenciais e competências, conforme a exigência do mercado e formar a consciência da necessidade de aprendizagem contínua, enquanto ser social e agente de mudanças.

A Faculdade tem como missão, enunciada em seus documentos institucionais, transformar informação em conhecimento, formando cidadãos éticos, solidários, felizes, críticos e competitivos, valorizando talentos humanos e utilizando tecnologias avançadas no sistema educacional.

Atualmente, a Faculdade oferta os cursos:

Tabela 23 - Quadro de notas das Avaliações do Enade da IES Estudada

Modalidade	Grau	Curso	ENADE	CPC	CC	IDD
Presencial	Bacharelado	DIREITO	-	-	4	-
Presencial	Tecnológico	RADIOLOGIA	-	-	3	-
Presencial	Bacharelado	ENFERMAGEM	-	-	3	-
Presencial	Bacharelado	FISIOTERAPIA	-	-	3	-
Presencial	Tecnológico	LOGÍSTICA	4	4	3	-
Presencial	Bacharelado	ADMINISTRAÇÃO	3	2	3	2
Presencial	Tecnológico	GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	3	2	4	2
Presencial	Bacharelado	COMUNICAÇÃO SOCIAL	3	-	-	-
Presencial	Bacharelado	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	2	2	3	-
Presencial	Licenciatura	HISTÓRIA	2	2	3	2
Presencial	Licenciatura	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	2	2	3	2
Presencial	Bacharelado	PUBLICIDADE E PROPAGANDA	2	2	3	1
Presencial	Tecnológico	GESTÃO FINANCEIRA	2	-	3	-
Presencial	Tecnológico	ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE S	2	2	4	2
Presencial	Tecnológico	REDES DE COMPUTADORES	2	2	4	2
Presencial	Licenciatura	PEDAGOGIA	1	2	4	2
Presencial	Bacharelado	COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDA	1	1	3	1
Presencial	Bacharelado	SISTEMA DE INFORMAÇÃO	1	2	3	2
Presencial	Bacharelado	TURISMO	1	-	-	-

Fonte EMEC – MEC - Elaboração Própria

Trabalhando como coordenador de Educação a distância e como diretor de pós-graduação na IES desde agosto de 2019, sempre me deparei com grandes dificuldades de promover a inserção digital dos professores dos cursos presenciais, promovendo o uso da nossa plataforma de Educação a Distância, uma versão customizada do Moodle, como ferramenta de gestão e mediação do processo de ensino-aprendizagem dos cursos presenciais.

A IES, por motivos diversos, nunca teve uma política clara a esse respeito, nem tinha diretrizes claras e objetivas que favorecessem uma maior utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Faculdade JK (AVAJK) por parte dos professores das disciplinas presenciais e, assim, o uso ou não uso do AVAJK sempre foi uma iniciativa pessoal de raros professores.

Dessa forma, o uso do AVAJK sempre esteve restrito aos professores das disciplinas que, a cada semestre, eram selecionadas para serem ofertadas na modalidade EaD (20% da carga horária do curso, conforme a legislação em vigor).

No início do primeiro semestre de 2020, mais precisamente em 3 de fevereiro de 2020, a epidemia do coronavírus foi considerada Problema em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) pelos órgãos do governo e foi decretado o reconhecimento oficial da pandemia de Covid-19 - doença causada pelo SARS-CoV-2. Somente em 11 de março de 2020, entretanto, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o *status* de pandemia, tomando como base os dados que apontavam que já estava ocorrendo a infecção de pessoas em todos os continentes do mundo.

A partir daí, a pandemia tornou-se uma realidade inescapável e as medidas de isolamento se intensificaram, obrigando o fechamento das instituições de ensino. Nos primeiros dias do decretamento do isolamento social por parte do Governo do Distrito Federal, uma das primeiras unidades da federação a tomar esta medida, ainda havia certa esperança de que o isolamento seria um evento rápido e que, em pouco tempo, todas as atividades seriam retomadas.

Mas, com o passar dos dias, a realidade dos fatos se impôs sobre a fantasia e ficou claro que aquilo iria durar muito tempo.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação publicou, no Diário Oficial da União, a Portaria n.º 343, a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020b).

Como as instituições de ensino são notadamente ambientes de aglomeração de pessoas, as medidas de isolamento social tornaram-se impositivas para esses estabelecimentos e foram interrompidas as atividades de ensino presencial em todas as esferas, desde a educação infantil até o ensino superior. Esta normatização foi estabelecida por meio da Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020c), editada pelo Governo Federal, que estabeleceu “normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública”.

Quando as medidas de isolamento foram tomadas, no primeiro semestre letivo de 2020, as aulas na Faculdade JK haviam se iniciado há cerca de uma semana, assim, elas foram interrompidas com o semestre já em andamento.

Quando a Medida Provisória n.º 934 foi estabelecida, a Direção da Mantenedora e a Diretoria Acadêmica imediatamente determinaram que a Coordenação de EAD adotasse medidas para transformar as aulas presenciais em ensino remoto.

Cabe aqui um relato de caráter pessoal: naquele momento a crise econômica já causava sérios impactos econômicos sobre a IES e, por conta disto, não só os recursos financeiros estavam escassos, mas também os recursos humanos e minha coordenação se resumia a mim e a minha secretária. Então, o desafio de reorganizar, unificar, configurar e disponibilizar mais de 135 disciplinas de 15 cursos, separados em diversas unidades, pareceu-me um desafio além de minhas capacidades, dado o pouco tempo que tínhamos para fazer esta transformação digital.

Há de se considerar ainda que, como já expus anteriormente, havia uma resistência natural quanto ao uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Faculdade JK por parte de um número considerável de professores.

Como a maioria dos professores tinha pouco contato com o AVAJK, a eficiência e a eficácia dessa ferramenta de ensino aprendizagem ficaram, de início, comprometida.

Para se adaptar à comunicação mediatizada do conhecimento, o docente precisa reconhecer o papel da tecnologia como um recurso de aprendizagem e entender-se cada vez mais como um orientador e cooperador do estudante na construção do conhecimento pela mediação multimidiática. Assim, as tecnologias podem assumir muitas das funções do docente e liberá-lo para novos modos de assistência aos alunos, bem como pode incrementar o processo comunicacional. No entanto, os professores precisam de ajuda para entender e colocar em prática essas novas posturas. (HACK; NEGRI, 2020, p. 02).

Então, naquele momento, tanto eu quanto a maioria dos professores tínhamos sérias dúvidas de que a qualidade de ensino - que objetivamente já era sofrível, devido aos indicadores de qualidade da IES, disponibilizados pelo MEC - seria mantida.

Foi neste contexto que surgiu a necessidade de adaptação de meu projeto de pesquisa de doutorado. Eu já havia submetido à aprovação de uma banca de qualificação de projeto de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) um projeto de pesquisa que tinha como objeto a avaliação da qualidade do trabalho docente de CURSOS PRESENCIAIS. Com a pandemia, este objeto (aulas presenciais) foi perdido. Assim, depois de muita reflexão e discussão com meu orientador, ficou claro que tínhamos de buscar um novo objeto de pesquisa.

Foi aí que a avaliação dos impactos das mudanças promovidas na modalidade de ensino, que já suscitava muitas dúvidas entre TODOS os envolvidos, tornou-se o nosso principal objetivo.

Cabe ainda ressaltar que, como coordenador de EaD da Faculdade, sempre recebi muitas críticas por parte de nossos alunos, que, geralmente,

demonstravam claramente uma preferência pelas disciplinas presenciais em detrimento às disciplinas ofertadas na modalidade EAD.

Tendo este panorama em mente, elaboramos uma pesquisa exploratória, visando verificar como os professores avaliavam o processo de mudança ocorrido e qual avaliação eles tinham sobre o processo.

Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, permitindo, assim, que o pesquisador formule problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para o desenvolvimento de estudos posteriores. Ainda segundo o autor, a principal vantagem de fazer uma pesquisa exploratória é o fato de que ela pode ser mais flexível, permitir uma exploração inicial do objeto de pesquisa e traçar um panorama geral, ou uma visão aproximada, acerca de determinado fato.

Com base nesses pressupostos, elaboramos e aplicamos uma pesquisa exploratória, conforme exposto a seguir.

4.1. Pesquisa exploratória: como os professores lidam com o problema da mudança do ensino presencial para o ensino a distância

A pesquisa foi realizada no final do segundo semestre de 2020, ou seja, quase 12 meses após o início da pandemia, em que os cursos estavam sendo ministrados na modalidade a distância.

Assim, os professores já haviam passado pelos piores momentos da mudança; já havia, em grande parte, resolvido os dilemas associados a esta mudança e haviam tido tempo suficiente para aprender a utilizar a ferramenta de webconferência utilizada pela Faculdade (*Google Meet*) e os principais aspectos operacionais do AVAJK.

Inicialmente, queríamos avaliar se, entre os professores da Faculdade JK existia um sentimento, ou avaliação subjetiva, ou ainda a percepção de que a

pandemia de SARS-COV-2 iria provocar um efeito negativo nos resultados da educação e qual a extensão deste sentimento pelo corpo docente.

A pesquisa buscou examinar ainda como eles avaliavam a implantação do ensino remoto e suas expectativas em relação ao nível de aprendizado esperado de seus alunos; e como eles avaliavam o nível de preparação e estado mental deles mesmos para o enfrentamento da situação.

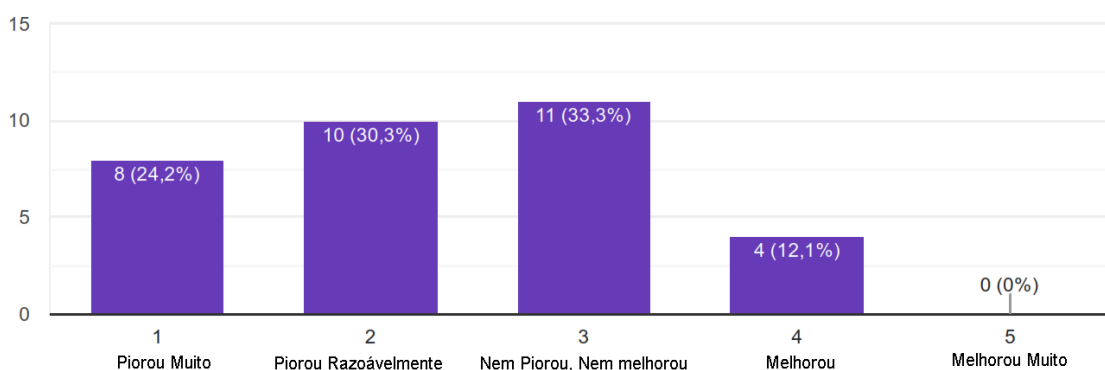
Para tanto, foi elaborado um conjunto de questões e aplicado um formulário *online*, utilizando o *Google Forms*, composto por 78 questões diversas. Dos 52 professores que estavam atuando naquele momento, 33 responderam ao questionário.

Os resultados da pesquisa serão, aos poucos, apresentados durante o desenvolvimento deste trabalho, conforme o contexto dos temas tratados em cada questão, mas duas questões específicas sobre a motivação desta pesquisa precisam ser destacadas neste momento:

Gráfico 22 - Questão 7 da Pesquisa Exploratória

Em uma escala de classificação de 1 a 5, em que 1 é Piorou Muito e 5 é Melhorou Muito, na sua opinião, o nível de aprendizado dos alunos Melhorou ou piorou?

33 respostas



Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Observa-se do Gráfico 24 que 57,5% dos professores da IES afirmaram que o nível de aprendizado dos alunos, durante o período da pandemia, teve uma piora considerável. Apenas 12,1% dos professores disseram que houve

alguma melhora no aprendizado dos alunos e apenas 33,3%, que nada havia mudado a este respeito.

Quando perguntados se achavam que haveria necessidade de ofertar cursos de reforço para os alunos após as aulas, as respostas foram ainda mais contundentes:

Gráfico 23 - Questão 8 da Pesquisa Exploratória:

Em uma escala de classificação de 1 a 5, em que 1 é Nada necessário e 5 é Muito necessário, na sua opinião, em caso de eventual retorno às aulas presenciais, quão necessário será a implantação de cursos de reforço para alunos que receberam educação online?



Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

87,9% dos professores entrevistados acreditam que o aprendizado foi deficiente e que os alunos deveriam ter cursos de reforço após o retorno das aulas à sua normalidade, notadamente, o retorno das aulas presenciais.

Quando fazemos uma análise cruzada das duas questões apresentadas, fica claro que uma parte significativa dos professores que opinaram que o ensino nem piorou, nem melhorou, não tinham muita certeza do resultado geral do nível de aprendizado dos alunos e, provavelmente, tendiam a acreditar que ele, na verdade, foi pior do que o desejado.

Esses dados só corroboram aquilo que apresentamos no quadro geral da caracterização do problema de pesquisa e reforçam a validade e a relevância deste projeto de pesquisa.

Cabe ressaltar que, no semestre em que esta pesquisa exploratória foi realizada, a IES contava com apenas 58 professores atuantes. Como 33 responderam ao questionário, do ponto de vista estatístico, a amostra representa 63,5% da população pesquisada, assim, a pesquisa tem um nível de confiança de 99% e uma margem de erro de apenas 3%. Isso significa que, se a pesquisa fosse realizada 100 vezes, em 99 das vezes esses resultados seriam os mesmos, com uma margem de apenas 3% de erro. Logo, a possibilidade de que esses resultados reflitam a visão geral do conjunto de professores é bastante razoável.

Assim, este estudo tem indícios bastante sólidos de que as hipóteses de pesquisa são bastante pertinentes e apontam um caminho seguro de investigação.

É neste contexto que ocorre a pesquisa. Uma comunidade (professores e alunos) que não acredita na educação mediada por tecnologias e que demonstra claramente uma preferência pelas aulas presenciais, uma situação de mudança de metodologia em um contexto de carência financeira, tecnológica e de pessoal e uma escassez de tempo.

Avaliar os resultados dessas mudanças não só se tornou necessário, mas obrigatório.

É este o princípio máximo que rege este estudo. E, como expus em minha apresentação inicial, este não é só um problema que ocorreu na Faculdade JK, mas um problema generalizado e um fenômeno global, mesmo para as grandes instituições de ensino superior.

É com base neste contexto que a direção da Faculdade me autorizou a projetar este estudo e coletar os dados necessários para a avaliação, a compreensão e, posteriormente, se for o caso, a proposição de medidas para aprimorar as ações que visam promover a adoção de melhores práticas de ensino mediado pelas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (TICE) na IES.

4.2. Os cursos estudados

Para efeito desta pesquisa, os instrumentos de pesquisa - e respectivos dados coletados - foram aplicados com alunos e professores dos seguintes cursos:

- Bacharelado em Administração
- Bacharelado em Ciências Contábeis
- Bacharelado em Comunicação Social
- Bacharelado em Enfermagem
- Bacharelado em Fisioterapia
- Licenciatura em História
- Licenciatura em Letras
- Bacharelado em Pedagogia

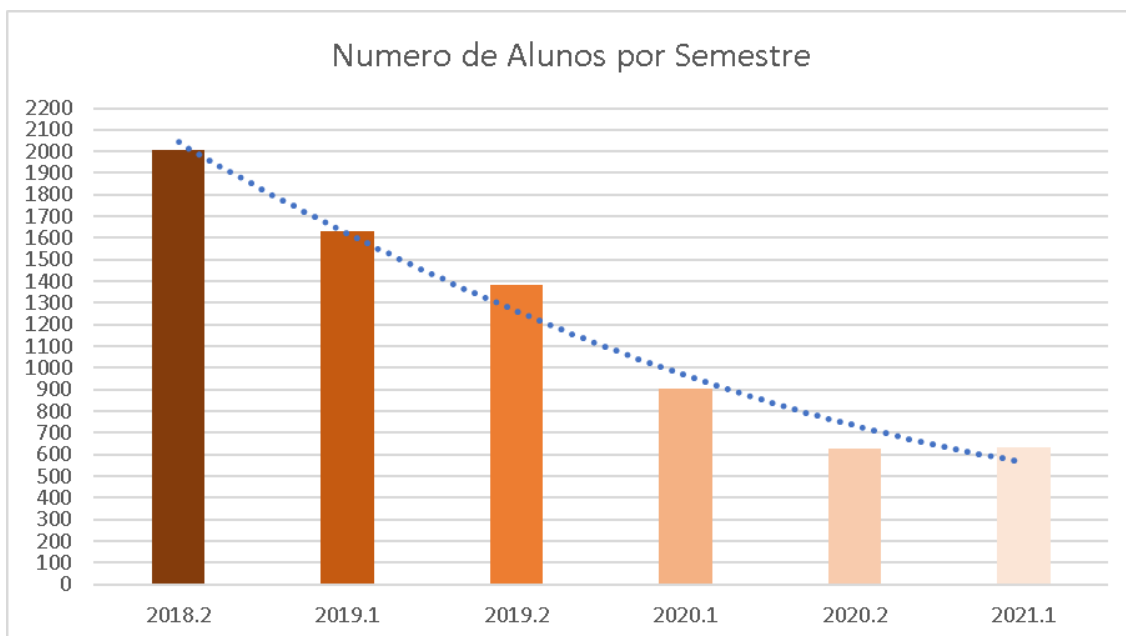
Os demais cursos foram desprezados por terem um número muito pequeno de alunos durante o período da pesquisa.

4.3. População: características demográficas dos alunos

Para efeitos desta pesquisa, a população estudada corresponde a todos os alunos matriculados durante o período de 2019.2 (segundo semestre de 2019) a 2021.1 (primeiro semestre de 2021) nos cursos acima relacionados, perfazendo um total de 2670 alunos, matriculados ao longo dos seis semestres.

Ao longo desses semestres há uma variação significativa no total de alunos por semestre, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 24 - Evolução das Matrículas por Semestre na Faculdade JK



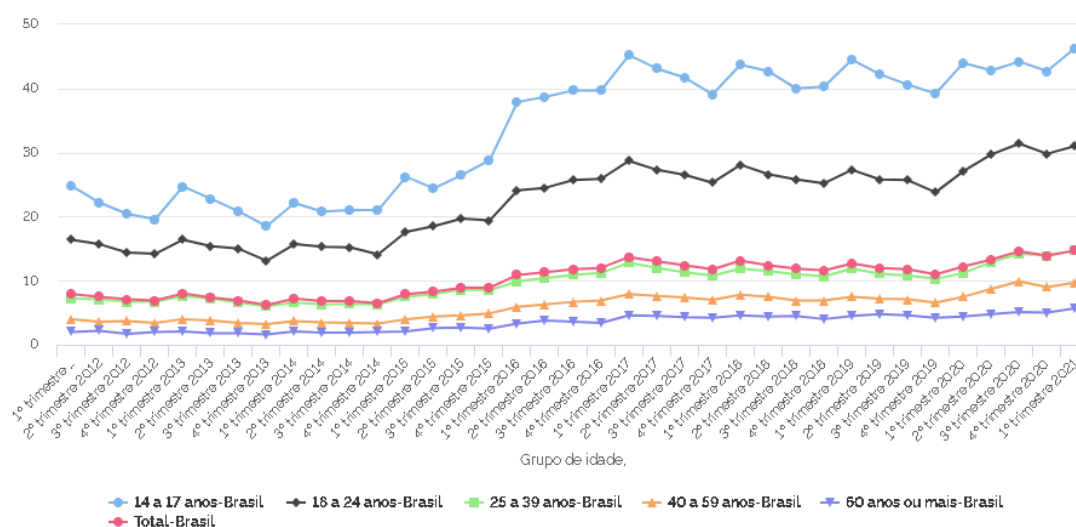
Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Como podemos notar, o Gráfico 18 mostra que a Faculdade vem enfrentando uma perda crescente de alunos no período estudado. Essa perda pode ser explicada, em grande parte, pela grave crise econômica e social que se instalou no país a partir do segundo ano de mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, iniciado em janeiro de 2015. A crise foi agravada em decorrência de um processo de impeachment, que se encerrou em 31 de agosto de 2016, com o impedimento da então presidente e instalação de um governo que adotou um modelo político e econômico francamente desfavorável aos jovens e aos trabalhadores assalariados.

Nesse período, os índices de desemprego entre os jovens se mantiveram em patamares muito altos, afetando diretamente a faixa etária e as classes sociais que são a maioria dos alunos da Faculdade JK, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 25 - Taxa de desocupação, por idade, entre 2012 e 2021

Gráfico



Fonte: IBGE (2021)

Isto resultou em um crescente índice de evasão e taxas de inadimplência no período. É possível notar, claramente, que, durante os dois primeiros semestres do período de pandemia, a taxa de evasão sofreu uma aceleração.

Outra parte da perda de alunos pode ser explicada como decorrência do processo natural de evolução dos cursos, em que uma parte dos alunos saem da faculdade por terem concluído seus cursos, porém a crise econômica não possibilitou a reposição desta perda, provocando assim a aceleração da queda no número de alunos matriculados a cada semestre.

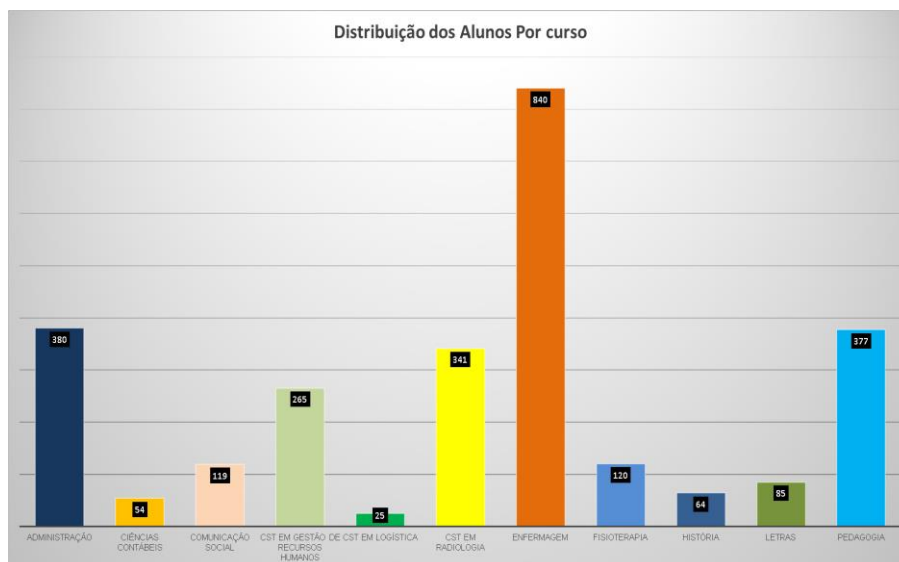
Entretanto, podemos notar no Gráfico 26 que o primeiro semestre de 2021.1 aponta uma leve tendência de reversão do quadro de perdas, entretanto isto deve ser visto com cautela e só poderá ser confirmado no decorrer dos próximos anos, tendo em vista que o quadro político e econômico ainda se mostra muito confuso e a nova legislação trabalhista não se mostra favorável ao crescimento de empregos formais, que, em geral, tem uma forte relação com a demanda por bens e serviços que demandam investimento de longo prazo

Tendo este quadro demográfico geral em vista, a seguir mostramos uma série de gráficos que apresentam as características demográficas desta população.

4.3.1. Número de alunos matriculados nos cursos estudados

A população, ou seja, o conjunto total de alunos desses cursos é apresentada no gráfico a seguir:

Gráfico 26 - Alunos matriculados por curso no período estudado

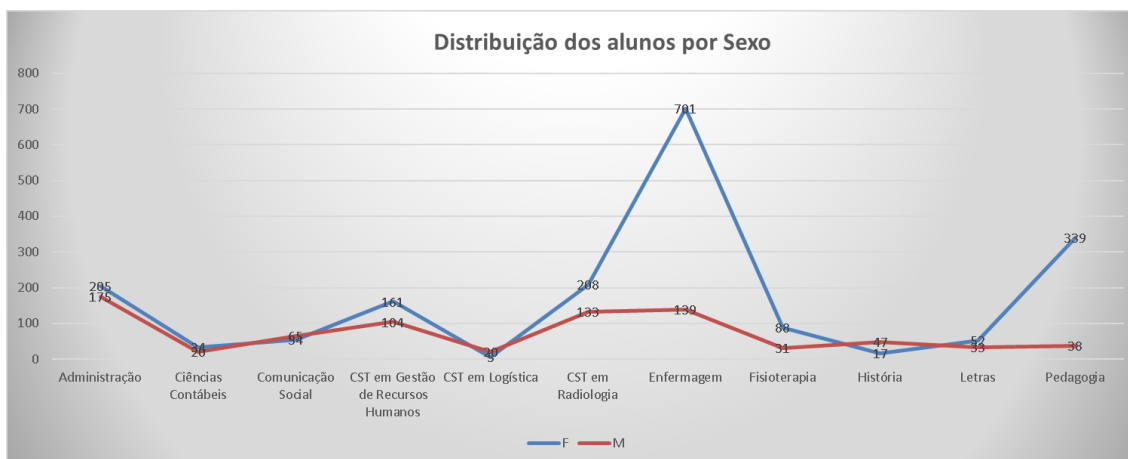


Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Como podemos observar, a grande maioria dos alunos está matriculada em cursos das áreas de Gestão e Negócios (Administração, Contabilidade, Comunicação Social, Gestão de Recursos Humanos e Logística) e nas áreas de Saúde e Bem-estar (Enfermagem, Radiologia e Fisioterapia), aparecendo as licenciaturas em terceiro lugar (Pedagogia, Letras e História).

4.3.2. Sexo dos alunos matriculados nos cursos estudados

Gráfico 27 - Distribuição dos alunos por Sexo

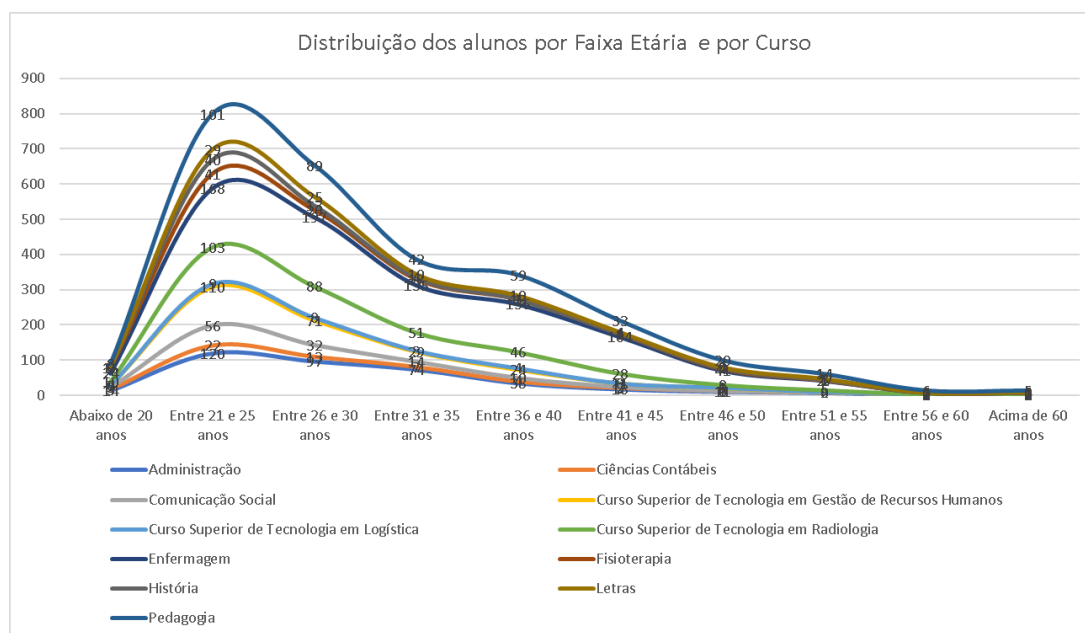


Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

O Gráfico 28 nos mostra que as mulheres são a maioria em quase todos os cursos, à exceção da Licenciatura em História, Logística e em Comunicação Social.

4.3.3. Distribuição dos alunos matriculados por faixa etária nos cursos estudados

Gráfico 28 - Distribuição dos Alunos por Faixa Etária

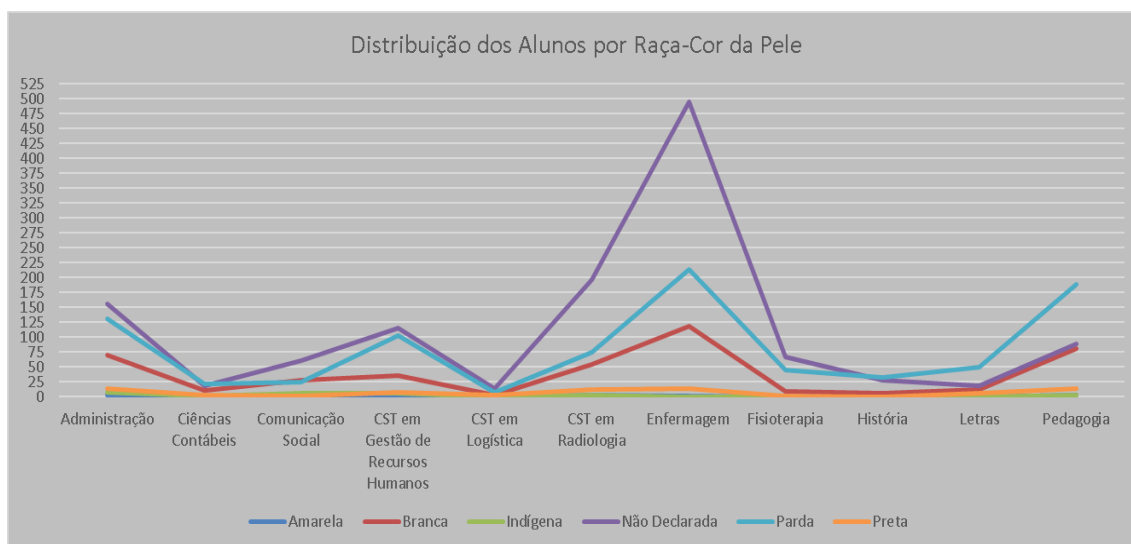


Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Podemos notar no Gráfico 29, que a faixa etária dos alunos está concentrada ente 20 e 35 anos. Podemos observar que a grande maioria dos estudantes da Faculdade JK são alunos que iniciaram seus estudos superiores acima da idade esperada, que é entre 18 e 20 anos.

4.3.4. Distribuição dos alunos matriculados por raça (cor da pele) nos cursos estudados

Gráfico 29 - Distribuição dos Alunos por Raça-Cor da Pele



Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

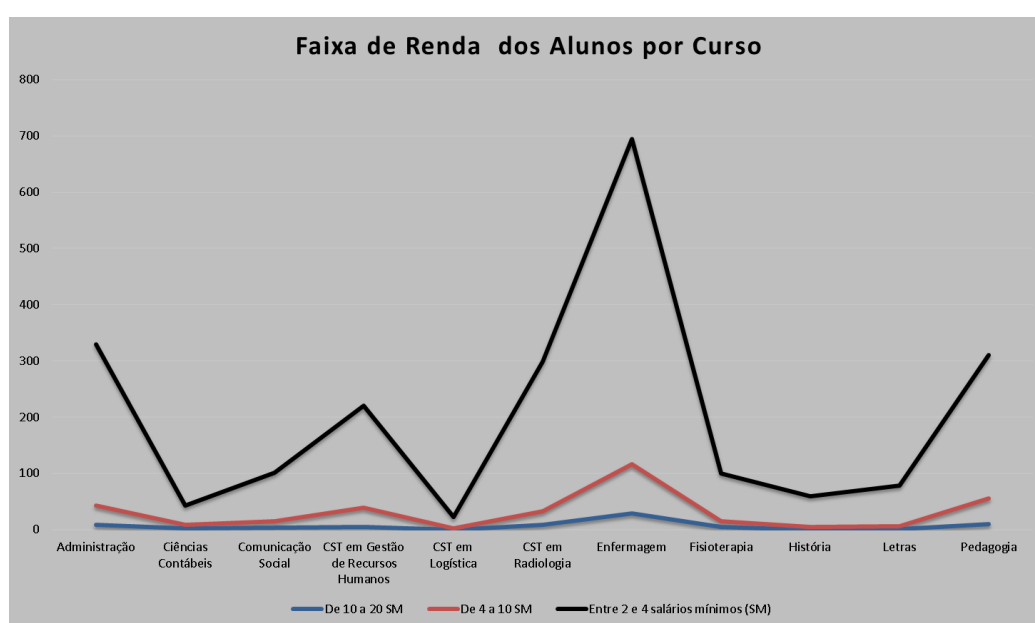
Há uma predominância de pardos, mesmo se levando em conta que muitos alunos, na sua maioria do sexo feminino, não declaram formalmente sua raça ou cor da pele. As mulheres formam uma ampla maioria em quase todos os cursos, com exceção de Comunicação Social, Logística e História.

Apesar de muitos alunos preferirem ou omitirem sua raça ou cor da pele no momento da matrícula, uma simples andada pelos corredores irá reafirmar que a grande maioria é de pardos, como indica o gráfico 29, acima.

4.3.5. Distribuição dos alunos matriculados por faixa de renda nos cursos estudados

Como podemos ver no Gráfico 31 e na Tabela 24 a seguir, a grande maioria dos alunos é das classes C e D, sendo que 85% dos alunos declaram ter uma renda familiar entre 2 e 4 salários-mínimos (SM).

Gráfico 30 - Faixa de Renda dos Alunos por Curso



Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Tabela 24 - Faixa de renda dos alunos da Faculdade JK

Classe Social	Faixa de Renda	contagem	contagem
Classe B	De 10 a 20 salários mínimos	72	3%
Classe C	De 4 a 10 salários mínimos	340	13%
Classe D	Entre 2 e 4 salários mínimos	2258	85%
Total Geral		2670	100%

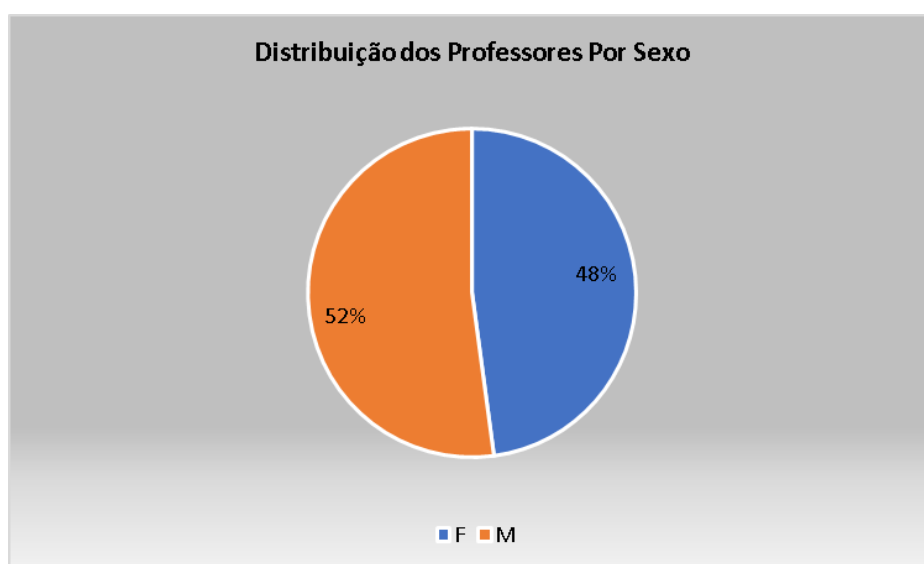
Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

4.3.6. Características demográficas dos professores

O corpo docente da Faculdade, no período avaliado, era composto por 94 professores, predominantemente jovens, com uma preponderância de mestres e doutores. O quadro geral dos docentes pode ser observado nos gráficos abaixo.

4.3.6.1. Distribuição dos docentes por sexo

Gráfico 31 - Distribuição dos Professores Por Gênero

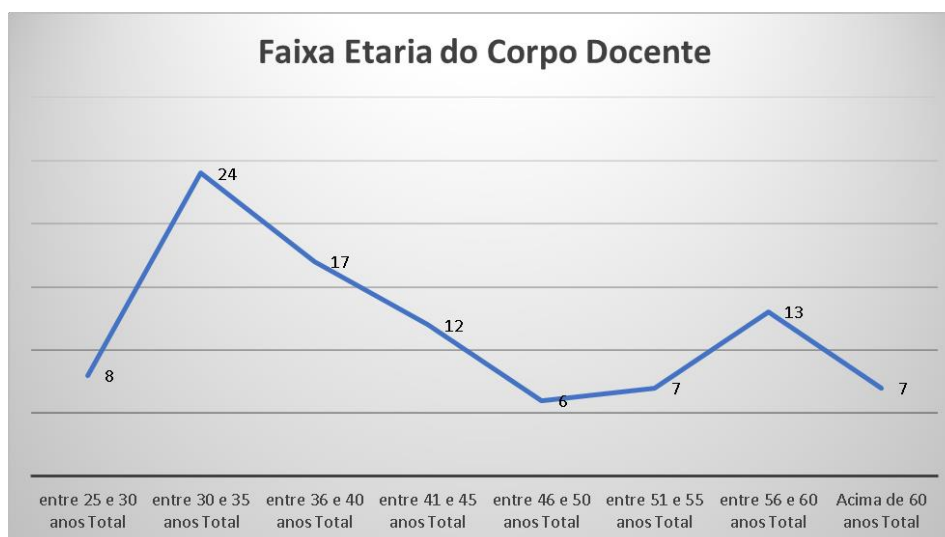


Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

O Gráfico 31 mostra que existe um pequeno predomínio de professores do sexo masculino, mas, uma forte tendência de igualdade de gênero na formação do quadro docente da IES.

4.3.6.2. Distribuição dos docentes por faixa etária

Gráfico 32 - Faixa Etária do Corpo Docente

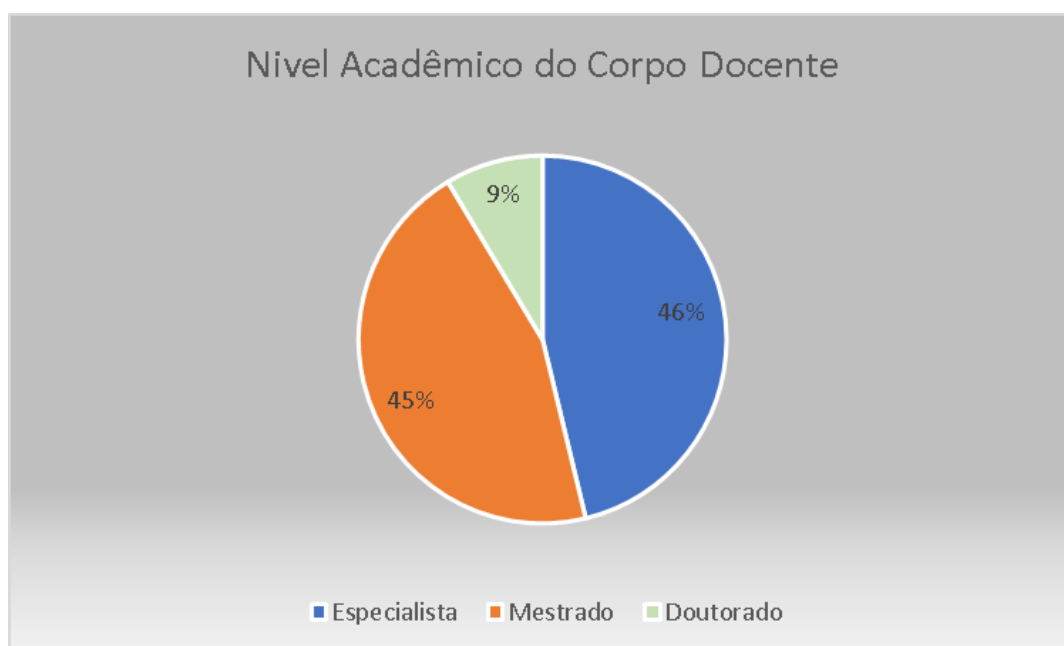


Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

O Gráfico 27, acima, indica que o quadro docente é predominantemente composto por professores jovens, que recém-saídos dos programas de pós-graduação.

4.3.6.3. Distribuição dos docentes por nível acadêmico

Gráfico 33 - Nível Acadêmico do Corpo Docente



Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

O Gráfico 34, acima, mostra que o quadro docente da faculdade JK é, na sua maioria, constituído por jovens entre 25 e 45 anos, com uma leve preponderância de mestres e doutores, tendo 46% do quadro docente formado apenas por especialistas.

A maioria dos professores tem mais de um emprego e, em geral, os professores da área da saúde, além de atuarem como professores, também atuam na atenção primária em saúde no sistema de saúde do Distrito Federal (dados fornecidos pelo setor de Recursos Humanos da Faculdade JK).

Este é o quadro geral da Faculdade JK: um grupo de professores relativamente jovens, com formação universitária adequada e dentro do recomendado pelo Ministério da Educação, além de um conjunto de alunos oriundos das classes mais pobres, em geral, trabalhando no contraturno da faculdade.

4.3.7. As formas organizativas da educação a distância na Faculdade JK

Na Faculdade JK, durante o período da pandemia, a educação a distância foi organizada em duas formas distintas de metodologia de ensino, metodologia de avaliação e modelo de atendimento aos alunos.

4.3.7.1. As disciplinas presenciais por meio de webconferência

Nos cursos presenciais, o plano de ensino é elaborado livremente pelos professores das disciplinas, levando em consideração que deverão ser elaboradas duas avaliações principais (A1 e A2). Aos professores dos cursos presenciais, os coordenadores dão liberdade total na condução da disciplina, exigindo-se apenas o cumprimento do programa da ementa do curso.

O professor seleciona, organiza e, caso necessário, elabora o material didático da disciplina, com base na bibliografia do curso. Não existe um livro

didático obrigatório e todo conteúdo didático da disciplina é de responsabilidade do docente, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos a distância.

A avaliação dos resultados nas disciplinas presenciais é dada pela seguinte definição:

$$\text{Média final} = (\text{Nota A1} + 2 \cdot \text{Nota A2}) / 3,$$

ou seja, Nota A1 tem peso 1 e Nota A2 tem peso 2.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES e nos planos de cursos as notas A1 e A2 são compostas da seguinte maneira:

- Nota A1= Avaliativa Teste AAT/M-I (Questões) + Avaliativa Teste - AAT/M-II (Questões) + Avaliativa Teste - Questão Discursiva - AAQD/MII + PROVA A1
- Nota A1= ((1 AAT/M-I +1 AAT/M-II+2 AAQD/MII +6 PROVA A1)/10
- Nota A2 = Avaliativa Teste AAT/M-III (Questões) + Avaliativa Teste - AAT/M-IV (Questões) + Avaliativa Teste - Questão Discursiva - AAQD/MIV + PROVA A1
- Nota A1= ((1 AAT/M-III +1 AAT/M-IV+2 AAQD/MIV +6 PROVA A2)/10

Na prática, nas disciplinas presenciais, ocorre que nem todos os alunos têm quatro avaliações padronizadas de todas as disciplinas ao longo do semestre, para cada disciplina. Alguns professores aplicam apenas uma prova, alguns professores cobram apenas trabalhos escritos, outros adotam seminários e avaliações. Dessa forma, podemos dizer que existiam diferentes métodos de avaliação dentro da IES, sendo que o único parâmetro inalterado era o cálculo de pesos entre as Notas A1 e A2.

4.3.7.2. As disciplinas EAD (20% da carga horária, conforme previsto em lei)

A IES já oferta, há vários anos, um conjunto de disciplinas na modalidade EAD. Nestas disciplinas, os professores elaboram e distribuem os conteúdos ao longo de uma estrutura curricular padronizada. Essa estrutura curricular deriva, como sempre deveria ser, dos objetivos e das formas de avaliação da aprendizagem que a IES adota.

O plano de ensino é elaborado em torno destas avaliações. Dessa forma, os professores dos cursos tradicionalmente ofertados na modalidade EAD vêm com este modelo de avaliação predeterminado no Ambiente Virtual de Aprendizagem e, como não podem alterá-lo, acabam seguindo obrigatoriamente este padrão de avaliação ao longo dos semestres em que foram avaliados os dados dos resultados da aprendizagem na IES.

As disciplinas EAD regulares têm a seguinte estrutura de oferta:

Figura 2 - Captura de Tela de página de acesso de uma disciplina ofertada na modalidade EAD



Fonte AVAJK - Elaboração própria

Os conteúdos são distribuídos em torno de dois módulos didáticos.

O Módulo 1 apresenta os conteúdos, as atividades e as avaliações parciais referentes à Nota 1; e o Módulo 2, os conteúdos, as atividades e as avaliações parciais referentes à Nota 2.

A sala de aula do *Google Meet* é utilizada apenas em ocasiões especiais e só foi introduzida no contexto da pandemia, visando atender aos cursos que foram submetidos à transposição midiática por conta da pandemia.

Tradicionalmente, nessas disciplinas ofertadas regularmente a distância, alunos e professores comunicam-se exclusivamente por meio das ferramentas disponíveis no *moodle*. Elas são, fundamentalmente, mensagens trocadas por e-mail, já que são sempre assíncronas. Não existe atendimento presencial para alunos dessas disciplinas.

Não vou me aprofundar no detalhamento da proposta pedagógica ou nos métodos de ensino utilizados na Faculdade JK. Este trabalho não tem este viés de análise. Não nos interessa o processo, e sim seus resultados.

É pelos resultados que a escola avalia seus alunos e é pelos resultados de suas avaliações que ela deve ser avaliada.

Nesse sentido, concordo plenamente com Adriana Oliveira Lima (1992)

Sem dúvida, a escola hoje está tão reduzida ao Processo de Avaliação e tão vazia de Proposta Pedagógica, que não vimos melhor objeto do que o estudo do processo de AVALIAÇÃO. Este objeto, por um lado, é reconhecido pela escola (todos os seus atores) como a medida de sua própria competência e, por outro, completamente adepto de princípios quantitativos, oferecendo-nos as Provas e Testes como os instrumentos que, em última instância, avaliam o processo pedagógico. (OLIVEIRA LIMA, 1992, p. 16)

É neste cenário que a nossa pesquisa, visando verificar nossa tese, ocorre.

Nós já percebemos que o aluno que ingressa em um curso superior no Brasil parte de uma base de aprendizado deficiente, que suas notas nas provas

do Pisa, Prova Brasil e Enem são corriqueiramente medianas, que poucos alunos atingem a escala mais alta de notas e que a maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas, entregam os mesmos resultados, em média, para seus alunos.

Em concordância com Lahire (1997), Bernard Charlot (2000) considera que o espaço familiar não é homogêneo. É um território permeado por uma enorme diversidade de relações e nele a criança constrói sua história singular. Na opinião de Charlot (2000, p. 38), “a sociologia de Bourdieu é perfeitamente legítima [e muito interessante] nos limites em que se fixa”. Mas é ‘insuficiente’ quando trata de casos individuais. “A posição dos filhos não é ‘herdada’, à maneira de um bem que passasse de uma geração a outra por uma vontade testamental; ela é produzida por um conjunto de práticas familiares: as dos pais [...] e dos filhos” (p. 22). (BARROS, 2014, p. 1064)

Ficamos sabendo também que a classe social do aluno explica, em parte, as diferenças existentes entre os perfis de nota, mas não sabemos ainda o grau desta influência.

Os dados obtidos até aqui nos permitem ver que o Enem tem um efeito agrupador importante, pois direciona os alunos conforme seus perfis de notas. Os dados indicam que os alunos com escores mais baixos do Enem tendem a se agrupar nas IES com piores notas de avaliação no Enade. Também no sentido contrário, os alunos com as melhores notas agrupam-se em torno das IES com melhor avaliação, isto ocorre independentemente da sua classe social de origem.

5. ESCOPO, HIPÓTESES E OBJETIVOS DA PESQUISA

5.1. Escopo da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar o impacto que as mudanças ocorridas no processo de ensino (de presencial para remoto), devido à pandemia do coronavírus, tiveram sobre os RESULTADOS DA APRENDIZAGEM nos estudantes de graduação dos cursos presenciais da Faculdade JK de Brasília (DF).

Para tanto, o estudo busca colher e analisar dados objetivos, obtidos das Avaliações Institucionais elaboradas pela Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) da IES e aplicadas a uma amostra de alunos no primeiro semestre de 2020 (2020.2) e no primeiro semestre de 2021 (2021.1), e do acesso aos resultados da aprendizagem (menções finais das disciplinas) por meio do sistema de gestão acadêmica da Faculdade JK, de Brasília (DF).

Notadamente, o estudo colheu dados que possibilitem avaliar a evolução dos resultados da aprendizagem no período compreendido entre os três semestres anteriores à ocorrência do fenômeno da pandemia e os três semestres seguintes, buscando, dessa forma, identificar os impactos sobre os resultados da aprendizagem decorrentes das mudanças metodológicas, didáticas e operacionais que foram introduzidas pela edição de medidas legais por parte do Governo Federal, do Governo Distrital, do Conselho Nacional de Educação, em especial a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, e o CAPÍTULO III da Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020, que trata da Educação Superior.

5.2. Premissas da pesquisa

Este estudo tem como premissas teóricas básicas:

- I. A ocorrência de uma pandemia (SARS-CoV-2), de efeito global, que provocou mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas que envolvem processos complexos de negociação, disputas e produção de consensos e afetam diretamente a sua compreensão, controle e avaliação dos seus impactos;
- II. A pandemia (SARS-CoV-2) obrigou os governos, em todos os níveis, a promover mudanças no sistema educacional para adaptar a atuação de agentes educativos, buscando conter, ou pelo menos diminuir, a expansão da pandemia, em especial, as medidas propostas para a atuação do ensino superior (Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, e Capítulo III da Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020, que trata da Educação Superior);
- III. O senso comum, construído com base em conhecimento acumulado a respeito da educação a distância, indica que o rendimento dos alunos no ensino remoto é inferior ao rendimento dos alunos no ensino presencial e diversos artigos, notícias, cartas de leitores, entre outros, expressam a opinião de que essas mudanças terão um impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem, em todos os níveis de ensino, provocando uma queda na qualidade do ensino.

5.3. Hipótese da pesquisa

Com base nas premissas elencadas, esse trabalho parte da seguinte hipótese:

- A **transposição midiática** do ensino presencial para o ensino a distância, ocorrida de modo compulsório em decorrência da paralisação das instituições de ensino no âmbito da pandemia da Covid-19, causou uma queda substantiva no rendimento escolar dos alunos.

5.4. Objetivos da pesquisa

5.4.1. Objetivo primário

- I. Avaliar o impacto, em termos de rendimento escolar dos alunos, causado pela transposição midiática do ensino presencial para o ensino a distância, ocorrida de modo compulsório em decorrência da paralisação das instituições de ensino no âmbito da pandemia da Covid19, por meio da análise das avaliações regulares realizadas na Faculdade JK ao longo dos seis semestres observados.

5.4.2. Objetivos secundários

Caso tenha ocorrido uma queda nos resultados da aprendizagem, verificar:

- I. o grau desta ocorrência;
- II. se ela foi maior entre os alunos com menor rendimento escolar anterior; e
- III. se existe alguma correlação entre esta queda e o sexo e a idade dos alunos.

6. METODOLOGIA E MÉTODO DA PESQUISA

Visando alcançar os objetivos estipulados, a metodologia de pesquisa precisa oferecer métodos e ferramentas que permitam coletar dados, realizar análises e obter resultados que ajudem a entender o que é buscado.

Optei por fazer uma pesquisa de natureza **explicativa** por meio de um **estudo de caso**, porque é exatamente aquilo que se busca: tentar obter, por meio de um conjunto específico de dados acerca de um objeto específico de estudos, dados que possam ajudar a confirmar ou rejeitar nossas hipóteses.

A pesquisa é explicativa, na medida em que,

têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente (GIL, 2008, p. 28).

Apesar de existirem diversas pesquisas que avaliam a qualidade da Educação a Distância, quando comparada à Educação Presencial, praticamente inexitem no Brasil pesquisas longitudinais em amostras significativas, em extensos períodos.

Isto se deve, principalmente, à dificuldade na obtenção de acesso a dados considerados sensíveis pelas Instituições de Ensino Superior, à dificuldade de aplicar questionários de pesquisa para estudantes e professores simultaneamente, em amostras relevantes, e, por fim, aos prazos quase sempre muito curtos que os pesquisadores têm para fazer suas pesquisas.

Exatamente para poder superar esta dificuldade de acesso a uma amostra relevante e por tempo mais extenso, optamos por realizar um estudo de caso.

Segundo Ventura (2007),

...o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar

uma busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007, p.384).

Para André (2013),

Estudos de caso vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, tais como: sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, com métodos e finalidades variadas. A origem dos estudos de caso na sociologia e antropologia remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, e Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. O principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social (ANDRÉ, 2013, p. 96).

André (2013), a partir de trabalhos de outros autores, distingue três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo.

- I. O estudo de caso intrínseco é aquele em que se estuda um caso específico, por exemplo: uma experiência inovadora, na qual se busca identificar os elementos que a constituem e a tornam inovadora, quais recursos foram necessários para atingir esta inovação, os valores que orientaram a experiência etc. Nesse caso, a pesquisa exige múltiplas fontes de dados, métodos e procedimentos de coleta e análise de dados.
- II. O estudo de caso instrumental é aquele em que o problema tratado não é uma situação concreta, mas sim uma questão mais ampla, como é o caso da incorporação de uma política pública no desenvolvimento das atividades escolares. Nesse tipo de estudo caso, escolhe-se uma instituição qualquer e busca-se averiguar, por exemplo, como essa política pública foi incorporada pela escola.
- III. O estudo de caso coletivo é aquele em que o pesquisador avalia simultaneamente diferentes tipos intrínsecos ou instrumentais, em diferentes objetos. O autor cita como exemplo um estudo que avaliou a qualidade e os efeitos do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), em seis diferentes escolas de três diferentes regiões do país.

Ao se adotar o estudo de caso, o objetivo foi escolher um objeto de estudos que permitisse avaliar um caso concreto e mais contextualizado, mas que fosse, ao mesmo tempo, representativo do quadro geral das IES no país.

Como estamos avaliando o impacto de uma mudança de metodologia de ensino, adotada com base em uma determinação legal, resultado de uma política pública de isolamento social, estamos, então, com base na classificação acima, **fazendo um estudo de caso instrumental**, pois escolhemos uma instituição de ensino superior para avaliar o resultado, ou os efeitos, da adoção dessas medidas e das mudanças no processo de ensino e aprendizagem delas decorrentes, nos resultados da aprendizagem de seus alunos.

A pesquisa exploratória (cujos resultados completos encontram-se no Apêndice 2), com os professores foi relevante, pois mostrou que a IES estudada era um caso específico que ilustrava muito bem a hipótese de pesquisa. Ela apresentou dados concretos indicando que os professores da IES tinham, em média, a mesma visão dos autores estudados anteriormente, que acreditavam que a mudança de metodologia de ensino presencial para a educação a distância iria trazer prejuízos significativos aos resultados da aprendizagem dos alunos da IES estudada.

Além disso, as características médias da população da IES estudada estão dentro da média das características da população mais ampla, que foi delineada no tópico 3.1., que apresentou o perfil dos estudantes universitários brasileiros.

Dessa forma, a opção por um estudo de natureza explicativa, tendo como exemplo um caso específico de uma IES do Distrito Federal é, a princípio, uma boa escolha metodológica para desenvolver esses estudos.

Visando à realização desse estudo de caso instrumental, este trabalho irá adotar diversos procedimentos técnicos, com objetivos diferenciados:

- I. Pesquisa bibliográfica com o objetivo de identificar os conceitos e as métricas utilizados para avaliar a percepção dos indivíduos sobre a

qualidade dos serviços educacionais que eles recebem, notadamente, aqueles que apontam as diferenças na qualidade do ensino presencial e da educação a distância adotada pela IES durante o período da pandemia de SARS-CoV-2; e em particular os conceitos relacionados à mudança do ensino presencial para o ensino a distância com o uso de webconferência.

- II. Definição de parâmetros técnicos que permitam avaliar a evolução dos resultados da aprendizagem dos estudantes da Faculdade JK ao longo dos seis semestres observados e avaliar os resultados à luz dos conceitos e métricas estudados na fase anterior da pesquisa.
- III. Adoção de parâmetros técnicos, de caráter estatístico, que permitam avaliar as correlações existentes entre os resultados da aprendizagem e as variáveis dependentes, renda, sexo, curso de origem, resultados médios anteriores.
- IV. Análise quantitativa, utilizando métodos de estatística descritiva, visando classificar, descrever e resumir os dados obtidos pelas AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS de 2020.2 e 2021.1, realizadas pela IES, buscando estabelecer medidas estatísticas que permitam avaliar a existência ou não de interferências cruzadas e a possibilidade ou não da sua extrapolação para outros contextos, com os dados obtidos nas fases II e III.
- V. Análise qualitativa dos dados e conclusões obtidas nas fases anteriores da pesquisa, visando avaliar a coerência destas conclusões, à luz dos postulados teóricos e metodológicos adotados, bem como elaboração de um conjunto teórico ampliado que possibilite a construção de um modelo explicativo, de caráter quantitativo e qualitativo, das teses levantadas inicialmente.

6.1. População e amostra do estudo de campo

Segundo Ferreira (2012), a população pode ser definida de dois modos:

- I. O primeiro “refere-se a um conjunto de objetos que tem em comum uma característica denominada variável que pode ser classificada, contada ou medida” (FERREIRA, 2012, p. 3). O autor cita como exemplo um pesquisador que deseja estudar as condições dos pacientes de certo

hospital num determinado ano. Nesse caso, a população seria o conjunto de pacientes do referido hospital no ano considerado e as variáveis analisadas poderiam ser o sexo, a classe socioeconômica, o número de consultas, o peso dos pacientes, entre outras.

- II. A segunda definição refere-se “ao conjunto de dados de uma variável em estudo” (FERREIRA, 2012, p. 3). O autor cita como exemplo o conjunto dos valores do peso dos pacientes do exemplo anterior. Nesse caso, o conjunto desses números constitui a população de dados do peso dos pacientes.

Assim, podemos dizer que a população é o conjunto dos indivíduos que tem as características que queremos estudar. Em nosso estudo de caso, a população da pesquisa é composta pelo conjunto de todos os estudantes da Faculdade JK, matriculados durante o período de 2019.2 (segundo semestre de 2019) a 2021.1 (primeiro semestre de 2021), contendo um total de 2670 alunos, matriculados ao longo dos seis semestres. Eles foram devidamente caracterizados no tópico 4.3., que apresenta as características demográficas dos discentes.

Ainda segundo Ferreira, a AMOSTRA é “qualquer parte ou subconjunto de uma população” (FERREIRA, 2012, p. 3).

Em nosso estudo, a amostra a ser estudada é composta por um subconjunto dos estudantes que responderam às pesquisas institucionais aplicadas no segundo semestre de 2020 (2020.2) e no primeiro semestre de 2021 (2021.1), com um total de 483 estudantes que responderam às duas pesquisas.

Note-se que optamos por não avaliar as respostas de todos os alunos que responderam às pesquisas institucionais (483). Nesse sentido, optamos por uma amostra estratificada. Nossa amostra é um extrato dos estudantes que responderam às duas pesquisas.

Em uma amostra estratificada, a população estudada é inicialmente dividida em subgrupos (estratos) e uma parte desta população é selecionada

(subamostra), levando-se em conta os diversos estratos identificados (FREIRE, 2021).

No nosso estudo, optamos por uma amostra estratificada, porque ela nos permite selecionar um conjunto de indivíduos representativos da população estudada, levando-se em consideração as características demográficas desta população. Dessa forma, buscamos obter uma proporcionalidade entre os alunos dos diversos cursos.

Com isto, buscamos obter uma amostra que, quando olhada em conjunto, tivesse a mesma distribuição de matrículas da população estudada.

Quando estratificamos uma amostra, o objetivo principal é exatamente buscar que os estratos se tornem o mais homogêneo possível com relação às características relevantes da pesquisa (variáveis que se correlacionam fortemente com a variável estudada). Além disso, a amostragem aleatória estratificada, na qual os estratos são representados proporcionalmente, é mais precisa (menor variância do estimador) do que a amostragem aleatória simples (FREIRE, 2021).

A amostra, além de ter sido estratificada com relação às características demográficas, também selecionou para composição apenas os estudantes que responderam às duas pesquisas e foram descartados todos aqueles que responderam apenas uma ou outra. Esta amostra foi selecionada de forma a obter taxas de erros amostrais e índice de confiança com o maior nível de precisão possível para a pesquisa, conforme podemos observar a seguir.

Para melhor compreensão da estratificação aplicada, vamos analisar os dados da tabela abaixo:

Tabela 25 - Tabela de distribuição da população estudada por curso

Curso dos alunos da amostra	População	Percentis da População	Amostra Seleccionada	Percentis da Amostra	Taxa de Erro Amostral
Bacharelado em Administração	380	14,23%	51	14,83%	0,59%
Bacharelado em Ciências Contábeis	54	2,02%	8	2,33%	0,30%
Bacharelado em Comunicação Social	119	4,46%	16	4,65%	0,19%
Bacharelado em Enfermagem	840	31,46%	111	32,27%	0,81%
Bacharelado em Fisioterapia	120	4,49%	16	4,65%	0,16%
Bacharelado em História	64	2,40%	9	2,62%	0,22%
Bacharelado em Letras	85	3,18%	11	3,20%	0,01%
Bacharelado em Pedagogia	377	14,12%	51	14,83%	0,71%
CST em Gestão de Recursos Humanos	265	9,93%	22	6,40%	-3,53%
CST em Logística	25	0,94%	3	0,87%	-0,06%
CST em Radiologia	341	12,77%	46	13,37%	0,60%
Total	2670	100%	344	100%	0,0%

Fonte Própria (2020) (elaboração Própria)

Podemos ver na *Tabela 25*, acima que a amostra apresenta uma distribuição bastante próxima daquilo que é a população. A soma dos erros amostrais dos diversos estratos se anula, de forma que, no conjunto, podemos afirmar que a amostra obtida segue a mesma distribuição da população inicial.

Como podemos observar, exceto nos cursos de Logística e Recursos Humanos, todos os cursos tiveram uma pequena sobre-representação de alunos.

O erro amostral mais extremo ocorreu no Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos, que foi sub-representada, porém, exceto por este curso, todos estes desvios estão rigorosamente dentro da margem de erro da pesquisa, que é de 1% para mais ou para menos. Este caso ocorreu porque, no semestre da aplicação, o número total de estudantes deste curso que responderam à pesquisa foi exatamente o mesmo número da amostra, não sendo possível, dessa forma, fazer uma estratificação muito precisa destes estudantes.

No caso do Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos, significa que, quando analisarmos os dados, deveremos tomar mais cuidado ao fazer qualquer avaliação de extrapolação dos resultados, pois a taxa de erro amostral neste componente está acima da margem de erro aceitável que é de 1%.

Esse fato não nos impede, entretanto, de fazermos extrapolações de casos para o conjunto dos estudantes. Este rigor, deve-se muito mais ao nível

de precisão com que optamos por trabalhar nesta pesquisa. Em geral, as pesquisas envolvendo amostras populacionais trabalham com margens de erro bem maiores, de até 5%. Entretanto, visando obter maior precisão dos resultados, optamos, mesmo antes de conhecer os dados da pesquisa, por buscar o maior rigor possível, estabelecendo margens de erro muito pequenas.

É importante ressaltar que não fizemos uma estratificação mais detalhada por sexo, cor da pele e faixa de renda e deixamos esses valores variarem livremente.

Essa foi uma decisão técnica importante, tendo em vista que, a cada ano, a população de uma faculdade varia significativamente a cada semestre. Alunos, agora mais velhos, formam-se; alunos (mais novos) adentram a faculdade. Este ir e vir faz com que a distribuição ao longo do tempo sofra uma variação, que, conforme iremos notar mais adiante, embora não seja extrema, sempre ocorre.

Por exemplo, no conjunto da população estudada, o sexo feminino representa 70% do total. Já, na amostra selecionada, ela representa 71%. Apesar de não termos feito nenhum tipo de controle, essa variação ainda está dentro da margem de erro estimada para a pesquisa.

As demais características da amostra serão apresentadas e discutidas mais adiante.

6.2. Taxas de erros amostrais e índice de confiança

Para efeito deste estudo foi adotada uma taxa de nível de confiança de 99% e nível de precisão de 1%, conforme indicado adiante.

Na verdade, se optássemos por trabalhar com taxas de erros maiores (de até 5%, que é o padrão para esse tipo de pesquisa), poderíamos trabalhar com amostra bem menores, porém perderíamos em confiabilidade.

Buscando dar confiabilidade e precisão à análise dos dados amostrais selecionados nas pesquisas institucionais analisadas, para cálculo do tamanho da amostra a ser selecionada, foi utilizado o método de amostragem aleatória simples.

O tamanho da amostra foi estimado com base na seguinte fórmula:

$$n = Z^2 * p * q * N / Z^2 * p * q + N - 1 * e^2$$

Onde:

Tabela 26 - Valores aceitáveis de erro técnico de medição relativo

1) Onde:	Valor
2) Z = Nível de Confiança	99%
3) P = Proporção populacional de indivíduos que PERTENCEM à categoria (%)	99%
4) Q = Proporção populacional de indivíduos que NÃO PERTENCEM à categoria (%)	1%
5) N = População Total	2670
6) e = Nível de Precisão (%)	1%
Tamanho da amostra (n) =	344

Elaboração Própria

A margem de erro, ou erro amostral, que é a diferença entre o valor apresentado pela pesquisa e o valor verdadeiro, foi estipulada em 1%, visando estabelecer alto grau de correlação entre as variáveis estudadas e minimizar os efeitos de distorção que eventualmente pudessem ocorrer com a adoção de margens de erros maiores.

O nível de confiança, ou probabilidade do erro amostral, adotado na pesquisa é de 99%. Isso significa que, se a pesquisa for repetida 100 vezes, em 99 delas as respostas ficarão dentro da margem de erro de 1%. O nível de confiança é uma medida estatística que representa a probabilidade de uma pesquisa obter os mesmos resultados caso seja aplicada a outro grupo de pessoas, com o mesmo perfil da amostra estudada e com a mesma margem de erro.

Um dado bastante importante a ser observado é que a amostra de 344 alunos corresponde a mais de 50% dos alunos matriculados nos semestres

avaliados, conforme observamos no gráfico da seção 4.3., o que, por si só, já mostra a relevância e a abrangência dos resultados obtidos na pesquisa.

A metodologia adotada é importante nesse trabalho porque, segundo Portela (2011), na pesquisa quantitativa:

os pesquisadores buscam exprimir as relações de dependência funcional entre variáveis para tratarem do como dos fenômenos. Eles procuram identificar os elementos constituintes do objeto estudado, estabelecendo a estrutura e a evolução das relações entre os elementos. (PORTELA, 2011, p.3).

6.3. A abordagem qualitativa

A parte qualitativa deste trabalho tem o objetivo de analisar, de forma mais aberta e subjetiva, os resultados de cada uma das questões apresentadas na pesquisa de campo. Busca-se, dessa forma, identificar a percepção que os discentes têm da qualidade do trabalho docente, à luz do referencial teórico adotado, bem como explicitar as relações e correlações teóricas e práticas que o uso de TICE tem sobre esta prática segundo a percepção dos próprios discentes.

O objetivo de inserir essa abordagem nessa pesquisa veio ao encontro do que diz Creswell (2010, p. 26): “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

6.4. Critério de seleção das questões analisadas na pesquisa

A definição dos critérios de seleção foi concebida com base em quesitos que permitam evidenciar os pontos fortes e os pontos fracos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, da metodologia de ensino a distância por meio de webconferência. Para selecionarmos, dentre as questões das pesquisas institucionais realizadas pela Faculdade JK, os itens que seriam avaliados no

escopo deste trabalho, tomamos como base as categorias analíticas propostas por Garonce (2009), conforme exposto mais adiante.

Entendemos ainda que, independentemente dos modelos propostos, os resultados a serem verificados podem constatar o grau de satisfação dos alunos com relação à metodologia de ensino adotada na oferta do curso e poderão orientar professores e gestores no aprimoramento do processo de ensino em uma oferta futura dos mesmos cursos, contribuindo assim para um processo e melhora contínua.

Além disso, optamos por utilizar um modelo de avaliação que utiliza tanto critérios quantitativos quanto qualitativos. Em pesquisas educacionais, sempre é recomendado uma combinação de métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa nos permite a aplicação de estatísticas descritivas, a simplificação e a representação gráfica de situações complexas, permitindo ainda a verificação e a explicitação da existência ou não de correlações entre variáveis estudadas.

Por se tratar de uma pesquisa que visa descrever as características de população bem determinada, que desenvolve uma atividade controlada e cujo objeto de pesquisa – a percepção de qualidade de um fenômeno específico -, entendemos tratar-se de uma pesquisa explicativa. Esse tipo de pesquisa geralmente está associado ao uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, no nosso caso, um questionário, além disso, será acompanhada por uma avaliação qualitativa dos resultados obtidos. Segundo Goldenberg,

a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular (GOLDENBERG, 2000, p. 62).

Ainda, segundo este autor,

há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano. A escolha de trabalhar com dados estatísticos ou com um único grupo ou indivíduo, ou com ambos, depende das questões levantadas e dos problemas que se quer responder (GOLDENBERG, 2000, p. 62).

Desta forma, acreditamos que a escolha metodológica proposta e o procedimento de levantamento de dados adotado, visando à interrogação direta dos alunos envolvidos no curso, estão de acordo com o comportamento que desejávamos avaliar: a qualidade da atividade docente.

6.5. Considerações éticas

Todo o trabalho está pautado pelos referenciais éticos da pesquisa que envolve seres humanos, conforme as Orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB e com base na Resolução CNS n.º 510/16.

O projeto não foi devidamente cadastrado na Plataforma Brasil, que é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP (Comitês de Ética em Pesquisa / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e utilizada pela UnB para tramitação de processos de acreditação ética para pesquisas realizada na UnB, pois, não é exigência do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, pois o estudo lida apenas com dados referentes a adultos, obtidos por terceiros (Faculdade JK)

7. TRANSPOSIÇÃO MIDIÁTICA: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO DURANTE A PANDEMIA

A hipótese de pesquisa busca averiguar se a transposição midiática do ensino presencial para o ensino a distância, ocorrida de modo compulsório em decorrência da paralisação das instituições de ensino no âmbito da pandemia da Covid-19, causou uma queda substantiva no rendimento escolar dos alunos.

Para realizar esta tarefa, precisamos avaliar os impactos da transposição midiática nos resultados da aprendizagem. O papel central no desenvolvimento da transposição é o professor. Então, em última instância, para podermos avaliar os impactos, precisamos conhecer os modos de atuação e os papéis desempenhados pelo professor neste processo.

7.1. O impacto do trabalho do professor na qualidade do aprendizado do aluno

Sabemos que os professores têm um papel central no processo educacional, pois, além de interagirem de forma continuada e cotidiana com seus alunos, tendo um completo domínio dos processos de ensino e aprendizagem, possuem ainda um imenso poder discricionário em relação à forma como as políticas educacionais são efetivamente executadas dentro da sala de aula. Decisões a respeito de como é gerenciada a classe, métodos e técnicas de ensino, autores e textos que serão estudados, entre tantas outras decisões críticas para os resultados da aprendizagem, são tomadas diretamente por eles, quase sempre, sem qualquer supervisão.

Ao obterem para si tanto poder discricionário, não é de se estranhar que a maioria dos trabalhos acadêmicos sobre eficiência e eficácia da educação voltem-se exatamente para avaliar o papel dos professores.

Poderíamos apontar diversos tipos de processos que incidem sobre o trabalho pedagógico e que teriam poder de alterar a qualidade da educação e

seus resultados, por exemplo: o currículo pedagógico, os métodos de avaliações, o contexto socioeconômico dos estudantes e suas famílias, a infraestrutura do ambiente escolar, o processo de gestão e da liderança da escola, o nível de investimentos em educação, entre outros.

Autores como Murnane, Willett e Levy (1995), Hanushek e Woessmann (2012), por exemplo, desenvolveram trabalho demonstrando que os resultados individuais em testes padronizados que buscam medir habilidades cognitivas sofreriam forte impacto de fatores externos, como os rendimentos e os resultados econômicos futuros a serem obtidos pelos estudantes, ou seja, quanto maior as chances de retorno financeiro dos seus estudos, mais empenho e melhores resultados são obtidos pelos estudantes. Porém, como praticamente inexistem estudos longitudinais que permitam acompanhar o desempenho econômico de um estudante ao longo de sua vida profissional, raríssimos estudos têm sido considerados confiáveis sobre essa relação.

Coleman *et al.* (1966), por outro lado, realizaram estudos nos quais apresentaram evidências que indicariam que as diferenças entre escolas tinham pouca influência sobre o desempenho dos alunos e que o *background* familiar e as características dos pares pareciam ter importância muito maior.

Estudos conduzidos por Rivkin, Hanushek e Kain (2005), Clotfelter, Ladd e Vigdor (2007), Croninger *et al.* (2007), nos Estados Unidos da América, apontam evidências consistentes de que, de fato, os professores terem mestrado ou doutorado não os faz produzirem melhores resultados em termos do desempenho dos seus alunos.

Outro fator analisado em diversas pesquisas norte-americanas procura medir o grau de influência da experiência do professor nos resultados de seus alunos. Rockoff (2004) e Rivkin, Hanushek e Kain (2005) apontaram evidências de que o aumento do tempo de experiência dos professores na sala de aula produziu impactos somente nos três primeiros anos da docência, não demonstrando impactos após este período.

Esses estudos, entretanto, têm sofrido diversas críticas, principalmente porque em todo mundo existem sólidas evidências de que os professores, como bônus de tempo de serviço, deslocam-se de escolas de pior desempenho para escolas de melhor desempenho ao longo do tempo. Isso, segundo Hanushek e Rivkin (2004), gera a possibilidade de que aconteça o contrário: alunos com melhor desempenho atraem professores mais experientes, ou que a causalidade seja em ambas as direções.

Tendo em vista que os mais de 400 estudos compilados de Hanushek e Rivkin (2004), desde 1966, têm apontado resultados conflitantes dos impactos dos fatores de produção sobre os resultados educacionais, os educadores têm apresentado fortes questionamentos sobre a capacidade de contribuição efetiva das pesquisas em apontar de forma inequívoca o papel das características observáveis dos professores nos resultados educacionais.

A grande diferença dos estudos é, justamente, não focar em buscar as características do professor que estariam relacionadas ao desempenho dos alunos, concentrando-se em avaliar o efeito do conjunto dos professores.

Esse tipo de estudo tem se tornado uma tendência na última década, apesar de que autores como Hanushek (1992), Armor (1976), Murnane e Philips (1981), Goldhaber e Brewer (1997) já vinham fazendo uso de modelos de valor agregado para estimar efeitos do conjunto de professores.

O estudo de Hanushek (1992), com o uso dessa nova abordagem, já apontava que a diferença estimada no crescimento anual do desempenho com um professor bom e com um professor ruim podia ser maior do que o equivalente a uma série inteira.

O *Tennessee Value-Added Assessment System* (TVAAS), adotado pelo estado norte-americano de mesmo nome em 1992, foi o primeiro sistema de larga escala a se propor a avaliar professores com base em um modelo de valor agregado, buscando identificar o peso do conjunto dos professores com relação aos resultados dos alunos em testes padronizados. O TVAAS é um modelo de avaliação usado para determinar a eficácia de sistemas escolares, escolas e

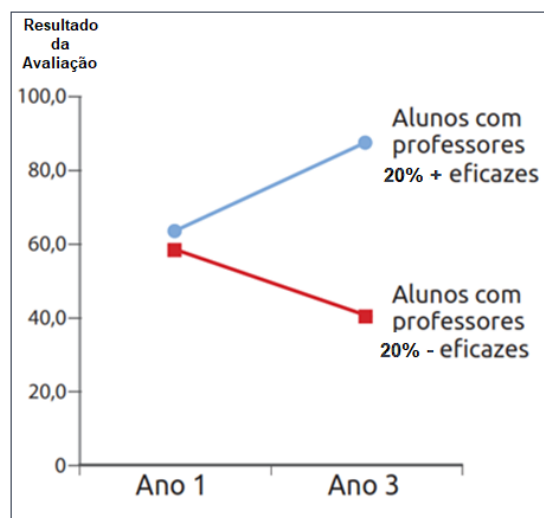
professores e usa uma metodologia estatística de modelos mistos para permitir uma análise multivariada e longitudinal dos dados de desempenho dos alunos, permitindo separar os efeitos de componentes como sistema escolar, a escola e o professor de outros fatores exógenos que influenciam o desempenho acadêmico. O TVASS tem apresentado resultados individuais dos alunos de forma consistente ao longo dos anos.

Pesquisas feitas por Wright, Horn e Sanders (1997), com base nos dados do TVAAS, apontam que a eficácia do professor é o maior determinante do progresso acadêmico dos alunos, superando inclusive os efeitos do nível socioeconômico dos alunos. Sanders e Rivers (1996) apresentaram evidências de que a distância entre as notas dos alunos alocados a professores com maiores índices de eficácia ao longo de 3 anos consecutivos comparados com as notas dos alunos alocados a professores com menores índices de eficácia no mesmo período foi de 50 pontos percentuais.

Utilizando a mesma metodologia, os estudos de Aaronson, Barrow e Sander (2007) mostram uma variação de 48% a mais nos índices de alunos expostos aos professores com maiores índices de eficácia; Rivikin, Hanushek e Kain (2005) apontam variações positivas entre 57% e 70% e Rokoff (2004), entre 47% e 66%.

Ravitch (2010), a partir desses estudos baseados no TVAAS, conclui que o professor é o fator que mais afeta os resultados da aprendizagem dos alunos, e que a grande variação na eficácia dos professores tem, como implicação imediata e clara, que as políticas públicas que teriam mais efeito para melhorar a educação seriam aquelas que promovessem a melhoria na eficácia dos professores, do que qualquer outra política que atue sobre qualquer outro dos fatores, endógenos ou exógenos. O gráfico abaixo apresenta uma síntese imagética dos resultados dos estudos elencados.

Figura 3 - Representação gráfica da diferença desempenho escolar dos alunos (percentil de notas)



Elaboração Própria

Esses estudos evidenciam ainda que os resultados das atividades docentes são cumulativos, isto é, os resultados do desempenho acadêmico de alunos expostos ao trabalho de bons professores, MELHORAM, de forma sistemática, ao longo dos anos. De outro lado, alunos expostos a professores ruins pioram seus resultados ao longo dos anos, o que comprova a ação danosa que os métodos de seleção de professores podem ter, quando não há, como regra, a busca por selecionar os melhores profissionais.

Esses estudos evidenciam que professores mal preparados influenciam negativamente a formação de seus alunos e que, ao invés de melhorarem seus resultados, vão, ano após ano, tendo uma perda real de desempenho. Explicitam ainda que professores bem-preparados têm impacto positivo significativo nos resultados da aprendizagem de seus alunos, permanecendo todos os processos restantes iguais, ou seja, em uma mesma escola, diante dos mesmos alunos e do mesmo contexto educativo, é inequívoca a responsabilidade do professor, tanto pelo sucesso como pelo fracasso de seus alunos.

Para superar esse problema, as IES precisam contar com professores que compreendam a dinâmica histórica e social dos discentes e estejam capacitados a desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que ajudem os alunos a superarem os problemas que trazem acumulados pelos longos anos de exposição a escolas deficitárias.

Portanto, os bons professores devem estar capacitados a descobrir os interesses e as motivações de seus estudantes, visando, assim, se tornarem uma peça-chave na promoção da aprendizagem.

Mas fica a questão de como definir um bom professor para atuar na educação de adultos. O que seria uma boa aula e como um professor pode prepará-la?

É aqui que o conceito de transposição midiática entra, apresentando um quadro operacional de referência para tomarmos como categoria de análise sobre a qual construiremos nossos instrumentos de medidas.

7.2. Conceito de transposição midiática

O conceito de transposição midiática, conforme definido a seguir, é utilizado aqui em um contexto puramente operacional. Como conceito operacional, ele orienta as bases para definir o objeto da medida e o método de obtenção das frequências a serem medidas.

Garonce (2009) define transposição midiática como:

a transposição de ações educativas da sala de aula concreta, tradicional, para a sala de aula presencial conectada, virtual, significando o conjunto de mudanças que ocorrem no comportamento pedagógico, refletidos nas ações docentes, quando o professor faz a passagem da sala de aula tradicional ao ambiente da sala de aula virtual, na qual a webconferência é a ferramenta de ensino (GARONCE, 2009, p. 44).

No contexto de trabalho educativo, proposto por Garonce (2009), a transposição midiática ocorre quando migramos um curso da sala de aula presencial tradicional para a sala de aula presencial conectada.

A transposição didática é a própria essência do ensinar, ou seja, a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho (GARONCE, 2009, p. 71).

Neste processo, fazem-se necessárias mudanças no comportamento pedagógico e nas ações docentes. Neste contexto, a webconferência tem um destaque central, pois ela é a principal ferramenta de ensino.

Isto porque, para Garonce (2012), quando optamos por ofertar uma aula em tempo real, por meio de aulas ao vivo, com o uso da webconferência, estamos, na prática, ofertando uma modalidade de ensino que é em parte presencial e em parte a distância. Eu diria ainda, parte síncrona e parte assíncrona.

Desenvolvida, inicialmente, com o objetivo de promover apenas a comunicação entre pessoas conectadas à rede mundial de computadores através da troca de dados de áudio e vídeo, sincronamente, a webconferência utiliza softwares específicos, dentre os quais se destacam o Skype, o MSN Messenger, o CUSeeMe, o Flash, Meeting, e o Astor (Garonce, 2012, p. 1005)

Quando a aula é ofertada por meio desta metodologia de ensino, segundo Garonce,

a relação de ensino que se estabelece entre alunos e professores na sala de aula virtual – onde a ferramenta de ensino empregada é a webconferência – é presencial conectada, que se difere em muitos aspectos da relação tradicional que se processa na sala de aula convencional, à qual estamos habituados, sendo diferente também da relação estabelecida nos sistemas tradicionais de educação a distância. Nessa modalidade de educação, professores e alunos comunicam-se em tempo real e mantêm contato face a face, mediados pela tecnologia (Garonce, 2012, p. 1005).

A webconferência é uma tecnologia de uso bastante ampliado em nossa sociedade atual.

Sem dúvida, a telemática trouxe uma possibilidade inovadora e profícua, estabelecendo um marco a partir do qual a educação passou a contar com a possibilidade da presença virtual do educador e do aprendiz em um ambiente novo, fértil e, sobretudo, virtual. A mediatização do computador, utilizando as facilidades disponíveis na Internet, criou um grande número de possibilidades educacionais, dentre as quais se destaca a webconferência, efetivando-se também como meio pedagógico de comunicação (Garonce, 2009, p. 26).

Mas, para ser um conceito operacional, a transposição midiática precisa necessariamente oferecer um conjunto de indicadores que tornem possível avaliar a efetividade da transposição do real para o virtual.

7.3. Categorias analíticas para avaliação da efetividade da transposição midiática

Garonce (2009) propõe que a avaliação da efetividade da transposição midiática ocorra em torno de 4 (quatro) categorias analíticas principais:

I. O papel pedagógico, definido:

como aquele ao qual os educadores estão mais acostumados a desempenhar em suas atividades profissionais cotidianas, no qual a sua principal função é a de ser um facilitador educacional através da definição dos objetivos educacionais a serem alcançados, os conteúdos a serem abordados e as estratégias que serão adotadas com os alunos (Garonce, 2009, p. 126).

I. O papel social é:

relacionado à responsabilidade que o docente tem de criar condições para que se estabeleça um clima amigável entre os alunos e que estes interajam, ainda que afastados fisicamente, mas que se sintam próximos e com liberdade para estabelecer relações de amizade, criando um clima de coesão no grupo (Garonce, 2009, p. 126).

II. O papel gerencial é:

relacionado à administração, por parte do docente, de todas as situações e atividades do curso em relação ao tempo programado. O professor deve, no exercício deste papel, conduzir as situações inusitadas que venham a acontecer no âmbito do curso, ser claro quanto às atividades docentes e discentes, as regras acadêmicas, prazos limites e as normas do curso às quais todos estarão sujeitos (Garonce, 2009, p. 127).

III. O papel técnico é:

fazer com que os alunos se sintam confortáveis em relação à tecnologia empregada, especialmente quanto à utilização do software (Garonce, 2009, p. 127).

Todos esses papéis são desempenhados pelo professor no processo de transposição midiática de suas aulas: da sala de aulas presenciais para a sala presencial conectada.

Ao avaliarmos o desempenho do professor no desenvolvimento desses papéis, temos então uma avaliação global da eficiência do processo de transposição.

No âmbito deste trabalho, procuramos identificar, selecionar e classificar as questões da avaliação institucional aplicada regularmente pela Faculdade JK, com base nessas categorias analíticas e, a partir dessas questões, estabelecemos os parâmetros de avaliação.

O motivo pelo qual optei por tomar emprestados os dados das avaliações institucionais de 2020.2 e 2021.1 ao invés de criar instrumentos é de caráter iminentemente prático.

Primeiro, porque participei das reuniões da Comissão de Avaliação Institucional, nas quais foram elaborados os questionários das duas avaliações, e pude solicitar a inclusão de algumas questões que eram fundamentais para a pesquisa e não estavam planejadas pelos avaliadores.

Segundo, porque, como a aplicação da Avaliação é de iniciativa da IES, eu não tive necessidade de negociar a aplicação de um questionário próprio, mas apenas a inclusão de algumas poucas questões que eram fundamentais para a pesquisa e que também eram relevantes para a própria avaliação institucional;

O terceiro motivo é que os dados seriam recentes, pois foram aplicados ao final do primeiro e do segundo semestre de 2020, que também era o último período disponível de dados das notas das avaliações dos alunos. Assim, evitamos colocar mais um questionário avaliativo para os alunos, que são submetidos a várias avaliações ao longo do semestre e não se mostram colaborativos em responder pesquisas.

Outra questão importante é que, dessa forma, não temos que nos submeter a um longo processo de negociação com as IES, que normalmente não veem com bons olhos esse tipo de pesquisa, tanto que tentei aplicar a pesquisa em outras IES, e não obtive autorização para fazê-lo.

Isto também só foi possível porque, logo no início das reuniões para definição do formulário de avaliação institucional, quase que de imediato, percebi que a pesquisa institucional era bastante ampla, avaliava quase todos os aspectos didáticos, metodológicos, técnicos e gerenciais envolvidos na gestão da educação e, dessa forma, iria levantar praticamente todos os dados que necessitávamos para avaliar as questões de pesquisa.

As avaliações institucionais apresentaram um conjunto bastante significativo de questões. Muitas das questões dizem respeito à avaliação de processos internos da faculdade, os quais estão totalmente fora do escopo desta pesquisa. Por esse motivo, essas questões foram descartadas e, por questão de sigilo, não serão apresentadas neste documento.

A relação completa das questões que foram utilizadas no âmbito desta pesquisa está elencada no Apêndice 1 deste documento. Elas serão apresentadas e discutidas individualmente na seção seguinte.

8. ESTUDO DE CASO: DADOS AMOSTRAIS DA PESQUISA

Nesta etapa, não irei me preocupar em fazer uma avaliação detalhada de todos os aspectos teóricos que são suscitados pelas respostas para todas as variáveis analisadas. Para a grande maioria, irei apenas fazer uma leitura e uma análise objetiva dos dados, apresentando uma síntese deles. Isto se faz necessário porque certas variáveis avaliadas são de cunho muito específico dentro de cada categoria de análise adotada para avaliar a qualidade da transposição midiática ocorrida e não faz parte do escopo deste trabalho avaliar de forma detalhada estas especificidades, mas avaliar, de forma mais ampla, como o conjunto destas categorias de análise compõem nossa avaliação geral do quadro da transposição.

Para evitar ser repetitivo nas análises, vou deixar para uma seção posterior uma análise mais profunda, que será feita tomando-se como base o conjunto dos dados obtidos. Entretanto, naquelas categorias de análise que julgar conveniente, algum aporte teórico poderá ser agregado para facilitar o processo de conformação das ideias centrais que vamos construindo ao longo do trabalho.

A seguir, apresento os dados colhidos na pesquisa, organizados em cinco (5) blocos.

O primeiro bloco (8.1) refere-se à autoavaliação que os alunos fizeram sobre o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem ao longo do primeiro semestre de 2021. Os dados foram colhidos da Pesquisa Institucional aplicada ao final do primeiro semestre de 2021.1.

A importância desses dados, que mesmo não fazendo parte dos planos de análise do desempenho do professor no processo de transposição didática, se dá principalmente porque, por meio deles, foi possível identificar se os alunos tinham a mesma percepção apresentada pelos professores no estudo exploratório, sobre a possível queda nos seus desempenhos acadêmicos

durante o período da pandemia. Além disso, eles também permitiram avaliar questões subjetivas acerca da percepção do estudante sobre a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem ocorridos na IES estudada de forma mais geral, permitindo caracterizar de modo mais específico, com base em parâmetros diferenciados, a imagem que os estudantes têm de si mesmos e da IES em que estudam. Dessa maneira, a nossa amostra estaria sendo mais bem caracterizada.

Os outros blocos, 8.2, 8.3, 8.4 e 8.5, apresentam respectivamente os dados colhidos que caracterizam as quatro categorias analíticas adotadas: papel gerencial, papel pedagógico, papel técnico e papel social. Os dados desta pesquisa foram colhidos da Pesquisa Institucional aplicada ao final do segundo semestre de 2020 (2020.2).

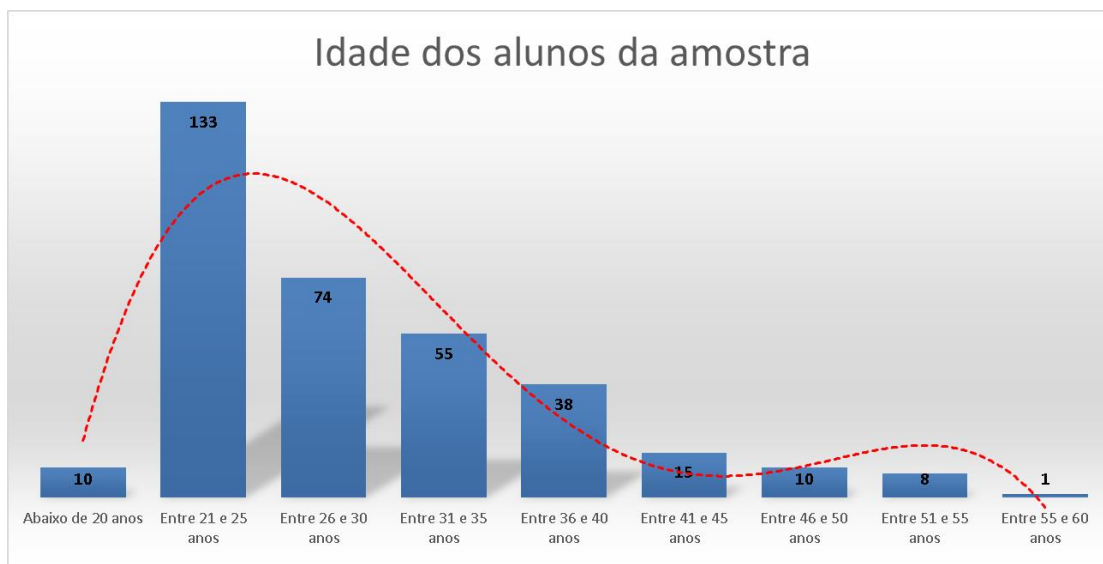
8.1. Os dados da autoavaliação dos alunos

As questões referentes à autoavaliação visavam avaliar a percepção dos alunos sobre os aspectos gerais dos cursos ofertados, da transposição midiática e de como o aluno avaliava seu próprio desempenho no seu curso. Esse conjunto de perguntas e respostas buscavam, dessa forma, verificar o grau de envolvimento e de percepção de desempenho que o aluno tem de si mesmo.

Esse entendimento será importante mais adiante, pois poderemos avaliar se essa percepção tem algum impacto nas avaliações que foram feitas nos outros quesitos avaliados.

8.1.1. Idade dos alunos da amostra

Gráfico 34 - Idade dos alunos da amostra

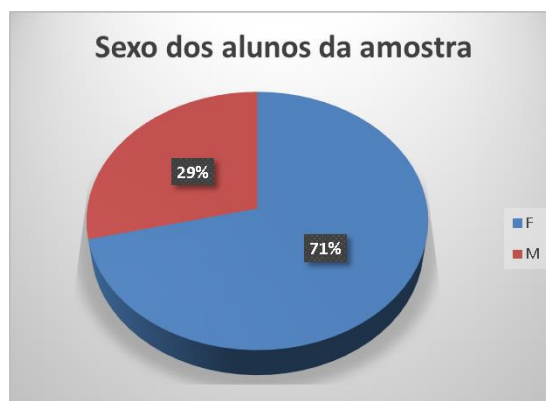


Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Quando comparamos os dados das idades da amostra com os dados da população apresentados no subitem 4.3.3., podemos observar que a distribuição de idades nos dois conjuntos de dados é bastante similar. A maioria dos estudantes (68,02%) da amostra é composta por estudantes jovens, com idade situada entre 18 e 30 anos, enquanto 31,98% dos estudantes têm idade superior a 30 anos.

8.1.2. Gênero dos alunos da amostra

Gráfico 35 - Sexo dos alunos da amostra

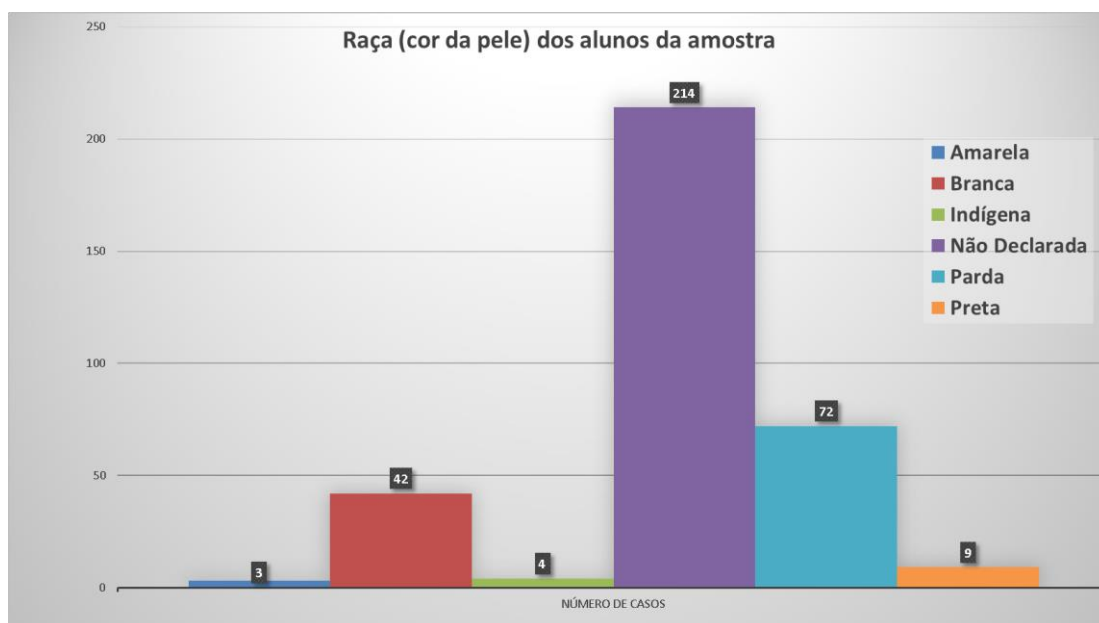


Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

De forma similar, a figura 38 nos mostra que a grande maioria dos alunos da amostra (71,22%) é do sexo feminino, enquanto 28,78% são do sexo masculino. Aqui podemos notar uma pequena sobre-representação masculina dos homens na amostra (0,17%), pois eles representam 28,61% da população total da pesquisa, conforme dados apresentados no subitem 4.3.2. Essa sobre-representação, entretanto, está abaixo da margem de erro da pesquisa, que é de 1%, assim, não tende a influir nos resultados da pesquisa de forma a criar um viés de predomínio da percepção dos participantes do sexo nos resultados.

8.1.3. Raça (cor da pele) dos alunos da amostra

Gráfico 36 - Raça (cor da pele) dos alunos da amostra

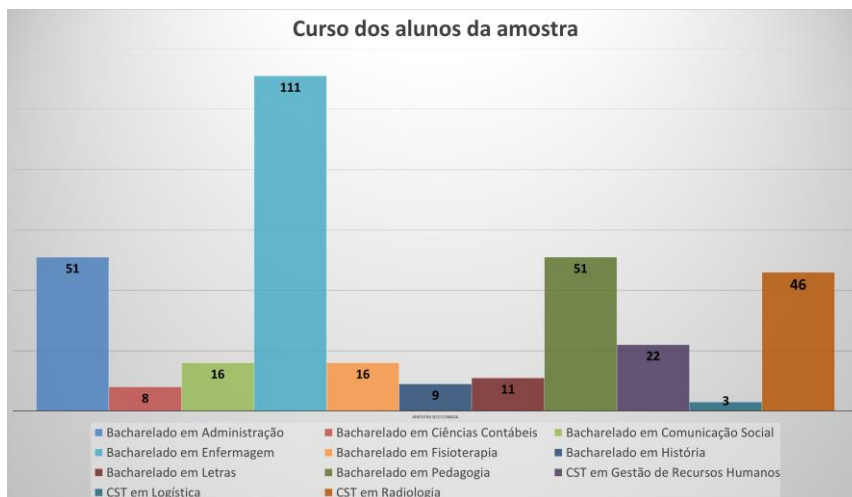


Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Novamente, a figura 39 nos mostra que quando comparamos os dados da amostra e da população, que foi mostrado no subitem 4.3.4, vemos que a distribuição da amostra está dentro do mesmo perfil de distribuição da população, sem ocorrência de sub-representação, com um amplo predomínio de pardos.

8.1.4. Cursos dos alunos da amostra

Gráfico 37 - Cursos dos alunos da amostra

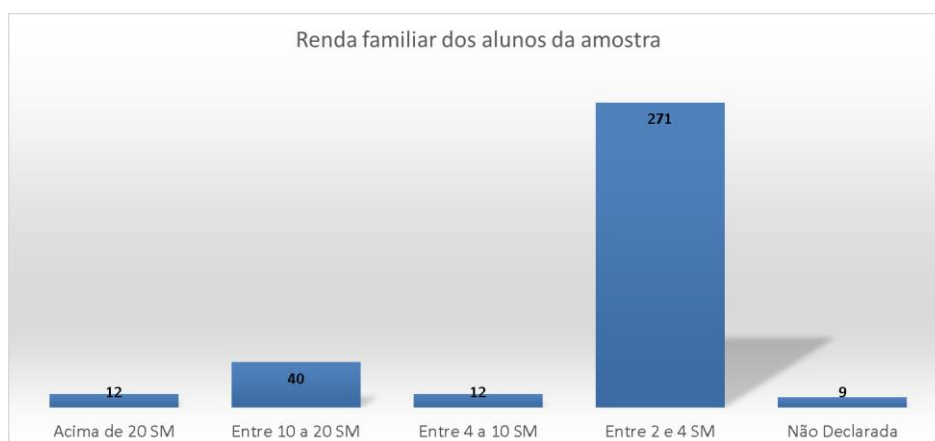


Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Conforme pudemos observar anteriormente, a distribuição dos alunos da amostra nos cursos corresponde à distribuição dos alunos da população estudada, com as ressalvas feitas a respeito das taxas de erros amostrais nos cursos, apresentadas anteriormente no item 6.1.

8.1.5. Distribuição dos alunos por faixa de renda na amostra

Gráfico 38 - Distribuição dos alunos por faixa de renda na amostra



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Classe social	Renda familiar dos alunos da amostra	Número de Casos	Percentis
Classe A	Acima de 20 SM	12	3,49%
Classe B	Entre 10 a 20 SM	40	11,63%
Classe C	Entre 4 a 10 SM	12	3,49%
Classe D	Entre 2 e 4 SM	271	78,78%
--	Não Declarada	9	2,62%
	Total	344	100,0%

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Sob este aspecto cabe uma avaliação mais detalhada das respostas obtidas.

Quando apresentamos os dados da renda da população no item 4.3.5 apresentamos os dados abaixo:

Tabela 27 - Renda e classe social da população estudada

Classe Social	Faixa de Renda	contagem	contagem
Classe B	De 10 a 20 salários mínimos	72	3%
Classe C	De 4 a 10 salários mínimos	340	13%
Classe D	Entre 2 e 4 salários mínimos	2258	85%
Total Geral		2670	100%

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Se analisarmos mais detalhadamente os dados obtidos nas avaliações institucionais de 2020.2 e 2021.1, podemos evidenciar que, no caso específico da Faculdade JK, houve um aumento proporcional dos alunos de maior faixa de renda salarial familiar. Por outro lado, houve uma queda acentuada da participação dos alunos da classe D entre os alunos da IES.

Esse dado pode ser entendido de duas formas diferentes. Por um lado, como uma evidência de que os impactos econômicos da pandemia sobre a evasão ou a queda nas matrículas de alunos das faixas de renda familiar mais baixas (classes C e D) foram afetadas negativamente, ou, por outro lado, de que

houve um aumento da concentração de renda na sociedade, levando os estratos da classe B a subirem sua posição social.

De qualquer forma, ao final de três semestres seguidos de pandemia, a distribuição dos alunos matriculados foi alterada, levando os estratos mais pobres a perderem representatividade nos alunos da faculdade.

Isto é alinhado com o que aponta o Relatório de Inadimplência do Ensino Superior em 2019, publicado pela SEMESP (2019), que evidencia que as classes C, D e E representam 90% dos estudantes das IES privadas e que foram estes que justamente mais sofreram com a perda do poder aquisitivo e mais trancaram ou se evadiram do ensino superior.

8.1.6. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA2

Gráfico 39 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA2



Esta pergunta visava avaliar o grau de satisfação dos alunos com relação à organização dos cursos a distância, ofertados durante o período avaliado.

Podemos observar na figura 42, que existe uma clara tendência³, dada pela área sob a curva, de avaliar positivamente a organização desses cursos. Ao avaliarmos isto com mais detalhes, podemos verificar que um número significativo de estudantes respondeu de modo neutro (não concordo, nem discordo). Apesar de 36,92% dos estudantes responderem que discordavam ou discordavam totalmente, contra 14,24% que responderam que concordavam ou concordavam totalmente, o fato de 47,09% dos estudantes responderem de forma neutra, quando somado aos que concordam com a afirmação (61,34%), pode ser entendido como a percepção de que estes cursos não desagradaram, ou não foram considerados desorganizados, quando comparado com as experiências anteriores dos estudantes. Isso nos mostra que existe uma forte indicação de que os estudantes não tiveram uma experiência negativa quanto à organização dos cursos mediados por tecnologia durante a pandemia.

8.1.7. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA2

Gráfico 40 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA2



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

³ Note-se que o valor de R^2 indicado junto à curva de tendência é muito próximo de 1, no caso, 0,9447. Isto significa que a curva está quase que perfeitamente ajustada aos dados. Quanto mais próxima de 1, mais bem ajustada é a curva, e, ao contrário, quanto mais próxima de zero, mais desajustada é a curva. Isto significa, neste caso - e nos que se assemelharem de agora em diante -, que podemos fazer uma boa relação entre a tendência indicada pela curva e os dados avaliados.

Neste quesito, fica claro que um número significativo de estudantes sentiu que a relação com o professor foi modificada pela mediação tecnológica, tendo 38,66% dos estudantes respondido de forma negativa à pergunta (discordo e discordo totalmente), contra 12,50% que responderam positivamente (concordo e concordo totalmente). Aqui cabe ressaltar que o sentimento negativo significa que, para esses estudantes, o nível de relacionamento com o professor caiu de qualidade durante o período da oferta dos cursos mediados por tecnologias.

Novamente, podemos observar que um número significativo de estudantes, 47,09%, responderam de forma neutra. Esse dado tanto pode significar que os estudantes não souberam expressar quantitativamente seu grau de satisfação ou insatisfação relativamente ao grau de relacionamento seu com o professor no ambiente mediado por tecnologia, ou, ainda, que, para esses alunos, o nível do relacionamento que eles tiveram com o professor neste contexto não foi significativamente diferente daquele que eles tinham durante os cursos ofertados presencialmente.

A curva de tendência, porém, nos indica de forma clara que o sentimento geral é de que a qualidade da relação entre alunos e professores foi afetada negativamente no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia, necessitando, por parte dos professores, de maior atenção a este tipo de relacionamento.

A proximidade entre alunos e professores reflete tanto a estabilidade do relacionamento quanto a segurança relacional entre eles. Envolve o grau em que ambos os indivíduos interagem e se comunicam (forte ou fraco, intenso ou morno, aberto ou fechado, positivo ou negativo) e o grau de confiança que o aluno tem no professor.

Diversos estudos indicam que, se a escola propicia um ambiente competitivo em que os indivíduos buscam seus próprios interesses, mas no qual também podem aprender livremente uns dos outros (interagir com um grupo), cria um efeito social: o grupo faz melhor. Aprender uns com os outros ajuda a reduzir a quantidade de erros que se propagam quando a informação é

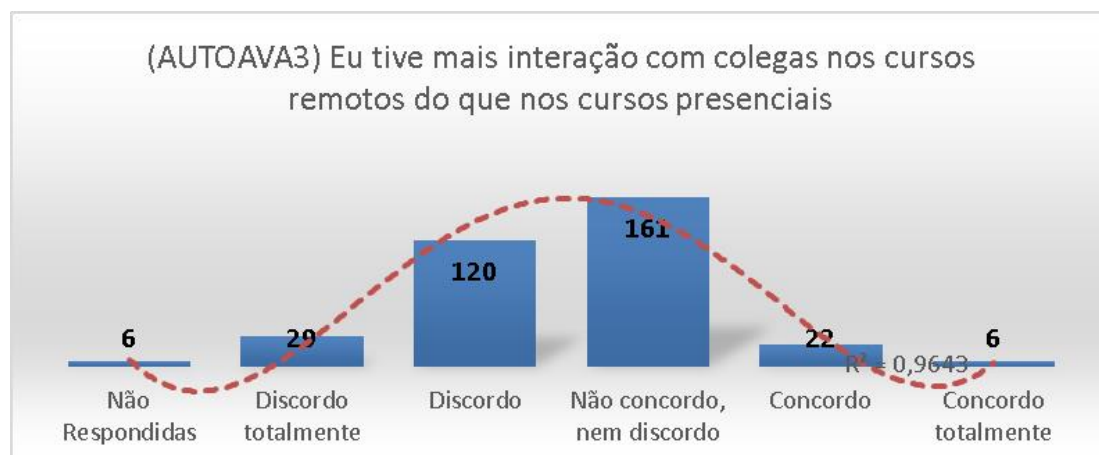
transmitida, recebida, processada, organizada e armazenada (HENRICH *et al.*, 2007, p. 18).

Com base nestes estudos, podemos afirmar que o sentimento que os estudantes expressaram de falta de um melhor relacionamento com os professores vai, com o tempo, afetando a imagem que os estudantes têm do grupo. Ou a IES falha em desenvolver um sentimento de grupo em seus estudantes ou, ainda, eles desenvolvem um sentimento de falta de pertencimento, não se sentem parte de um grupo.

A proximidade com o professor é então um componente-chave para construção desta identidade de grupo; e os professores precisam ser treinados para desenvolver regras de relacionamento e atividades que permitam que os estudantes se relacionem melhor, tanto com seus professores quanto com seus colegas, como podemos observar da análise do quadro seguinte.

8.1.8. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA3

Gráfico 41 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA3



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Aqui temos um aspecto bastante interessante a ser observado. Relativamente, os estudantes sentiram mais a perda de relacionamento com os outros colegas do que com seus professores. 43,31% dos estudantes,

responderam negativamente à questão (discordo totalmente e discordo) contra apenas 8,14% que responderam positivamente (concordo e concordo totalmente).

Isso é perfeitamente justificável, já que ao longo de um curso, você normalmente se relaciona mais com seus colegas de curso do que com os professores.

8.1.9. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA4

Gráfico 42 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA4



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Aqui a curva de tendência indica que a automotivação dos estudantes para os estudos não sofreu alteração por conta da mediação tecnológica. De um lado, isso mostra que tanto o efeito da pandemia em si quanto a mudança metodológica introduzida pela mediação tecnológica não foram suficientes para modificar negativamente a automotivação para os estudos desses estudantes.

Note-se que apenas uma pequena parte dos alunos, 13,37%, afirmaram que sua automotivação aumentou, contra 39,83% que afirmaram que ela não aumentou. Para 45% dos estudantes, a automotivação nem aumentou, nem diminuiu.

Quando olhamos esses dados em conjunto com as duas perguntas anteriores, podemos ver que as três variáveis apresentam uma curva de tendência muito parecidas. Isto pode ser um indício de que existe alguma possibilidade de relacionamento entre elas, ou seja, de que a interação dos estudantes com seus professores e seus colegas pode afetar a automotivação dos estudantes.

Isso pode ser verificado se analisamos os coeficientes de Correlação de Pearson e as Covariâncias associadas a estas medidas.

Tabela 28 - Tabela das correlações e covariâncias da categoria analítica minha automotivação e determinação nos estudos

Correlações		(PERFIL4) - Qual a sua faixa de renda familiar? (considere a soma de todos os salários de TODOS os membros de sua família que exerçam atividades remunerada)	(AUTOAVA2) Eu tive mais contato com o professor nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	(AUTOAVA3) Eu tive mais interação com colegas nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	(AUTOAVA4) Minha automotivação e determinação para os estudos foram maiores nos cursos remotos do que nos cursos presenciais
(PERFIL4) - Qual a sua faixa de renda familiar? (considere a soma de todos os salários de TODOS os membros de sua família que exerçam atividades remunerada)	Correlação de Pearson** Sig. (bilateral) Soma dos quadrados e produtos cruzados Covariância N	1	0,0142 0,793 3,140 0,009 344	0,0076 0,889 1,605 0,005 344	-0,0114 0,834 -2,581 0,008 344
(AUTOAVA2) Eu tive mais contato com o professor nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	Correlação de Pearson** Sig. (bilateral) Soma dos quadrados e produtos cruzados Covariância N	0,0142 0,7933 3,1395 0,0092 344	1	0,667 0,000 180,779 0,527 344	0,635 0,000 184,116 0,537 344
(AUTOAVA3) Eu tive mais interação com colegas nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	Correlação de Pearson** Sig. (bilateral) Soma dos quadrados e produtos cruzados Covariância N	0,0076 0,8888 1,6047 0,0047 344	0,667 0,000 180,779 0,527 344	1	0,73 0,000 202,837 0,591 344
(AUTOAVA4) Minha automotivação e determinação para os estudos foram maiores nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	Correlação de Pearson** Sig. (bilateral) Soma dos quadrados e produtos cruzados Covariância N	-0,0114 0,8336 -2,5814 -0,0075 344	0,635 0,000 184,116 0,537 344	0,73 0,000 202,837 0,591 344	1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

A Correlação de Pearson é uma medida estatística que fornece um parâmetro de comparação e permite avaliar se existe uma relação estatística entre duas variáveis contínuas (FREIRE, 2021). A relação entre duas variáveis pode ser positiva (variando entre 0 e +1), neutra (0) ou negativa (variando entre 0 e -1). Se a medida estiver próxima de zero, elas têm pouca correlação, se estiver mais próxima de +1, ela é mais forte e, ao contrário, mais fraca se estiver mais próxima de -1.

No exemplo acima, significa dizer que a automotivação e a determinação nos estudos estão correlacionadas tanto com a relação com os professores quanto com os colegas de curso.

Como as medidas do exemplo (0,64 e 0,73) estão mais próximas de +1, isto significa um relacionamento forte entre elas, e que este relacionamento é positivo, ou seja, quanto maior a minha satisfação com meu relacionamento *online* com meus professores e meus colegas de curso, maior minha automotivação e autodeterminação. É possível observar na tabela acima, que os índices de correlação entre todas as três variáveis seguem as mesmas tendências e os valores numéricos são muito próximos uns dos outros.

Esse é um forte indicativo pedagógico, mostrando que a coesão do grupo pode fortalecer o indivíduo, tanto positivamente quanto negativamente. Para verificarmos com mais firmeza a força dessa correlação, podemos avaliar a covariância entre estas variáveis.

A covariância é uma medida estatística que fornece um parâmetro de comparação entre dois ou mais grupos de dados e, dessa forma, pela análise do valor deste parâmetro, podemos entender qual a intensidade das relações entre esses grupos (FREIRE, 2021). Transferindo isso para o exemplo da tabela acima, o que os números de covariância mostram, basicamente, é como a resposta à pergunta AUTOAVA4 (minha autodeterminação para os estudos) está relacionada (aumenta ou diminui) com minha interação com meus professores (AUTOAVA2) ou com meus colegas de curso (AUTOAVA3).

Na tabela acima (e nas que seguem adiante), a covariância varia entre 0 e 1. Como vemos, os valores estão mais próximos de 0,5, o ponto central da medida. No nosso exemplo, os valores da covariância são 0,537 e 0,591. O que indica que a força de influência entre as variáveis é moderada, ou seja, elas não aumentam na mesma velocidade.

Isto significa que quando meu relacionamento com meus colegas e meus professores cresce, minha automotivação e minha determinação para os estudos também crescem, mas não na mesma velocidade.

Isto pode indicar que é preciso um trabalho constante de valorização do relacionamento social para que os índices de melhora nos resultados da autoestima e prontidão acelerem.

Quero ressaltar aqui que o esforço metodológico que fizemos para selecionar uma amostra estratificada que tivesse o menor erro amostral possível, utilizando parâmetros de análise homogêneos, permite-nos afirmar que nossas margens de erro nas medidas acima são desprezíveis, tanto que a grande maioria das correlações obtidas são significativas com nível próximo de 0,01.

O Coeficiente de Significância diz qual a probabilidade de que os resultados obtidos sejam fruto do acaso (hipótese nula), ou seja, as nossas afirmações acima aconteceriam apenas por acaso e não porque existe uma relação real entre elas. Quanto mais baixo é este valor, menor é a chance de que esses relacionamentos sejam frutos do acaso. Na tabela acima, a significância é de 0,01, o que é muito próximo de zero. Em geral, em estatística, o valor de probabilidade abaixo do qual a hipótese nula (o resultado é fruto do acaso) é rejeitada é de 5% ($p = 0,05$). Se a probabilidade de que o evento de hipótese nula esteja certo for menor que 5%, rejeita-se a hipótese nula; nesse caso, podemos, então, afirmar com segurança que as correlações obtidas são reais, emergem dos dados colhidos e não são frutos do acaso. Caso a probabilidade seja maior que 5%, não se pode rejeitar a hipótese nula.

Quero alertar ao nosso leitor que irei aplicar os conceitos de correlação e covariância que utilizamos nesta seção em todas as análises de dados ao longo do trabalho. Por isso, sugiro ao leitor que procure se familiarizar com eles, pois, para evitarmos repetições ao longo do texto, iremos, daqui por diante, apenas avaliarmos os dados sem repetir os muitos detalhes dos passos que aqui fizemos.

É interessante notar que, quando avaliamos os dados do Enem e do Enade e traçamos o perfil do ingressante no ensino superior no item 3.1.2, afirmamos que os alunos melhores vão para as melhores instituições e os piores

vão para as piores instituições e que este agrupamento vai reforçar as diferenças entre as IES e explicitar o impacto da diferença entre as classes sociais.

Quando o relacionamento dos estudantes entre si, e entre os professores, tem uma forte correlação e uma forte covariância, significa que, se estamos em um grupo que valoriza e investe nos seus estudos e que transmite este valor para seus pares, então, este grupo tende a reforçar-se mutuamente. O mesmo vale para o sentido contrário, os alunos que não valorizam os estudos e que se relacionam mal com seus professores tendem a agir no sentido de que seus colegas e professores tenham o mesmo comportamento.

Aqui apresentamos uma evidência empírica que reafirma um achado teórico geral, ou seja, partimos de uma análise mais geral e apresentamos um caso específico por meio do qual é possível verificar a existência da correlação apontada teoricamente. Do geral para o particular. Aqui revelamos a importância de realizar um estudo de caso baseado em uma metodologia que tanto preza pela análise quantitativa quanto pela análise qualitativa.

É ainda notável avaliar este caso à luz dos achados de Harris (1999) que, em seu livro “Diga-me com quem andas” (*The Nurture Assumption*), desenvolveu uma teoria de socialização, em que aponta fortes evidências do papel do grupo de relacionamento no desenvolvimento e na formação da criança e do adolescente. Harris propõe a existência de três sistemas que moldam a personalidade da criança e do adolescente: um sistema de relacionamento que nos permite distinguir a família de estranhos e distinguir os indivíduos; um sistema de socialização que ajuda a nos tornarmos membros de um grupo e a absorver a cultura do grupo; e um sistema de *status* social que nos permite adquirir autoconhecimento enquanto medimos nossa relação com os outros.

Na teoria de socialização de Harris (1999), o papel do grupo se mostra o principal fator definidor de quem somos. Daí a importância do fator classe social na conformação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

A afirmação que nos trouxe até aqui, de que os melhores se ajuntam nas melhores escolas e os piores, nas piores escolas, vem justamente da

constatação que evidenciamos no estudo do caso particular que acabamos de analisar. Ele nos mostra, e nos permite afirmar, que um estudante que não gosta de estudar, dificilmente se adapta a instituições de ensino que são mais exigentes, porque nestas instituições de ensino os seus colegas e professores são mais exigentes e, por isto, podemos notar a presença de diversos estratos sociais dispersos por todo tipo de escolas. Mesmo sendo de uma classe social mais alta, se sua família não faz parte de um grupo que valoriza a educação, a família tende a conviver com pessoas que têm os mesmos valores e isto acaba sendo um fator de influência importante na formação do indivíduo.

Isto sempre nos pareceu intuitivo, mas todos os números apresentados até aqui, e foram vários, mostram exatamente isto.

Aqui o fator classe social aparece claramente, pois os pais das classes sociais mais ricas escolhem para seus filhos as escolas em que os outros pais e filhos se parecem mais com seus filhos. Além disso, como todos eles têm acesso desde cedo a um conjunto significativamente maior de oportunidades culturais, recreativas e econômicas, que permitem acesso a um número maior de tecnologias e outros insumos fundamentais na formação sociotécnica e sociocultural do estudante, eles são notadamente beneficiários de uma maior instrumentalização para o processo de ensino e aprendizagem (HARRIS, 1999). Isto vai ao encontro do entendimento do porquê existem as diferenças de aproveitamento escolar no sistema educacional. Por outro lado, se a família é abastada, mas dá pouco valor à educação (e elas existem), ela não será muito seletiva com relação ao tipo de escola que os filhos frequentam.

Agora, não nos parece surpreendente, depois de dito tudo isto, que os números apresentados na Tabela 26 mostrem que não existe praticamente nenhuma correlação e covariância entre a faixa de renda salarial e a automotivação para os estudos (AUTOAVA4), com valores 0,01 e 0,007, respectivamente.

É exatamente por este motivo que muitos estudantes das classes mais altas, nas quais, teoricamente, era esperado maior motivação social e

econômica para os estudos, escolhem estudar em escolas com menor padrão de ensino. Não se trata apenas de ter dinheiro e gostar de estudar, é preciso estar imerso no grupo certo (os que gostam de estudar) para que este comportamento emergja e tome forma. Como dito antes, se sua família e o grupo social em que ela se insere não valorizam os estudos, a renda pouco importa. O mesmo tipo de raciocínio vale para as análises dos outros cofatores.

8.1.10. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA5

Gráfico 43 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA5

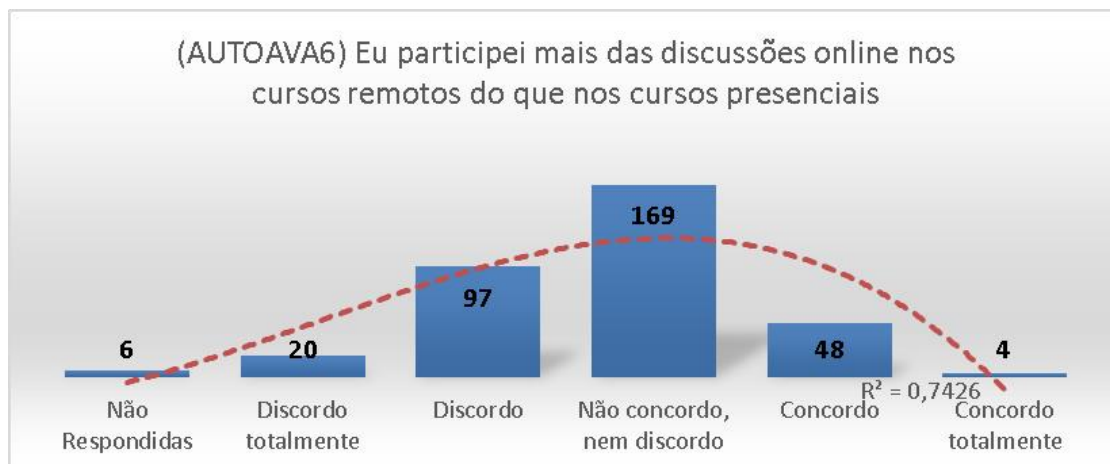


Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Aqui podemos notar que apenas 18,02% dos alunos afirmaram que seu compromisso e sua organização pessoal para os estudos foram maiores nos estudos *online* quando comparados com os cursos presenciais, contra 31,10% que afirmam o contrário. É importante salientar que, nesse caso, a linha de tendência dos dados indica que a organização pessoal e o compromisso com os estudos não foram afetados pela transposição didática, pois, para 80,23% dos estudantes, ou ela não parece afetar (não concordo nem discordo) ou ela claramente não afetou os estudos (discordo totalmente ou discordo).

8.1.11. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA6

Gráfico 44 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA6



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Esta é uma pergunta que, ao ser avaliada com cuidado, parece ter sido mal elaborada, pois a participação em discussões *online* em cursos presenciais - apesar dos esforços e de muitos grupos de estudos e de discussões criados em aplicativos de bate-papo (*WhatsApp*, *Facebook* etc.) por alguns professores de cursos presenciais - ainda é pouco explorada. Já em educação a distância, trata-se de ferramenta essencial de relacionamento. Porém, os resultados indicam que as discussões *online* foram pouco exploradas como ferramenta didática para aprimorar a experiência de aprendizagem dos estudantes.

8.1.12. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA7

Gráfico 45 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA7



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Aqui a curva de tendência mostra, de forma inequívoca, que os estudantes perceberam claramente que, no processo de ensino-aprendizado mediado por tecnologias, o nível de independência exigido é maior. O fato de o estudante ter de estudar longe da escola e dos colegas o obriga a aprender a trabalhar de forma mais independente e a depender mais de seus próprios esforços. Se esta independência é um fator que deve ser ou não valorizado, é um valor que precisa ser avaliado à luz dos objetivos do processo de ensino. Quando trabalhamos com educação a distância, fica claro que este tipo de comportamento é mais solicitado e, portanto, mais valorizado, sendo os estudantes cobrados a agirem deste modo.

Isso vai ao encontro do que propõe Belloni (1999), quando afirma que, no processo de aprendizagem autônoma, o estudante não é o objeto ou o produto do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, o sujeito ativo e autônomo, no sentido de independência, que realiza um processo de autoaprendizagem, abstraído e aplicando o conhecimento em novas situações.

8.1.13. Perguntas de autoavaliação AUTOAVA8 e AUTOAVA13

Aqui decidi fazer uma avaliação conjunta de duas categorias analíticas, pois elas parecem estar intimamente interligadas.

Gráfico 46 - Perguntas de autoavaliação AUTOAVA8



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Na Figura 47, a curva de tendência indica que os estudantes tendem a acreditar que eles tiveram um aprendizado igual ou pior ao que eles normalmente teriam se os cursos fossem realizados presencialmente.

Os dados mostram que 84,59% dos estudantes acreditam que o processo de transposição midiática ou teve um efeito negativo ou não melhorou os seus índices de aprendizado, contra apenas 13,66% daqueles que acreditam que a mudança trouxe melhoras para seu aprendizado.

De um lado, isso mostra que nossa motivação para este estudo faz todo sentido, visto que na seção 5.2 indicamos que uma de nossas premissas era que o processo de transposição midiática afetaria os resultados do processo de ensino-aprendizagem de forma negativa. E, aqui, os estudantes mostram que eles também concordam com essa premissa.

Porém, quando estes mesmos estudantes são perguntados sobre os efetivos resultados que obtiveram nas suas avaliações, eles, contraditoriamente, mostram que tendem a acreditar que tiveram melhores notas.

Gráfico 47 - Perguntas de autoavaliação AUTOAVA13



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Algo bem pitoresco, tendo em vista que, se a maioria acredita que aprendeu menos ou, no máximo, o mesmo tanto, não faz sentido a maioria acreditar que ou nada mudou ou mudou para melhor em termos de notas. Vamos a seguir, fazer uma análise das correlações e das covariâncias entre estas categorias e tentar identificar como elas se relacionam.

Tabela 29 - Tabela das correlações e covariâncias da categoria analítica AUTOAVA8 e AUTOVA13

CORRELAÇÕES		2021-1	PERFIL4Qualis afixa de renda familiar considero o salário	SEXO	PERFIL3Indique sua faixa etária	AUTOAVA8Quan do comparado com os cursos presenci ais eu acredito que aprendi	AUTOAVA13Eu obtive melhores not as nas provas e ativ idades nos cursos r emotos
AUTOAVA8	Correlação de Pearson**	0,15	0,02	0,05	0,00	1	0,551
	Sig. (bilateral)	0,01	0,73	0,34	0,97		,000
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	78,79	5,62	8,83	4,75		143,369
	Covariância	0,23	0,02	0,03	0,01		,418
	N	344	344	344	344		344
AUTOAVA13	Correlação de Pearson**	0,27	-0,05	0,01	-0,04	0,551	1
	Sig. (bilateral)	0,00	0,33	0,79	0,49	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	134,45	-15,03	2,32	-88,19	143,369	
	Covariância	0,39	-0,04	0,01	-0,26	,418	
	N	344	344	344	344	344	

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Podemos observar que existe uma correlação positiva moderada entre elas (0,5510), e que elas tendem a covariar em velocidades diferentes. Entretanto nos é possível afirmar que aqueles estudantes que declararam que acreditam que aprenderam mais no ensino mediado por tecnologias

(AUTOAVA8) são os que mais acreditam que tiveram melhores notas no processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, aqueles que menos acreditam que tiraram boas notas são também aqueles que sentem que menos aprenderam nos cursos mediados por tecnologias.

Ainda cabe esclarecer que, quando avaliamos as correlações e as covariâncias associadas a essas categorias analíticas, vemos que idade, sexo e renda não são fatores que afetam a percepção de aprendizado, pois a correlação encontrada entre elas é insignificante, conforme podemos observar na tabela 28 acima.

Isto mostra que o sexo, a maturidade e do aluno, bem como a disponibilidade ou não de recursos tecnológicos e culturais que a renda pode trazer ao estudante, não afetaram a percepção de aumento ou diminuição de aprendizado por conta do processo de transposição didática, o que está inteiramente de acordo com os achados de Loschipe (2004), que afirma que fatores externos tendem a ter pouca, ou nenhuma, correlação com os resultados da aprendizagem escolar.

Pudemos observar nesses quesitos que a maioria dos estudantes tem o sentimento de que não houve qualquer ganho de aprendizado decorrente do processo de transposição didática.

8.1.14. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA9

Gráfico 48 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA9



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Novamente, aqui há uma clara tendência de que os estudantes sentiram que eles tiveram que dedicar mais tempo para estudos nos cursos mediados por tecnologias do que nos cursos presenciais com que estavam acostumados. 32,85% dos estudantes afirmam que necessitaram de mais tempo de estudo, contra 13,37% que declararam que precisaram de menos tempo.

Quando avaliamos as correlações e covariâncias dessa categoria com os resultados efetivos da aprendizagem, encontramos uma baixa correlação entre elas: 0,3 em uma escala entre 0,0 e 1,0. Da mesma forma, uma baixa covariância: 0,41. Isso indica que o fato de os estudantes dedicarem mais tempo para os estudos tem uma influência moderada nos resultados médios do processo de ensino e aprendizagem. Melhor explicando, quando avaliamos as correlações entre estas variáveis, encontramos que elas estão fracamente relacionadas e que a velocidade das mudanças em uma, ou seja, o aumento no tempo de estudos, vai, aos poucos, aumentando os resultados da aprendizagem.

Isso significa também que uma pequena parte dos estudantes que tiveram as menores notas estão entre os que declaram que estudaram menos.

Tabela 30 - Tabela de Correlações e Covariâncias da categoria analítica AUTOAVA9 em relação às médias semestrais

Correlações		AUTOAVA14 Nas aulas remotas em um nível de participação e rendimento
2021-1	Correlação de Pearson**	0,3130
	Sig. (bilateral)	0,000
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	140,594
	Covariância	0,410
	N	344

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Para Tortella e Forner (2019):

O tempo de estudo está relacionado com a realização das lições de casa – denominado trabalho para casa (TPC) por alguns autores portugueses –, com estudos autônomos dos alunos e estudos dirigidos para épocas escolares específicas, como a realização de provas (TORTELLA; FORNER, 2019, p. 818).

Nas atividades *online*, a grande parte dos tempos do estudante também está envolvida na resolução de atividades mediadas por tecnologias, seja no Ambiente Virtual de Aprendizagem, seja por meio de pesquisas e leituras *online*.

Segundo Tortella e Forner (2019), a lição de casa capacita o aluno a gerenciar seu tempo, assumir responsabilidades, avaliar e reconhecer seus esforços, lidar com erros e com as dificuldades decorrentes do processo de aprendizagem.

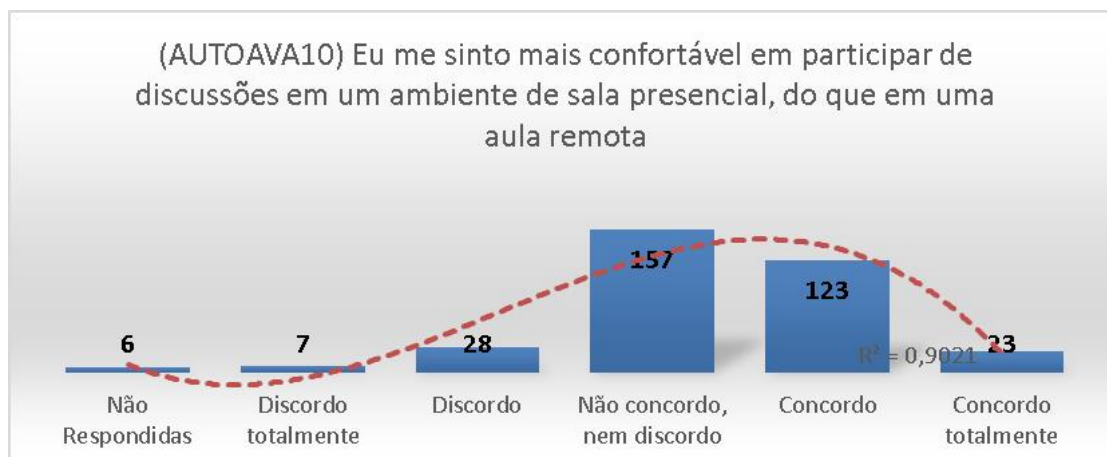
Dessa forma, mesmo que a correlação entre o tempo seja baixa, segundo os dados apresentados na Tabela 29 ainda assim ela exerce influência nos resultados da aprendizagem e é importante na formação de competências de longo prazo. Por esse motivo, este é um indicador que professores e coordenadores devem ter em mente quando planejam as atividades e as tarefas de estudos de seus alunos.

Aqui caberia um estudo mais aprofundado sobre o tema, pois esse resultado indica que muitos estudantes podem estar tomando menos tempo do que o necessário para seu aprendizado ou, então, não estão tendo um aproveitamento melhor deste tempo extra dedicado aos estudos.

Como esse tipo de estudo precisa ser feito avaliando-se individualmente o estilo de aprendizagem de cada um dos envolvidos, foge inteiramente ao escopo desta pesquisa, fazer esta análise, mas, com certeza, seria muito interessante poder avaliar com mais cuidado o resultado desse indicador em estudos futuros.

8.1.15. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA10

Gráfico 49 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA10



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

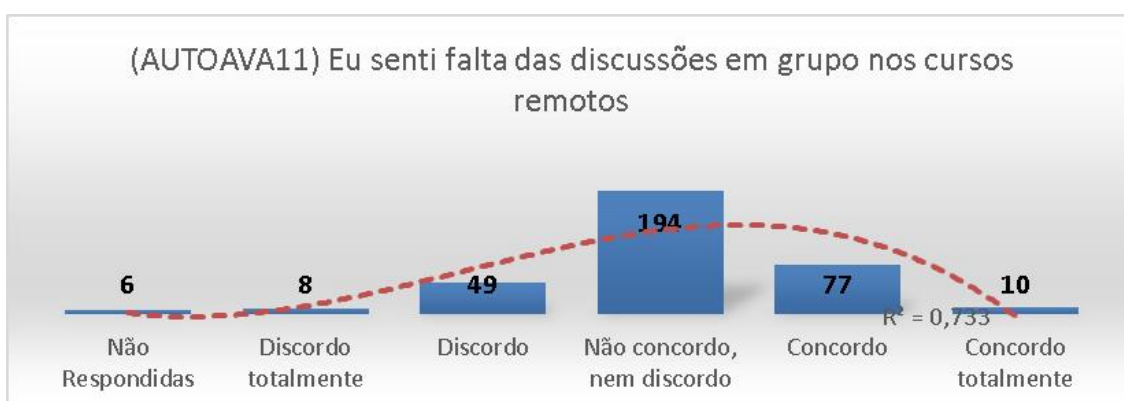
Aqui os estudantes expressam claramente sua preferência por participar de discussões em uma sala de aula presencial. Entretanto, não é possível fazer qualquer correlação entre esta preferência e o nível de participação declarado (AUTOAVA6) nas discussões *online* realizadas. Novamente, com relação aos resultados da aprendizagem, apresentam índices de correlação abaixo de 0,3, em uma escala que vai de 0,0 a 1,0.

O fato de os estudantes manifestarem uma preferência por participar das discussões na sala de aula presencial ao invés dos debates *online* não interfere

nos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Mais uma vez, isso reforça a tendência de outros dados de que a mudança no processo de ensino-aprendizagem, decorrente da transposição midiática, não produz qualquer efeito nos resultados do processo de ensino-aprendizagem, apesar de os estudantes, por questão de hábito, preferirem o estudo presencial.

8.1.16. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA11

Gráfico 50 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA11



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Fica claro na observação destes dados que 25,29% dos estudantes sentiram falta de mais debates ou atividades em grupo nas aulas mediadas por tecnologias. 56% deles acreditam que o volume de debates foi igual e 16,65% não sentiram falta de mais debates.

Aqui, notamos uma correlação mediana em relação aos que preferem o debate presencial (AUTOVA10), ou seja, os estudantes que mais afirmaram que preferem o debate presencial são também os que mais sentiram falta de debates *online*.

Tabela 31 - Tabela de Correlações e Covariâncias das categorias analíticas AUTOAVA10 e 11

Correlações		AUTOAVA10Eumesintomaisconfortávelemparticipardediscussõesemuma	AUTOAVA11Eusentifaltadasdiscussõesemgruposocursosremotos
AUTOAVA10Eumesintomaisconfortávelemparticipardediscussõesemuma	Correlação de Pearson**	1	0,583
	Sig. (bilateral)		0,000
	Soma dos quadrados e produtos cruzados		157,564
	Covariância		0,459
	N		344
AUTOAVA11Eusentifaltadasdiscussõesemgruposocursosremotos	Correlação de Pearson**	0,583	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	157,564	
	Covariância	0,459	
	N	344	

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Os dados apontam que existe uma correlação direta muito pequena entre os resultados efetivos da aprendizagem com esta categoria analítica.

Tabela 32 - Tabela de Correlações e Covariâncias das categorias analíticas AUTOAVA10 e 11 e as médias finais dos estudantes

Correlações		2021-1
AUTOAVA10	Correlação de Pearson	0,2570
	Sig. (bilateral)	0,000
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	142,129
	Covariância	0,414
	N	344
AUTOAVA11	Correlação de Pearson	0,2730
	Sig. (bilateral)	0,000
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	140,347
	Covariância	0,409
	N	344

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Isso significa que o fato de o estudante ter sentido falta de mais debates ou, ao contrário, não ter sentido nenhuma falta deles, tem muito pouca relação com os resultados da aprendizagem do estudante. Os índices de correlação das notas semestrais dessa categoria foram sempre inferiores a 0,25, em uma escala de 0,0 a 1,0, o que indica que, aqueles estudantes que têm mais facilidade e mais gostam de participar dos debates em sala de aula, os mais participativos efetivamente, são justamente os que mais sentiram falta da organização de debates *online* em um ambiente mediado por tecnologia, em especial a webconferência.

Explorar este tipo de trabalho pode trazer um ganho, ainda que marginal, nos resultados da aprendizagem e, por isso, merece mais atenção por parte dos professores em termos de estratégia de ensino e aprendizagem.

8.1.17. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA12

Gráfico 51 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA12



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Aqui podemos ver que os estudantes foram praticamente unânimes em afirmar que a relação com o professor é parte fundamental no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Isto está completamente em linha com o que temos afirmado desde o início deste trabalho: que o papel do professor é central no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Lacerda Santos (2003), a relação entre os professores e alunos mediada por tecnologias, em que nem sempre ambas as partes dominam com a mesma competência,

apresenta uma série de dificuldades para as quais os professores geralmente não estão preparados. Além do mais, o grande número de informações aos quais os alunos têm acesso, não apenas na escola, mas principalmente fora dela, gera diversas situações em que professores têm que lidar com uma total ignorância dos processos cognitivos dos alunos. Isto ocorre por diversas razões entre as quais o próprio tempo da relação educativa e a complexidade das situações pedagógicas em que contribuições dos discentes são importantes para a construção de novos conhecimentos (LACERDA SANTOS, 2003, p. 48).

Então, esse processo relacional, que todos sabemos ser importante, precisa ser planejado com antecedência e avaliado constantemente, visando impedir que problemas de relacionamento sejam fonte de perda de oportunidades de aprendizagem.

8.1.18. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA14

Gráfico 52 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA14



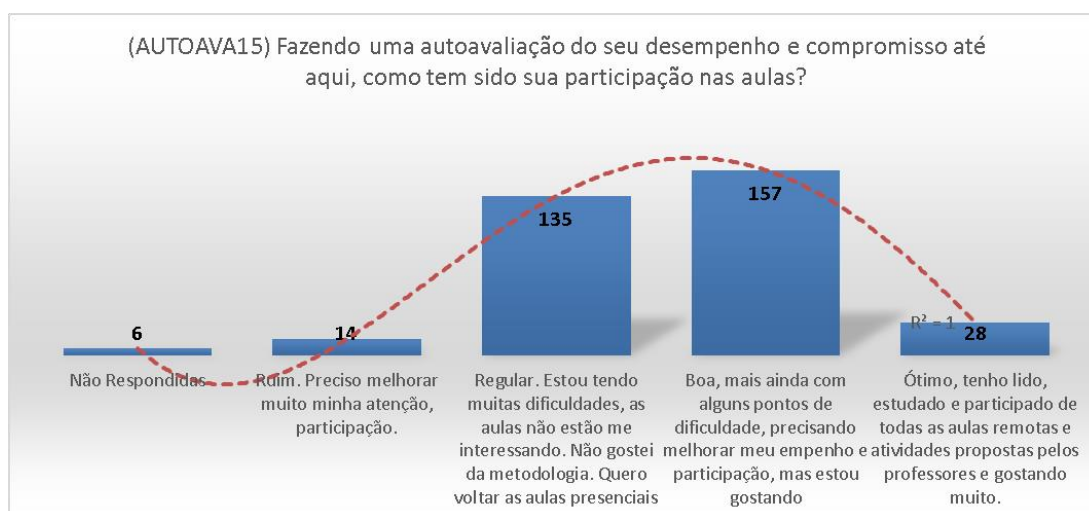
Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Nesta categoria analítica, fica claro que a maioria dos estudantes tendem a se mostrar satisfeitos com seu nível de participação, entendimento e satisfação com os cursos mediados por tecnologia. 13% dos alunos afirmam que podem ter entendido menos com as aulas mediadas por tecnologias.

Isso, de imediato, nos mostra, novamente, que o processo de transposição midiática não teve efeito negativo na avaliação que os alunos fizeram dos seus cursos durante o processo da pandemia.

8.1.19. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA15

Gráfico 53 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA15



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Aqui temos outro dado bastante curioso, pois 53,78% dos alunos avaliam novamente de forma positiva o seu desempenho, compromisso e participação nas aulas, contra 4,07% que avaliam que esses indicadores foram piores nas aulas mediadas por tecnologias quando comparados com as aulas presenciais.

Isso ocorreu da mesma forma como tenderam a avaliar positivamente seus resultados da aprendizagem. Esse resultado indica que os alunos tendem a ser bem benevolentes consigo, quando se trata de uma autoavaliação. Poderemos nos certificar de que estes resultados estão de acordo com os resultados efetivamente obtidos mais adiante, quando apresentarmos os resultados das avaliações.

Outro fato importante que surge da análise desses dados é que, efetivamente, os estudantes, em sua maioria, afirmam que estão gostando das aulas mediadas por tecnologias (53,78%), contra 39,24% que afirmam que preferem voltar às aulas presenciais.

Isso indica que a mudança ocorrida em função da transposição midiática não só não teve o resultado negativo esperado, como, pelo contrário, foi um experiencia positiva para a maioria dos estudantes.

Tal fato mostra que a adoção de tecnologias e a mudança do paradigma presencial para o paradigma a distância, no caso estudado, contrariam a visão inicial de nossa hipótese teórica no que diz respeito à autoavaliação do desempenho dos estudantes.

Tabela 33 - Tabela de Correlações e Covariâncias da categoria analítica AUTOAVA15 em relação às médias semestrais

Correlações		2021-1	AUTOAVA14 Nas aulas remotas o meu nível de participação e entendimento	AUTOAVA15 Fazendo uma autoavaliação do seu desempenho e compromisso
2021-1	Correlação de Pearson	1	0,313	0,313
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	Soma dos quadrados e produtos cruzados		140,594	130,432
	Covariância		,410	,380
	N		344	344
AUTOAVA14 Nas aulas remotas o meu nível de participação e entendimento	Correlação de Pearson	0,313	1	0,547
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	140,594		97,619
	Covariância	,410		,285
	N	344		344
AUTOAVA15 Fazendo uma autoavaliação do seu desempenho e compromisso	Correlação de Pearson	0,313	0,547	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	130,432	97,619	
	Covariância	,380	,285	
	N	344	344	

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Quando analisamos as correlações e as covariâncias desta categoria analítica com relação ao efetivo desempenho dos estudantes, podemos observar que elas estão fracamente correlacionadas (0,313, em uma escala que vai de 0,0 até 1,0), porém grandes o suficiente para nos permitir afirmar que existe uma

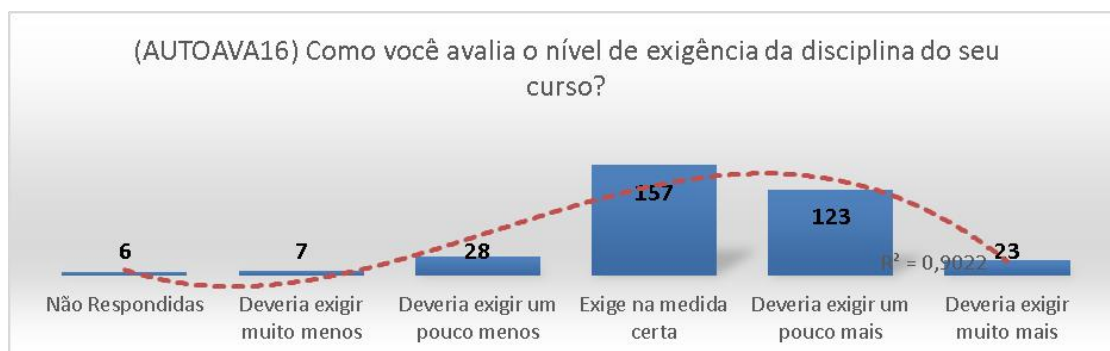
tendência de que aqueles que acreditam que seu desempenho, compromisso e participação aumentaram neste período, de fato, tiveram esse resultado efetivo.

Isso significa dizer que os estudantes que tiveram melhor desempenho efetivo também avaliam de forma positiva a mudança ocorrida, e vice-versa.

Fiz o cálculo da correlação com a categoria AUTOAVA14 e foi possível notar que essas categorias têm uma relação moderada de dependência, o que indica que aqueles alunos que avaliaram que seu nível de participação, entendimento e satisfação foi mais alto durante o processo de transposição midiática, também avaliaram positivamente seu desempenho, compromisso e participação. Além disto, a avaliação positiva de si mesmo pode, efetivamente, ser um indicativo de que esses estudantes têm razão em sua autoavaliação, na medida em que podemos verificar que, em geral, eles realmente tiveram bons resultados no processo de ensino mediado por tecnologias.

8.1.20. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA16

Gráfico 54 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA16



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Este é um importante indicador do nível de ensino da IES. Aqui, podemos ver que a maioria dos estudantes (42,44%) acredita que os seus professores estão exigindo menos do que eles esperam de suas habilidades. Apenas 10,17% acreditam que os professores estão exigindo além do necessário.

Tabela 34 - Tabela de Correlações e Covariâncias da categoria analítica AUTOAVA16 em relação às médias semestrais

Correlações		AUTOAVA16 Como você avalia o nível de exigência da disciplina
médias 2021-1	Correlação de Pearson	0,317
	Sig. (bilateral)	,000
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	141,774
	Covariância	0,413
	N	344

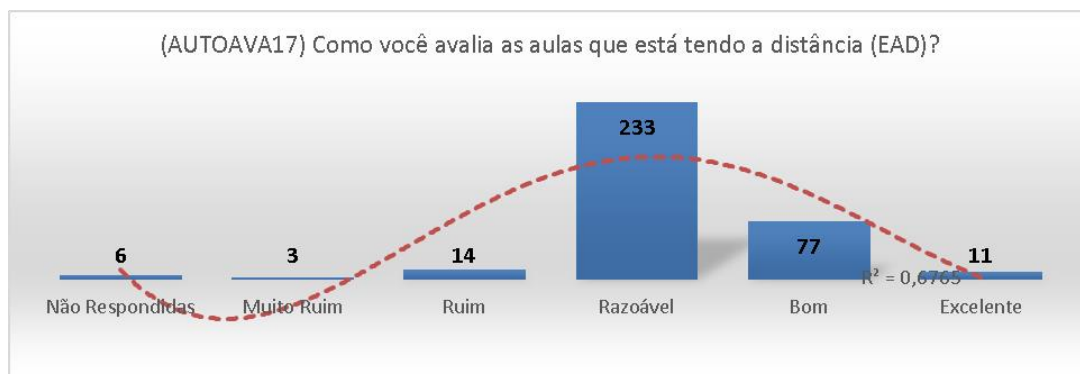
** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Podemos notar da análise da Tabela 35 que a AUTOAVA16 tem fraca correlação com os resultados efetivos da aprendizagem. Apesar desta fraca correlação, é evidente que elas têm influência, ainda que moderada, de uma sobre a outra. Isso significa que os estudantes que cobram maior nível de exigência no desenvolvimento da disciplina são também aqueles que melhor se saíram nas suas respectivas avaliações e, contraditoriamente, os que mais pedem um nível menor de exigência são aqueles que tiveram pior desempenho.

8.1.21. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA17

Gráfico 55 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA17



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

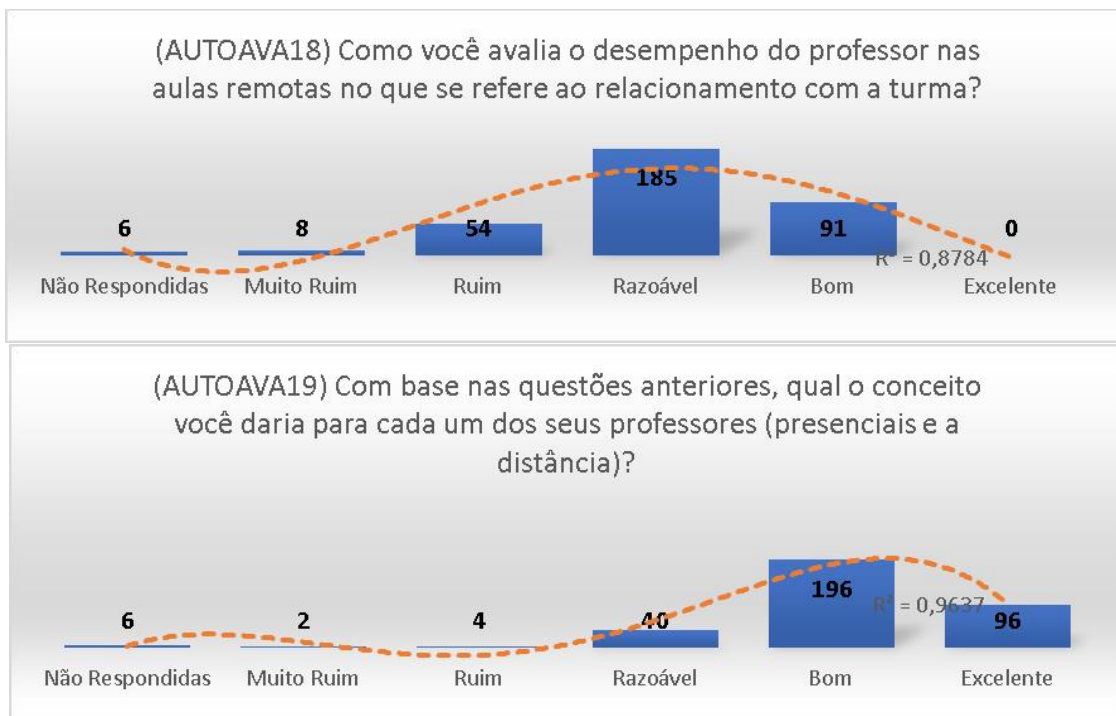
Nesta categoria de análise, 4,94% dos estudantes afirmaram que as aulas mediadas por tecnologias eram ruins ou muito ruins, contra 25,58% que afirmaram que elas eram boas ou excelentes. 87,73% afirmaram que elas eram apenas razoáveis.

Isto mostra que a tendência geral dos estudantes é positiva em relação à oferta de cursos na metodologia adotada na medida em que, no conjunto, o processo de transposição midiática não foi rejeitado pelos estudantes.

Mais uma vez, não encontramos evidências de que o processo de transposição midiática tenha tido efeito negativo no processo de ensino e aprendizagem. Muito pelo contrário, os estudantes não só avaliam de modo positivo a experiência, como, também, efetivamente tiveram, em média, desempenho superior ao que tinham nas aulas presenciais, antes da pandemia.

8.1.22. Pergunta de autoavaliação AUTOAVA18 e AUTOAVA19

Gráfico 56 - Pergunta de autoavaliação AUTOAVA18 e AUTOAVA19



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Decidi apresentar os dados destas duas categorias de análise conjuntamente, pois elas dizem respeito diretamente ao desempenho do professor.

Podemos observar que os estudantes tendem a avaliar positivamente o relacionamento do professor com seus alunos, porém um bom número de estudantes (18,02%) ainda acredita que esta relação precisa melhorar.

Um fator importante é que, para 84,88% dos estudantes, o desempenho do professor varia entre bom e ótimo, o que mostra que os professores, ao longo do processo de transposição midiática, tiveram tempo e habilidade para superar os problemas iniciais resultantes desta mudança e, efetivamente, puderam atender, em grande parte, aos anseios de seus alunos. Nesse sentido, o processo de transposição midiática pode ser considerado como razoavelmente bem-sucedido.

Tabela 35 - Tabela de Correlações e Covariâncias da categoria analítica AUTOAVA18 e 19 em relação às médias semestrais

Correlações		2021-1	AUTOAVA18 Como você avalia o desempenho do professor na aulas remotas	AUTOAVA19 Com base nas questões anteriores qual o conceito você daria para o Professor
2021-1	Correlação de Pearson**	1	0,289	0,329
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	Soma dos quadrados e produtos cruzados		152,409	172,986
	Covariância		,444	,504
	N		344	344
AUTOAVA18 Como você avalia o desempenho do professor na aulas remotas	Correlação de Pearson**	0,289	1	0,601
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	152,409		159,035
	Covariância	,444		,464
	N	344		344
AUTOAVA19 Com base nas questões anteriores qual o conceito você daria para o Professor	Correlação de Pearson**	0,329	0,601	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	172,986	159,035	
	Covariância	,504	,464	
	N	344	344	

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Quando avaliamos as correlações e covariâncias entre estas duas categorias e o efetivo resultado do processo de ensino-aprendizagem, vemos, novamente, uma fraca correlação entre elas (em torno de 0,3, em uma escala que vai de 0,0 a 1,0). Isto significa que os estudantes que melhor se saíram nas avaliações também são, em geral, aqueles que melhor avaliam seus professores, tanto no relacionamento com a turma quanto no seu desempenho em geral.

Isso mostra que existe uma ligação, ainda que fraca (0,3), entre a avaliação que o aluno faz do professor e o seu desempenho efetivo. Assim, quanto mais bem avaliado é o professor, melhor tende a ser o resultado do processo de aprendizagem de seus alunos.

Esse resultado reafirma os princípios que foram apontados nas pesquisas analisadas no tópico 7.1 deste trabalho, em que autores como Hanushek, 1992), Armor (1976), Murnane e Philips (1981), Goldhaber e Brewer (1997) já indicavam que bons professores tendem a produzir melhores resultados de aprendizagem em seus alunos.

Aqui temos mais uma evidência empírica de que esta influência pode ser observada e medida e de que, apesar de na amostra estudada ter havido um efeito apenas moderado, se ela se der de forma constante, tende a acelerar moderadamente os resultados (covariância de 0,38). Ou seja, o trabalho continuado de bons professores tende a acelerar e aumentar o desempenho efetivo dos estudantes no processo de aprendizagem.

8.2. Análise geral dos dados apresentados

8.2.1. Resumo dos resultados das categorias de autoavaliação

Vimos até aqui que, em geral, os estudantes avaliaram de forma positiva o processo de transposição midiática. Eles não só avaliaram positivamente os seus resultados, como também os seus professores, as relações que desenvolveram com seus professores e com a tecnologia.

Foi possível observar também que existe uma série de correlações entre as variáveis analisadas e os resultados do processo de aprendizagem. De forma geral, pudemos observar que os resultados desses processos tanto sofrem influências de fatores internos do processo de ensino e aprendizagem quanto do relacionamento entre alunos e professores, da qualidade do trabalho docente e do nível de relacionamento entre os próprios alunos, da quantidade de debates organizados e do nível de cobrança dos professores.

Quando avaliamos externalidades, como idade, sexo e renda, observamos que na amostra estudada, esses fatores têm pouca influência nos resultados, o que está de acordo com os resultados já apresentados por Loschpe (2004).

Mesmo o perfil de renda, que desde o início deste trabalho temos apontado como um fator importante para os resultados do processo de ensino-aprendizagem, parece não ter o efeito esperado. A renda seria um fator

importante apenas se nos contentássemos com uma análise apressada, pois, temos constantemente indicado que, quando analisamos nas IES, apesar de haver uma pequena vantagem para os estudantes das classes mais altas nos resultados da aprendizagem, o padrão de notas dos estudantes das classes mais ricas não difere muito do padrão de notas das classes mais pobres; apenas a média final dos estudantes mais ricos tem um leve ganho em relação aos mais pobres, que é exatamente o que os índices de correlação e covariância nos mostram.

Tabela 36 - Tabela de Correlações e Covariâncias da categoria analítica RENDA FAMILIAR em relação às médias semestrais da amostra

Correlações		2021-1	PERFIL4 Qual a sua faixa de renda familiar
2021-1	Correlação de Pearson**	1	0,02
	Sig. (bilateral)		0,73
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	1049,052	11,022
	Covariância	3,058	0,03
	N	344	344

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Quando verificamos os resultados das análises de correlação e covariância, vemos que, dentro da IES, os resultados do processo de ensino e aprendizagem variam muito pouco em relação à posição social do indivíduo.

Novamente, esse resultado está de acordo com o que nos mostra Harris (1999). Para a psicóloga, os estudantes tendem a se agrupar com pares que têm o mesmo tipo de avaliação e desempenho social. Nesse sentido, os estudantes da Faculdade JK tendem a ter desempenho parecido, avaliação de desempenho parecido e comportamento em relação aos estudos com indicadores similares.

Este é exatamente o quadro que encontramos até aqui. Isto nos indica uma coerência entre a metodologia, as categorias de análises e a teoria que sustenta esta pesquisa.

Porém ainda temos um conjunto expressivo de dados a serem avaliados. Os dados a seguir apresentam as avaliações efetivas realizadas pelos alunos sobre seus professores.

Vamos analisar os dados de cada categoria de modo conjunto, pois importa-nos aqui o efeito de conjunto. Caso necessário, iremos avaliar um ou outro indicador, separadamente.

8.2.2. Resumo dos resultados do desempenho do professor

Definimos anteriormente que adotaríamos as quatro categorias de análise propostas por Garonce (2007) para avaliar o desempenho do professor. Conforme vimos no tópico 7.2., as quatro categorias de análise são:

- Papel gerencial;
- Papel pedagógico;
- Papel técnico; e
- Papel social.

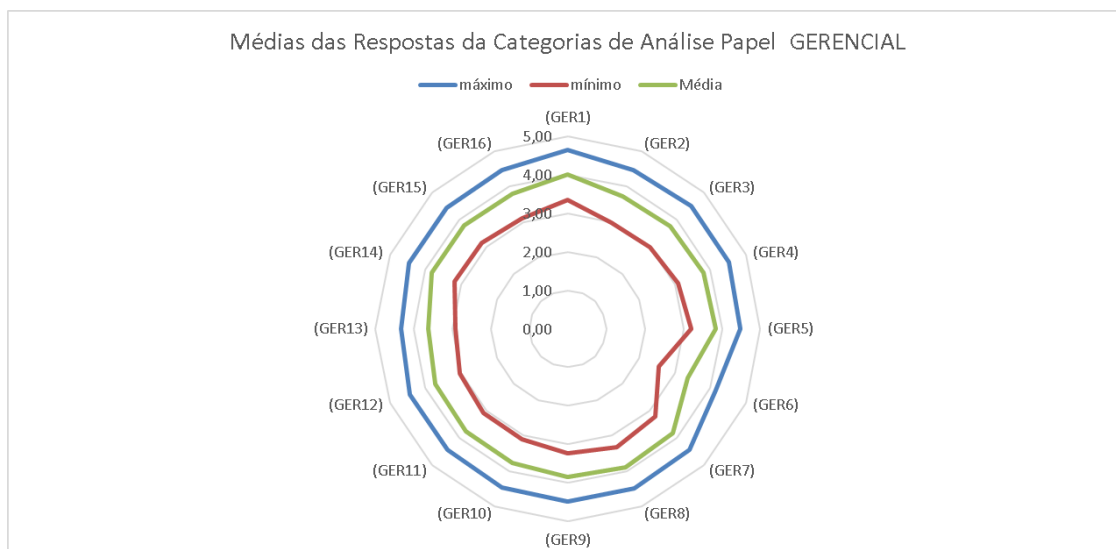
Vamos agora apresentar os resultados da avaliação institucional de 2020.2.

Para possibilitar uma compreensão mais abrangente, decidi apresentar os dados de forma conjunta, tomando como base as médias das respostas de cada quesito avaliado. Iremos apresentar os resultados individuais de cada quesito somente se isto ajudar a esclarecer dúvidas e problemas que eventualmente emergirem na análise.

Uma visão de conjunto dos dados pareceu-me a melhor opção, pois ela sintetiza um conjunto extenso de dados, indicando tendências e facilitando a compreensão do valor heurístico de cada categoria.

8.2.2.1. Papel gerencial

Gráfico 57 - Médias das respostas da categoria da análise papel GERENCIAL



Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Podemos observar no gráfico acima que, em média, os estudantes avaliaram positivamente o desempenho gerencial do professor no desenvolvimento do curso, com uma média geral de 3,78, em uma escala de 0 a 5 pontos. Apenas o quesito Gerencial 6 obteve uma avaliação abaixo da média.

Este quesito (GER6) pergunta ao estudante se o professor realiza atividades *online* conjuntas com outros professores da escola ou de outras escolas, o que, obviamente, não acontece de forma corriqueira na escola.

Nesse sentido, a IES parece oferecer poucas atividades que demandam o trabalho coletivo de seus professores.

Quando observamos os valores de correlação e covariância desta categoria de análise, conforme a tabela 39, a seguir, encontramos uma fraca correlação entre o desempenho gerencial do professor e os resultados efetivos da aprendizagem do aluno, como mostrado na tabela a seguir. Isso indica que, em geral, a forma como o professor organiza o curso tem pouca influência nos resultados da disciplina.

Tabela 37 - Tabelas das correlações e covariâncias da categoria de análise GERENCIAL

Correlações entre as categorias Gerenciais		média final 2020.2
(GER1) O Professor disponibiliza um ambiente de ensino online, com todos os conteúdos a serem estudados, de forma organizada, clara e coerentes com o plano de aula?	Correlação de Pearson	0,00
	Sigo. (bilateral)	0,96
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	0,86
	Covariância	0,00
	N	344
(GER2) O Professor disponibiliza Gravações de áudio ou vídeo online de palestras ou aulas que você não pôde participar para download ou acesso?	Correlação de Pearson	0,15
	sig. (bilateral)	0,01
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	54,68
	Covariância	0,16
	N	344
(GER3) O Professor disponibiliza gravações de áudio ou vídeo online de palestras ou aulas para revisar o conteúdo das palestras ou aulas que você já assistiu?	Correlação de Pearson	0,05
	Sig. (bilateral)	0,37
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	18,10
	Covariância	0,05
	N	344
(GER4) O Professor disponibiliza gravações de áudio ou vídeo online de conteúdos complementares de seus estudos?	Correlação de Pearson	0,07
	Sig. (bilateral)	0,21
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	24,03
	Covariância	0,07
	N	343,00
(GER5) O Professor procura entender as necessidades de seus alunos e busca soluções para atendê-las?	Correlação de Pearson	0,06
	Sig. (bilateral)	0,30

	Soma dos quadrados e produtos cruzados	17,89
	Covariância	0,05
	N	343,00
(GER6) O Professor realiza atividades online conjuntas com outros professores da escola ou de outras escolas?	Correlação de Pearson	0,04
	Sig. (bilateral)	0,46
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	16,04
	Covariância	0,05
	N	344
(GER7) Os professores disponibilizam um cronograma claro das atividades, além de um roteiro de estudos com os conteúdos a serem estudados e os pré-requisitos necessários?	Correlação de Pearson	0,10
	Sig. (bilateral)	0,06
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	30,45
	Covariância	0,09
	N	343,00
(GER8) Os conteúdos são apresentados em um formato sequencial, hierárquico, lógico, de modo que haja um fluxo claro e compreensível para os alunos?	Correlação de Pearson	0,04
	Sig. (bilateral)	0,46
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	11,59
	Covariância	0,03
	N	344
(GER9) As aulas apresentam estrutura clara e incluem tempos para diálogos entre os professores e os alunos, além de exercícios com a participação de todos os alunos?	Correlação de Pearson	0,07
	Sig. (bilateral)	0,19
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	21,67
	Covariância	0,06
	N	344
(GER10) Os professores utilizam tipos variados de discussão e debate de ideias visando atender as diferenças entre seus alunos?	Correlação de Pearson	0,07
	Sig. (bilateral)	0,20
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	23,42
	Covariância	0,07
	N	343,00

(GER16) Os debates e discussões ocorrem com um tempo adequado e permitem que os alunos tenham o tempo necessário para responder todas as questões colocadas?	Correlação de Pearson	0,10
	Sig. (bilateral)	0,07
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	32,45
	Covariância	0,09
	N	344
(GER11) Os professores buscam avaliar o comportamento e as formas de relacionamento seus e de seus alunos e com base nesta discussão estabelecem princípios para os relacionamentos em sala de aula?	Correlação de Pearson	,126*
	Sig. (bilateral)	0,02
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	41,96
	Covariância	0,12
	N	343,00
(GER12) Os professores buscam avaliar os conflitos e as disputas entre os alunos estabelecendo regras a serem respeitadas na sala de aula?	Correlação de Pearson	0,10
	Sig. (bilateral)	0,07
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	34,70
	Covariância	0,10
	N	344
(GER13) O Professor usa os serviços online de sua instituição de ensino (por exemplo, inscrição, notas, declarações, pagamento de taxas)?	Correlação de Pearson	- 0,03
	Sig. (bilateral)	0,63
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	- 9,15
	Covariância	- 0,03
	N	344
(GER14) Os professores fazem ajustes nas suas aulas, tendo flexibilidade para responder às necessidades de esclarecimento de dúvidas, tempo de aprendizado e buscando envolver os alunos nas aulas?	Correlação de Pearson	0,08
	Sig. (bilateral)	0,14
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	25,24
	Covariância	0,07
	N	344
(GER15) Os professores avaliam frequentemente a participação e satisfação dos alunos, bem como o desempenho dos alunos no curso?	Correlação de Pearson	0,09
	Sig. (bilateral)	0,10

	Soma dos quadrados e produtos cruzados	28,14
	Covariância	0,08
	N	344

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2020). Elaboração Própria

Na pesquisa de Garonce (2012), os professores passaram a depender fundamentalmente do suporte tecnológico. De um modo nunca antes experimentado, os professores de nossa pesquisa parecem ter se adequado de forma razoável às novas ferramentas tecnológicas, as quais inexistiam na sala de aula convencional; desenvolveram novos canais de avaliação do processo de ensino na relação aos alunos; reestruturaram a forma de relacionar o diálogo e o tempo de suas aulas, em função do desgaste provocado pela mediação tecnológica; e, segundo seus próprios relatos, tiveram a sua carga de trabalho aumentada consideravelmente afim de atender às novas demandas, conforme podemos verificar, nas tabela 40, 41 e 42, abaixo, com base nas respostas da pesquisa exploratória que fizemos com os professores:

Tabela 38 - Pesquisa Exploratória com professores - Quesito Tempo para ministrar aulas

Escala de Avaliação	Tempo gasto para ministrar aulas	Porcentagem
Igual	11	33%
Maior	17	52%
Menor	5	15%
Total	33	100%

Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Tabela 39 - Pesquisa Exploratória com professores - Quesito Tempo gasto para uso de tecnologias online

Escala de Avaliação	Tempo gasto para usar ferramentas, softwares e tecnologias online de suporte ao ensino	Porcentagem
Igual	5	15%
Maior	25	76%
Menor	3	9%
Total	33	100%

Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Tabela 40 - Pesquisa Exploratória com professores - Quesito Tempo gasto para uso de preparar aulas e materiais

Escala de Avaliação	Tempo gasto para preparar aulas e materiais	Porcentagem
Igual	7	21%
Maior	25	76%
Menor	1	3%
Total	33	100

Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Ou seja, a transposição midiática afetou consideravelmente o papel do professor que, para se adaptar à nova realidade, precisou investir mais tempo em todas as etapas de gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem decorrente das mudanças realizadas no processo de transposição midiática.

Esses achados estão em conformidade com Garonce (2012), para quem,

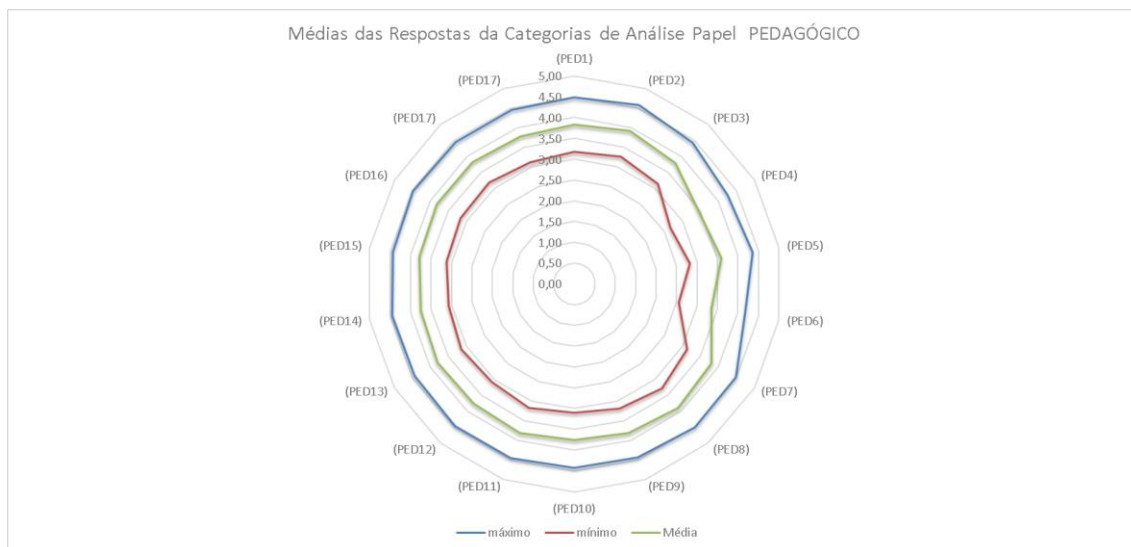
os professores se encontram numa fase de transição, ensinando o mesmo currículo de duas maneiras completamente diferentes: através do modo presencial e através das redes de aprendizagem, nas quais a interação é totalmente online. Para ensinar online, é necessário um conjunto diferente de técnicas, é preciso ser um facilitador de discussões em grupo (Ferreira & Lacerda Santos, 2009). Embora os professores continuem precisando conhecer sua matéria, isso não é suficiente (GARONCE, 2012, p. 1014).

Podemos notar que o processo de transposição midiática afeta o papel do professor e que este acaba tendo que despender mais tempo em suas atividades. Ao final do processo, porém, os resultados dessa mudança contribuíram para que os estudantes sofressem poucos impactos nos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental que os educadores continuem a adotar uma atitude positiva em relação aos desafios que as tecnologias apresentam, afim de desvendar todas as possibilidades dentro do novo paradigma que se descortina. O espaço está aberto ao desenvolvimento de múltiplas experimentações, expressões e montagem de conexões em rede, que permitam novas e múltiplas formas de fazer com que a transposição midiática se dê de forma plena e com qualidade. (GARONCE, 2012, p. 1015).

8.2.2.2. Papel pedagógico

Gráfico 58 - Médias das respostas da categoria da análise papel PEDAGÓGICO



Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Podemos observar, a partir dos dados da figura 57, que o desempenho pedagógico dos professores foi bem avaliado pelos alunos, com uma média geral de 3,74 pontos, em uma escala de 0 a 5.

Note-se que, nos quesitos 4, 5 e 6, os professores obtiveram um resultado inferior à média da categoria de análise, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 41 - Pesquisa Exploratória com professores - Quesitos PED4, PED5 E PED6 (uso de tecnologias)

Nome completo	Categoria de Análise	máximo	mínimo	Média
(PED4) O Professor planeja e constrói páginas da Web como parte de seu curso?	(PED4)	4,25	2,68	3,47
(PED5) O Professor estimula ou propõe que seus alunos criem e apresentem programas multimídia como parte dos requisitos do curso (por exemplo, PowerPoint)?	(PED5)	4,36	2,83	3,60
(PED6) O Professor estimula ou propõe que seus alunos criem e mantenham seus próprios blogs como parte dos requisitos do seu curso?	(PED6)	4,16	2,55	3,35

Fonte Própria (2020) – Elaboração Própria

Esses quesitos exigem do professor maior conhecimento técnico da internet e de suas ferramentas, bem como do papel pedagógico que elas

desempenham. O resultado já era esperado, pois, conforme pode ser verificado nos resultados gerais da pesquisa exploratória, disponíveis no Apêndice 2 deste trabalho, os próprios professores declararam ter pouco domínio desse tipo de tecnologia e, dessa forma, não seria sensato esperar que eles as utilizassem em seus trabalhos.

Quando analisamos questões críticas sobre o papel pedagógico do professor, podemos observar que os estudantes se mostram razoavelmente satisfeitos com o trabalho docente. Os professores conseguiram, no ambiente de mediação, desenvolver atividades que orientaram adequadamente os estudos e apresentar coerência entre a teoria desenvolvida e as atividades propostas. Também souberam aproveitar as críticas e as sugestões dos estudantes para promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 42 - Pesquisa Exploratória com professores Quesitos PED7, PED8 E PED9 e PED10 (métodos e técnicas de ensino)

Nome completo	Categoria de Análise	máximo	mínimo	Média
(PED7) O Professor solicita ou oferece, respostas a dúvidas propostas por alunos, orientação e ajuda relacionados ao desenvolvimento das atividades do curso?	(PED7)	4,48	3,14	3,81
(PED8) As atividades online e o uso do computador apresentam coerência e ligação com aquilo que é ensinado, praticado e discutido na sala de aula?	(PED8)	4,50	3,27	3,89
(PED9) O Professor busca e propõe melhorias nas aulas e nas atividades online procurando auxiliar seus alunos na compreensão dos conteúdos didáticos estudados?	(PED9)	4,45	3,19	3,82
(PED10) O Professor usa as críticas e sugestões dos alunos para reorganizar as atividades e aulas online?	(PED10)	4,43	3,09	3,76

Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Considerando os resultados gerais desta categoria de análise, podemos afirmar que, diante da rapidez e da forma como foi realizada a transposição midiática e do pouco apoio que os professores declararam que efetivamente tiveram da IES, eles desempenharam seu papel pedagógico de forma muito assertiva.

Conforme Garonce (2012),

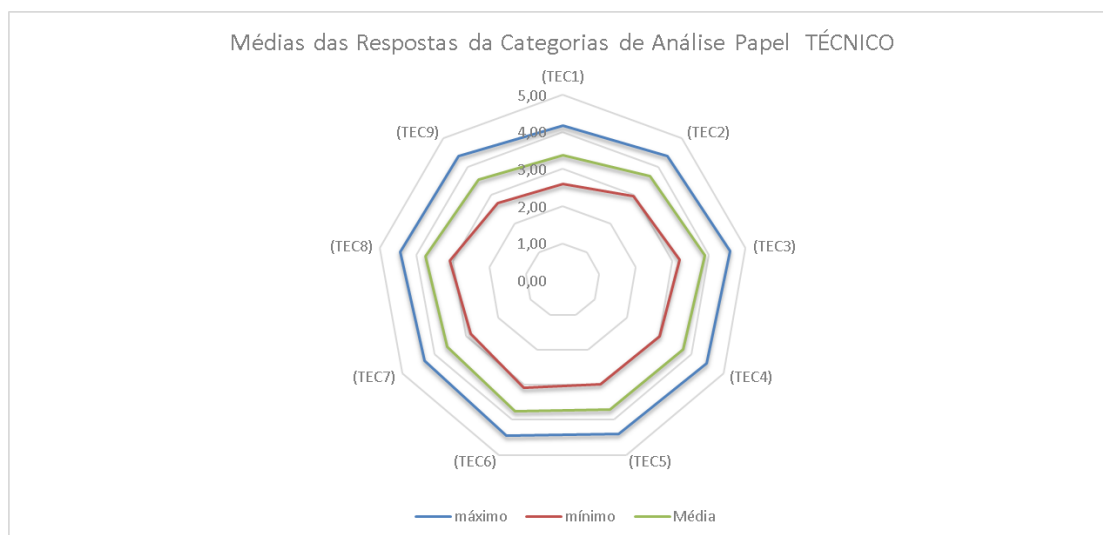
os impactos da utilização da webconferência estão relacionados à necessidade que o docente passa a ter de adquirir habilidades comunicativas em uma nova mídia; de perceber a verdadeira dimensão da sala de aula virtual e o posicionamento dos seus alunos no ciberespaço; de planejar efetivamente as aulas, de

modo detalhado, considerando todas as variantes tecnológicas possíveis; de primar pela brevidade, objetividade e simplicidade do discurso, afim de manter os alunos ligados à aula; de adotar dinâmicas que envolvam os alunos nas discussões do ambiente online; de desenvolver estratégias inovadoras de integração de ferramentas assíncronas, como o Moodle, que facilitem a construção de comunidades colaborativas de ensino e aprendizagem em rede; e de estabelecer uma dinâmica hipertextual para lidar com os alunos presenciais conectados (GARONCE, 2012, p. 1012).

Nesse sentido, ao desenvolver suas atividades pedagógicas, os professores vão aos poucos aprendendo a ter domínio sobre o gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que desenvolvem as competências técnicas necessárias para o exercício de suas funções educativas.

8.2.2.3. Papel técnico

Gráfico 59 - Médias das respostas da categoria da análise papel TÉCNICO



Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

No que tange ao papel técnico desempenhado pelo professor, que segundo Garonce (2012), diz respeito ao fazer com que os alunos se sintam confortáveis em relação à tecnologia empregada, podemos verificar que os

alunos avaliam de forma positiva o papel do professor, com uma média geral de 3,67, em uma escala de 0 a 5.

Nos quesitos técnicos TEC7 e TEC9, os professores tiveram avaliação um pouco abaixo da média da categoria analítica.

Tabela 43 - Pesquisa Exploratória com professores Quesitos TEC7 e TEC9 (uso de tecnologias)

Nome completo	Categoria de Análise	máximo	mínimo	Média
(TEC7) O Professor utiliza as tecnologias que claramente poderiam ser feitas sem o uso de computadores, tablets ou celular?	(TEC7)	4,31	2,87	3,59
(TEC9) O Professor propõe e estimula que os alunos criem wikis, fóruns e outros ambientes coletivos de comunicação, como parte dos requisitos do seu curso?	(TEC9)	4,36	2,73	3,54

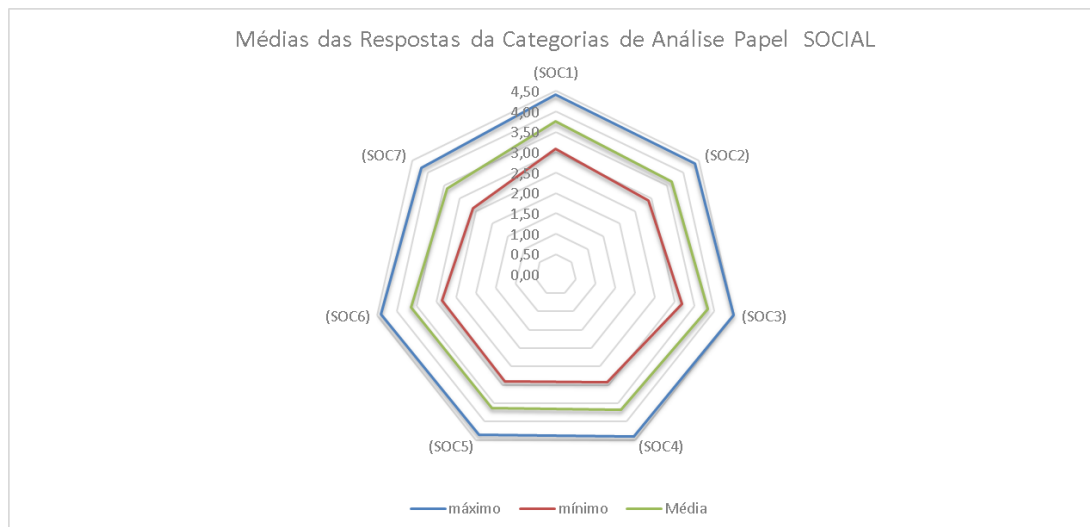
Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Isto apenas reflete o que já afirmamos anteriormente, os professores ainda têm pouco domínio da tecnologia e de suas implicações pedagógicas. Porém, podemos notar, que esta realidade teve pouco reflexo nos resultados da aprendizagem e na avaliação geral que os estudantes fizeram tanto dos seus professores quanto do processo de transposição midiática. É importante ressaltar que, conforme Garonce (2012), ao avaliar o seu desempenho técnico no processo de ensino e aprendizagem, os professores devem levar em conta que,

na educação presencial conectada, estes passam a ser fundamentais, não podendo ser negligenciados de forma alguma pelo docente, sob o risco de inviabilizarem completamente a relação educativa, em virtude de estarem na base da comunicação entre alunos e professores (GARONCE, 2012, p. 1012-1013).

8.2.2.4. Papel social

Gráfico 60 - Médias das respostas da categoria da análise papel SOCIAL



Fonte Própria (2020) - Elaboração Própria

Nesta categoria analítica, podemos observar que, na avaliação dos estudantes, os professores desempenharam seu papel social de forma satisfatória, obtendo uma média de 3,65 pontos, em uma escala de 0 a 5.

Cabe ressaltar que este quesito foi o que obteve a menor média em relação às quatro categorias de análises feitas pelos alunos. Isso mostra que os professores ainda não têm pleno domínio das técnicas de promoção de relacionamentos e de interação com os alunos e com os outros colegas de curso.

Em sua análise sobre o papel social do professor, Garonce (2012) ressalta a necessidade de o professor “estar atento à sua responsabilidade de integrar os alunos e de desenvolver estratégias docentes que reforcem o sentimento de grupo social na sala de aula virtual” (GARONCE, 2012, p. 1012).

Podemos notar, ao longo de todos os dados apresentados, que os estudantes se ressentiram muito da falta de maior relacionamento com os professores e com seus colegas de turma.

O distanciamento físico provocado pela internet eventualmente pode ser compensado pelo uso de ferramentas e atividades que possibilitem uma interação entre alunos e professores. Entretanto, apesar de ter baixo impacto no aumento do aprendizado, conforme vimos anteriormente, ainda é um fator que

contribui para a melhora dos resultados da aprendizagem ao longo do tempo. Dessa forma, “os docentes perceberam que, na educação presencial conectada, estes passam a ser fundamentais, sob o risco de inviabilizarem completamente a relação educativa, em virtude de estarem na base da comunicação entre alunos e professores” (GARONCE, 2012, p. 1012-1013).

Observamos até aqui que o sistema de relacionamento aluno-professor é composto por diferentes componentes e que eles possuem uma inter-relação e uma covariação nas intensidades de dependência de umas com as outras.

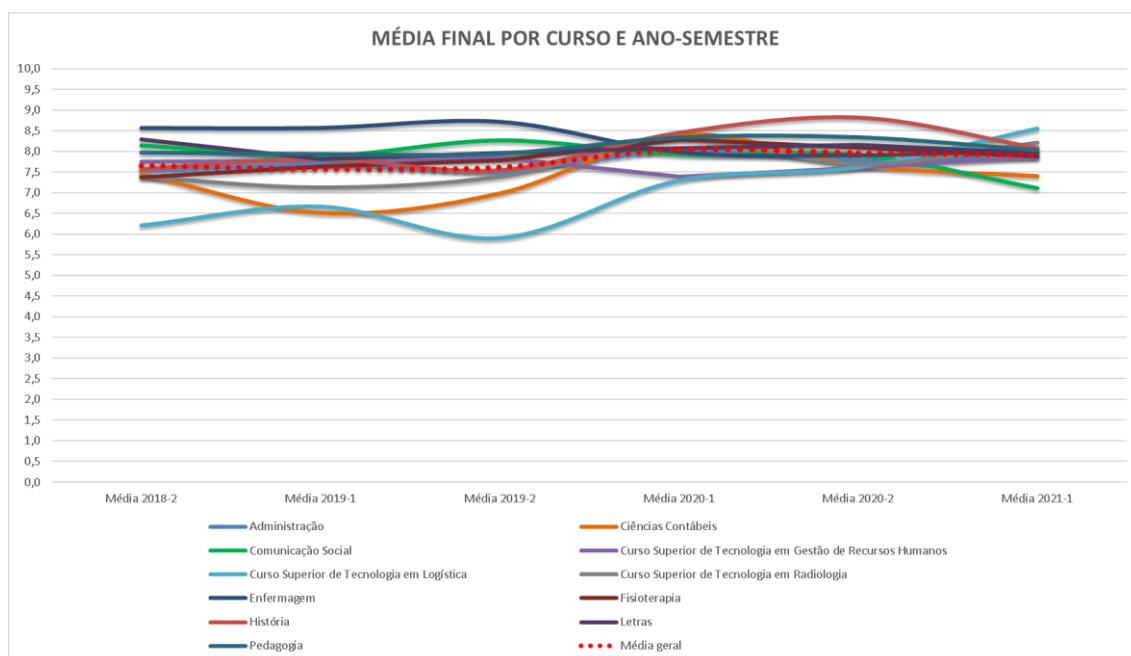
Diante de todos os dados disponíveis, constatamos que os diferentes componentes cooperam entre si, fazendo com que as interações e as comunicações reais entre professores e alunos estejam inter-relacionadas e, também, dependentes das características individuais dos estudantes e das representações que cada um tem em função da classe social a que pertencem (PIANTA; HAMRE; STUHLMAN, 2003).

8.3. Resumo dos resultados da aprendizagem dos alunos ao longo do período estudado

8.3.1. Média geral da população

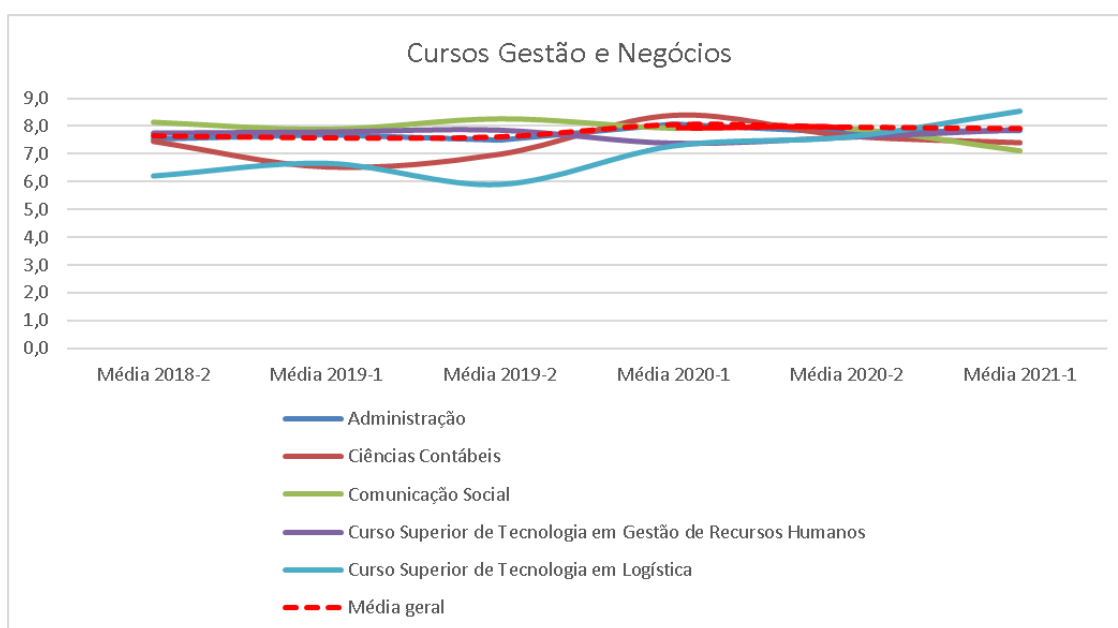
O gráfico abaixo mostra a média geral final da POPULAÇÃO de cada curso nos semestres estudados entre 2019.2 e 2021.1.

Gráfico 61 - Média geral por curso e ano-semester da POPULAÇÃO



Vamos avaliar esses resultados agrupando os cursos em torno de sua área de atuação:

Gráfico 62 - Média geral por curso e ano-semester dos cursos da área de Gestão e Negócios

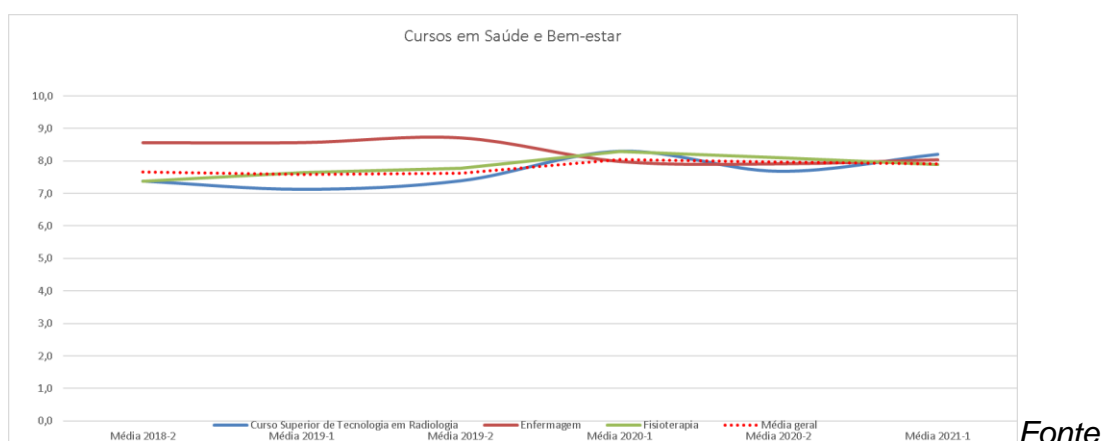


Nos cursos de Gestão, podemos notar maior homogeneidade nos resultados das avaliações, com uma média de 7,6. A maior variação ocorreu com

os estudantes do curso de logística, que saíram de uma média de 6,3 antes da pandemia para uma média de 7,8 nos semestres da pandemia. Um crescimento bastante significativo.

Nos cursos da área da Saúde, podemos notar uma pequena queda no aproveitamento no curso de Enfermagem, cuja média caiu de 8,6, para 8,0. Já as médias dos outros dois cursos tiveram um ligeiro aumento.

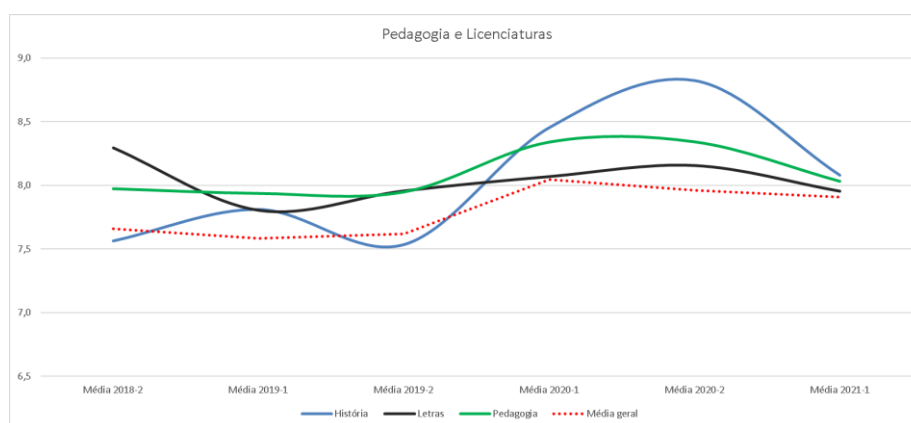
Gráfico 63 - Média geral por curso e ano-semester dos cursos da área de Saúde e Bem-estar



Própria (2021) - Elaboração Própria

Os cursos da área de formação de professores foram os que tiveram maior oscilação na média, porém, de forma consistente, os alunos desses cursos obtiveram médias acima da média global da IES.

Gráfico 64 - Média geral por curso e ano-semester dos cursos da área de Pedagogia e Licenciaturas



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Da análise dos gráficos acima, podemos notar que apesar das pequenas variações observadas quando avaliamos os cursos separadamente, no conjunto, não encontramos variação significativa nas médias gerais, se compararmos o período antes (2019.2 a 2019.2) e o período durante a pandemia (2020.1 a 2021.1). Ou seja, não encontramos evidência alguma de que, em média, a transposição midiática tenha impactado negativamente os resultados da aprendizagem dos estudantes.

Tabela 44 - Variação média das notas dos estudantes da POPULAÇÃO no período estudado

NOTA FINAL POR CURSO E ANO-SEMESTRE	Média 2018-2	Média 2019-1	Média 2019-2	Média 2020-1	Média 2020-2	Média 2021-1	Medias ANTES da pandemia	Medias DEPOIS da pandemia	Variação	Variação percentual	Tendência
Administração	7,5	7,7	7,5	8,1	7,8	7,8	7,6	7,9	0,3	4,1%	Crescimento
Ciências Contábeis	7,4	6,5	7,0	8,4	7,7	7,4	7,0	7,8	0,8	10,7%	Crescimento
Comunicação Social	8,1	7,9	8,3	7,9	7,9	7,1	8,1	7,7	-0,4	-5,9%	Queda
CST em Gestão de Recursos Humanos	7,7	7,8	7,8	7,4	7,6	7,9	7,8	7,6	-0,2	-2,2%	Queda
CST em Logística	6,2	6,7	5,9	7,3	7,6	8,6	6,3	7,8	1,6	20,0%	Crescimento
CST em Radiologia	7,4	7,1	7,4	8,3	7,7	8,2	7,3	8,1	0,8	9,5%	Crescimento
Enfermagem	8,6	8,6	8,7	8,0	7,9	8,0	8,6	8,0	-0,6	-8,0%	Queda
Fisioterapia	7,4	7,6	7,8	8,3	8,1	7,9	7,6	8,1	0,5	6,1%	Crescimento
História	7,6	7,8	7,5	8,5	8,8	8,1	7,6	8,5	0,8	9,6%	Crescimento
Letras	8,3	7,8	8,0	8,1	8,2	8,0	8,0	8,1	0,0	0,5%	Crescimento
Pedagogia	8,0	7,9	7,9	8,3	8,3	8,0	8,0	8,2	0,3	3,4%	Crescimento
Média geral	7,7	7,6	7,6	8,0	8,0	7,9	7,6	8,0			

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

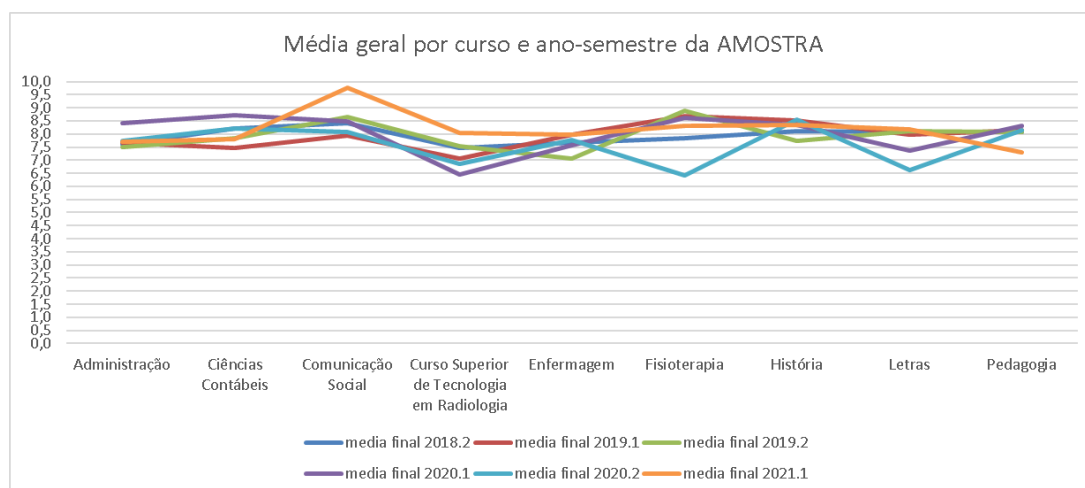
Como podemos verificar, a grande maioria dos cursos apresentou uma tendência de aumento nas médias gerais ao longo do período. Nos cursos que tiveram aumento, este crescimento foi, em média, de 8%.

Já nos três cursos que apresentaram queda, ela foi, em média, de -5,4%. Podemos apenas aventar hipóteses de porque esses cursos tiveram variação negativa, mas não temos evidências sérias que nos deem respostas definitivas. Entretanto, diante de todos os dados disponíveis, à primeira vista, não parece ser decorrente do próprio processo de transposição didática.

8.3.2. Média geral da amostra

Quando analisamos as notas dos alunos da AMOSTRA, observamos o seguinte:

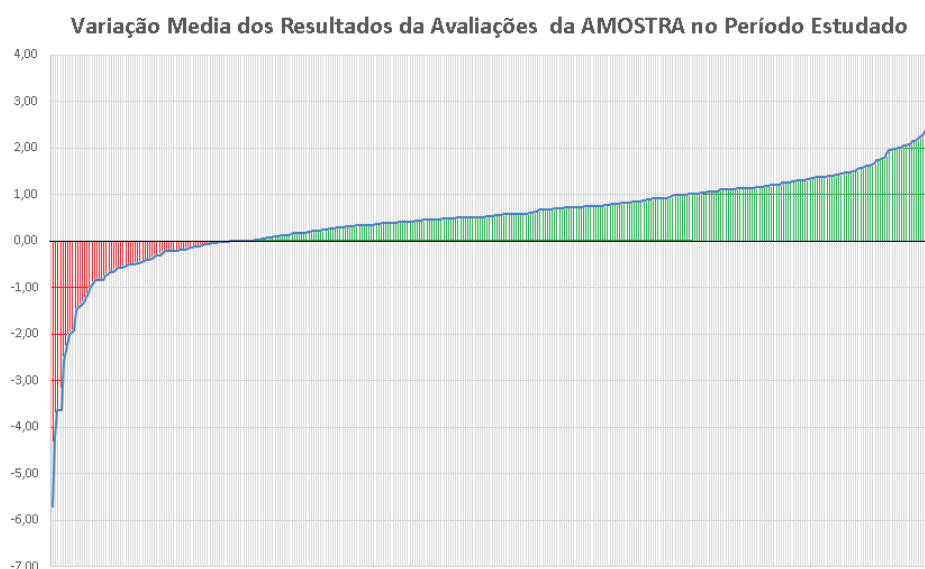
Gráfico 65 - Média geral por curso e ano-semester da AMOSTRA



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

A figura 64 mostra as mesmas curvas de tendência das médias gerais obtidas para a população. Apenas as notas do segundo semestre de 2020, no grupo que compõe a amostra, apresentou uma leve tendência de queda em relação aos semestres imediatamente anterior e posterior. Quando olhamos detalhadamente as médias dos três semestres anteriores à pandemia e as comparamos com as dos três semestres de pandemia, entretanto, fica claro que, em geral, a variação nas médias não foi significativa e é sempre inferior a 0,5. Aqui cabe um dado importante a respeito das notas desses alunos.

Gráfico 66 - Variação média das notas dos estudantes da AMOSTRA no período estudado

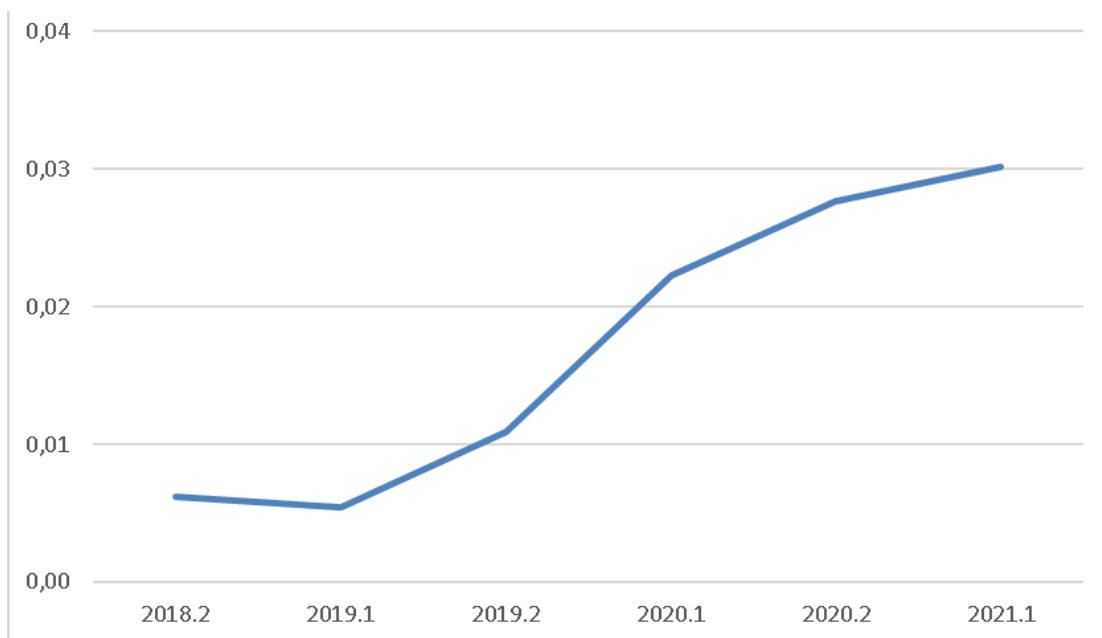


Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Podemos observar que, em média, a maioria dos estudantes, ou 79,8% destes, tiveram suas médias semestrais com um aumento, que variou de 0,1 ponto a 3,25 pontos a mais na média semestral, o que significa que, em média, os estudantes tiveram crescimento de 0,85 ponto em suas notas. Como essa variação é muito pequena, podemos considerar que existe certa estabilidade nos resultados do processo de ensino-aprendizagem quando comparamos os resultados de antes e depois da pandemia, ou, se preferirem, antes e depois do processo de transposição midiática.

De outro lado, 20,4% dos alunos tiveram uma queda média de 0,81 ponto nas médias, dos três semestres antes da pandemia. Isto mostra que os ganhos e perdas praticamente se anularam, quando olhamos o conjunto dos alunos. Cabe ainda dizer que, dos 20,2% de estudantes que tiveram perda de rendimento, apenas uma minoria foi efetivamente reprovada.

Gráfico 67 - Taxas semestrais de reprovação na IES Estudada



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Historicamente, no período observado, o índice de reprovação na faculdade variou de 0,008% até 0,03%. Analisando sob o ponto de vista deste parâmetro, o número mais que dobrou no período, passando de 1/100 para 3/100 estudantes reprovados, em média.

Uma avaliação individualizada dos resultados das avaliações desses indivíduos que tiveram alguma reprovação ao longo dos seis semestres analisados não foi conclusiva.

Dos dois alunos que tiveram reprovações antes do início da pandemia, apenas um foi reprovado no segundo período avaliado. Dos alunos reprovados nos semestres da pandemia, três já haviam tido reprovações no período anterior e três foram reprovados em dois semestres consecutivos.

Ainda é preciso levar em conta que estamos analisando as médias gerais. Isso significa que estes alunos tiveram desempenho ruim em algumas disciplinas, e em outras não, de forma que podemos atribuir essas variações mais a questões personalíssimas do que ao processo de transposição.

Além disso, os índices de reprovação na IES estudada é muito baixo. Mesmo o pequeno aumento nesta taxa não pode ser imputado à transposição midiática exclusivamente. Além disso, como esta variação é muito pequena, significativamente inferior às margens de erro de nossa pesquisa (1%), estatisticamente, podemos considerar que as variações nas taxas de reprovação variaram em torno da média de 0,02%, estando estáveis em relação ao conjunto dos estudantes no período e, por este motivo, não irei me aprofundar nos detalhes deste pequeno aumento na taxa de reprovação, que aparece indicado no gráfico acima. Uma investigação mais detalhada dos motivos da reprovação no período só poderá ser feita com base nos dados que temos disponíveis.

Diante do que foi até aqui exposto, podemos afirmar que, com efeito, não se notou, do ponto de vista dos resultados da aprendizagem, medida pelo que a escola efetivamente avalia, que são as notas finais dos alunos, qualquer tipo de perda que possa ser atribuída ao processo de transposição midiática ou ao impacto da pandemia. Isso porque a maioria dos cursos teve um aumento do seu rendimento, contra uma minoria que teve perdas.

Como podemos observar, os dados mostram que tanto existem cursos com perdas, como cursos com aumento em suas notas médias. Desta forma, o processo de transposição didática, sozinho, não pode ser responsável pela

diminuição ou pelo aumento nas médias gerais. Isto, em parte, responde de forma inequívoca a nossa hipótese de pesquisa que buscava avaliar se a transposição midiática do ensino presencial para o ensino a distância, ocorrida de modo compulsório em decorrência da paralisação das instituições de ensino no âmbito da pandemia da Covid-19, causou uma queda substantiva no rendimento escolar dos alunos.

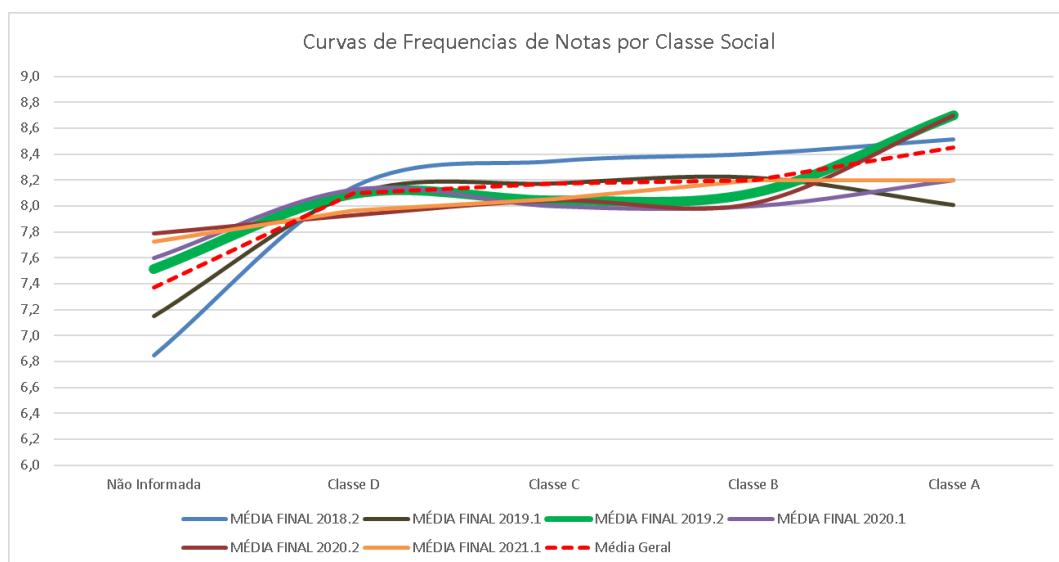
Nesse sentido, a resposta é que nossa hipótese estava equivocada, pois não encontramos, no caso de nosso objeto de pesquisa, especificamente a Faculdade JK, qualquer elemento que nos leve a referendar esta hipótese.

8.3.3. Média Geral por classe social da população

Aqui temos uma evidência de que as médias gerais tendem a crescer conforme aumenta o nível de renda dos estudantes.

Como era esperado, esta diferença, no caso estudado, está dentro daquilo que os nossos pressupostos teóricos têm predito: ela é, dentro da IES, apenas marginal, mostrando que a origem social, quando estudamos uma amostra homogênea, tem influência, embora não expressiva, nos resultados da aprendizagem.

Gráfico 68 - Frequências de Notas por classe social



Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Então, mais uma vez, a classe social surge como uma evidência de que a posição de origem traz ganhos nos resultados do processo de aprendizagem. Esses ganhos são maiores quando comparamos diferentes tipos de IES em função de sua posição na escala de valores das avaliações do MEC, como o IGC (Índice Geral de Cursos) e a Nota Enade, conforme pudemos observar na seção 3.1.1.

Tabela 45 - Tabela de Correlações e Covariâncias das categorias analíticas RENDA FAMILIAR, NOTA FINAL e IDADE em relação às médias semestrais da POPULAÇÃO

Correlações		FAIXA DE RENDA	NOTA FINAL	IDADE
FAIXA DE RENDA	Correlação de Pearson		0,10	0,18
	Sig. (bilateral)		0,00	0,00
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	1,00	5116,44	50407,51
	Covariância		0,12	1,17
	N		43149,00	43149,00
NOTA FINAL	Correlação de Pearson	0,10		0,11
	Sig. (bilateral)	0,00		0,00
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	5116,44	1,00	71329,91
	Covariância	0,12		1,65
	N	43149,00		43149,00
IDADE	Correlação de Pearson	0,18	0,11	
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	50407,51	71329,91	1,00
	Covariância	1,17	1,65	
	N	43149,00	43149,00	

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte Própria (2021) - Elaboração Própria

Como pudemos observar anteriormente, na seção 8.1.23, existe, tanto na amostra quanto na população, a mesma tendência de baixa correlação entre os resultados das notas e as classes sociais. A covariância entre elas também é muito pequena, mostrando, mais uma vez, que, quando olhamos dentro de um grupo homogêneo, as variações de comportamento, aprendizagem e visão geral de mundo tendem a se dissipar.

Podemos ainda observar da Tabela 46 que, na população estudada, as baixas correlações entre idade e desempenho parecem nos indicar que os mais jovens tendem a ter as melhores notas.

Já os índices de correlação entre renda e idade mostram uma tendência de que, com o aumento da idade, exista um incremento da renda dos estudantes. Isso pode indicar que estes estudantes conseguiram uma fonte de renda, ou seja, estão empregados durante o curso da faculdade.

Esse pode ser, também, um indicador que os mais velhos dependem mais de sua própria renda para poderem estudar. Não temos elementos concretos, baseados em dados objetivos, que nos indiquem se os estudantes de menor ganho de aprendizado são trabalhadores, mas, pela vivência institucional que este pesquisador tem na IES estudada, posso assegurar que a grande maioria dos estudantes mais velhos são trabalhadores e que são exatamente estes que têm uma renda familiar mais baixa.

Esses achados estão de acordo com o que Boudon (1981) aponta como resultado de suas análises sobre a desigualdade de oportunidades para os estudantes.

Para Boudon, a desigualdade perante o ensino é resultado direto da estratificação social. Esta estratificação cria um sistema diferenciado de expectativas, da mesma forma como Harris (1999) propôs a existência de um sistema de *status* social. O sistema de *status* resulta em lutas entre as classes sociais, ou para manter seu *status* ou para poder subir na hierarquia social.

Segundo Boudon, o sistema de *status* tem impacto multiplicativo no crescimento das diferenças encontradas no sistema de ensino, o que faz com que os jovens tenham diferenças de oportunidade, no sentido de que passa a existir uma seleção para acesso às melhores escolas. Essas escolas tendem a se posicionar melhor nos estratos sociais e a se beneficiar deles.

Porém, as diferenças sociais param de ter um efeito multiplicador quando olhamos as diferenças dentro de grupos homogêneos (BOUDON, 1981, p. 233-264).

Este é exatamente um dos pontos mais importantes das teses de Boudon. Quando, numa instituição em que os grupos tendem a ser homogêneos, se implementam medidas que visam compensar os pequenos desníveis que encontramos nos resultados da aprendizagem, os resultados serão sempre moderados. Como já pudemos observar, as diferenças existentes neste cenário também são moderadas ou muito pequenas.

Em seu estudo, Boudon mostra que as sociedades industriais estão lentamente diminuindo as desigualdades dos resultados da aprendizagem, até mesmo das oportunidades de acesso às melhores instituições, como pudemos observar em diversas ocasiões neste estudo. Podemos encontrar estudantes egressos das classes sociais mais baixas em praticamente todos os tipos de instituição de ensino, sejam públicas ou privadas, de alto ou de baixo desempenho, conforme pudemos verificar no tópico 3.1.1.

Um achado importante de Boudon, e que aqui neste estudo pudemos verificar, é que, quando temos um sistema indiferenciado (homogêneo), as diferenças de classe tendem a desaparecer e os resultados da aprendizagem tendem a se nivelar.

Segundo Boudon (1981, p. 255), isso mostra que a existência de um currículo único, com tudo que disto decorre, tende a ser benéfico, do ponto de vista de diminuição das diferenças e da ampliação das oportunidades para os estudantes egressos das classes sociais mais pobres.

Da Tabela 46 ainda é importante destacar que, apesar de o fator idade parecer ter pouca influência sobre a faixa de renda (correlação: 0,18 e covariância 1,17) e sobre os resultados das avaliações (correlação: 0,11 e covariância 1,65), ainda assim continua a ter um pequeno efeito, que faz com que os alunos, de um lado os estudantes mais velhos e de outro os estudantes mais ricos, tendam a aumentar suas notas com mais facilidade (velocidade).

Isto mostra, por um lado, que a vida profissional e a maturidade trazem um ganho de aprendizado para os alunos, o que reflete no seu aprendizado acadêmico. Por outro, que o ganho introduzido pela diferença de classe também atua de forma moderada a propiciar um ganho de aprendizado, ainda que marginal.

9. SÍNTESE DO QUADRO GERAL

A meritocracia contradiz o princípio da igualdade, de uma democracia igualitária, tanto quanto qualquer outra oligarquia. (ARENDR, 2005, p. 221)

Diante de todos os resultados apresentados, cabe-nos avaliar cada um deles mais detalhadamente, visando chegar a uma síntese que nos permita fazer uma volta ao nosso quadro teórico geral e verificar se os resultados da pesquisa vão ao encontro dos resultados teóricos, ou se precisaremos atualizar nosso quadro teórico à luz dos resultados obtidos.

Para fazer essa avaliação, vamos examinar o que vimos até agora em cinco planos de análises, como segue.

9.1. Desigualdade de oportunidades

A partir da análise geral dos dados do Enem 2019 e do Enade 2019, e dos dados do estudo de caso, chegamos à conclusão de que a classe social do aluno tinha uma tendência a determinar a posição de chegada dos estudantes nas instituições de ensino superior ou, melhor dizendo, a distribuir os estudantes entre as escolas, reservando o maior número de vagas das IES de melhor destaque social (conforme vimos nos tópicos 3.2.2; 3.3, e 4.3.5; 8.3.3) para as classes sociais mais altas. Esse fenômeno é exatamente o objeto de estudos de Raymond Boudon em seu livro “Desigualdade das Oportunidades”, de 1981.

Esta vantagem inequívoca que apontamos acima aparece também em diversos trabalhos em todo o mundo. Escolhi, como autor de referência Raymond Boudon, pois é um trabalho clássico e fundamental.

Em seu trabalho, o conceito de desigualdade ganha evidência contundente quando ele mostra que é na diferença de classes sociais que se

originam as desigualdades perante o ensino, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa.

É importante observar que ele apresenta dois conceitos fundamentais: “Desigualdade das Oportunidades” (ou “Desigualdade de Acesso ao Ensino”) e “Desigualdades perante o Ensino” (estratificação do sistema escolar em benefício das classes mais ricas).

Segundo Boudon (1981), essa distribuição que privilegia as melhores escolas para as classes sociais mais altas é resultado da própria estratificação social.

A existência de posições sociais distintas acarreta a (existência) de sistemas de expectativas e de decisão distintos cujos efeitos sobre a desigualdade das oportunidades perante o ensino são multiplicativos (BOUDON, 1981, p. 251).

Ora, conforme Harris (1999), os jovens frequentam as casas de colegas que têm as mesmas características sociais de sua família. Seus colegas têm pais que se parecem com os seus, os amigos dos seus pais se parecem com eles e os colegas dos pais de seus amigos se parecem com os amigos de seus pais.

Então jovens que vivem em bairros de classe alta convivem, na maior parte do tempo, com pessoas que pertencem ao seu grupo social. Esses grupos tendem a ser homogêneos, mas o indivíduo transita em diversas situações dentro do grupo que fazem com que ele exerça papéis sociais diferentes. Ora ele é estudante, ora ele é colega de classe, ora ele é aluno do professor de matemática, ora ele é o filho bonzinho, ora ele é o filho rebelde, ora ele é o sobrinho preferido da tia chata etc. É no conjunto dos aprendizados nos relacionamentos desenvolvidos nesses diferentes papéis que os hábitos vão se definindo.

Para Vygotsky (1991), todo indivíduo é um ser que se forma em contato com a sociedade; é nos relacionamentos sociais que as possibilidades do ser se abrem. É nelas que está o caminho. Assim, tanto para Vygotsky como para Harris (1999), é no grupo social que o indivíduo se constrói, e é pelas diferenças

entre os diversos grupos sociais que devemos avaliar as diferenças de oportunidade de acesso e de ensino.

Conforme Vygotsky (1991, p. 93), “o hábito nos governa... O desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes, ou, de um conjunto de hábitos específicos”.

Hábitos são aprendidos com base na interação do indivíduo com a cultura do seu grupo social.

Quanto maior o nível de oportunidades de formação de hábitos e de aprendizado ele tiver durante seu desenvolvimento, maiores são os ganhos para o desenvolvimento de sua consciência e para a formação do seu patrimônio cultural.

Conforme Ribeiro (2012), em um contexto de competição pelas melhores posições de trabalho para seus filhos, as classes sociais mais abastadas sempre foram capazes de garantir melhores condições de ascensão ou manutenção da posição de classe de seus filhos. Segundo Ribeiro (2012, p. 674), “Nossas análises revelam que, a partir do final da década de 1980, houve um aumento da associação líquida, descontando o efeito da educação alcançada, entre origem e destino de classe”.

Em seu estudo “Quatro Décadas de Mobilidade Social no Brasil”, Ribeiro (2012), afirma que:

Não há como saber exatamente que processo social estaria definindo este aumento das vantagens de classe. Uma hipótese bastante plausível é que haja estratificação social dentro dos sistemas educacionais, principalmente de ensino médio e superior. De fato, sabemos que este tipo de estratificação vem se ampliando bastante nas décadas de 1990 e 2000 (RIBEIRO, 2012, p. 674, grifo nosso).

Ribeiro, em seu estudo, encontra as mesmas evidências que encontramos: as vantagens sociais que o processo de segregação decorrente da estratificação social gera para as classes mais ricas.

A principal diferença em nossos estudos é que nos baseamos apenas em dados de bases educacionais, mas ele usa os dados da PNAD contínua do IBGE para fazer suas análises.

Isto só reforça o acerto de nossas análises quanto aos dados que dispomos, tendo em vista que outros autores, com métodos diferentes, chegam aos mesmos resultados; apesar de termos conclusões diferentes.

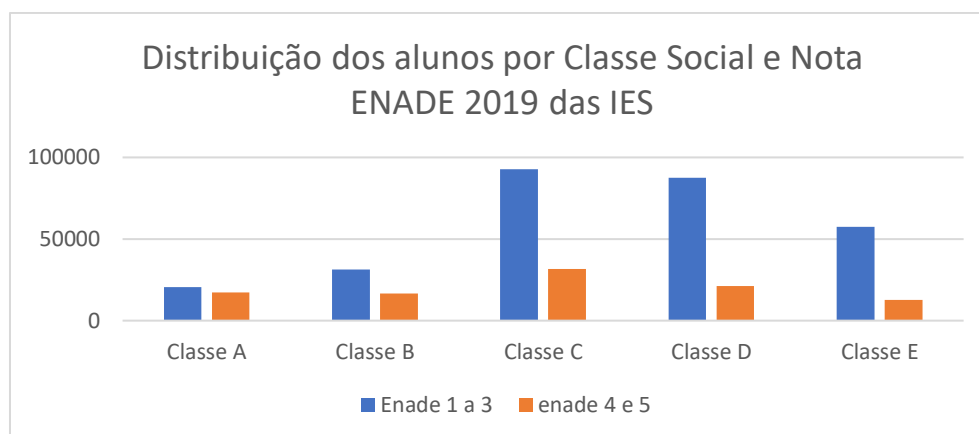
Ribeiro, diante dos mesmos resultados (a origem de classe tem influência direta nos resultados da educação), adota uma posição contraditória do ponto de vista que adotamos. Ele afirma que “não há como saber exatamente que processo social estaria definindo este aumento das vantagens de classe” RIBEIRO, 2012, p. 674).

Mas ele se arrisca em um palpite:

Tomando este fato como relevante podemos imaginar que as famílias em posições de classe mais vantajosas também são aquelas que garantem melhores instituições de ensino médio e superior para seus filhos (RIBEIRO, 2012, p. 674).

Ou seja, segundo Ribeiro (2012), os mais ricos são mais ricos porque estudaram nas escolas melhores escolas. Esta conclusão está equivocada, pois mostramos aqui que os egressos das classes A e B podem ser encontrados estudando em escolas públicas e em escolas de baixo desempenho nos exames nacionais, em todos os estados e em todos os níveis de ensino. Então, conforme mostrou Boudon, as desigualdades perante o ensino não podem ser explicadas apenas pela classe social de origem.

Gráfico 69 - Distribuição dos alunos por classe social e nota Enade 2019



Fonte INEP (2020) - Elaboração Própria

Diante das evidências que temos, chegamos exatamente aos mesmos resultados que Ribeiro (2012): quanto mais alta é a classe social dos estudantes, mais eles ocupam, proporcionalmente, vagas nas IES de melhores índices de avaliação do IGC e do Enade. Porém, se para Ribeiro é a diferença entre as escolas que os mais ricos estudaram que causa a diferença de classe, nós vemos exatamente o contrário: é o sistema de classes que causa a desigualdade entre as escolas ao proporcionar oportunidades desiguais para pessoas de classes sociais distintas.

O sistema de avaliação gera, mesmo sem ter a intenção de fazê-lo, um ranqueamento das IES e das escolas de ensino médio, que é resultado do processo de seleção social.

Conforme Boudon (1981),

A desigualdade das oportunidades perante o ensino resulta sobretudo da própria estratificação social. A existência de posições sociais distintas acarreta a existência de sistemas de expectativas e de decisão distintos, cujos efeitos sobre a desigualdade das oportunidades perante o ensino são multiplicativos. (BOUDON, 1981, p. 251)

Porém, se, por um lado, a existência das classes sociais funciona como um funil, segregando as diversas classes por meio do sistema escolar,

reservando o maior número proporcional possível de vagas para as classes mais ricas, por outro lado, como pudemos observar pela avaliação das mesmas fontes de dados que usamos antes, mostramos que a classe social de origem é um fator que tende a interferir moderadamente nos resultados da aprendizagem, em todos os conjuntos de dados, ou seja, a desigualdade perante o ensino tem fraca correlação e baixa covariância com a posição de origem do indivíduo.

Mostramos, com base nos dados, que os estudantes das classes sociais mais altas têm notas moderadamente mais elevadas que seus colegas de menor poder aquisitivo quando estes estudam em uma mesma escola.

Isso pode ser observado nos resultados do Enade e do Enem, independentemente da escola em que estudem e ainda em nosso estudo de caso.

Este é um achado que também está coerente com os achados de Boudon, pois, para ele,

As diferenças na qualidade da herança cultural em função da classe social só explicam em escala muito limitada a desigualdade das oportunidades perante o ensino. (BOUDON, 1981, p. 251)

Por consequência, segundo Boudon,

reformas pedagógicas que visam compensar as disparidades culturais devidas ao meio familiar só podem atenuar as desigualdades perante o ensino de maneira moderada. (BOUDON, 1981, p. 255)

Foi exatamente o que mostramos com nosso estudo de campo.

Quando introduzimos inovações educacionais em uma escola, de qualquer nível, o resultado de cada uma dessas mudanças é o aumento do nível de aprendizado num espectro de variação que está determinado pela posição da escola no seio da sociedade. Por isso, as escolas permanecem muito tempo nas mesmas posições nas escalas de avaliação dos sistemas de ensino.

O Enem e o Enade passaram, então, a serem indutores de tendência à medida que passaram a ser um indicador de qualidade da educação. As escolas mais equipadas, públicas ou privadas, com melhores professores, localizadas

quase sempre nos melhores bairros das cidades, são as que se destacam pelos resultados nestes exames.

Muitos estudiosos com certeza atribuiriam esta diferença como resultado do mérito do estudante. Mas o que faz realmente a diferença é a posição social de partida do indivíduo. Segundo Boudon (1981), quanto maior a posição social de um indivíduo, maior será, em média, o seu desempenho escolar. Além disso, a sociedade atual seleciona os indivíduos para ocupar as posições sociais disponíveis com base na origem social e no nível escolar dos candidatos.

Logo, a posição social de partida de um indivíduo oriundo das classes sociais mais abastadas é amplamente favorável quando comparada a um indivíduo oriundo das classes D e E, e, isto, nossos diversos exemplos até aqui corroboram fidedignamente.

Um dos efeitos decorrentes do maior acesso das classes sociais mais baixas à educação superior, como temos mostrado até aqui, é que aumenta a disputa pelas vagas de trabalho disponíveis em todos os campos profissionais.

Boudon (1981), Ribeiro (2012) e Loschpe (1991) já mostraram que, em média, cada ano de estudos acrescenta 10% na renda de uma pessoa. Isto faz com que as diferenças salariais aumentem em função dos anos de estudos.

Porém, em um quadro em que a maioria dos jovens de todas as classes sociais tem maior acesso aos níveis mais altos de ensino, maior é a concorrência pelas vagas disponíveis no mercado de trabalho. Isso reduz o retorno médio que a educação superior pode trazer ao indivíduo e faz com que muitos indivíduos procurem caminhos alternativos de desenvolvimento pessoal e profissional fora do ensino superior. Esse é um efeito de rebote da expansão da oferta da educação, sem que se crie uma demanda social para ocupação dos egressos do sistema educacional.

Então, as políticas compensatórias (como cotas sociais, cotas para negros etc.) acabam por levar muitos estudantes das classes sociais mais baixas para a universidade, mas, na verdade, não alteram a posição social do indivíduo

pois não oferecem a ele uma ocupação uma vez que simplesmente não estão sendo criadas vagas de emprego na mesma velocidade em que se formam estudantes.

É por isso que programas como o FIES têm tantos estudantes inadimplentes. Eles não conseguem emprego em seu campo de formação e, por esse motivo, não têm renda. Se pensar bem, foram enganados pelo sistema, pois saíram mais pobres (endividados) e sem emprego.

Além disso, quando essas vagas estão sendo criadas, quase sempre demandam mão de obra de alta qualificação, que na sua maioria sempre são ocupadas por indivíduos oriundos das classes sociais mais altas.

Se entendemos que a classe social é a principal categoria analítica que interfere na constituição dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, temos, então, de reconhecer que melhoria da qualidade do ensino está fortemente ligada à como resolvemos o problema da desigualdade.

Então não há o que tergiversar. Precisamos, à luz do que conhecemos e entendemos do processo social de desenvolvimento das sociedades modernas, ser capazes de produzir políticas públicas de redução sistemática das diferenças econômicas. Foi por meio da redução das diferenças que os diversos países mais equânimes se tornaram líderes no aumento dos índices de qualidade na educação. Já o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo.

Conforme Boudon,

A redução da desigualdade das oportunidades perante o ensino é muito mais provavelmente resultante do aumento geral da demanda de educação sob a pressão do que denominamos "efeito de teto". ... O efeito multiplicativo (exponencial) que resultada coordenação do sistema de posições sociais e do sistema escolar tem uma imensidade variável segundo as características do sistema escolar. Assim, um sistema escolar caracterizado por uma indiferenciação tão grande quanto possível, tende a minimizar a intensidade deste efeito multiplicativo. Ao contrário, um sistema caracterizado por precoce diferenciação tende a acentuar o efeito multiplicativo. (BOUDON, 1981, p. 255)

Ou seja, em uma escola em que a diversidade de classes é maior, as diferenças de resultados tendem a ser cada vez menores e, em escolas em que a diferenciação é menor, as diferenças de resultados tendem a serem maiores. Um sistema de ensino com escolas mais similares do ponto de vista da distribuição de classes sociais tende a diminuir as desigualdades perante o ensino.

Agora sabemos que a melhor estratégia para um aumento significativo nos resultados da aprendizagem de todos os estudantes passa por políticas públicas que aumentem a renda dos indivíduos e, ao mesmo tempo, façam intervenções no sistema educacional visando diminuir os efeitos das políticas educacionais baseadas na meritocracia, visto que a meritocracia é, no seu cerne, uma política que acentua os efeitos da diferenciação de classe e amplia as desigualdades sociais, conforme já nos ensinou Hannah Arendt (2004).

De fato, os resultados dos processos educacionais, medidos pelo Pisa, Enem, Enade, e até em nosso estudo de caso, sofrem um impacto das diferenças sociais dos estudantes. Nosso sistema de ensino, que se baseia em um esquema meritocrático, reflete exatamente a desigualdade social existente no Brasil de hoje.

Exames como o Enem e Enade são importantes porque trazem dados suficientes para evidências de que não vivemos em uma meritocracia perfeita donde aquele que quem é bom, triunfa.

Segundo Litter (2019),

a meritocracia hoje implica a ideia de que qualquer que seja sua posição social ao nascer, a sociedade deve oferecer oportunidade e mobilidade suficientes para que o "talento" se combine com o "esforço" para "subir ao topo". Essa ideia é uma das figuras de linguagem sociais e culturais predominantes de nosso tempo, tão palpáveis nos discursos dos políticos quanto na cultura popular (LITTER, 2019, p.1, tradução nossa).

Pelo contrário, a posição de origem do indivíduo vai, em grande parte, determinar a posição final do indivíduo na sociedade. Então, esta correlação tão forte precisa de atenção especial em políticas públicas. Para Litter (2019),

a ideia de meritocracia tornou-se um meio-chave através do qual a plutocracia – ou governo por uma elite rica – perpetua, reproduz e se estende. A meritocracia tornou-se o principal meio de legitimação cultural para a cultura capitalista contemporânea. (LITTER, 2019, p. 2, tradução nossa)

Mas não adiantam políticas compensatórias, elas camuflam as desigualdades e aprofundam a dependência (à benevolência e à caridade) dos mais pobres aos mais ricos.

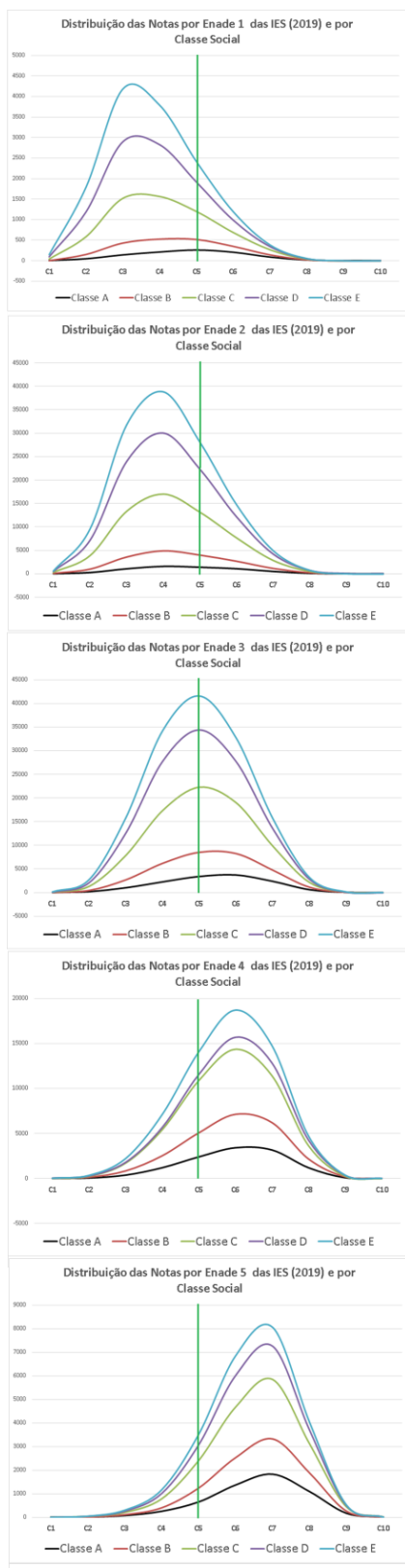
De acordo com o IBGE, em 2019, entre as chefes de família responsáveis pela criação dos filhos menores de 14 anos estava o maior índice de pobreza: 24% dos moradores desses arranjos familiares tinham rendimento domiciliar individual inferior a US\$ 1,90, e 62,4% inferior a US\$ 5,50. Entre as crianças com até 14 anos, 11,3% eram extremamente pobres e 41,7% pobres.

Em 2019, segundo dados da PNAD contínua (IBGE, 2019), 24,7% da população brasileira vivia em estado de pobreza. Já 6,5% população vivia em estado de extrema pobreza (US\$1,90 PPC), e os nordestinos eram os mais afetados, com mais da metade da população em estado de pobreza, sendo que 39,8% eram mulheres pretas ou pardas. O índice de Gini (0,543) caiu em relação a 2019 (0,545), mas o país é o nono mais desigual do mundo segundo o Banco Mundial.

Num país tão desigual, a luta pela igualdade social é mais importante que a luta pela melhoria da educação, porque, conforme já demonstraram loschpe (2004), Harris (1999) e Boudon (1981),

admitir-se que as desigualdades econômicas constituem a dimensão mais importante da estratificação, resulta da análise que uma redução destas deve ter efeitos relevantes sobre a igualdade das oportunidades perante o ensino. Mesmo uma redução moderada das desigualdades econômicas pode ter efeitos não negligenciáveis uma vez que exponenciais. E a razão pela qual a relativa fragilidade das desigualdades perante o ensino na Suécia ou Noruega pode ser sem dúvida interpretada como o resultado da política de igualdade social empreendida por estes países. (BOUDON, 1981, p. 255)

9.2. Desigualdades perante o ensino



Sabemos que o MEC, por meio do Censo da Educação Superior e de exames como Enade, Enem, Prova Brasil e Pisa, tem instrumentos que permitem avaliar de forma ampla, a grande maioria dos indicadores educacionais, sociais e econômicos envolvidos no sistema educacional brasileiro.

Foi com base nos números fornecidos por estes instrumentos que pudemos avançar em nosso diagnóstico da educação superior brasileira e, a partir da visão geral que eles nos proporcionaram, construir um quadro geral significativo do papel da posição social de origem nos resultados da educação.

Mostramos que, depois que os estudantes das diversas classes sociais estão distribuídos entre as IES de diferentes níveis de avaliação (C1 a C5), os resultados dentro de cada IES variam muito pouco em função da classe social, tendo índices de correlação muito baixos, mas ainda assim o suficiente para explicar as pequenas diferenças existentes dentro da IES pesquisada.

Essa distribuição faz com que os estudantes de cada IES tenham perfis muito semelhantes, de notas e de valorização do ensino, tanto que os índices de respostas majoritário continua sendo os estudantes que ficam “em cima do muro” e quase sempre

atribuem nota 3, em uma escala de 0 a 5.

As diferenças de resultados que encontramos entre os diversos tipos de instituições de ensino, como vimos no tópico 3.3., só podem ser explicadas pelas diferenças nos níveis de ensino entre as IES.

Mas estas diferenças não são naturais. Elas são o resultado indireto e não intencionado da divulgação dos resultados das avaliações. Essas avaliações acabam por produzir um ciclo recorrente de maus resultados pelas IES, reforçando o ciclo de segregação escolar.

9.3.A Instituição de Ensino e o processo de gestão e organização do trabalho escolar

Usando os mesmos resultados, mostramos que os estudantes avaliaram, em média, de forma positiva, os 72 aspectos qualitativos do processo de ensino que foram avaliados, mostrando de forma inequívoca que a transposição didática, ao contrário de nossa tese inicial, não trouxe qualquer tipo de prejuízo de aprendizagem, quando comparamos os resultados obtidos pelos alunos nos semestres da pandemia, contra os 3 períodos imediatamente anteriores.

Mostramos que existem muitos aspectos do processo de transposição didática que foram analisados por meio de quatro categorias: gerencial, social, técnica e pedagógica, que têm uma inter-relação, quase sempre de baixo impacto, mas que, ainda assim, contribuem para a formação de melhores resultados no processo de ensino que aumentam os resultados da aprendizagem. Mostramos ainda que, para atingir patamares superiores, a IES deve buscar melhorar o seu desempenho em todos os indicadores, pois é o conjunto das ações que fazem o resultado melhorar; e não melhoras pontuais.

Isto traz resultados muito interessantes. Primeiro, mostra que as mudanças metodológicas introduzidas por uma instituição de ensino têm pouca influência geral nos resultados da aprendizagem, exatamente como previsto no tópico anterior. Conforme Boudon (1981), as reformas pedagógicas que visam compensar as disparidades culturais só trazem resultados marginais.

Isto não significa, porém, que não devam ser feitas, pois, conforme vimos anteriormente, os resultados dos processos de ensino e aprendizagem no Brasil ainda estão, mesmo para as classes mais altas e para as melhores escolas, abaixo do que outros países com mesmo nível de renda conseguem obter, conforme vimos no item 3.3. Logo, a escola tem condições de ser mais eficiente, e deve ser mais eficiente, como forma de retribuição dos investimentos que nela são feitos pela sociedade.

Mas os melhores resultados educacionais virão, conforme Boudon, principalmente com uma mudança nos fundamentos da educação praticada.

A concepção de que o ensino tem como função principal a transmissão de uma cultura desinteressada de nível elevado, acha-se manifestamente ligada a um modelo onde o nível escolar era percebido basicamente como sinal da origem social. (BOUDON, 1981, p. 255)

Logo, um sistema de ensino meritocrático.

É importante destacar que, segundo Boudon, apesar de estarmos a cada dia, nos países industrializados, aumentando a taxa de inserção escolar e aumentando a participação das classes sociais mais baixas no sistema educacional, esta democratização não traz ganhos significativos para as classes populares, exatamente por conta da extrema estratificação social, pois o aumento no número de vagas nas instituições de ensino, de todos os níveis, não veio acompanhada de um crescimento nas oportunidades de trabalho remunerados para os egressos dos diversos níveis de ensino.

Em consequência disto, para Boudon, “é pouco provável que a atenuação das desigualdades escolares, como das socioeconômicas, passe pela reforma do sistema escolar” (BOUDON, 1981, p. 259). A escola tem um limite de ação no campo político e no campo econômico, pois, em geral, as decisões sobre o que ocorre na escola são tomadas fora das escolas.

Então, o que estamos afirmando é que as melhoras introduzidas no processo escolar sempre vêm no sentido de sanar as deficiências do próprio sistema, mas nem de longe conseguem recuperar a enorme distância de

vantagem alcançada pelos egressos das classes sociais mais altas quando chegam ao final do percurso acadêmico, no doutorado.

É importante recuperar o déficit educacional, mas ele precisa começar da escola primária, do ensino fundamental.

Esse estado de coisas gera um impasse aparentemente incontornável. A educação brasileira começa muito ruim, com dificuldades para alfabetizar. Os alunos saem das primeiras séries com grandes deficiências e vão, mal e mal, progredindo. Começam a repetir de série; urna, duas, várias vezes. Abandonam o estudo. Uma minoria dos que começam o primário o termina, e uma minoria dessa minoria chega à universidade. Essa minoria também é a que detém poder político e econômico, e assim condiciona o sistema a lhe financiar os estudos às custas dos sem voz e sem recursos da educação básica. (IOSCHPE, 2004, p. 198)

Ou seja, se não partimos da base, da origem do problema, qualquer ação sobre qualquer uma das etapas posteriores de ensino vai ser sempre apenas um paliativo.

Logo, os resultados que obtivemos, mostram que o processo de transformação do ensino presencial para a educação a distância, com a introdução de videoconferência nas salas de aulas da faculdade, não teve o poder de modificar o panorama geral dos resultados históricos da IES. Conforme previsto pelo nosso aporte teórico, essas mudanças sempre trazem diferenças marginais nos resultados da aprendizagem e, portanto, a sua adoção ou não depende muito do contexto em que cada IES está inserida.

As melhores políticas para busca de melhores resultados, conforme mostra Harris (2019), são, sem dúvidas, aquelas que visam aumentar a coesão do grupo de alunos. Nesse sentido, ajuntar pessoas com diferentes origens, em termos de heterogeneidade de interesses, origens e crenças, e colocá-las para trabalhar - seja por meio de atividades colaborativas, seja por metodologias ativas que promovam trabalhos em grupo, jogos ou muitos outros tipos de atividades já testados em diversas situações que visam estimular o sentimento de grupo - é a melhor política para redução das desigualdades perante o ensino

Mais ainda, escolas democráticas, no sentido de terem grande diversidade de tipos, mas a maioria com o propósito de obter os melhores resultados no processo de aprendizagem, vão ampliar os resultados do grupo. Isso decorre da pressão natural que os grupos exercem sobre os indivíduos.

Então, as escolas deveriam ser todas multiculturais, multiclassistas e orientadas à cooperação ao invés da competição.

Experimentamos recentemente em nossa sociedade o poder que os grupos têm de transformação dos indivíduos. Os grupos podem, muitas vezes, fazer seus participantes agirem de forma totalmente irracional, como também o contrário, hiper-racionalizarem tudo.

Então, se sabemos que os grupos têm um poder imenso, por que não tirar proveito deste conhecimento? Estruturar grupos que tenham indivíduos com competências complementares, que tenham o sentido da cooperação, podem, juntos, crescer sem grandes diferenças e divergências.

Em uma escola assim estruturada, as diferenças sociais tendem a não ter tanta importância e os índices de aprendizagem tendem a se igualar. Mas, novamente, é preciso frisar que essas medidas apenas têm o poder de minorar as diferenças perante o ensino e não resultam em mudanças nas desigualdades de oportunidades.

9.4. A ação pedagógica da IES e de seus professores

Podemos notar dos resultados uma clara divisão entre estudantes que querem um ensino mais rigoroso, aqueles que estão satisfeitos com o que têm e os que querem mais, mostrando que o processo de ensino não conseguiu impedir a criação de subgrupos.

Isso se dá em decorrência daquilo que discurremos anteriormente, das diferenças de interesses que cada classe social tem na educação.

Como cada segmento da sociedade tem interesses conflitantes sobre os resultados educacionais, fonte das expectativas que ele traz consigo, os estudantes também se distribuem dentro das instituições de ensino de forma proporcional, porém, eles se agrupam em tornos das instituições de ensino conforme o perfil de seu grupo social.

Por isso a semelhança dos gráficos dos resultados da aprendizagem em nosso estudo de caso e os dados do Enade e do Enem.

Mostramos que os alunos da IES estudada, que tem uma distribuição de perfil de renda similar ao encontrado no Enade e no Enem, se distribuem proporcionalmente em diversos indicadores que mostram que existe um viés de classe em tornos dos interesses manifestos, nos resultados dos questionários aplicados.

Assim, ilustramos os resultados dessa diferenciação de classe em um caso particular.

Mesmo diante dessa diferenciação, os alunos avaliaram tanto o processo de ensino como o processo de aprendizagem de forma consistente com os dados do Enem e do Enade.

O que podemos compreender dos dados analisados é que as mudanças decorrentes do processo de transposição midiática ocorrida na IES estudada indicam que não houve grande alteração nos resultados da aprendizagem, o que vai exatamente ao encontro do que afirmamos no tópico imediatamente anterior a este.

Assim, resulta, conforme já mostrado por Ioschpe (2004), que um aumento no investimento em tecnologia, custos com professores e ampliação da infraestrutura educativa resulta apenas em aumento marginal nos resultados da educação. Eles trazem resultados apenas no longo prazo, já que seus impactos tendem a ser cumulativos e cada componente dos processos envolvidos no processo de ensino (gerencial, social, pedagógico e técnico) tem impactos diferentes e velocidades diferentes na produção de resultados.

Dessa forma, os ganhos produzidos pela distribuição mais igualitária de renda tendem a trazer resultados mais rápidos, mais duradouros e mais amplos nos processos de aprendizagem. Logo, privilegiar políticas de distribuição de renda produz resultados mais rápidos na melhora dos rendimentos escolares do que mais investimentos na educação.

Uma sociedade mais igualitária faz com que todas as profissões tenham mesmo valor social, permitindo que os estudantes continuem a se distribuir nas diversas instituições de ensino de forma livre, obtendo a formação que for necessária para se desenvolver socialmente, independentemente de suas escolhas educacionais.

Quando os indivíduos têm garantia de uma renda mínima que lhe dê segurança e tranquilidade, o investimento em educação passa a ser prioridade no investimento das famílias, e investir em educação é uma prioridade para os pais brasileiros. Segundo o estudo “O valor da Educação” publicado pelo banco HSBC (2014), 79% das famílias consideram que o melhor investimento que podem fazer é pagar por um ensino de qualidade para os filhos. Trata-se do maior percentual entre todos os 15 países pesquisados no estudo, entre eles, Austrália, Canadá, França, México, Reino Unido e Estados Unidos.

9.5. O nível de aprendizagem escolar

Por meio dos resultados mostramos que efetivamente os estudantes da IES pesquisada, em média, melhoraram moderadamente seu desempenho escolar depois do processo de transposição midiática que ocorreu como uma medida alternativa para continuar a oferta de serviços educacionais durante o período da pandemia de Covid-19.

Mostramos que os estudantes da IES pesquisada sentiram falta, durante o período da pandemia, de maior interação com seus colegas e professores,

mostrando que uma das grandes barreiras que a Educação a Distância ainda tem de vencer é exatamente a distância que ainda permanece entre os membros da comunidade escolar.

Pudemos observar indicadores que nos mostram que o desenvolvimento de atividades colaborativas, *online* e presencial, tem impacto positivo nos resultados da aprendizagem e no relacionamento entre professores e alunos. Esse fenômeno está dentro do previsto pela teoria de grupo proposta por Harris (1991), o grupo produz melhores resultados quando todos os envolvidos têm um forte sentimento de pertencimento, como já havíamos dito. Então, o desenvolvimento de atividades colaborativas tende a fortalecer os papéis do grupo no contexto escolar. Esse grupo pode ser expandido até o nível mais alto, que é o nível de pertencer ao grupo dos alunos que estudam na faculdade JK.

Adquirir a condição de grupo não requer uma história de amizade com os companheiros de grupo de uma pessoa, nem de conflito com os membros do outro grupo. Não requer um território qualquer pelo qual lutar. Não requer diferenças visíveis na aparência ou no comportamento. Não requer saber quem são os seus companheiros de grupo. (HARRIS, 2019, p. 171-172)

A divisão em grupos já é o suficiente para desencadear um comportamento discriminatório, tendendo a fortalecer os laços grupais.

A tendência a se ver duas categorias justapostas como mais diferentes do que elas realmente são e a fonte daquilo que os psicólogos sociais chamam de efeitos de contraste dos grupos. A única coisa de que se precisa para produzir os efeitos de contraste dos grupos é dividir as pessoas em dois grupos. Os grupos irão se considerar, inevitavelmente, diferentes um do outro, e, assim, quaisquer pequenas diferenças entre eles ficarão maiores. (HARRIS, 2019, p. 176).

Uma forma de as escolas tirarem vantagem desse comportamento social é desenvolvendo ações colaborativas entre os membros das salas de aula, fazendo com que cada turma se comporte como um grupo, que colabora entre si, visando a que toda a turma saia bem-sucedida e não apenas alguns alunos.

Segundo Harris (2019), uma forma de fazer isto, na prática, é por meio de avaliações que privilegiem o crescimento do conjunto da turma, recompensando os indivíduos em função do progresso do grupo como um todo e não de indivíduos em particular.

Porém, mais adiante, tratarei dos problemas sociais que grupos mal-intencionados podem fazer quando usam o poder dos grupos para dirigir ações políticas. Então, o que temos de fazer é utilizar o conhecimento de que dispomos sobre o comportamento do grupo para ajudar a despertar o conhecimento nos estudantes e, ao mesmo tempo, trabalhar para construir uma sociedade mais justa e menos desigual.

9.6. Problemas encontrados e soluções possíveis

Diante do panorama que traçamos até aqui, temos diversos problemas identificados:

- I. A divisão de classes existente na sociedade brasileira é a maior causadora das diferenças de aprendizagem existentes no sistema educacional brasileiro.
- II. A divisão de classes criou um sistema educacional que se desenvolveu com base em um sistema meritocrático, que é, ao mesmo tempo, um espelho da divisão existente e um propagador e ampliador dessas diferenças.
- III. O sistema educacional não é o responsável pelas diferenças sociais existentes, ele foi criado e é mantido com o único objetivo de preservar essas diferenças.
- IV. O sistema educacional é hierarquizado de forma a manter os estudantes separados em grupos, conforme os níveis de hierarquia que melhor se ajustem para atender os interesses das classes dominantes e preservar para os filhos as melhores posições sociais disponíveis.
- V. Por esses motivos, as mudanças que se fazem no sistema educacional só geram melhorias de pequeno impacto nos resultados gerais do processo de ensino e aprendizagem.

Para tratar desses problemas, precisamos entender como as estruturas sociais da sociedade atual estão ajustadas e como, dentro deste ajuste existente, podemos intervir de forma a buscar resolvê-los.

Nosso ponto de partida foi um estudo de caso em que ocorreu uma mudança pontual em uma instituição de ensino que vivia um momento de transição histórica e social importante.

O país e o mundo estão passando por uma crise que vitimou mais de 5 milhões de pessoas, em dados oficiais, e muito mais em estatísticas não oficiais.

A pandemia do coronavírus somente intensificou uma crise já existente na sociedade brasileira em decorrência dos fatos políticos que levaram à cassação do mandato da presidente Dilma Rousseff, em 2016.

O mundo, como um todo, passa por uma profunda transformação em decorrência dos grandes avanços tecnológicos que ocorreram após a segunda guerra mundial.

O avanço da automação, que aos poucos foi tomando conta da maioria dos processos industriais, transformou de tal forma as relações de trabalho existentes, pertencentes ainda a um capitalismo industrial, que, por fim, acabou gerando um grande ciclo de destruição dos empregos formais em todo o mundo.

A precarização do mercado de trabalho provavelmente acelerará com a crise da Covid-19. No início da pandemia, 46% dos empregos nos países ricos estavam sob severo risco de serem automatizados (OCDE, 2019). Com a crise atual, o aumento do desemprego deverá ser três vezes maior do que o aumento observado durante a crise financeira de 2008 (OCDE, 2020). Nesse contexto, as redes de proteção social, como programas de assistência aos desempregados, entre outros, têm menor possibilidade de auxiliar aqueles trabalhadores que exercem profissões fora dos padrões de mercado e que possuem menor cobertura de programas de apoio à renda, como é o caso do Bolsa Família, no Brasil (OCDE, 2019). O desemprego, o subemprego e o autoemprego passaram a ser a sina dos bilhões de habitantes do planeta.

A educação, neste contexto, continua sendo um instrumento de poder das elites locais e mundiais para tirarem o maior proveito possível deste ambiente de destruição que elas criaram.

A educação é, de um lado, vendida como o melhor remédio contra a pobreza e, de outro, é entregue em um pacote que privilegia a exclusão e aumenta as diferenças de classe.

É nesse mundo em transição que grande parte dos referenciais estão sendo perdidos, que encontramos o quadro que desenhamos anteriormente.

Seria presunção minha querer apresentar a solução milagrosa que, de uma vez só, extirpasse todos os complexos problemas que estão inter-relacionados na formação da estrutura social vigente.

Mas não posso me furtar, diante das ferramentas de que disponho, a tentar buscar um entendimento dos problemas que acima listamos e, de alguma forma, apontar caminhos possíveis para solucioná-los. É o que tentaremos fazer, à guisa de conclusão deste trabalho, nos capítulos seguintes.

10. ENTRE O PASSADO E O FUTURO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA EM UM MUNDO EM TRANSIÇÃO

Toda questão relativa à forma do futuro deve ser levada a extremos – não por ser radical, mas para quebrar o aparecimento de evidências naturais e eternas com as quais a existência se blinda contra qualquer desafio. (BECK, 2010)

10.1. O paradigma pós-moderno

Segundo o paradigma pós-moderno, vivemos tempos difíceis. Não que o ato de viver, em si, esteja mais difícil do que sempre foi para o homem comum, mas porque simplesmente o ritmo das mudanças, os acontecimentos históricos sucedem-se com velocidade, diversidade e resultados que nunca se viram antes, tornando a vida insegura demais para se viver.

Esses momentos históricos caracterizam-se por mudanças paradigmáticas em que, por um lado, as “velhas” teorias parecem não dar conta de responder às muitas perguntas que lhe são postas pelos indivíduos, os quais, confusos com os fatos, buscam socorro para suas angústias e, por outro, os novos paradigmas ainda não sabem explicar de forma clara o que acontece:

O saber não está simplesmente disponível, não se pode simplesmente encontrá-lo como a informação. Não raramente, uma longa experiência o antecede. Ele tem uma temporalidade completamente diferente do que a informação, que é muito curta e de curto prazo. (HAN, 2019, p. 75)

Assim, a tradição perdida esvai-se, tornando o acesso ao conhecimento e à verdade cada vez mais inacessível ao homem comum.

Desde então, as verdades que eram outrora acessíveis a todos os homens tornaram-se cada vez mais dissimuladas e difíceis de atingir; aqueles que as possuem são cada vez menos numerosos e, se o tesouro da sabedoria “não humana”, anterior a todas as idades, nunca se pode perder, ele se envolve, no entanto, em véus cada vez mais impenetráveis, que o escondem aos olhares e sob os quais é extremamente difícil descobri-lo. (GUÉNON, 1977, p. 9)

No prefácio da obra “Entre o passado e o futuro”, de Hannah Arendt (2005), de quem tomo emprestado o título deste capítulo, Celso Lafer caracteriza bem o que este título quer nos dizer:

A descoberta de que, por alguma razão misteriosa, a mente humana deixou de funcionar adequadamente forma, por assim dizer, o primeiro ato da estória que aqui nos interessa... Seria, pois, de certa importância observar que o apelo ao pensamento surgiu no estranho período intermediário que por vezes se insere no tempo histórico, quando não somente os historiadores futuros, mas também os atores e testemunhas, os vivos mesmos, tornam-se conscientes de um intervalo de tempo totalmente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda. [LAFER, 2005, p. 35, 36]

Nesta encruzilhada do tempo histórico, o homem, deriva:

Incapaz de encontrar a diagonal que o levaria para fora da linha de combate, para o espaço constituído idealmente pelo paralelogramo de forças, "morra de exaustão", deperecido sob a pressão do constante embate, esquecido de suas primitivas intenções e apenas cômico da existência dessa lacuna no tempo que, enquanto ele viver, será o território sobre o qual terá que se manter, muito embora não se assemelhe a um lar, e sim a um campo de batalha. (LAFER, 2005, p. 39).

É esta, exatamente, a dificuldade a que me referi inicialmente. Vivemos em momento de embate. O que parecia certo, coerente e calmo, transformou-se, de repente, em um campo de batalha para novas ideias, ideologias e teorias que mais informam do que explicam,

... alguns sentem confusamente o fim iminente de qualquer coisa cuja natureza e alcance não podem definir exatamente; é necessário admitir que eles têm uma percepção muito real, embora vaga e sujeita a falsas interpretações ou a deformações imaginativas, visto que, qualquer que seja esse fim, a crise que deve forçosamente conduzir a ele é bastante visível, e numerosos sinais inequívocos e fáceis de constatar conduzem igualmente à mesma conclusão. Este fim não é, sem dúvida, o "fim do Mundo", no sentido total em que alguns o querem entender, mas é, pelo menos, o fim de um mundo. (GUÉNON, 1977, pág. 9)

Mas como o próprio Lafer nos alerta, esse período de transição não é uma característica apenas de nosso tempo, o século 21, "suspeito que essa lacuna não seja um fenômeno moderno, e talvez nem mesmo um dado histórico, e sim coeva da existência do homem sobre a terra" (LAFER, 2005, p. 39).

Para Guénon (1977), estes acontecimentos, também não são raros, pois

já houve no passado muitos acontecimentos desse tipo, e sem dúvida haverá ainda outros no futuro; acontecimentos de importância desigual, aliás, pois encerram períodos mais ou menos extensos e dizem respeito ora a todo o conjunto da humanidade terrestre, ora apenas a uma ou outra das suas partes... (GUÉNON, 1977, p. 7)

Mas, há aqui uma diferença:

O problema, contudo, é que, ao que parece, não parecemos estar nem equipados nem preparados para esta atividade de pensar, de instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro. Por longos períodos em nossa história, na verdade no transcurso dos milênios que se seguiram à fundação de Roma e que foram determinados por conceitos romanos, esta lacuna foi transposta por aquilo que, desde os romanos, chamamos de tradição. Não é segredo para ninguém o fato de essa tradição ter-se esgarçado cada vez mais à medida que a época moderna progrediu. Quando, afinal, rompeu-se o fio da tradição, a lacuna entre o passado e o futuro deixou de ser uma condição peculiar unicamente à atividade do pensamento e adstrita, enquanto experiência, aos poucos eleitos que fizeram do pensar sua ocupação primordial. Ela tornou-se realidade tangível e perplexidade para todos, isto é, um fato de importância política. (LAFER, 2005, p. 40).

Este esgarçamento da tradição apenas parece ser um fenômeno recente, e é este exatamente o problema sobre o qual Arendt (2005) se debruça no livro citado.

Arendt (2005) postula que o moderno dilema humano se funda ao mesmo tempo em que o projeto cartesiano do “*cogito, ergo sum*” se coloca como modo dominante de pensamento.

Desde o ascenso da Ciência moderna, cujo espírito é expresso na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança, o quadro conceitual da tradição tem estado inseguro. A dicotomia entre contemplação e ação, bem como a hierarquia tradicional que determinava ser a verdade em última instância percebida apenas no ver mudo e inativo, não pode ser sustentada quando a Ciência se tornou ativa e fez para conhecer. (ARENDR, 2005, p. 67)

Para Descartes (1996), somente podemos ver aquilo que pensamos, ou seja, o visível, aquilo que “é” no mundo sensível é considerado uma projeção do mundo pensado. Neste sentido, é a ação do homem, pelo pensamento, que constrói a realidade.

É brevíário de um pensamento que não quer mais frequentar o visível e decide reconstruí-lo segundo o modelo que dele se oferece (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 28).

O impacto das ideias cartesianas ainda hoje se faz sentir, se impõe na medida em que a ênfase cartesiana coloca em xeque o poder que a razão tem de atingir o real por meio das sensações: “quando desapareceu a confiança em que as coisas aparecem como realmente são, o conceito de verdade enquanto revelação tornou-se duvidoso” (ARENDR, 2005, p. 68). Nesse momento, segundo Arendt, o conceito de “teoria” passa a ter outro significado, deixando de ser entendida

como um sistema de verdades construídas a partir da observação, para se tornar um sistema dado à razão e aos sentidos, logo, um conjunto de “padrões e medidas, ou as forças limitativas e reguladoras da mente raciocinante do homem” (ARENDDT, 2005, p. 68).

Isto pode parecer pouco, mas não é:

a consequência mais importante dessa dúvida foi a ênfase na sensação qua sensação como mais ‘real’ que o objeto ‘sentido’ e, de qualquer modo, o único fundamento seguro da experiencia. Contra essa subjetivação, que não é senão um aspecto da ainda crescente alienação do mundo no homem da época moderna, nenhum juízo poderia surtir efeito: todos eles foram reduzidos ao nível da mais ínfima das sensações, a sensação do gosto (ARENDDT, 2005, p. 84).

O efeito prático mais imediato do cartesianismo foi, sem dúvida, a colocação do homem no centro do universo: o homem é a medida de todas as coisas. Esse humanismo, por fim,

... querendo tudo remeter à medida do homem, tomado como um fim em si próprio, acabou por descer, de degrau em degrau, ao nível do que há neste de mais inferior, procurando apenas a satisfação das necessidades inerentes ao lado material da sua natureza – procura bem ilusória, de resto, porque cria sempre mais necessidades artificiais do que aquelas que pode satisfazer. (GUÉNON, 1977, p. 18)

Na busca desenfreada por satisfazer suas necessidades, em grande parte puramente artificiais, o homem prefere o TER ao SER (FROMM, 1987). O direito ao prazer, antes restrito a uma minoria, hoje, segundo Fromm, tornou-se acessível à maioria da população, mas já não há mais uma preocupação com o outro: trata-se de um prazer egoísta, consumista. Tanto mais tenho, mais quero. Ávido pelo consumo, consumo o meu prazer em detrimento do outro. Só assim sou. Sou solitário, inclusive no gozo do prazer.

O homem que quer ter e consumir detesta a natureza, pois ela se constitui em um obstáculo aos seus desejos,

não é de considerar menos importante um outro fator: a relação das pessoas com a Natureza tornou-se profundamente hostil. Sendo, como somos, ‘Fenômenos da Natureza’, existindo dentro dela pelas próprias condições do nosso ser e transcendendo-a pela dádiva da razão, tentamos resolver o problema existencial desistindo da visão messiânica da harmonia entre a Natureza e a Humanidade, optando por conquistá-la, transformá-la, de acordo com os nossos interesses,

até que essa conquista se tornou cada vez mais semelhante à destruição. O nosso espírito de conquista e a nossa hostilidade cegaram-nos para os fatos de que as fontes naturais têm os seus limites e podem eventualmente esgotar-se, e de que a Natureza pode voltar-se contra a violação humana. A Sociedade Industrial despreza a Natureza. (FROMM, 1987, p. 16)

A perda de significado que esta dúvida cartesiana coloca afasta ainda mais o homem da natureza e, como consequência, “o homem é em última instância, prisioneiro em um não-mundo de sensações sem significado que nenhuma realidade e nenhuma verdade podem penetrar” (ARENDR, 2005, p. 87).

Não é à toa que existe um grande mercado global de ideias de como se viver a vida, a autoajuda tornou-se desde então, um mercado disputado por inúmeros especialistas na ‘arte de viver’.

O comércio de significados de vida é o mais competitivo dos mercados, mas como não parece provável que a "utilidade marginal" das mercadorias em oferta um dia diminua, a demanda que impulsiona o fornecimento competitivo não parece que um dia irá secar. (BAUMAN, 2010, p. 11)

Na ânsia de ter, passamos a CONSUMIR. O capitalismo modifica de tal forma as relações econômicas que as condições de produção e consumo se tornam compulsivas. Produzo para ter, consumo para ser.

Consumir é uma forma de ter e talvez a mais importante de todas na atual sociedade industrial da abundância. Consumir tem características ambíguas: liberta a ansiedade, dado que aquilo que se tem não nos pode ser retirado; mas ao mesmo tempo exige que se consuma cada vez mais, porque tudo o que se consumiu depressa perde o seu caráter satisfatório. Os modernos consumidores podem identificar-se pela seguinte fórmula: Eu sou igual ao que tenho e ao que consumo. (FROMM, 1987, p. 36)

Mas como sou o que consumo, e o que desejo consumir é sempre o novo, pois o que tenho não me satisfaz, o pós-moderno, com sua aversão à tradição, encontra um terreno fértil para sua afirmação.

Segundo Eagleton, vivemos em um mundo (pós-moderno), onde se

... vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. (EAGLETON, 1998, p. 3)

Não é difícil, pois, deslindar os efeitos e as consequências que tal empreendimento vem a causar na história.

Na época que estamos imaginando, a ideia de um sujeito humano unificado o bastante para entabular uma ação significativamente transformadora poderia implodir pouco a pouco, junto com a fé no conhecimento que costumamos tomar por certo. (EAGLETON, 1998, p. 3)

Segundo Arendt (2005), uma das principais consequências desse modo de olhar o mundo é que o homem percebe que, se não pode confiar naquilo que a natureza lhe entrega por meio dos sentidos, ‘precisa’ confiar, então, naquilo que faz.

Se não podemos confiar nas coisas “não-produzidas-pelo-homem, existentes sobre a terra” (ARENDR, 2005, p. 84), resta-nos reconstruir o mundo segundo aquilo que nossa consciência pode fazer. Daí a ciência como processo, como objetivação dos desejos humanos. A ciência moderna deixa de procurar o quê das coisas e passa a se concentrar no como.

Hoje, esta qualidade que distinguia a História da Natureza é também coisa do passado. Sabemos agora, que embora não possamos ‘fazer a natureza’ no sentido da criação, somos inteiramente capazes de iniciar novos processos naturais, e que em certo sentido, portanto, “fazemos natureza”, ou seja, na medida em que ‘fazemos História’. (ARENDR, 2005, pág. 89)

Em uma cultura na qual o objetivo supremo é o TER, ter cada vez mais, parece natural que a tecnologia esteja cada vez mais voltada para a produtividade: quanto maior a eficiência na produção de bens e serviços, mais disponíveis eles vão estar para que eu me aposses deles. Assim naturaliza-se cada vez mais o ataque à natureza.

Apesar de todo o transcurso da ciência cartesiana ter preparado o terreno para o ataque do homem à natureza, dando-lhe as condições materiais e conceituais, foi só muito recentemente que este domínio se consolidou de forma definitiva.

Esta capacidade de criação é decorrente da Tecnologia, e não da tecnologia oriunda da revolução industrial iniciada no século XIX, mas das

tecnologias que surgem depois da segunda guerra mundial. Para Arendt, foi o avanço decorrente das descobertas e dos produtos gerados pela Física Nuclear que resultaram, ao final da segunda guerra, na bomba nuclear e que efetivamente mudaram o curso da história:

é importante estar consciente de quão decisivamente difere o mundo tecnológico em que vivemos, ou talvez em que começamos a viver, do mundo surgido com a revolução industrial (ARENDR, 2005, pág. 89).

Se antes a industrialização era uma ação humana transformando, por meio de processo, aquilo que era retirado da natureza, hoje,

a tecnologia e a ciência estão a desenvolver-se de tal maneira, em termos de invenção, inovação e investigação, que as indústrias mais representativas para o crescimento e desenvolvimento económico do capitalismo, do princípio deste século, estão a tomar-se obsoletas. (FERREIRA, 2005, p. 257)

É a ação sobre a natureza e a criação de novos processos naturais dirigidos aos interesses e negócios humanos, algo tanto intangível quanto tangível, mas que, em última instância, “nunca deixa um produto final atrás” (ARENDR, 2005). Isto decorre do fato de que, ao final do processo produtivo, o seu resultado será apropriado por outrem e reinserido em novos processos invisíveis, numa cadeia interminável e imprevisível.

Para Eagleton, todas essas mudanças originam-se em circunstâncias concretas:

ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo — para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade. (EAGLETON, 1998, p. 3)

Em decorrência dessas mudanças, surge então um mundo pós-moderno, no qual o homem se vê imerso em uma “realidade” na qual ele jamais pode estar seguro de seu próprio futuro.

A inteligibilidade adquirida pelas diferentes tecnologias sofisticadas - robótica, informática, telemática, indústria espacial, eletrônica, etc., - é de tal modo gigantesca que o espaço de intervenção das capacidades físicas e intelectuais do trabalhador assalariado passam a ser minimizadas. Estes, face à capacidade produtiva das máquinas da era

moderna, tomam-se meros auxiliares e espectadores das mesmas. (FERREIRA, 2005, p. 298)

Segundo Guénon, este mundo, voltado para fins iminentemente práticos, traz, como consequência, uma negação de tudo o que a ultrapassa, e,

é realmente esse o caráter mais visível da época moderna: necessidade de agitação incessante, de contínua mudança, de velocidade sempre crescente, como aquela em que se desenrolam os próprios acontecimentos. É a dispersão na multiplicidade, e numa multiplicidade que já não está unificada pela consciência de qualquer princípio superior. (GUENON, 1977, p. 37)

Há aqui uma confiança geradora daquele "salto de fé" de que a ação de caráter iminentemente prático tanto necessita (Giddens, 2002). Entretanto, não há nesta confiança uma afirmação da Autoridade, visto que esta se assenta na tradição e não na violência, no poder ou na coerção.

... a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso... Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (ARENDETT, 1972, p.129).

Se não há mais autoridade, a confiança do indivíduo está calcada unicamente em suas próprias crenças. Isto acaba por levar à uma perda de autoridade de forma generalizada, tornando as instituições, partidos, escola, professor e, em última instância, a própria ciência, despidas de autoridade frente às questões postas pelos indivíduos.

Só podemos confiar, mesmo nas autoridades mais fidedignas, até 'nova ordem'; e os sistemas abstratos que tanto penetram na vida cotidiana normalmente oferecem múltiplas possibilidades em vez de fornecer guias ou receitas fixas de ação. Sempre podemos nos voltar para os peritos, mas eles próprios muitas vezes estão em desacordo sobre teorias e diagnósticos práticos. (GIDDENS, 2002, p. 82)

Não se trata aqui de afirmar que não haja, na técnica uma certa superioridade,

pelo que diz respeito a aplicações práticas, há, pelo contrário, resultados incontestáveis. Isso é fácil de compreender, visto que essas aplicações referem-se imediatamente ao domínio material, e que este

domínio é precisamente o único em que o homem moderno pode gabar-se de uma superioridade real. (GUENON, 1977, p. 38)

Mas, como consequência, abre-se um espaço enorme para a fundamentação do relativismo,

existe, efetivamente, uma exata correspondência entre um mundo em que tudo parece estar em puro “devir”, em que não existe mais nenhum lugar para o imutável e para o permanente, e o estado de espírito dos homens que entendem que toda a realidade consiste neste mesmo ‘devir’ o que implica a negação do verdadeiro conhecimento, isto é, dos princípios transcendentais e universais. (GUENON, 1977, p. 38)

Para De Masi (2001), o resultado do progresso técnico e da inserção da automação industrial será devastador e terá como resultado uma profunda reorganização do processo produtivo e da organização social do trabalho:

Alguns milhões de pessoas criativas bastarão para produzir as ideias necessárias à sustentação do ritmo de progresso. Essa elite restrita, coadjuvada por outros poucos milhões de colaboradores de alto nível, servida por uma tecnologia onipotente e devoradora, vai apropriar-se de todo o poder empresarial e político, podendo contar tranquilamente com a obediência de massas de executivos tanto mais inermes quanto mais escolarizados. (DE MASI, 2001, p. 12)

Isto significa que milhões de trabalhadores irão perder seus empregos e, conseqüentemente, as suas estruturas mentais precisarão ser readaptadas para que reaprendam a viver em um mundo sem trabalho. “Por ora, porém, a organização social não consegue acompanhar o progresso tecnológico: as máquinas mudam muito mais velozmente do que os hábitos, as mentalidades e as normas” (DE MASI, 2001, p. 12)

A tecnologia, portanto, remodela os processos produtivos, que reorganizam os processos sociais, reafirmando a incisiva colocação de Arendt: o homem faz a história.

A historicidade e a durabilidade das tecnologias e profissões modernas, tornando-se precárias, vão, simultaneamente, obrigar à substituição e reciclagem permanentes dessas mesmas tecnologias e profissões subjacentes. (FERREIRA, 2005, p. 299)

Nesse sentido, vivemos em um mundo indeterminado, no qual a própria liberdade do indivíduo se vê ameaçada.

Na verdade, o próprio conceito de liberdade se torna incerto: O mundo, por assim dizer, fundamenta esse sujeito na sua própria ausência de fundamento, permite sua liberdade de ação pela sua própria natureza gratuita. A liberdade desse sujeito não decorre de sua indeterminação, mas, precisamente porque ele se define por um processo de indeterminação. Fica assim "resolvido" o dilema de liberdade e fundamento — à custa, porém, do risco de eliminar o próprio sujeito livre. (EAGLETON, 1998, p. 36)

O paradigma pós-moderno, então, reafirma a incerteza, o fim da liberdade, a indeterminação do sujeito, o 'fracasso' das ciências. Entretanto, este é um campo prolífico para o surgimento de novas maneiras de controle e de alienação.

Em nossa 'sociedade de indivíduos', todos os problemas em que podemos nos meter são assumidos como criados por nós mesmos, e toda a água quente em que podemos cair se diz que foi fervida pelos fracassos dos desafortunados que caíram nela. Só podemos agradecer ou culpar a nós mesmos pelo que acontece de bom ou de ruim em nossa vida. (BAUMAN, 2010, p. 17)

Numa tal sociedade, a ideologia dominante, uma vez posta em movimento, assume o controle da vida individual e a coloca a serviço da classe dominante.

Uma vez que a hegemonia tenha sido atingida, pistas e dicas apontando na direção errada (errada do ponto de vista dos interesses dos atores) são espalhadas pelo mundo em que os atores colocam suas vidas juntas; não existe mais possibilidade de evitá-las ou de desmascarar sua fraudulência enquanto for apenas em suas próprias experiências de vida que os atores devem se basear para estabelecer seus 'projetos de vida' e planejar suas ações. Nenhuma Lavagem cerebral é requerida - a imersão na vida diária moldada pelas regras preestabelecidas e prescritas é suficiente para manter os atores no curso estabelecido. (BAUMAN, 2010, p. 19)

10.2. As ilusões pós-modernistas

Podemos aceitar as verdades provisórias que os pós-modernos contraditoriamente afirmam ser, sempre, verdades absolutas, ao não pôr em dúvida suas próprias teorias, e buscar conviver com elas neste mundo de incertezas ou, então, partir em busca de alternativas. Ao se depararem com estas possibilidades, muitos descambam para o niilismo profundo, outros para o misticismo total, alguns buscam a morte.

Para Cioran (1989), aquele que se conforma e se adapta a uma vida assim tão falsa, no fundo se assume um autômato:

Aquele que despreza tudo deve assumir um ar de dignidade perfeita, induzir ao erro os outros e até ele mesmo: cumprirá assim mais facilmente sua tarefa de falso vivente. Para que mostrar nossa ruína se podemos fingir a prosperidade? O inferno não tem boas maneiras: é a imagem exasperada de um homem franco e grosseiro, é a terra concebida sem nenhuma superstição de elegância e de civilidade. (CIORAN, 1989, p. 110)

Cioran acreditava que a vida é, por natureza, sem sentido e, conseqüentemente, a explicação pós-moderna é tanto uma verdade, já que aponta exatamente neste sentido, como um engodo, na medida em que busca se afirmar como uma teoria que explica o porquê de a vida ser assim.

Guardemos no mais profundo de nós mesmos uma certeza superior a todas as outras: a vida não tem sentido, não pode tê-lo. Deveríamos nos matar imediatamente se uma revelação imprevista nos persuadissem do contrário. (CIORAN, 1989, p. 111)

Para Cioran, aqueles que se agarram a certezas, negam exatamente aquilo que a realidade insiste em nos mostrar, pois,

às épocas dissolutas cabe o mérito de haver desnudado a essência da vida, de nos haver revelado que tudo não passa de farsa ou amargura, e que nenhum acontecimento merece ser embelezado, já que é necessariamente execrável. (CIORAN, 1989, p. 97)

Nesse sentido, para Cioran, os céticos teriam mais valor, pois, ao duvidar, abrem caminho para a busca da verdade. Nisto, Hannah Arendt parece concordar, ainda que parcialmente, com Cioran, pois, segundo ela, tanto o cético como aquele sujeito aceitam o fato de saber que terão de conviver consigo mesmo, são habituados à reflexão e, por conseguinte, ao invés de aderirem de forma conformista às regras, questionam-nas, buscando alternativas.

Muito mais confiáveis serão os céticos, não porque o ceticismo seja bom ou o duvidar, saudável, mas porque são usados para examinar as coisas e para tomar decisões. Os melhores de todos serão aqueles que têm apenas uma única certeza: independentemente dos fatos que aconteçam enquanto vivemos, estaremos condenados a viver conosco mesmos. (ARENDR, 2004, p. 108).

Os excessos do “*cogito*” cartesiano chegou ao seu limite, pois, para Cioran, “a consciência penetrou em todas as partes e reside até na medula; de tal modo

que o homem já não vive na existência, mas na teoria da existência...” (CIORAN, 1989, p. 118)

Os excessos decorrem do fato de que, ao centrar sua vida na ação, e na negação de si, os homens deixam de pensar sobre si mesmos, tornando tudo, segundo Cioran (1989) “uma intelectualização mórbida da carne”.

Não está nas mãos do homem evitar perder-se. Seu instinto de conquista e de análise aumenta seu império para em seguida destruir o que encontra; o que acrescenta à vida volta-se contra ela. Escravo de suas criações, é – enquanto criador – um agente do Mal. Isto é tão certo aplicado a um remendão como a um sábio, e – em um plano absoluto – ao menor inseto e a Deus (CIORAN, 1989, p. 123).

A tecnologia se tornou ubíqua, sempre presente, e parece não haver meios de escapar dela:

O mundo da tecnologia não lhe perdoará essa traição. Recusando-se a se juntar ao Facebook, você perde amigos (o grotesco é que no Facebook você pode ter milhares de amigos, embora, como diz a literatura clássica, encontrar apenas um amigo para toda a vida seja um milagre e uma bênção). Mas isso não é somente uma questão de perder relacionamentos, é uma separação social por excelência... A tecnologia não permitirá que você permaneça à margem. Eu posso, transmuta-se em eu devo. Posso, logo devo. Não se permitem dilemas. (BAUMAN E DONSKIS, 2014, p. 8-9)

A tecnologia torna-se então o meio, o único meio, pelo qual podemos nos conectar ao mundo. A natureza, agora transparente, é idealizada pelos aparatos tecnológicos, estes extensores da mente, ferramentas cognitivas que ampliam nossa capacidade de reinventar o mundo, na mente, e, posteriormente, fazer com que a ‘realidade externa’ corresponda exatamente àquilo que mentalizamos.

É na busca insana pelo domínio da natureza que o homem dela se afasta e, dela se afastando, afasta-se de si mesmo.

A humanidade poderia ter permanecido na estagnação e prolongado sua duração se fosse composta apenas por brutos e céticos; mas, sequiosa de eficácia, promoveu essa multidão ofegante e positiva, condenada à ruína por excesso de trabalho e curiosidade. Ávida de seu próprio pó, preparou seu fim e o prepara todos os dias. Assim, mais próxima de seu desenlace que de seu começo, só reserva a seus filhos o ardor desiludido ante o apocalipse... (CIORAN, 1989, p. 123)

A modernidade colocou o homem diante de uma cilada: vendo-se diante de uma indeterminação, de um futuro incerto, da ausência de certezas e sem uma utopia a seguir, isola-se na mesmice.

Não nos movemos para frente, permanecemos onde estamos, regressamos, em outras palavras, confiarmos no que temos é muito tentador, visto que o que temos, nós conhecemos; podemos agarrá-lo, sentimo-nos seguros nele. Receamos, e, portanto, evitamos, dar um passo ao desconhecido, ao incerto; porque na verdade, embora passo a passo possa não parecer arriscado depois de dado, antes dele tudo parece perigoso, e daí temerário empreendê-lo. Somente o velho, o experimentado, o seguro, ou quem assim pareça. Todo passo novo traz em si o risco do fracasso, e esta é uma das razões pelas quais tanto se teme a liberdade. (FROMM, 1987, p. 114).

Contraditoriamente, a pós-modernidade que tanto preza o individualismo, teme, desgraçadamente, o indivíduo.

Para Kierkegaard (2011), o indivíduo experimenta a plenitude de sua existência quando se torna um indivíduo total, como um organismo que possui emoções, que atua e pensa de maneira integrada, quando supera a dicotomia razão/emoção e volta sua atenção para a realidade imediata de sua experiência. Só quando o indivíduo atinge a capacidade para ser consciente de suas próprias possibilidades, ele pode ser livre.

Mas a pós-modernidade nega ao homem esta possibilidade. Num tempo de globalização, do espetáculo e da transparência (HAN, 2017), em que os sistemas homogeneizantes e cosmopolitas transformam todos, paradoxalmente, em uma massa heterogeneamente homogênea, criando uma sociedade sem identidade, autenticidade ou alma, os indivíduos só se encontram na multidão, seguindo as disposições imediatas da turba, voltados para o exterior.

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação. (DEBORD, 1997, p. 13)

O espetáculo é, então, um dos resultados mais concretos da ação do neoliberalismo na conformação da vida social.

O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente, o resultado e projeto do modo de produção existente. Ele não é um

complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção e no seu corolário – o consumo. (DEBORD. 1997, p. 13)

Se de um lado a sociedade do espetáculo aliena, de outro lado ela simplifica e facilita a vida, na medida em que torna os discursos homogêneos, paralisa a angústia e até pode trazer fama e glória, “mas jamais chegará a si próprio, a ser grande por si mesmo” (KIERKEGAARD, 2011, p. 110). Para Kierkegaard, somente quando o indivíduo atinge sua espiritualidade plena, pode libertar-se do peso de ser diverso de si mesmo.

Cabe ressaltar que, imerso em um cristianismo profundo e em um idealismo categórico kantiano, Kierkegaard só compreendia a espiritualidade dentro das limitações impostas pela religião. A originalidade de seu pensamento, entretanto, está justamente no momento em que ele vê a possibilidade de libertação do indivíduo: naquele exato momento em que ele se livra da coerção social e, ciente de sua finitude e das suas próprias angústias, submerge em si mesmo, torna-se o autor de sua própria existência e faz sua vida valer a pena, pois só a verdade que dá sentido à sua vida particular edifica e transforma o homem, constituindo-o em pessoa humana (KIERKEGAARD, 2011). Aqui encontramos o cristão espiritualista em uma comunhão de ideias quase perfeita com o ateu, materialista e anarquista Cioran.

Mais ainda, Kierkegaard vê na modernidade, com suas crises, distopias e violência, o momento mais propício para a libertação do homem, pois, “quanto mais pacífico e mais tranquilo um tempo, quanto mais exatamente tudo percorre seu caminho regular de modo que a bondade tenha sua recompensa, quanto mais facilmente pode uma individualidade iludir-se na questão” (KIERKEGAARD, 2011, p. 175).

Por isto, é trágico que a pós-modernidade delegue ao homem um papel caricato: “é muito cômico; que uma soma de criaturas racionais se transforme num infindável murmúrio destituído de sentido” (KIERKEGAARD, 2011, p. 101).

Logo, do que foi dito até aqui, podemos perceber que quando os pós-modernos pensam descrever a modernidade tardia, na verdade, ela não passa de uma ilusão.

É muito provável que o que estivesse em crise não fosse tanto o sistema industrial quanto as categorias sociais com que o interpretávamos. Amadurecidas na época industrial, essas categorias já não eram capazes de nos explicar o que estava acontecendo, não podiam fornecer mapas e guias para os nossos futuros percursos, deixavam-nos a descoberto diante de um futuro que percebíamos como crise do presente. (DE MASI, 2001, p. 133)

Não se trata aqui da descrição de uma característica exclusiva da modernidade tardia, qual seja, esta confusão relativista que parece tomar conta do mundo. Ela é, na verdade, constituidora da própria identidade humana que, na fuga de si mesma e na negação de sua própria finitude, acaba por criar suposições fantasiosas de si mesmo.

Quando a consciência desliga-se da vida, a revelação da morte é tão intensa que ela destrói toda a inocência, toda a projeção de alegria e toda a volúpia natural. Há uma perversão, uma degradação desigual na consciência da morte. A poesia inocente da vida e seus charmes aparecem vazios de todo o conteúdo, bem como as teses finalistas e as ilusões teológicas. (CIORAN, 2012, p. 12)

Segundo Jung, a consciência de si só é possível a partir do momento que tomamos consciência da morte, da finitude, e de que “a consciência só pode existir através do permanente reconhecimento e respeito do inconsciente: toda vida tem que passar por muitas mortes” (JUNG, 2000, p. 104).

Logo, a busca de si é que torna possível ao homem o reconhecimento de sua finitude, de sua morte. Este reconhecimento só é possível quando ele mergulha em si mesmo e, conseqüentemente, dá vazão às suas emoções.

A emoção é por um lado o fogo alquímico, cujo calor traz tudo à existência e queima todo o supérfluo (omnes superfluitates comburit). Por outro lado, a emoção é aquele momento em que o aço ao golpear a pedra produz uma faísca: emoção é a fonte principal de toda tomada de consciência. Não há transformação de escuridão em luz, nem de inércia em movimento sem emoção. (JUNG, 2000, p. 104)

As emoções serviriam então de um elo, que nos aproximaria do mundo real, preparando caminho para um reencontro do homem consigo mesmo, com seu espírito.

Como o tremendo desenvolvimento da ciência natural destronou prematuramente o espírito, endeusando a matéria de um modo igualmente irrefletido, o mesmo impulso para o conhecimento científico tenta agora construir a ponte sobre o tremendo abismo que se abriu entre as duas visões de mundo. (JUNG, 2000, p. 114)

Nesse sentido, Jung ainda crê que a ciência moderna tenha condições de reverter o curso da história, pois ele não se deixou levar pelo niilismo pós-moderno. Jung não acredita em uma dualidade intransponível entre matéria e espírito:

Embora estes conceitos sejam de natureza muito relativa, há em sua base opostos reais, os quais pertencem à estrutura energética da natureza física assim como psíquica, sem as quais não pode estabelecer-se nenhum tipo de ser. Não há positivo sem sua negação. Apesar da extrema oposição, ou por isso mesmo, um termo não pode existir sem o outro. (JUNG, 2000, p. 115)

É interessante notar em Jung a concordância que ele tem com os autores anteriormente citados no que tange ao papel da individualidade humana contra o papel do grupo ou do social.

É um fato que, quando muitas pessoas se reúnem para partilhar de uma emoção comum, emerge uma alma conjunta que fica abaixo do nível de consciência de cada um. Quando um grupo é muito grande cria-se um tipo de alma animal coletiva. Por esse motivo a moral de grandes organizações é sempre duvidosa. (JUNG, 2000, p. 130)

Assim, só quando se afasta da multidão e se isola em si mesmo, o indivíduo tem condições de ser.

O indivíduo na multidão torna-se facilmente uma vítima de sua sugestibilidade. Só é necessário que algo aconteça, por exemplo, uma proposta apoiada por todos para que cada um concorde, mesmo que se trate de algo imoral. Na massa não se sente nenhuma responsabilidade, mas também nenhum medo. (JUNG, 2000, p. 130-131)

O conhecimento obtido por meio da vivência coletiva, além de potencialmente enganoso, é superficial e passageiro, não tem permanência.

A identificação com o grupo é, pois, um caminho simples e mais fácil; mas a vivência grupal não vai mais fundo do que o nível em que cada um está. Algo se modifica em cada um, mas essa mudança não perdura. Pelo contrário: a pessoa depende continuamente da embriaguez da massa a fim de consolidar a vivência e poder acreditar nela. (JUNG, 2000, p. 131)

Atração pelo outro, pelo diverso, é então viciante: no encontro com o outro deixo de ser “eu”. Isso nos alivia da angústia do “eu”. Imerso na multidão, prescindindo de meus próprios autovalores: acompanho a turba e a turba me domina, me determina, nada julgo, nada valoro, sou a turba e a turba sou eu.

Neste estado há paz e repouso, mas, ao mesmo tempo, há algo diferente que não é discórdia e luta; pois não há nada contra o que lutar. Mas há o quê então? Nada. Mas nada, que efeito faz? Faz nascer angústia. (KIERKEGAARD, 2011, p. 45)

Exatamente a angústia da morte, pois o não eu, o diferente de mim, não me completa, não me satisfaz e, na busca ansiosa por me satisfazer, consumo a tudo, consumo a todos. É no consumo que busco uma saída.

Jung (2000), ao analisar a psicologia das massas, admite que o indivíduo imerso em um movimento de massas mantenha ainda uma certa vivência relativamente individual dentro do grupo, conservando assim uma certa consciência de sua individualidade.

No entanto, se faltar a relação com um centro que expresse o inconsciente através de seu simbolismo, a alma da massa torna-se inevitavelmente o ponto focal de fascínio, atraindo cada um com seu feitiço. Por isso as multidões humanas são sempre incubadoras de epidemias psíquicas, sendo os acontecimentos na Alemanha nazista o evento clássico desse fenômeno. (JUNG, 2000, p. 131)

Decorre do exposto, a necessidade profunda da instauração de uma nova ordem social, que proporcione o surgimento de um novo direcionamento para as ciências:

É preciso que o pensamento de ciência – pensamento de sobrevoo, pensamento do objeto em geral – torne a se colocar num “há prévio”, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. É preciso que com meu corpo despertem os corpos associados, os “outros”, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me frequentam, que frequento, com os quais frequento um único ser atual, presente, como animal nenhum frequentou os de sua espécie, seu território ou seu meio. Nessa historicidade primordial, o pensamento alegre e improvisador da ciência aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, voltará a ser filosofia... (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 12.)

Só com uma ciência que busque a unificação do conhecimento, da mente com seu corpo, do corpo e do espírito, do coletivo com o individual, será possível superar o dilema cartesiano e repor a verdade no caminho do conhecimento.

Se o “*cogito*” nos deixou como legado uma sociedade “imoral”, que matou o indivíduo em prol de um pensamento coletivo, unificador, é preciso, então, dar um passo atrás e refazer o caminho.

Refazer o caminho que nos aponta Kierkegaard, de uma busca pelo profundo, pelo que se encobre dentro de meu eu, do inconsciente de que nos fala Jung, da morte de toda exterioridade que nos prega Cioran, ou da superação da dualidade apontada por Merleau-Ponty.

Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão, se produz uma espécie de recruzamento, quando se acende a faísca do senciante-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer... (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 15.)

Se, como afirma Merleau-Ponty (2004, p. 27), “nossa ciência e nossa filosofia são duas consequências fiéis e infiéis do cartesianismo, dois monstros nascidos de seu desmembramento”, precisamos reinaugurar uma nova ordem que possibilite o reencontro da tradição que foi perdida.

10.3. O paradigma pós-moderno e a reorganização do mundo do trabalho

Conforme Debord (1997), vivemos em uma sociedade do espetáculo, e esta sociedade é o resultado direto do projeto alienador do capitalismo totalitário.

O Estado enquanto instituição reguladora do cotidiano de populações e comunidades tradicionais nunca se apresentou de maneira uniforme. Seus dispositivos de controle e inserção social sempre obedeceram aos critérios específicos das esferas de decisão política, das possibilidades de aumento da produtividade capitalista, e do efetivo controle social da sociedade de massas. (MARIANA, 2008, p. 11)

A apropriação do mundo pelas tecnologias capitalistas tem, como consequência, uma permanente busca pela ocupação de todos os espaços da vida social.

Nessa perspectiva, a globalização ... é a fase da apropriação generalizada dos recursos naturais para a manutenção do funcionamento do sistema, e por isso reconfigura os moldes da colonização dos territórios que resguardam certa autonomia social e, ao mesmo tempo, recursos naturais fundamentais para o incremento do capitalismo. (MARIANA, 2008, p. 11)

O espetáculo da sociedade é então o modo de disseminação da necessidade de consumo.

O espetáculo submete os homens vivos, na medida em que a economia já os submeteu totalmente. Ele não é nada mais do que a economia desenvolvendo-se para si própria. É o reflexo fiel da produção das coisas e a objetivação infiel dos produtores. (DEBORD, 1997, p. 18)

A coisificação da natureza e do homem, com o único intuito de ampliar a produção e, dessa forma, aumentar a mais-valia, passa necessariamente pela reorganização da vida social e dos processos produtivos, o que implica a reconstrução do mundo do trabalho.

Numa sociedade do provisório, do momentâneo, do consumo, o próprio trabalho passa a ser um objeto de consumo. Você pode tê-lo hoje, mas nunca tem certeza de que amanhã estará empregado, seja como consequência direta da constante reorganização dos processos produtivos, da concorrência desleal entre as empresas ou da simples sanha produtivista que domina os processos gerenciais da produção. Esta instabilidade, este andar sobre o fio da navalha, é estimulado no meio empresarial como uma forma de controle.

Até o mais otimista dos gurus americanos – Daniel Goleman – teve que admitir: “Estes são tempos difíceis para quem trabalha. A sensação deprimente de que ninguém mais tem um emprego seguro, nem mesmo quando a empresa para a qual trabalha é próspera, permite a difusão do medo, da ansia, da confusão. [...] A prosperidade não é uma garantia de trabalho; as demissões acontecem até quando a economia está em plena expansão. [...] Há hoje uma desolação palpável com o novo cenário que se criou no mundo do trabalho. (DE MASI, 2001, p. 33-34)

A burocracia empresarial nutre-se deste medo para impor condições degradantes de trabalho alienado e, dessa forma, exigir um aumento crescente de produtividade, esta praga que se alastra por todos os cantos da vida.

Imaginem-se hoje os profissionais sepultados nos caixões de cimento e vidro dos centros administrativos, privados de qualquer atividade político-social, acossados pela concorrência dos colegas, pela corrida para o sucesso, pelo medo da demissão, pelos custos do consumismo, pelo desafio da globalização! Basta vê-los no exercício de suas funções, ao participarem, entediados, de suas intermináveis reuniões ou consumindo sua comida na mesa de trabalho! (DE MASI, 2001, p. 33-34)

A alienação é, desse modo, uma forma de opressão. O homem, destituído de sua autoimagem afunda-se no espetáculo em busca de compensações, mas nada o liberta, pois o espetáculo é, por si só, uma extensão da economia e das relações que dela decorrem. Assim,

no seu trabalho ele não se afirma, mas se nega, não se sente satisfeito, mas infeliz, não desenvolve uma energia livre, física e espiritual, mas define o seu corpo e destrói o espírito. (MARX, 2008, p.22)

No trabalho, o homem deixa de ter controle sobre os produtos de seu esforço e torna-se, então, mera peça dentro de um esquema de produção. Ele é apenas mais uma 'máquina biológica' inserida nos processos produtivos, coisificado, tornado desumano; é um instrumento nas mãos de outro homem, ferramenta de ampliação das possibilidades de aumento de produtividade e de lucro.

A racionalização própria da indústria capitalista moderna tende, ao ser movida pela lógica do capital, a eliminar as propriedades qualitativas do trabalhador, pela decomposição cada vez maior do processo de trabalho em operações parciais, operando-se uma ruptura entre o elemento que produz e o produto desse trabalho. (ANTUNES, 2006, p. 130)

Dessa forma, a qualificação requerida para realização do trabalho é sempre de natureza mecânica e superficial. Não há necessidade de criatividade ou conhecimentos profundos para realização de uma atividade mecânica e repetitiva.

Não é casual, diz Heller, que Marx enfatize vigorosamente o fato de que o capitalismo produza necessidades “múltiplas e ricas”, na mesma medida em que provoca o empobrecimento dos homens e converte o trabalhador em um ser “isento de necessidades. (ANTUNES, 2006, p. 130)

De um lado, há uma desqualificação total de uma ampla gama de profissões, com formas cada vez mais perversas de exploração presentes no trabalho informal, precário, temporário, parcial, num fenômeno que alguns autores tratam como ‘uberização do trabalho’.

Quase todos os trabalhos agradáveis são monopolizados pelas elites, os outros são delegados às máquinas ou aos animais ou são impostos aos escravos, aos forçados, aos estrangeiros, aos indigentes e, por último, às classes médias compostas de empregados, de funcionários e profissionais que se iludem de pertencer às classes dominantes, mas que, de fato, representam uma nova forma de casta dominada. (DE MASI, 2001, p. 44)

De outro lado, o trabalho intelectualizado e criativo é cada vez mais requerido para as carreiras de gestão e controle da produção. Essas carreiras estão diretamente ligadas ao centro do poder empresarial e são, em última instância, a representação viva do poder capitalista na empresa. Logo, representantes diretos na execução da tarefa de exploração e alienação.

O atual processo de transnacionalização do capital é operacionalizado através das ações de seus representantes, gerentes e gestores – administradores do sistema estabelecido que atuam em grandes corporações financeiras, Estados Nacionais, sindicatos, partidos políticos, e outras instituições cuja especialização da gestão impede o aflorar da igualdade de direitos entre os seres humanos. (MARIANA, 2008, p. 12)

O papel exercido pelos gestores, em todas as esferas do capital, abrange diversas carreiras, níveis gerenciais, exigindo uma capacitação ampla e continuada. Entretanto,

suas habilidades consistem em maximizar o lucro através das mais complexas maneiras requeridas pelos jogos de interesses para a expansão do capital: repensam inovações para as condições gerais de produção capitalista, apropriando-se de recursos naturais e procurando cooptar as lideranças de movimentos sociais, de associações de bairro e de outros coletivos populares para o sucesso dos empreendimentos. (MARIANA, 2008, p. 12)

Para estes eleitos, o trabalho ‘pode’ trazer recompensas, mas para a esmagadora maioria dos trabalhadores, elas nunca chegarão.

Apenas uma parte mínima dos trabalhos é de natureza criativa e mobiliza todos os conhecimentos possuídos por aqueles que os executam. A grande maioria consiste de tarefas banais, repetitivas, tediosas, executivas, que requerem conhecimentos inferiores aos que o trabalhador possui e gostaria de valorizar. (DE MASI, 2001, p. 48)

É preciso ir mais além. O que está em jogo na atualidade não seria mais a banalidade das tarefas repetitivas e tediosas. O que está em jogo hoje é a própria existência destes tipos de tarefas. Vivemos hoje o paradoxo de um vertiginoso crescimento quantitativo e qualitativo da produção de bens e serviços e uma queda, também vertiginosa, dos postos de trabalho industrial, agrícola e, em muitos casos, até no setor de serviços.

A sociedade não mais industrial disporá dos produtos da indústria em quantidade muito maior do que dispunha a sociedade industrial e o produzirá sobretudo por meio de máquinas. (DE MASI, 2001, p. 134)

A mecanização dos fatores de produção, que se iniciou com os teares durante os primeiros anos da revolução industrial inglesa, há muito ficou para trás. Hoje, o que observamos é que ela se espalhou de tal forma, que quase todas as atividades humanas podem ser - e estão sendo - substituídas por máquinas.

Muito do que era produzido internamente, nas próprias linhas de produção, passou a ser adquirido, semiacabado, de outras empresas, provocando o crescimento do trabalho terceirizado. O número de trabalhadores diretamente ligados ao chão de fábrica vai, ano após ano, diminuindo e perdendo importância frente ao número de posições tipicamente ligadas ao setor de serviços.

A descentralização, a pulverização e a externalização, que primeiro atingiram o trabalho manufatureiro e se traduziram em atividades fora da fábrica, a domicílio ou em fábricas deslocadas para os países emergentes do Terceiro Mundo, passaram depois ao trabalho intelectual, determinando a difusão do terciário avançado. (DE MASI, 2001, p. 134)

Assim, até o tédio e a alienação do trabalho estão sendo retirados do trabalhador. É o próprio trabalho que lhe faz falta. E esta falta produz o desalento que açoda a todos.

O desalento generalizado – aquele que antes chamamos de ideia de “crise” – não está livre de consequências danosas para quem o observa: quando um povo ou um grupo tem a sensação de estar em declínio acaba por acelerar o seu curso, pois perde a capacidade de projetar e produzir o próprio futuro. (DE MASI, 2001, p. 135)

Com o aumento da produtividade provocada pela inserção das modernas tecnologias nos processos produtivos (industriais, agrícolas e de serviços), há um decréscimo constante da necessidade de mão de obra, inclusive gerencial.

Não se diz, portanto, que a sociedade pós-industrial será para todos mais rica e com melhores condições de vida do que a sociedade industrial. Antes, é forte o perigo de que alguns países, alguns grupos e alguns indivíduos consigam chegar a modelos de vida e suportes tecnológicos bem mais adiantados do que outros; que se aprofundem as diferenças entre elites hegemônicas e massas subalternas; que os ricos cedam à tentação de desencadear uma guerra contra os pobres para decretar uma forma nova de escravidão complacente. (DE MASI, 2001, p. 135)

Se o que De Masi afirma for confirmado, o mundo inteiro terá de rever seus modelos e sistemas educativos.

Devemos ainda levar em consideração que os mecanismos econômicos operados pelas classes dominantes são geradores de desigualdade e não visam, de forma alguma, promover a equidade social.

Os processos de acumulação e distribuição da riqueza contêm em si poderosas forças que impulsionam a divergência, ou, ao menos, levam a um nível de desigualdade extremamente elevado. Há, também, forças de convergência, e em alguns países ou em determinados momentos elas podem predominar; contudo, as forças de divergência têm sempre a capacidade de se restabelecer, como parece estar acontecendo no mundo agora, neste início do século XXI. A queda provável no crescimento econômico e no ritmo de expansão da população ao longo das próximas décadas torna essa tendência ainda mais alarmante. (PIKETTY, 2013, p.14)

A pandemia SARS-COV-2 acelerou ainda mais os processos na medida em que, de um lado, ampliou as diferenças internas do sistema educacional e, de outro, reduziu o crescimento econômico dos países.

10.4. O papel do sistema educacional na preservação do modelo pós-moderno

Os modelos educacionais atuais, quase todos, baseiam-se em um conceito de **meritocracia**, que à luz das profundas desigualdades que imperam sobre o mundo atual, tendem a ampliar as desigualdades.

Segundo Arendt (1972), a meritocracia significa exatamente o contrário de igualdade ou de uma democracia igualitária, sendo a mais fiel expressão de um sistema oligárquico.

Se, como aponta De Masi, o atual sistema econômico tem a tendência de ampliar o poder oligárquico, os sistemas educativos baseados no conceito de meritocracia tendem, então, a agir como uma força ampliadora do poder dessas oligarquias.

Para Litter(2019),

Hoje, a meritocracia traduz a ideia de que, qualquer que seja sua posição social o nascer, a sociedade deve oferecer oportunidades e mobilidade suficientes para que o seu "talento" seja combinado com o seu "esforço", a fim de permitir a ascensão até o "topo da pirâmide social". Essa ideia é uma das máximas sociais e culturais predominantes de nosso tempo, tão palpável nos discursos dos políticos quanto na cultura popular... A meritocracia é regularmente simbolizada na cultura popular e política pela imagem da escada. Disponibilizar uma 'escada de oportunidade' para que todos subam é um motivo empregado regularmente pelos políticos. (LITTER, 2019. p. 1-2, tradução nossa)

Um dos principais problemas deste modelo hierárquico é que não existe o topo da pirâmide se não houver a sua base, logo ele pressupõe a desigualdade e dificilmente haverá lugar para todo mundo no topo da pirâmide (LITTER, 2019). O trabalho de De Masi aponta exatamente que nossa sociedade caminha em direção a um afunilamento ainda maior do topo da pirâmide social.

Na verdade, em todos os países a desigualdade da riqueza [e dos ganhos de capital provenientes do estoque (de capital) detido] é sempre bem maior do que a desigualdade dos salários e da remuneração do trabalho. (PIKETTY, 2013, p. 49)

Isto só mostra que a posição social de origem é determinante para definir a posição social de chegada dos indivíduos; e o sistema educacional não tem o

poder de sozinho reduzir essas diferenças. Isso mostra que a meritocracia é, não apenas uma proposta equivocada, mas um engodo utilizado para mascarar as profundas diferenças de aprendizado e de salários existentes.

De fato, o que podemos observar é que uma imensa maioria da população depende esforço, talento, inteligência e criatividade, mas somente uma pequena minoria tem “sorte” o suficiente para conseguir transformar isto tudo em um resultado efetivo de ascensão social (LITTER, 2019).

Além disto, a meritocracia deixa de levar em conta o ponto de partida de cada indivíduo e ainda despreza o contexto real em que os indivíduos vivem. Dependendo das condições sociais do entorno social do indivíduo, como acesso a bens culturais, escolas, meios de comunicação e de transporte, entre outras dezenas de oportunidades concretas, dois indivíduos que tenham a mesma posição social podem, efetivamente, estar jogando um jogo desigual.

Este arranjo, ao qual cada indivíduo está metido, está intimamente relacionado com seu *status* social. As diversas classes sociais têm cultura semelhantes, experiências semelhantes e elas são assimétricas. Quanto mais alto você sobe na hierarquia social, maior é o acesso a equipamentos urbanos de alta qualidade, bem e serviços de alto valor agregado e redes de relacionamento que têm poder de influência e de decisão.

Assim, essas variáveis influem diretamente no resultado do esforço individual para busca de ascensão social, mas o discurso meritocrático dificilmente incorpora tais variáveis nos seus cálculos.

Ainda, deve-se levar em conta que a sociedade avalia e remunera de modo desigual as ocupações dos indivíduos. Um bom cantor, por exemplo, é em larga escala muito mais bem remunerado e reconhecido socialmente do que uma excelente enfermeira. Não há na meritocracia qualquer modelo que justifique, moral e socialmente, este tipo de disparidade. Isto vale para um número muito grande de profissões. É o caso dos professores, que trabalham anos na formação de profissionais que, na grande maioria das sociedades modernas, são

muito mais valorizadas socialmente do que os próprios professores. Isso, a rigor, é um contrassenso.

A ideia neoliberal de que a meritocracia viabiliza um sistema justo de mobilidade social é, portanto, profundamente injusta e um truque ideológico, que tem como objetivo, justificar um sistema baseado na ganância e em uma ampla injustiça estrutural. (LITTER, 2019. p. 7, tradução nossa)

O sistema meritocrático deve, necessariamente, ser analisado na realidade histórica e social em que se insere e, efetivamente, vivemos em uma sociedade desigual e injusta.

Quando se discute a distribuição da riqueza, a política está sempre por perto, e é difícil escapar aos preconceitos e interesses de classe que predominam em cada época. (PIKETTY, 2013, p.14)

Em tal sociedade, o sistema meritocrático deve ser entendido como um discurso de natureza ideológico que visa, sempre, à manutenção do *status quo* da classe dominante. Conforme Litter (2019), ele deve ser analisado levando-se em conta o sistema de recompensa que ele gera, do ponto de vista econômico e cultural e de como os diversos papéis sociais são atribuídos e reconhecidos em termos de capacidade física, gênero ou classe social dos indivíduos.

A história da desigualdade é moldada pela forma como os atores políticos, sociais e econômicos enxergam o que é justo e o que não é, assim como pela influência relativa de cada um desses atores e pelas escolhas coletivas que disso decorrem. Ou seja, ela é fruto da combinação, do jogo de forças, de todos os atores envolvidos. (PIKETTY, 2013, p.29)

Para Hickman (2009), a meritocracia oferece um sistema de degraus ascendente de mobilidade social, que promove uma visão ética baseada na competição individual que é socialmente corrosiva, que legitima a desigualdade e prejudica a vida comunitária, na medida em que exige que as pessoas estejam em permanente estado de competição entre si.

Além disso, as constantes “crises” econômicas fabricadas pelo capitalismo têm, ao longo do tempo, contribuído para o alargamento dos degraus da escada meritocrática, aprofundando cada vez mais as disparidades sociais,

o que obviamente obriga que a competição por um “lugar ao sol” se acirre cada vez mais.

Contrariando a realidade, o discurso meritocrático é sempre dirigido aos mais pobres e aos mais fragilizados, tentando de todas as formas convencê-los de que a responsabilidade pelo seu sucesso ou seu fracasso é resultado direto de seu esforço pessoal.

A prática e o discurso neoliberais, utilizando o seu imenso poder institucional, também buscam lucrar com essas formas de injustiça estrutural. O que chamo de 'narrativas neoliberais de justiça' reconhece a injustiça estrutural, mas, a seguir, coloca à venda soluções meritocráticas neoliberais para elas. Este é um discurso que coloca os que já estão sem poder sob pressão extra, em um movimento duplamente enganoso que promete oportunidades enquanto produz novas formas de divisão social. (LITTER, 2019. p. 7, tradução nossa)

Logo, podemos ver que a educação neoliberal é, conseqüentemente, um produto feito sob medida para perpetuar estas mesmas narrativas. Seria um engano tremendo crer que o neoliberalismo se proporia a fazer algo diferente. Além disso, a desigualdade social não é um efeito que surge de repente.

Podemos também afirmar que, tal qual acontecia no passado, a desigualdade da riqueza ocorre, sobretudo, dentro de cada faixa etária, e veremos que a riqueza herdada é quase tão decisiva para o padrão de vida de uma família no século XXI quanto era na época em que Balzac escreveu O Pai Goriot. No longo prazo, a força que de fato impulsiona o aumento da igualdade é a difusão do conhecimento e a disseminação da educação de qualidade. (PIKETTY, 2013, p.29)

A única forma de superarmos a desigualdade social é redistribuindo poder e riqueza, retirando o que há de excesso daqueles 2% mais ricos, que sozinhos detêm mais de 50% da riqueza mundial e distribuindo-a para o restante, 98% que pouco ou quase nada possuem. Há que se ressaltar que, segundo dados do IBGE (2019), no Brasil, os 1% mais rico detêm 50% da riqueza nacional, o que só demonstra a profunda desigualdade social existente no país. Quando os níveis de desigualdade decrescem, a educação passa a atuar de forma mais incisiva e vai, no longo prazo, ser um fator decisivo para a manutenção da desigualdade em níveis aceitáveis.

Precisamos ter em mente que o neoliberalismo se apossa de um desejo natural e concreto dos indivíduos de que a sua vida e seu potencial não sejam

limitados pelo contexto social em que nasceram e que tenham possibilidades concretas de encontrar ocupações e/ou atividades alternativas que correspondam às suas habilidades individuais. Ainda, que tenham acesso a uma capacitação que os permita desenvolver-se sem limitações de ordem social.

É evidente que a falta de investimento adequado na capacitação da mão de obra pode excluir grupos sociais inteiros, impedindo-os de desfrutar dos benefícios do crescimento econômico, ou até mesmo rebaixá-los em benefício de novos grupos sociais: vejam, por exemplo, a substituição de operários americanos e franceses por operários chineses. Ou seja, a principal força de convergência a difusão do conhecimento - só é natural e espontânea em parte. Ela também depende muito das políticas de educação e do acesso ao treinamento e à capacitação técnica, e de instituições que os promovam. (PIKETTY, 2013, p.29)

Esse desejo natural do ser humano precisa ser levado em conta na hora de elaborarmos políticas públicas de inclusão social, mas o neoliberalismo utiliza-o contra o próprio indivíduo. Dessa forma, devemos nos contrapor a esta apropriação indevida e buscar uma outra fórmula que reconheça que a posição social em que o indivíduo nasce é um dos maiores obstáculos a serem superados pelos mais pobres. Ainda, que, em um mundo grande e multifacetado, devemos disponibilizar diversas alternativas para que o desejo de ampliar nossas capacidades para agir e pensar se concretize. Precisamos, portanto, defender mecanismos que promovam a igualdade econômica e a diversidade social, ambiental e cultural.

Se partirmos desse pressuposto, então precisaremos reconhecer que temos que buscar novas formas de aprender e ensinar, e que a escola atual, meritocrática e neoliberal na concepção e no modo de operação, não é o meio adequado para proporcionar estas alternativas.

Nesse sentido, precisamos de uma educação que trabalhe na construção de uma compreensão mais plural do mérito - que considere o mérito em uma base social e coletiva e não puramente individual – e, ao mesmo tempo, busque desenvolver competências que estimulem formas de trabalho cooperativo e de ajuda mútua, além de políticas sociais que promovam maior paridade na distribuição de riquezas, oportunidades, cuidados e distribuição de acesso aos recursos básicos de saúde, cultura, educação e lazer.

Para isso, a educação precisa estar aberta para o mundo ao invés de circunscrita ao território escolar. Assim, “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste” (ARENDT, 2005, p. 239). Para Arendt, a perda da autoridade ressentida pelos professores vem exatamente da recusa de muitos adultos em exercer sua tarefa de assumir a sua responsabilidade pelo curso das coisas do mundo.

Assim, segundo Arendt, caberá aos professores aplicar um “conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos” (ARENDT, 2005, p. 246). Na prática, nos diz Arendt, a função da escola seria ensinar como viver no mundo atual, com suas regras, culturas e inovações socioculturais, e não “na arte de viver” (idem), dado que no mundo, em relação aos jovens, esta arte se mostra envelhecida.

Entretanto, cabe aqui uma ressalva: Arendt, como muito pensadores, ainda acreditam no poder transformador da escola sobre os indivíduos, acreditam que a escola pode libertar o indivíduo do jugo da opressão. Mas isto é um engano terrível.

A população não poderá saber como suas convicções foram geradas. Quando a técnica for aperfeiçoada, todo governo encarregado da educação por uma geração poderá controlar seus assuntos com segurança, sem a necessidade de exércitos ou policiais”. (RUSSEL, 1968. p 41, tradução nossa)

O estado, sob qualquer forma que se organize, tem como principal função manter seu próprio *status quo* e, de forma indireta, da classe que mantém o poder real. Dessa forma,

da mesma maneira, os governantes científicos fornecerão um tipo de educação para homens e mulheres comuns e outro para aqueles que se tornarão detentores do poder científico. Espera-se que homens e mulheres comuns sejam dóceis, diligentes, pontuais, impensados e satisfeitos. Destas qualidades, provavelmente o contentamento será considerado o mais importante. Para produzi-lo, todas as pesquisas de psicanálise, comportamentalismo e bioquímica serão colocadas em jogo.... Todos os meninos e meninas aprenderão desde cedo a ser o que é chamado de 'cooperativa', ou seja, a fazer exatamente o que todos estão fazendo. A iniciativa será desencorajada nessas crianças e a insubordinação, sem ser punida, será cientificamente treinada a partir delas. (RUSSEL, 2001. p 251, tradução nossa)

As ciências em geral têm papel central na forma de controle exercida pelo Estado e, sob seu manto, efetivamente trabalham para ampliar as formas de controle exercidas pelo Estado sobre os indivíduos:

Espera-se que os avanços na fisiologia e na psicologia deem aos governos muito mais controle sobre a mentalidade individual do que agora têm, mesmo em países totalitários. Fichte estabeleceu que a educação deveria ter como objetivo destruir o livre-arbítrio, de modo que, depois que os alunos saírem da escola, eles sejam incapazes, durante o resto de suas vidas, de pensar ou agir de outra maneira do que seus professores gostariam. (RUSSEL, 1968. p 61, tradução nossa)

As tecnologias, todas elas, e especialmente as tecnologias da comunicação e expressão (TICE), jogam um papel essencial neste mecanismo de controle.

A completude do controle resultante sobre a opinião depende de várias maneiras da técnica científica. Onde todas as crianças frequentam a escola, e todas as escolas são controladas pelo governo, as autoridades podem fechar a mente dos jovens para tudo que seja contrário à ortodoxia oficial. A impressão é impossível sem papel, e todo o papel pertence ao Estado. A radiodifusão e o cinema são igualmente monopólios públicos. (RUSSEL, 1968. p 57, tradução nossa)

Se o surgimento e a inserção das TICE modificaram o modo de ser das pessoas, é razoável, portanto, acreditar que elas devem ter um impacto direto na percepção que os alunos têm da realidade onde se inserem.

Tudo isso não é imaginário, é realidade diária e horária. Nem, dada a oligarquia, há a menor razão para esperar mais alguma coisa. (RUSSEL, 2001. p 5, tradução nossa)

Ou seja, o modo como os professores utilizam ou deixam de utilizar as TICE em suas práticas escolares devem, sempre e acima de tudo, servir como um ponto de referência na avaliação da qualidade do trabalho docente. A escola é um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1998) e é ao Estado que ela deve prestar contas. Os desejos, sonhos e vontades dos alunos são, dessa forma, coisas sem relevância na definição daquilo que a escola deve ensinar, esta escola que reproduz, não rompe com o sistema, não modifica o sistema e não tem interesse em ser fonte de dissonâncias.

Logo, esperar que a escola exerça um papel transformador na sociedade é uma atitude ingênua.

A luta está justamente no sentido contrário. Buscar centrar fogo na busca pela diminuição das diferenças sociais até um ponto que garanta que a renda mínima de cada cidadão seja suficiente para lhe prover nível de subsistência social que nivele as diferenças individuais de classe social, conforme Louis Blanc (1911), sempre pregou: “de cada um segundo sua capacidade e a cada um segundo sua necessidade”.

Se analisarmos com critério esta máxima que foi mais tarde incorporada à base do pensamento marxista, veremos que ela é na verdade uma profunda declaração de valores individualistas, pois são as necessidades e as capacidades de cada indivíduo a escala de valores para todas as trocas sociais.

Então, sabendo da tirania que os grupos sociais podem ter, Louis Blanc propõe na verdade a extrema valorização do indivíduo sobre o coletivo, porém ele sabe muito bem que, ao valorizar o indivíduo dentro do grupo, os valores sociais coletivos são automaticamente reforçados, mas agora em outras bases.

O resultado disso é uma sociedade fraterna, mas profundamente respeitosa com o indivíduo. Profundamente individualista, mas que atua de forma solidária e respeitosa das necessidades dos membros de sua coletividade.

Neste ambiente, a escola progredirá, já em uma sociedade mais afeita a colaborar, sem, entretanto, destruir as individualidades. Então, a educação passará a ser um bem coletivo e social. Num ambiente assim, a escola não precisa mais de paredes. Não precisa mais “escola” como *locus* privilegiado do saber, mas como uma ferramenta, entre muitas outras, que cria situações especiais que possibilitam o aprendizado.

O aprendizado ao longo da vida, em todos os espaços e ocasiões, sem que se tenha necessidade de determinar exclusividade a sistemas especiais, que por si só se tornam construtores de novas exclusões.

Não é preciso ser comunista ou anarquista para ter interesse em uma sociedade mais justa e fraterna, pois, este também deveria ser um dos fundamentos básicos de uma sociedade dita “cristã”:

Da multidão dos que creram era um o coração e a alma. Ninguém considerava exclusivamente sua nem uma das coisas que possuía; tudo, porém, lhes era comum. Com grande poder, os apóstolos davam testemunho da ressurreição do Senhor Jesus, e em todos eles havia abundante graça. Pois nenhum necessitado havia entre eles, porquanto os que possuíam terras ou casas, vendendo-as, traziam os valores correspondentes e depositavam aos pés dos apóstolos; então, se distribuía a qualquer um à medida que alguém tinha necessidade. (Atos 4:32-35)

E o Deus cristão, sabedor das diferenças entre os homens, tratou de distribuir entre os homens capacidades diferentes. “E a um deu cinco talentos, e a outro dois, e a outro um, a cada um segundo a sua capacidade, e ausentou-se logo para longe” (Mateus 25:15). Assim, exigir de cada um segundo seus talentos é o que se pode esperar de um cristão consciente de seu papel na sociedade.

O papel da educação, em uma sociedade assim planejada, seria exatamente auxiliar o indivíduo a aprender explorar, da melhor maneira possível, suas capacidades na busca de atender suas necessidades.

11. REFERÊNCIAS (OBRAS CITADAS)

AARONSON, D., BARROW, L., SANDER, W. **Teachers and student academic performance in the Chicago public high schools**. *Journal of Labour Economic*, v. 25, n. 1, p. 95–135, 2007.

ABED -Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: Interateres, 2021.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de *et al.* **Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores**. *Rev. bras. orientac. prof*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 19-33, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 out.2021.

ALTHUSSER, L. P. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal,1998.

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 18 out. 2021.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARMOR, D. *et al.* **Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools**. Santa Monica, CA: Ranc Corporation, 1976. Disponível em: <https://bit.ly/2Ku7Uz5>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BARROS, **Aparecida da Silva Xavier**. **Vestibular e Enem: um debate contemporâneo**. Ensaio: *aval.pol.públ.Educ.* Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400009>. Acesso em: 27 out. 2021.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução: José Gradel. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Z; DONKIS, L. **Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BERGE, Zane L.; MROZOWSKI, Susan E. **Barriers to Online Teaching in Elementary, Secondary, and Teacher Education**. *Canadian Journal of Educational Communication* v. 27, n. 2, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.21432/T2P59B>. Acesso em: 20 set. 2019.

- BLANC, Louis. **Organization of Work**. Cincinnati: Cincinnati University, 1911.
- BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. **As sereias do ensino eletrônico**. In: SILVA, M. (org.) Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 23-38.
- BOUDON, R. **Desigualdade de oportunidades**. Brasília: Editora da UNB, 1981.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Presidência da República, 2017a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9057&ano=2017&ato=5f4ITQE1UeZpWT4a6>. Acesso em: 2 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9235&ano=2017&ato=fddlzZU1UeZpWTfe9>. Acesso em: 2 out. 2021.
- BRASIL. **OCDE: Education at a Glance**. Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/EAG_2020_V2.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF: MEC, 18 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou//portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 28 maio 2020.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Presidência da República, 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 28 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823>. Acesso em: 04 set 2021.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade**. 1. ed. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010.
- CARDOSO, Cristiane A.; FERREIRA, Valdivina A.; BARBOSA, Fabiana. C. G. **(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Revista Com Censo, Brasília, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.
- CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado: base e superestrutura – relações e mediações**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990. Coleção polêmicas do Nosso Tempo; v.13.
- CASATTI, Denise. **Um guia para sobreviver à pandemia do ensino remoto**. Portal USP São Carlos, São Paulo, 7 mai 2020. Disponível em:

<http://www.saocarlos.usp.br/um-guiapara-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CIORAN, Emil. **Breviário de Decomposição**. Rio de Janeiro: Roco, 1989.

CIORAN, Emil. **Nos Cumes do Desespero**. São Paulo: Hedra, 2012.

CLOTFELTER, C. T.; LADD, H. F.; VIGDOR, J. L. **Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects**. *Economics of Education Review*, v. 26, n. 6, p. 673-682, dez. 2007. Disponível em: <https://www.nber.org/papers/w12828>. Acesso em: 20 out. 2019.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; YORK, R. L. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966. Disponível em: <https://bit.ly/2YNElXr>. Acesso em: 22 jun. 2019.

COQUEIRO, Naiara P. S.; SOUSA, Erivan C. **A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19**. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.7, p. 66061-66075, jul. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/viewFile/32355/pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRONINGER, R., RICE, J. K., RATHBUN, A., NISHIO, M. **Teacher qualifications and early learning: effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement**. *Economics of Education Review*, v. 26, n. 3, p. 312-324. Disponível em: <https://bit.ly/2TbuxMI>. Acesso em: 25 jun 2019.

CUNHA L. A. **A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L. A. **A expansão do ensino superior: causas e consequências**. *Rev. Debate e Crítica*, São Paulo (SP), n. 5, p. 27-58, mar. 1975.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. Tradução: Yadyr A. Figueiredo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo: Comentários sobre a sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1997.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DURHAM, E. R. **Educação Superior, Pública em Privada**. In: SCWARTZAMAN, S.; BROCK, C. (org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Nova fronteira, 2005. p. 191-233.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do pós-modernismo**. Tradução: Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade & Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FEENBERG, A. **Teoria Crítica da Tecnologia**. Tradução: Equipe de Tradutores do Colóquio Internacional. Unimep, Ufscar, Unesp, 2006. Disponível em: <http://www.sfu.ca/%7Eandrewf/critport.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FERREIRA, Clécio da Silva. **Elementos de Estatística. Notas de aula**. Juiz de Fora: Departamento de Estatística – UFJF, 2012. Disponível em: https://www.ufjf.br/clecio_ferreira/files/2012/04/Cap1-Amostragem1.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

FERREIRA, J. M. C. **A crise no mundo do trabalho**. Lisboa: Clássica Editora, 2016.

FRANÇA FILHO, Astrogildo L. de; ANTUNES, Charles da F.; COUTO, Marcos A. C. **Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia**. Tamoios, v. 16, n. 1, 2020.

FROMM, Erich. **Ter ou ser**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987.

GARONCE, F. V. **Os papéis docentes nas situações de webconferência um estudo de caso acerca da ação educativa presencial conectada**. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4284>. Acesso em: 2 set. 2021.

GARONCE, F. V. **Transposição midiática: da sala de aula convencional para a presencial conectada**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1003-1017, out.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 out. 2021.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOLDHABER, D. D., BREWER, D. J. **Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity**. The Journal of Human Resources, v. 32, n. 3, p. 505-523. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/146181>. Acesso em: 26 jun. 2019.

GUÉNON. Réne. **A Crise do Mundo Moderno**. Tradução: Bete Tori. Lisboa: Editorial Vega, 1977.

GUIMARÃES, M. L. F. **O processo interdisciplinar orientado (PIO): um estudo no curso de ciências contábeis da UNESC. 2014.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2014.

HACK, Josias Ricardo; NEGRI, Fernanda. **Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança.** Ciênc. cogn., Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 89-99, abr. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 set. 2021.

HAN, BJung-Chul. **No enxame: Perspectiva do Digital.** Tradução: Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HAN, BJung-Chul. **Sociedade da Transparência.** Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HANUSHEK, E. A. **The tradeoff between child quantity and quality: Some empirical evidence.** Journal of Political Economy, v. 100, n. 1, p. 84-117, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2138807>. Acesso em: 24 jun. 2019.

HANUSHEK, E. A., RIVKIN, S. G. **How to Improve the Supply of High-Quality Teachers.** Brookings Papers on Education Policy, v. 7, p. 7-25, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20067265>. Acesso em: 24 ago. 2019.

HANUSHEK E. A., WOESSMANN L. **Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation.** J Econ Growth, v. 17, p. 267–321, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10887-012-9081-x>. Acesso em: 24 jun. 2019.

HARRIS, J. R. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HERLING, L. H., MORITZ, G.O. *et. al.* **A inadimplência nas instituições de ensino superior: um estudo de caso na instituição XZX.** Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 126-142, abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n2p126>. Acesso em: 2 set. 2021.

HICKMAN, Rebecca. **In Pursuit of Egalitarianism: And why Social Mobility cannot get Us There.** London: Compass. 2009.

HSBC. **O valor da educação – Resultados do Brasil.** HSBC Holdings plc São Paulo. 2014

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INEP. **NOTA TÉCNICA Nº 20/2019/CGCQES/DAES.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/gqz08. Acesso em: 21 set. 2021.

INEP. **Brasil no Pisa 2019.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 2 out. 2021.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

JOYE, C. R., MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19**. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020.

KIERKEGAARD, Soren A. **O conceito de Angústia: uma simples reflexão psicológico-demonstrativa direcionada ao problema do pecado hereditário**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **A gestão de relações educativas apoiadas pelo computador por meio da pedagogia de projetos**. *In: LACERDA SANTOS, G. (org.). Tecnologias na Educação e Formação de Professores*. 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/13056884/Tecnologias_na_Educação_e_Formação_de_Professores. Acesso em: 24 out. 2021.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2005.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas**. *In: LACERDA SANTOS, Gilberto; ANDRADE, Jaqueline B. F. (orgs). Virtualizando A Escola: Migrações docentes rumo à sala-de-aula virtual*. Brasília, DF: UnB, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Deoantonio/Downloads/Migracoes_Docentes_Rumo_a_Sala_de_Aula_V.pdf. Acesso em: 10 jul.2021.

LAFER, Celso. **A quebra entre o passado e o futuro, prefácio**. *In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

LITTER, Jo. **Against Meritocracy: Culture, power and myths of mobility**. New York: Routledge, 2019.

MARIANA, Fernando Bomfim. **Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.48.2008.tde-08102008-170403. Acesso em: 23 nov. 2019.

MARTINS, Antonio C. P. **Ensino Superior no Brasil: Da Descoberta aos Dias Atuais**. *Acta Cirúrgica Brasileira*, v. 17, s. 3, 2002.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2004.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. São Paulo. USP. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021

MURNANE, R. J.; PHILLIPS, B. R. **What do effective teachers of inner-city children have in common?** *Social Science Research*, v. 10, n. 1, p. 83-100, 1981. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(81\)90007-7](https://doi.org/10.1016/0049-089X(81)90007-7). Acesso em: 19 jun. 2019.

MURNANE, R. J., WILLETT, J. B., LEVY, F. **The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination**. *Review of Economics and Statistics*, v. 77, n. 2, p. 251–266, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2109863>. Acesso em: 19 jun. 2019.

NEVES, Clarissa E. B; MARTINS, Carlos B. **Transformações Recentes no Ensino Superior Brasileiro**. In: MARTINS, Carlos Benedito; VIEIRA, Maria Manuel (org.). *Educação superior e os desafios do novo século: contextos e diálogos Brasil-Portugal*. Brasília, DF: Editora UnB, 2019. p.25-75.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Gomes; BATISTA, Valter Pedro. **A educação superior em tempos de pandemia: EAD ou ensino remoto emergencial**. In: CIET:EnPED:2020 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, ago. 2020, São Carlos Anais [...]. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1705>. Acesso em: 3 set. 2021.

NUNES, Ivônio B. **A história da EAD no mundo**. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Manuel M. M. (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. p.2-8.

OCDE. *OECD Employment Outlook 2019. The Future of Work*. Paris: OECD Publishing, 2019.

OCDE. **OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis**. Paris: OECD Publishing, 2020.

OLIVEIRA LIMA, Adriana F. S. **Análise da competência da escola através dos instrumentos por ela considerado avaliadores do processo pedagógico: testes e provas..** Tese (Mestrado em Filosofia da Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Filosofia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9304>. Acesso em: 10 out. 2021.

PARISOT, A.H. **Distance education as a catalyst for engaging teaching in the community college: Implications for institutional policy**. *New Directions for Community Colleges*, v. 99, p. 5-13, 1997.

PIKETTY, T. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PORTELA, G. **Pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão!** Girlene Portela, 2011. Disponível em: <https://www.girleneportela.com.br/verArtigo.php?idArtigo=18>. Acesso em: 19 jun. 2019.

RAVITCH, D. **The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education**. New York: Basic Books, 2010.

RIBEIRO, Carlos A. C. **Quatro décadas de mobilidade social no Brasil**. Dados, v. 55, n. 3, 2012.

RIVKIN, Steven G.; HANUSHEK, Eric A.; KAIN, John F. **Teachers, Schools, and Academic Achievement**. *Econométrica*, v. 73, n. 2, fev. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584>. Acesso em: 10 set. 2021.

ROCKOFF, J. **The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data**. *The American Economic Review*, v. 94, n. 2, p. 247-252, 2004. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3592891>. Acesso em: 19 jun. 2019.

RODRIGUES, E. **Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia**. SBC Horizontes, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

RUSSEL, B. **The Impact of Science on Society**. 1 ed. New York: AMS Press, 1968.

RUSSEL, B. **The Scientific Outlook**. New York: Routledge, 2001.

SALDANHA, Luis C. D. **O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19**. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SANTANA, Camila L.; SALES, Kathia M. B. **Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19**. *Interfaces Científicas*. v. 10 n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>. Acesso em: 3 set. 2021.

SANTOS, Ana L.; JACOBS, Edgar. **As consequências da pandemia na educação podem ser piores que o esperado**. *Jacobs Consultoria*, 11 jun. 2020. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/as-consequ%C3%A7%C3%A3o-da-pandemia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-podem-ser-piores-que-o-esperado>. Acesso em: 4 ago. 2021.

TEIXEIRA, A. F.; SILVA, A. R. da. **Créditos de difícil recebimento: crédito, cobrança, inadimplência e os seus tratamentos contábeis**. 1 ed. Franca: FACEF, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19. Nota Técnica.** [São Paulo: Todos pela Educação], abr. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 3 set 2021.

TORI, Homero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac, 2010.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, Érica B. de; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de; PACHECO, M. C. M. D. **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente.** Research, Society and Development, v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.8153. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 3 set. 2021.

VENTURA, Magda M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa.** Rev SOCERJ, v. 20, n. 5, p. 383-386, set/out. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

VERSUTI, Andréa C.; LIMA, Daniella de J.; MERCADO, Luís P. L. **Transmídia e Educação.** In: LACERDA SANTOS, Gilberto; VERSUTI, Andréa C. (org.). Educação, Tecnologias e Comunicação. Brasília, DF: Viva Editora, 2019. p. 36-54.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WRIGHT, S. P.; HORN, S. P.; SANDERS, W. L. **Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation.** Journal of Personnel Evaluation in Education, v. 11, p. 57-67, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/2MEak0J>. Acesso em: 22 jun. 2019.

JUNG, Carl G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZERBINI, T. **Estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos de um curso via internet, reações ao tutor e impacto do treinamento no trabalho.** 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências - Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

12. REFERÊNCIAS (OBRAS CONSULTADAS)

ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade.** Interfaces Científicas. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>.

Acesso em: 1 set. 2021.

ANTUNES, Ricardo, **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez. 2006.

BACHA, M. de L.; STREHLAU, V.; I. ROMANO, R. **Percepção: termo frequente, usos inconsequentes em pesquisa?** *In*: Encontro da Anpad, 30, 2006, Salvador. Anais [...]. Salvador: ANPAD, 2006.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOTO, C. **A educação e a escola em tempos de coronavírus**. SP. Jornal da USP, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=313176>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Ato do Presidente da Mesa do Congresso Nacional Nº 42, de 2020**. Brasília, DF, 28 maio 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/ato-do-presidente-da-mesa-do-congresso-nacional-n42-de-2020-258914904>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRYSON, J. D. **Engaging Adult Learners: Philosophy, Principles and Practices**. Ontario: Northern University. 2013. Disponível em: <http://northern.on.ca/leid/docs/engagingadultlearners.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

CHAVES, E. P. S.; ANDREOLI, C. R. **Qual o impacto do conhecimento de informática no desempenho acadêmico dos alunos de EaD?** Revista de Administração IMED, v. 3, n. 2, p. 120-131, 2013.

CHESTERTON, Gilbert K. **Ortodoxia**. São Paulo: Mundo Cristão, 2008.

COLL, C. **Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicacionais. Una mirada constructivista**. Revista Electrónica Sinéctica, n. 25, , p. 1-24, ago/jan. 2004.

CREEMERS, B. P. M.; KYRIAKIDES, L. Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: **The importance of establishing a dynamic model**. School Effectiveness and School Improvement, v. 17, n. 3, p. 347-366, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450600697242>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CREEMERS, B. P. M.; KYRIAKIDES, L. **Using the Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement**. Irish Educational Studies, v. 29, n. 1, p. 5-23, mar. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2XUillJ>. Acesso em: 25 nov. 2019.

DESCARTES, Rene. Discurso do método. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

DESIDÉRIO, Mariana. **A pandemia colocou 2,2 mil faculdades privadas em risco. Qual o plano B?** Exame, 2021. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/a-hora-do-plano-b/amp/>. Acesso em: 22 set. 2021.

FREIRE, Sergio Miranda. **Bioestatística básica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2021. Disponível em: http://www.lampada.uerj.br/arquivosdb/_book/bioestatisticaBasica.html. Acesso em: 15 out. 2021.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

HENRICH, Joseph *et al.* **Why Humans Cooperate: A Cultural and Evolutionary Explanation**. Reino Unido: Oxford University Press, 2007. Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/univbrasilia-ebooks/detail.action?docID=416048>. Acesso em: 25 out. 2021.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: E.P.U., EDUSP, INEP, 1980.

LACERDA SANTOS, G. **Docência no ambiente virtual**. In: LACERDA SANTOS, Gilberto; VERSUTI, Andréa C. (org.). **Tecnologias e Comunicação Pedagógica**. Brasília, DF: Viva Editora. 2019. p. 115 -137.

LACERDA SANTOS, G. **Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 307-320, mai./ago. 2011a. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a07.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

LACERDA SANTOS, G. **Uma Pesquisa Longitudinal sobre Professores e Computadores**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 837-848, set./dez. 2011b. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a07.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

LACERDA SANTOS, G.; KEMPFER, L. M. A. **Cibercultura e mediação pedagógica: Estudo acerca da inclusão digital docente**. In: FERREIRA, Carlos Alberto Rosa; LACERDA SANTOS, G. (editores). **A inclusão digital em meios de ensino formais e não-formais**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Edições FMH, 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Dimensões afetivas na relação professor-aluno**. In: TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 47-74.

LIKERT, R. A. **Technique for the Measurement of Attitudes**. Archives of Psychology, v. 140, p. 155, 1932. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert. Acesso em: 19 jun. 2019.

LÖBLER, M. L.; PRETTO, D.; BOLZAN, L. M. **Percepção dos Alunos a respeito da Inclusão de Tecnologias Digitais no Ensino Público**. RENOTE -

Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 11, n. 3, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.44429>. Acesso em: 25 jun. 2019.

OLIVEIRA, A. O., MOURÃO-JÚNIOR. C. A. **Estudo teórico sobre percepção na filosofia e nas neurociências**. Revista Neuropsicologia Latinoamericana, v. 5, n. 1, p. 41-53, 2013. ISSN 2075-9479

PIAGET, J. **Intellectual evolution from adolescence to adulthood**. Human Development, v. 15, n. 1, p. 1-12, 1972. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1159/000271225>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PIANTA, R.C.; HAMRE. B. K.; STUHLMAN, M. **Relationships between teachers and children**. In: REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. (eds.) Handbook of Psychology. V 7, p.199-234. Hoboken, NJ; John Wiley & Sons, 2003. Disponível em: http://t5303.oceanikpsi.org/downloads/handbook_of_psychology_vol_.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

ROWE, Ken, **The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling**. In: Acer Research Conference, 2003, Melbourne. Anais [...]. Melbourne: Acer, 2003. Disponível em: http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/3. Acesso em: 22 jun. 2019.

SANDERS, W. L.; RIVERS, J. C. **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement**. Knoxville, YN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996. Disponível em: <https://www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf>. Acesso em: 27 jul 2019.

SANTOS, F. A. dos. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios**. Orientador: Sérgio Paulino Abranches. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SARAVALI, E. G. **A psicopedagogia na educação superior: contribuições da teoria piagetiana**. Rev. Psicopedagogia, v. 2, n. 69, p. 243-253, 2005a. Disponível em: <https://bit.ly/33gVtyY>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SARAVALI, E. G. **Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana**. ETD - Educação Temática Digital, v. 7, n. 1, p. 99-127, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2Ku0U5f>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SARTI, Luis Ricardo. **Uso de TICE por professores em aulas do ensino médio e suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos em física, química, biologia e matemática**. Orientador: Samuel Rocha de Oliveira. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SEMESP. **Pesquisa de Inadimplência 2019**. São Paulo, SP: Semesp, 2019. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/pesquisa-de-inadimplencia-2019/>. Acesso em: 5 out. 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2012.

SILVA, A. M. **Avaliando a percepção da tecnologia digital na educação por professores: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana. 2016.

SOFFNER, R. K. **Estratégia, conhecimento e competências**. Piracicaba: Degaspari, 2007.

SOFFNER, R. K.; CHAVES, Eduardo O. de C. **Tecnologia e a educação como desenvolvimento humano**. ETD -Educação Temática Digital, v.6, n. 2, ano 1, p. 77-84, 2005. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/775/790>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TEDESCO, J. C. (org.), **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza**. Tradução: Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

TORTELLA, Jussara C. B.; FORNER, Vivian A. **Tempo de estudo, rendimento e estratégias de aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais**. Revista Espaço pedagógico, v. 26, n. 3, p. 815-832, set./dez. 2019. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep818ESPA. Acesso em: 25 out. 2021.

VALENCIA-MOLINA, T; SERNA-COLLAZOS, A; OCHOA-ANGRINO, S; CAICEDO-TAMAYO, A. M; MONTES-GONZÁLEZ, J. A; CHÁVEZ-VESSANCE, J. D. **ICT Standards and Competencies from the Pedagogical Dimension: A Perspective from Levels of ICT Adoption in Teacher Education Practice**. Cali (Colombia): Pontificia Universidad Javeriana; Unesco, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YuhhZh>. Acesso em: 3 ago. 2019.

13. APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS DE 2020.2 E 2021.2 DA FACULDADE JK.

Origem	Código	Questão de Pesquisa	Plano de Análise
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA1)	Desconsiderando o conteúdo do curso, de modo geral, eu gostei mais da organização e do formato dos cursos remotos do que dos cursos presenciais tradicionais.	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA2)	Eu tive mais contato com o professor nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA3)	Eu tive mais interação com colegas nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA4)	Minha automotivação e determinação para os estudos foram maiores nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA5)	Minha organização pessoal e meu compromisso para estudar foram maiores nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA6)	Eu participei mais das discussões online nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA7)	Os cursos remotos exigiram que eu trabalhasse de forma mais independente do que nos cursos presenciais	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA8)	Quando comparado com os cursos presenciais eu acredito que aprendi mais nos cursos remotos	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA9)	Quando comparado com os cursos presenciais, eu necessitei de mais tempo de estudos do que nos cursos presenciais	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA10)	Eu me sinto mais confortável em participar de discussões em um ambiente de sala presencial, do que em uma aula remota	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA11)	Eu senti falta das discussões em grupo nos cursos remotos	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA12)	Parte do bom desempenho em um curso envolve interação frequente com o professor.	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA13)	Eu obtive melhores notas nas provas e atividades nos cursos remotos do que nos cursos presenciais	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA14)	Nas aulas remotas, o meu nível de participação, entendimento e satisfação foi bastante satisfatório	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA15)	Sentir que faço parte de uma turma (presencial) é muito importante para mim.	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA16)	Fazendo uma autoavaliação do seu desempenho e compromisso até aqui, como tem sido sua participação nas aulas?	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA17)	Como você avalia o nível de exigência da disciplina do seu curso?	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA18)	Como você avalia as aulas que está tendo a distância (EAD)?	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA19)	Como você avalia o desempenho do professor nas aulas remotas no que se refere ao relacionamento com a turma?	Autoavaliação
Autoavaliação 2021.1	(AUTOAVA20)	Com base nas questões anteriores, qual o conceito você daria para cada um dos seus professores (presenciais e a distância)?	Autoavaliação
Autoavaliação 2020.2	(GER1)	O Professor disponibiliza um ambiente de ensino online, com todos os conteúdos a serem estudados, de forma organizada, clara e coerentes com o plano de aula?	Papel Gerencial

Autoavaliação 2020.2	(GER2)	O Professor disponibiliza Gravações de áudio ou vídeo online de palestras ou aulas que você não pôde participar para download ou acesso?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER3)	O Professor disponibiliza gravações de áudio ou vídeo online de palestras ou aulas para revisar o conteúdo das palestras ou aulas que você já assistiu?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER4)	O Professor disponibiliza gravações de áudio ou vídeo online de conteúdos complementares de seus estudos?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER5)	O Professor procura entender as necessidades de seus alunos e busca soluções para atendê-las?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER6)	O Professor realiza atividades online conjuntas com outros professores da escola ou de outras escolas?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER7)	Os professores disponibilizam um cronograma claro das atividades, além de um roteiro de estudos com os conteúdos a serem estudados e os pré-requisitos necessários?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER8)	Os conteúdos são apresentados em um formato sequencial, hierárquico, lógico, de modo que haja um fluxo claro e compreensível para os alunos?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER9)	As aulas apresentam estrutura clara e incluem tempos para diálogos entre os professores e os alunos, além de exercícios com a participação de todos os alunos?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER10)	Os professores utilizam tipos variados de discussão e debate de ideias visando atender as diferenças entre seus alunos?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER11)	Os professores buscam avaliar o comportamento e as formas de relacionamento seus e de seus alunos e com base nesta discussão estabelecem princípios para os relacionamentos em sala de aula?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER12)	Os professores buscam avaliar os conflitos e as disputas entre os alunos estabelecendo regras a serem respeitadas na sala de aula?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER13)	O Professor usa os serviços online de sua instituição de ensino (por exemplo, inscrição, notas, declarações, pagamento de taxas)?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER14)	Os professores fazem ajustes nas suas aulas, tendo flexibilidade para responder às necessidades de esclarecimento de dúvidas, tempo de aprendizado e buscando envolver os alunos nas aulas?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER15)	Os professores avaliam frequentemente a participação e satisfação dos alunos, bem como o desempenho dos alunos no curso?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(GER16)	Os debates e discussões ocorrem com um tempo adequado e permitem que os alunos tenham o tempo necessário para responder todas as questões colocadas?	Papel Gerencial
Autoavaliação 2020.2	(PED1)	Os professores apresentam resumos, introduções e conclusões que facilitam a associação com os conteúdos estudados nas aulas anteriores?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(IPED2)	O Professor disponibiliza avaliações, exercícios e outras atividades práticas de modo a facilitar e ampliar as oportunidades de avaliar o desempenho dos alunos e para acompanhar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED3)	O Professor disponibiliza links para sites com conteúdo diversificado, como vídeos, textos, e-book, etc. para utilização dos alunos em seus estudos?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED4)	O Professor planeja e constrói páginas da Web como parte de seu curso?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED5)	O Professor estimula ou propõe que seus alunos criem e apresentem programas multimídia como parte dos requisitos do curso (por exemplo, PowerPoint)?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED6)	O Professor estimula ou propõe que seus alunos criem e mantenham seus próprios blogs como parte dos requisitos do seu curso?	Papel Pedagógico

Autoavaliação 2020.2	(PED7)	O Professor solicita ou oferece, respostas a dúvidas propostas por alunos, orientação e ajuda relacionados ao desenvolvimento das atividades do curso?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED8)	As atividades online e o uso do computador apresentam coerência e ligação com aquilo que é ensinado, praticado e discutido na sala de aula?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED9)	O Professor busca e propõe melhorias nas aulas e nas atividades online procurando auxiliar seus alunos na compreensão dos conteúdos didáticos estudados?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED10)	O Professor usa as críticas e sugestões dos alunos para reorganizar as atividades e aulas online?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED11)	Os professores estimulam seus alunos identificarem a utilidade e os relacionamentos das atividades realizadas com os conceitos chaves dos conteúdos estudados?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED12)	Os professores promovem um debate equilibrado que estimulam seus alunos a ouvirem e respeitarem ideias conflitantes?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED13)	Os professores utilizam a autoavaliação ou testes práticos para verificação da aprendizagem de seus alunos?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED14)	Os professores estimulam os alunos a debaterem as questões entre si e a testarem as ideias de outros colegas para resolução de problemas ou confrontação de resultados?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED15)	Os professores utilizam exercícios de aprendizagem em grupo para facilitar a interação e a aprendizagem?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED16)	Os professores apresentam atividades que exploram os conhecimentos prévios e despertam o interesse dos alunos?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED17)	Os professores utilizam métodos variados de avaliação, com peso, adequado, visando atender as diferenças entre seus alunos?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(PED18)	Os professores utilizam métodos variados de avaliação, com peso, adequado, visando atender as diferenças entre seus alunos?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(SOC1)	Os professores entregam previamente os resultados das avaliações com seus comentários possibilitando que os alunos tenham possibilidade de discutir os seus resultados antes da formalização de suas notas?	Papel Pedagógico
Autoavaliação 2020.2	(SOC2)	O Professor disponibiliza o uso de webconferência ou bate-papo por vídeo (skype, hangout, facebook, meet, para se comunicar/colaborar com outros alunos?	Papel Social
Autoavaliação 2020.2	(SOC3)	O Professor utiliza ferramentas web para enviar e receber alertas sobre informações do curso (por exemplo, mudanças de horários, o lançamento de novos recursos de aprendizagem, mudanças de horários, etc.	Papel Social
Autoavaliação 2020.2	(SOC4)	O Professor disponibiliza o uso de mensagens instantânea de bate papo (por exemplo, Skype, Messenger, Hangout etc. para se comunicar e colaborar com outros alunos do curso?	Papel Social
Autoavaliação 2020.2	(SOC5)	O Professor disponibiliza o uso de mensagens instantâneas/bate-papo (por exemplo, Skype, Messenger, Hangout, etc. para se comunicar com professores e funcionários administrativos do curso?	Papel Social
Autoavaliação 2020.2	(SOC7)	O Professor disponibiliza o uso de uma plataforma de rede social (por exemplo, o Facebook para se comunicar/colaborar com outros alunos do curso?	Papel Social
Autoavaliação 2020.2	(SOC6)	O Professor propõe e estimula que os alunos troquem textos, anotações de aulas ou perguntas do seu professor via mensagem de texto no seu celular?	Papel Social

Autoavaliação 2020.2	(TEC1)	O Professor procura propõe a criação trabalhos em grupo através blogs, páginas no facebook ou instagram?	Papel Técnico
Autoavaliação 2020.2	(TEC2)	O Professor propõe a criação de textos coletivos utilizando o Word, ou outro processador de texto online?	Papel Técnico
Autoavaliação 2020.2	(TEC3)	O Professor cria seus próprios arquivos de áudio ou vídeo, ou compartilha criações de outros autores como parte dos requisitos do seu curso?	Papel Técnico
Autoavaliação 2020.2	(TEC4)	O Professor utiliza diversas ferramentas digitais para compartilhamento de arquivos, imagem e som e para comunicação com os seus alunos?	Papel Técnico
Autoavaliação 2020.2	(TEC5)	O Professor propõe e estimula o uso de serviços de compartilhamento de arquivos digitais relacionados ao seu curso (por exemplo, fotos, arquivos de áudio, filmes, documentos digitais, sites etc. ?	Papel Técnico
Autoavaliação 2020.2	(TEC6)	O Professor realiza atividades que só podem ser feitas por meio das tecnologias?	Papel Técnico
Autoavaliação 2020.2	(TEC7)	O Professor utiliza as tecnologias que claramente poderiam ser feitas sem o uso de computadores, tablets ou celular?	Papel Técnico
Autoavaliação 2020.2	(TEC8)	Os professores fornecem informações e regras de relacionamento claras, relevantes, compreensíveis, gerenciáveis e justas.	Papel Técnico
Autoavaliação 2020.2	(TEC9)	O Professor propõe e estimula que os alunos criem wikis, fóruns e outros ambientes coletivos de comunicação, como parte dos requisitos do seu curso?	Papel Técnico

APÊNDICE 2

Questionário e resultados da pesquisa exploratória com os professores da Faculdade JK

Esca la de Avaliação	1. Quantos anos você tem?	Porcentagem
Acima de 60 Anos	4	12,1
Entre 25 e 30 Anos	7	21,2
Entre 31 e 35 Anos	3	9,1
Entre 36 e 40 Anos	4	12,1
Entre 41 e 45 Anos	7	21,2
Entre 46 e 50 Anos	1	3,0
Entre 51 e 55 Anos	4	12,1
Entre 56 e 60 Anos	3	9,1
Total	33	100

Esca la de Avaliação	2. Anos de experiência de ensino?	Porcentagem
Acima de 20 anos de Experiência	8	24,2
Entre 0 a 3 anos de Experiência	6	18,2
Entre 10 a 15 anos de Experiência	5	15,2
Entre 16 a 20 anos de Experiência	4	12,1
Entre 4 a 7 anos de Experiência	6	18,2
Entre 8 a 10 anos de Experiência	4	12,1
Total	33	100

Esca la de Avaliação	3. Qual seu nível de formação acadêmica?	Porcentagem
Doutorado	5	15,2
Especialização	15	45,5
Mestrado	13	39,4
Total	33	100

Esca la de Avaliação	4. De acordo com o seu contrato, quantas horas de aula você dá por semana?	Porcentagem
Acima de 20 horas Semanais	2	6,1
Entre 15 e 20 horas Semanais	1	3,0
Entre 10 e 15 horas Semanais	3	9,1
Entre 3 e 5 horas Semanais	16	48,5
Entre 6 e 10 horas Semanais	11	33,3
Total	33	100

Escala de Avaliação	5. Atualmente, quantas horas efetivas você dispense por semana para concluir seu trabalho semanal?	Porcentagem
Entre 2 e 5 horas Semanais	5	15,2
Entre 6 e 10 horas Semanais	12	36,4
Entre 10 e 15 horas Semanais	6	18,2
Entre 20 e 25 horas Semanais	4	12,1
Entre 25 e 30 horas Semanais	4	12,1
Acima de 30 horas Semanais	2	6,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	6. Em uma escala de 1 a cinco em que 1 é nada e 5 é muito fortemente, quanto você acha que o confinamento afetou seu desempenho profissional?	Porcentagem
Fortemente	10	30,3
Muito Fortemente	1	3,0
Muito Pouco	9	27,3
Nada	3	9,1
Pouco	10	30,3
Total	33	100

Escala de Avaliação	Estressado ou Estressada	Porcentagem
Muito	7	21,2
Muito Pouco	7	21,2
Nada	3	9,1
Pouco	10	30,3
Razoavelmente	6	18,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Depressivo ou Depressiva	Porcentagem
Muito	3	9,1
Muito Pouco	2	6,1
Nada	16	48,5
Pouco	4	12,1
Razoavelmente	8	24,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Inquieto ou inquieta	Porcentagem
Muito	7	21,2
Muito Pouco	9	27,3
Nada	4	12,1
Pouco	7	21,2
Razoavelmente	6	18,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Que tudo lhe custou muito esforço	Porcentagem
Muito	9	27,3
Muito Pouco	6	18,2
Nada	2	6,1
Pouco	7	21,2
Razoavelmente	9	27,3
Total	33	100

Escala de Avaliação	Cansado ou Cansada	Porcentagem
Muito	11	33,3
Muito Pouco	5	15,2
Nada	3	9,1
Pouco	6	18,2
Razoavelmente	8	24,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Insatisfeito(a) com a vida	Porcentagem
Muito	4	12,1
Muito Pouco	3	9,1
Nada	13	39,4
Pouco	9	27,3
Razoavelmente	4	12,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	8. Em que lugares você se conectou à internet para trabalhar durante o confinamento?	Porcentagem
Casa	16	48,5
Casa, A Universidade, Espaço público (biblioteca, cafeteria, restaurante, área de conexão gratuita ou antena, etc.), Pelo Celular, fora de casa	1	3,0
Casa, A Universidade, Pelo Celular, fora de casa, Pelo Celular, em casa	1	3,0
Casa, Casa de um amigo ou parente, Espaço público (biblioteca, cafeteria, restaurante, área de conexão gratuita ou antena, etc.), Pelo Celular, fora de casa	1	3,0
Casa, Casa de um amigo ou parente, Espaço público (biblioteca, cafeteria, restaurante, área de conexão gratuita ou antena, etc.), Pelo Celular, fora de casa, Pelo Celular, em casa	1	3,0
Casa, Casa de um amigo ou parente, Pelo Celular, em casa	1	3,0

Casa, Casa de um amigo ou parente, Pelo Celular, fora de casa	4	12,1
Casa, Pelo Celular, em casa	1	3,0
Casa, Pelo Celular, fora de casa	1	3,0
Casa, Pelo Celular, fora de casa, Pelo Celular, em casa	1	3,0
Casa, Trabalho (exceto a Universidade)	1	3,0
Casa, Trabalho (exceto a Universidade), Pelo Celular, fora de casa	3	9,1
Casa, Trabalho (exceto a Universidade), Pelo Celular, fora de casa, Pelo Celular, em casa	1	3,0
Total	33	100

Escala de Avaliação	9. Em uma escala de classificação de 0 a 5, em que 0 é nada adequado e 5 é muito adequado, até que ponto você considera que o local onde está conectado atualmente oferece as condições adequadas para trabalhar online?	Porcentagem
Adequado	11	33,3
Muito Adequado	8	24,2
Nada Adequado	1	3,0
Pouco Adequado	5	15,2
Razoavelmente Adequado	8	24,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	10. Quais das seguintes ferramentas e plataformas digitais você usou ou usa em sua prática docente?	Porcentagem
Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Plataformas gratuitas ou comerciais	1	3,0
Apresentações em PowerPoint, Plataformas universitárias, Plataformas gratuitas ou comerciais	1	3,0
Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Plataformas universitárias, Plataformas gratuitas ou comerciais, Redes sociais (Facebook, Youtube, outras)	1	3,0
Salas de aula virtuais	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Criação de materiais audiovisuais, Redes sociais (Facebook, Youtube, outras)	1	3,0

Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Plataformas universitárias, Plataformas gratuitas ou comerciais	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc.	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Criação de materiais audiovisuais, Plataformas gratuitas ou comerciais	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Criação de materiais audiovisuais, Plataformas universitárias, Plataformas gratuitas ou comerciais	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Criação de materiais audiovisuais, Plataformas universitárias, Plataformas gratuitas ou comerciais, Redes sociais (Facebook, Youtube, outras)	3	9,1
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Criação de materiais audiovisuais, Plataformas universitárias, Redes sociais (Facebook, Youtube, outras)	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Criação de materiais audiovisuais, Redes sociais (Facebook, Youtube, outras)	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Plataformas gratuitas ou comerciais	1	3,0

Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Plataformas universitárias, Plataformas gratuitas ou comerciais, Redes sociais (Facebook, Youtube, outras)	4	12,1
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Plataformas universitárias, Redes sociais (Facebook, Youtube, outras)	2	6,1
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Redes sociais (Facebook, Youtube, outras)	3	9,1
Salas de aula virtuais, Apresentação oral, Apresentações em PowerPoint, Redes sociais (Facebook, Youtube, outras)	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentações em PowerPoint, Criação de materiais audiovisuais	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentações em PowerPoint, Plataformas universitárias	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc.	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Criação de materiais audiovisuais	1	3,0
Salas de aula virtuais, Apresentações em PowerPoint, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Redes sociais (Facebook, Youtube, outras)	2	6,1
Salas de aula virtuais, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Criação de materiais audiovisuais	1	3,0
Salas de aula virtuais, Recursos digitais existentes na web, como vídeos, blogs, etc., Plataformas universitárias	1	3,0
Total	33	100

Escala de Avaliação	11. Em uma escala de classificação de 1 a 5, em que 1 é nada adequado e 5 é muito adequado, quanto você considera que o horário das aulas online lhe proporciona as condições ideais para trabalhar online?	Porcentagem
Adequado	9	27,3
Muito Adequado	9	27,3
Pouco Adequado	4	12,1
Razoavelmente Adequado	11	33,3
Total	33	100

Escala de Avaliação	Baixar conteúdo da Internet (música, vídeos, documentos, etc.)	Porcentagem
Adequado	12	36,4
Muito Adequado	15	45,5
Pouco Adequado	1	3,0
Razoavelmente Adequado	5	15,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Copiar arquivos	Porcentagem
Adequado	9	27,3
Muito Adequado	18	54,5
Razoavelmente Adequado	6	18,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Criar arquivos de pacote, como textos, planilhas e apresentações	Porcentagem
Adequado	8	24,2
Muito Adequado	15	45,5
Pouco Adequado	3	9,1
Razoavelmente Adequado	7	21,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Instalar dispositivos periféricos (impressora, projetor, etc.)	Porcentagem
Adequado	10	30,3
Muito Adequado	10	30,3
Pouco Adequado	7	21,2
Razoavelmente Adequado	6	18,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Usar ou criar bancos de dados	Porcentagem
Adequado	11	33,3
Muito Adequado	7	21,2

Nada Adequado	2	6,1
Pouco Adequado	5	15,2
Razoavelmente Adequado	8	24,2
Total	33	100

Esca la de Avaliação	Usar plataformas de videoconferência	Porcentagem
Adequado	20	60,6
Muito Adequado	8	24,2
Nada Adequado	1	3,0
Razoavelmente Adequado	4	12,1
Total	33	100

Esca la de Avaliação	Usar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) disponibilizado pela sua IES	Porcentagem
Adequado	15	45,5
Muito Adequado	9	27,3
Nada Adequado	2	6,1
Razoavelmente Adequado	7	21,2
Total	33	100

Esca la de Avaliação	Enviar mensagens instantâneas pelo AVA	Porcentagem
Adequado	4	12,1
Muito Adequado	18	54,5
Nada Adequado	3	9,1
Pouco Adequado	1	3,0
Razoavelmente Adequado	7	21,2
Total	33	100

Esca la de Avaliação	Conectar-se a site armazenamentos de dados em nuvem (Google Drive, Onedrive, Dropbox, etc)	Porcentagem
Adequado	7	21,2
Muito Adequado	15	45,5
Pouco Adequado	3	9,1
Razoavelmente Adequado	8	24,2
Total	33	100

Esca la de Avaliação	Disponibilizar ambiente para Aulas online	Porcentagem
Efetivas	12	36,4
Muito Efetivas	11	33,3
Muito Pouco Efetivas	2	6,1
Pouco Efetivas	3	9,1
Razoavelmente Efetivas	5	15,2

Total	33	100
--------------	-----------	------------

Escala de Avaliação	Organizar Aulas presenciais em pequenos grupos	Porcentagem
Efetivas	5	15,2
Muito Pouco Efetivas	14	42,4
Pouco Efetivas	5	15,2
Razoavelmente Efetivas	9	27,3
Total	33	100

Escala de Avaliação	Organizar Aulas presenciais em horários escalonados	Porcentagem
Efetivas	5	15,2
Muito Efetivas	1	3,0
Muito Pouco Efetivas	13	39,4
Pouco Efetivas	6	18,2
Razoavelmente Efetivas	8	24,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Disponibilizar centros de acesso à Internet ou equipamentos de informática para os alunos que necessitassem	Porcentagem
Efetivas	2	6,1
Muito Efetivas	3	9,1
Muito Pouco Efetivas	14	42,4
Pouco Efetivas	3	9,1
Razoavelmente Efetivas	11	33,3
Total	33	100

Escala de Avaliação	Disponibilizar empréstimos de equipamentos de informática para professores	Porcentagem
Efetivas	3	9,1
Muito Efetivas	3	9,1
Muito Pouco Efetivas	18	54,5
Pouco Efetivas	8	24,2
Razoavelmente Efetivas	1	3,0
Total	33	100

Escala de Avaliação	Disponibilizar empréstimos de equipamentos de informática para alunos	Porcentagem
Efetivas	3	9,1
Muito Efetivas	2	6,1
Muito Pouco Efetivas	17	51,5
Pouco Efetivas	9	27,3
Razoavelmente Efetivas	2	6,1

Total	33	100
--------------	-----------	------------

Escala de Avaliação	Disponibilizar apoio financeiro para compra de equipamentos de informática	Porcentagem
Efetivas	2	6,1
Muito Efetivas	2	6,1
Muito Pouco Efetivas	23	69,7
Pouco Efetivas	4	12,1
Razoavelmente Efetivas	2	6,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	Disponibilizar suporte econômico para conectividade com a Internet	Porcentagem
Efetivas	2	6,1
Muito Efetivas	2	6,1
Muito Pouco Efetivas	23	69,7
Pouco Efetivas	3	9,1
Razoavelmente Efetivas	3	9,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	Disponibilizar, ampliar ou criar recursos de ensino e aprendizagem online	Porcentagem
Efetivas	6	18,2
Muito Efetivas	4	12,1
Muito Pouco Efetivas	14	42,4
Pouco Efetivas	1	3,0
Razoavelmente Efetivas	8	24,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Promover o uso de bibliotecas digitais ou coleções de bibliotecas digitais	Porcentagem
Efetivas	3	9,1
Muito Efetivas	4	12,1
Muito Pouco Efetivas	11	33,3
Pouco Efetivas	5	15,2
Razoavelmente Efetivas	10	30,3
Total	33	100

Escala de Avaliação	Oferecer cursos e treinamentos	Porcentagem
Efetivas	2	6,1
Muito Efetivas	4	12,1
Muito Pouco Efetivas	9	27,3
Pouco Efetivas	8	24,2
Razoavelmente Efetivas	10	30,3

Total	33	100
--------------	-----------	------------

Escala de Avaliação	Disponibilizar assistência administrativa online para professores e alunos	Porcentagem
	1	3,0
Efetivas	8	24,2
Muito Efetivas	7	21,2
Muito Pouco Efetivas	4	12,1
Pouco Efetivas	7	21,2
Razoavelmente Efetivas	6	18,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Reestruturei o conteúdo do plano de estudos da disciplina	Porcentagem
Muitas Vezes	15	45,5
Nunca	2	6,1
Sempre	12	36,4
Várias Vezes	4	12,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	Reprogramei os objetivos e metas para cumprir o programa das disciplinas	Porcentagem
Muitas Vezes	14	42,4
Nunca	1	3,0
Poucas Vezes	2	6,1
Sempre	10	30,3
Várias Vezes	6	18,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Reformulei os critérios de avaliação das atividades e tarefas dos sujeitos	Porcentagem
Muitas Vezes	14	42,4
Nunca	1	3,0
Poucas Vezes	1	3,0
Sempre	12	36,4
Várias Vezes	5	15,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Promovi aconselhamento e tutoria online para as disciplinas	Porcentagem
Muitas Vezes	15	45,5
Nunca	3	9,1
Poucas Vezes	3	9,1
Sempre	5	15,2
Várias Vezes	7	21,2

Total	33	100
--------------	-----------	------------

Escala de Avaliação	Enviei materiais de ensino e tarefas por e-mail	Porcentagem
Muitas Vezes	4	12,1
Nunca	6	18,2
Poucas Vezes	6	18,2
Sempre	14	42,4
Várias Vezes	3	9,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	Utilizei e disponibilizei softwares e / ou aplicativos de interesse da disciplina para meus alunos	Porcentagem
Muitas Vezes	9	27,3
Nunca	5	15,2
Poucas Vezes	4	12,1
Sempre	12	36,4
Várias Vezes	3	9,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	Usei aplicativos de mensagens (grupos WhatsApp, Telegram, etc), na comunicação com meus alunos e demais professores	Porcentagem
Muitas Vezes	3	9,1
Nunca	3	9,1
Sempre	24	72,7
Várias Vezes	3	9,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	Usei serviços armazenamento em nuvem para disponibilizar conteúdos relevantes da disciplina	Porcentagem
Muitas Vezes	10	30,3
Nunca	4	12,1
Sempre	18	54,5
Várias Vezes	1	3,0
Total	33	100

Escala de Avaliação	Fiz cursos online para atualização ou treinamento de meus conhecimentos em tecnologia educacional	Porcentagem
Muitas Vezes	7	21,2
Nunca	4	12,1
Poucas Vezes	4	12,1
Sempre	9	27,3

Várias Vezes	9	27,3
Total	33	100

Escala de Avaliação	Preparei de material didático alternativos e personalizados	Porcentagem
Muitas Vezes	8	24,2
Nunca	2	6,1
Poucas Vezes	2	6,1
Sempre	16	48,5
Várias Vezes	5	15,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Comunicar-se com seus alunos	Porcentagem
Fácil	14	42,4
Muito Difícil	1	3,0
Muito Fácil	15	45,5
Razoavelmente Fácil	3	9,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	Ministrar aulas online	Porcentagem
Difícil	2	6,1
Fácil	15	45,5
Muito Difícil	1	3,0
Muito Fácil	11	33,3
Razoavelmente Fácil	4	12,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	Planejar suas aulas online	Porcentagem
Difícil	3	9,1
Fácil	11	33,3
Muito Difícil	1	3,0
Muito Fácil	10	30,3
Razoavelmente Fácil	8	24,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Desenvolver Materiais didáticos	Porcentagem
Difícil	7	21,2
Fácil	8	24,2
Muito Fácil	12	36,4
Razoavelmente Fácil	6	18,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	Carregar materiais para a rede / gerenciar tecnologias	Porcentagem
Difícil	2	6,1
Fácil	16	48,5

Muito Difícil	2	6,1
Muito Fácil	7	21,2
Razoavelmente Fácil	6	18,2
Total	33	100

Escola de Avaliação	Organizar tarefas, e avaliações	Porcentagem
Fácil	12	36,4
Muito Difícil	3	9,1
Muito Fácil	7	21,2
Razoavelmente Fácil	11	33,3
Total	33	100

Escola de Avaliação	Atribuição de notas	Porcentagem
Fácil	16	48,5
Muito Difícil	3	9,1
Muito Fácil	9	27,3
Razoavelmente Fácil	5	15,2
Total	33	100

Escola de Avaliação	Obter suporte técnico institucional para solucionar problemas	Porcentagem
Concordo	10	30,3
Concordo Pouco	7	21,2
Concordo Razoavelmente	6	18,2
Concordo Muito	8	24,2
Concordo Muito Pouco	2	6,1
Total	33	100

Escola de Avaliação	O ensino online promove uma melhor comunicação entre professores e alunos	Porcentagem
Concordo	5	15,2
Concordo Pouco	5	15,2
Concordo Razoavelmente	13	39,4
Concordo Muito	3	9,1
Concordo Muito Pouco	7	21,2
Total	33	100

Escola de Avaliação	O ensino online promove uma melhor comunicação entre os alunos	Porcentagem
Concordo	5	15,2
Concordo Pouco	9	27,3
Concordo Razoavelmente	9	27,3
Concordo Muito	2	6,1
Concordo Muito Pouco	8	24,2

Total	33	100
--------------	-----------	------------

Escala de Avaliação	O ensino online requer mais planejamento para atingir os objetivos de ensino	Porcentagem
Concordo	12	36,4
Concordo Razoavelmente	4	12,1
Concordo Muito	17	51,5
Total	33	100

Escala de Avaliação	O ensino online promove o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem	Porcentagem
Concordo	7	21,2
Concordo Pouco	3	9,1
Concordo Razoavelmente	10	30,3
Concordo Muito	8	24,2
Concordo Muito Pouco	5	15,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	O ensino online promove o desenvolvimento de competências tecnológicas	Porcentagem
Concordo	11	33,3
Concordo Pouco	3	9,1
Concordo Razoavelmente	6	18,2
Concordo Muito	12	36,4
Concordo Muito Pouco	1	3,0
Total	33	100

Escala de Avaliação	O ensino online promove a criatividade dos professores na utilização de materiais didáticos	Porcentagem
Concordo	11	33,3
Concordo Pouco	3	9,1
Concordo Razoavelmente	5	15,2
Concordo Muito	13	39,4
Concordo Muito Pouco	1	3,0
Total	33	100

Escala de Avaliação	O ensino online promove a diversidade no uso de ferramentas tecnológicas	Porcentagem
Concordo	13	39,4
Concordo Pouco	1	3,0
Concordo Razoavelmente	5	15,2
Concordo Muito	12	36,4
Concordo Muito Pouco	2	6,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	O ensino online promove a diversidade no uso de plataformas	Porcentagem
Concordo	12	36,4
Concordo Pouco	2	6,1
Concordo Razoavelmente	6	18,2
Concordo Muito	12	36,4
Concordo Muito Pouco	1	3,0
Total	33	100

Escala de Avaliação	O ensino online possibilita avaliar as atividades e trabalhos dos alunos	Porcentagem
Concordo	10	30,3
Concordo Pouco	4	12,1
Concordo Razoavelmente	9	27,3
Concordo Muito	7	21,2
Concordo Muito Pouco	3	9,1
Total	33	100

Escala de Avaliação	O ensino online representa um custo econômico mais alto de equipamentos e conectividade	Porcentagem
Concordo	9	27,3
Concordo Pouco	4	12,1
Concordo Razoavelmente	10	30,3
Concordo Muito	10	30,3
Total	33	100

Escala de Avaliação	Tempo gasto para ministrar aulas	Porcentagem
Igual	11	33%
Maior	17	52%
Menor	5	15%
Total	33	100%

Escala de Avaliação	Tempo gasto para preparar aulas e materiais	Porcentagem
Igual	7	21%
Maior	25	76%
Menor	1	3%
Total	33	100

Escala de Avaliação	Tempo gasto para dar orientação e aconselhamento aos alunos	Porcentagem
Igual	8	24%
Maior	20	61%
Menor	5	15%

Total	33	100%
--------------	-----------	-------------

Escala de Avaliação	Tempo gasto para avaliar atividades e tarefas	Porcentagem
Igual	11	33%
Maior	16	48%
Menor	6	18%
Total	33	100%

Escala de Avaliação	Tempo gasto para corrigir as avaliações e atividades online	Porcentagem
Igual	9	27%
Maior	14	42%
Menor	10	30%
Total	33	100%

Escala de Avaliação	Tempo gasto para usar ferramentas, softwares e tecnologias online de suporte ao ensino	Porcentagem
Igual	5	15%
Maior	25	76%
Menor	3	9%
Total	33	100%

Escala de Avaliação	Acessar plataformas digitais	Porcentagem
Igual	1	303%
Maior	30	9091%
Menor	2	606%
Total	33	100

Escala de Avaliação	Acesso a atividades recreativas e de lazer	Porcentagem
Igual	9	2727%
Maior	6	1818%
Menor	18	55
Total	33	100

Escala de Avaliação	18. Em uma escala de classificação de 1 a 5, em que 1 é Piorou Muito, e 5 é Melhorou Muito, como você avalia a participação dos alunos nas atividades escolares durante a pandemia	Porcentagem
Melhorou	5	15,2
Melhorou Muito	1	3,0
Nem Piorou, Nem melhorou	8	24,2
Piorou Muito	11	33,3

Piorou Razoavelmente	8	24,2
Total	33	100

Escala de Avaliação	19. Em uma escala de classificação de 1 a 5, em que 1 é pouco participante, e 5 é escolares	Porcentagem
Muito participante	5	15,2
Pouco participantes	9	27,3
Razoavelmente participante	7	21,2
Satisfatoriamente participante	12	36,4
Total	33	100

Escala de Avaliação	20. Em uma escala de classificação de 1 a 5, em que 1 é Nada necessário e 5 é Muito necessário, na sua opinião, em caso de eventual retorno às aulas presenciais, quão necessário será a implantação de cursos de reforço para alunos que receberam educação online?	Porcentagem
Muito necessário	9	27,3
Nada necessário	2	6,1
Necessário	10	30,3
Pouco necessário	2	6,1
Razoavelmente necessário	10	30,3
Total	33	100

Escala de Avaliação	20. Em uma escala de classificação de 1 a 5, em que 1 é Piorou Muito e 5 é Melhorou Muito, na sua opinião, o nível de aprendizado dos alunos Melhorou ou piorou?	Porcentagem
Melhorou	4	12,1
Nem Piorou, nem melhorou	11	33,3
Piorou Muito	8	24,2
Piorou Razoavelmente	10	30,3
Total	33	100