



Tecnologias Digitais e Educação a Distância

Crítica Da Mercantilização Do Ensino À Luz De Álvaro Vieira Pinto*

Ricael Spirandeli Rocha¹

Cristiano Silveira Silva²

RESUMO

A racionalidade técnica, alimentada pelos interesses de uma sociedade burguesa que se fortalece sob a influência do capital, tem moldado o ensino contemporâneo. O objetivo deste estudo foi analisar criticamente os impactos da mercantilização da Educação a Distância (EaD) sobre a qualidade da formação educacional e a integridade do compromisso pedagógico das instituições. Adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão bibliográfica ancorada nas reflexões de Álvaro Vieira Pinto (2005), que oferece uma perspectiva crítica sobre as interações entre técnica, tecnologia, educação e sociedade. Os resultados destacam a necessidade urgente de implementar políticas públicas mais eficazes que não apenas regulamentem a carga horária dos cursos de EaD, mas também enfrentem a mercantilização do ensino, impulsionada pela racionalidade técnica. É fundamental que as diretrizes futuras assegurem que a EaD no Brasil seja acompanhada por um compromisso genuíno com a formação integral dos estudantes e com a equidade no acesso à educação.

Palavras-chave: Análise crítica da tecnologia. Mercantilização do ensino. Emancipação da EaD. Reflexão crítica. Acumulação flexível.

ABSTRACT

Technical rationality, driven by the interests of a bourgeois society strengthened under the influence of capital, has shaped contemporary education. The aim of this study was to critically analyze the impacts of the commodification of Distance Education (EaD) on the quality of educational formation and the integrity of institutional pedagogical commitment. A qualitative approach was adopted, based on a bibliographic review anchored in the reflections of Álvaro Vieira Pinto, who provides a critical perspective on the interactions between technique, technology, education, and society. The results highlight the urgent need to implement more effective public policies that not only regulate the workload of EaD courses but also address the commodification of education driven by technical rationality. It is crucial that future guidelines ensure that EaD in Brazil is accompanied by a genuine commitment to the comprehensive formation of students and to equity in access to education.

Keywords: Critical technology analysis, Commodification of education, EaD emancipation, Critical reflection, Flexible accumulation.

* Submetido em 28/02/2025 – Aceito em: 22/04/2025

¹ Ricael Spirandeli Rocha 1, Brasil – ricael.edu@gmail.com

² Cristiano Silveira Silva 2, Brasil – cristiano.silveira@estudante.iftm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, impactada pelos efeitos pós-pandemia da Covid-19³, encontra-se imersa em uma era tecnológica sem precedentes. A crise sanitária global acelerou a adoção e a integração das tecnologias digitais em diversos setores, revelando inúmeros desafios quanto à necessidade de reinventar formas trabalho.

Na saúde, por exemplo, houve avanços significativos com a telemedicina⁴ e o uso de dados para monitoramento e controle de doenças. Além disso, Antiqueira e Sekine (2020) apontam que a infraestrutura urbana começou a implementar cidades inteligentes, que utilizam tecnologias digitais como sensores e sistemas interconectados para otimizar recursos e aumentar a eficiência dos serviços urbanos.

No campo ambiental, a tecnologia digital também contribuiu no monitoramento e combate às mudanças climáticas, enquanto o entretenimento se reinventa constantemente, oferecendo novas formas de interação e consumo de conteúdo digital (Antiqueira; Sekine, 2020).

No âmbito educacional, a pandemia catalisou uma mudança inesperada, impulsionando o ensino remoto emergencial, que Saviani (2020) destaca como uma alternativa à Educação a Distância (EaD), visto que já existia regulamentação sobre essa modalidade, “coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente” (Saviani, 2020, p. 5).

Nesse sentido, o ensino remoto adotou ferramentas de aprendizagem *online*. Essa “adoção tecnológica” redefiniu o formato de trabalho docente naquele período, influenciando no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma flexibilização no ensino, mas também excluiu uma parcela significativa da sociedade que não possui acesso a tecnologias digitais, como computador, *tablet*, celular e outros dispositivos com conexão à *internet* (Saviani, 2020).

A saber disso, a utilização de tecnologias digitais incorpora inúmeros valores e alguns entendimentos ao longo da existência etimológica da palavra. No entanto, Vieira Pinto (2008, p. 220) aponta um valor significativo, ou seja, aquele que “irá ter importância capital, a ideologização da técnica”.

No contexto da EaD, esses fatores são especialmente relevantes, pois a massificação dessa modalidade expôs questões complexas, como a mercantilização do ensino impulsionada pela crescente demanda por educação *online* (Cruz; Paula, 2015).

Esse processo está intimamente ligado ao cenário sociopolítico resultante das reformas do

³ Período após a crise global de saúde causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 que iniciou em dezembro do ano de 2019, se espalhando rapidamente pelo mundo, tendo como principal medida de segurança a quarentena pelo distanciamento social e utilização de máscaras para conter a transmissão. Como a adaptação as tecnologias digitais foram utilizadas de forma ampla por boa parte da sociedade.

⁴ Prática de utilizar tecnologias digitais no trabalho medicinal para fornecer cuidados médicos à distância.

Estado capitalista, orientadas pela racionalidade técnica sob o uso de tecnologias digitais, que favoreceram modelos de ensino como a EaD. Essa modalidade se tornou um “ícone da educação contemporânea” nas análises de organismos internacionais, como o Banco Mundial (Nascimento, 2011, p. 15).

Dessa forma muitas Instituições de Ensino Superior (IES) e empresas privadas passaram a enxergar a EaD como uma oportunidade lucrativa, frequentemente priorizando o retorno financeiro desfavorecendo a qualidade educacional.

Diante disso, questiona-se: Como a mercantilização da Educação a Distância, impulsionada pela racionalidade técnica e pela crescente demanda por ensino *online*, compromete a qualidade da formação e o compromisso das Instituições de Ensino Superior com seu verdadeiro propósito educacional?

À luz disso, Álvaro Vieira Pinto, filósofo e intelectual brasileiro conhecido por suas contribuições à teoria crítica, a crítica à racionalidade técnica e ao pensamento pedagógico, oferece reflexões profundas sobre o papel da tecnologia na sociedade. Ele enfatiza a urgência de superar as desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Isso torna essencial uma análise crítica de seu uso na contemporaneidade.

Sob essa discussão, o objetivo deste estudo foi examinar criticamente, com base nas reflexões de Álvaro Vieira Pinto, os efeitos da mercantilização da EaD sobre a qualidade da formação educacional e a integridade do compromisso pedagógico das instituições. Por meio de uma revisão bibliográfica, buscou-se entender como a crescente demanda por ensino *online* tem promovido práticas que privilegiam o lucro em detrimento da excelência educacional, abordando as consequências dessas tendências.

1.1 Alienação tecnológica e o paradoxo da EaD

Atualmente a sociedade moderna tem adotado as tecnologias digitais como ferramentas essenciais na criação de recursos para a construção do conhecimento. Um exemplo notável é a EaD, que surge como uma modalidade educacional inovadora ao utilizar tais tecnologias para conectar professores e alunos situados em locais diversos (Moore; Kearsley, 2008).

Isso possibilita uma interação que pode ocorrer de forma parcial ou total ao longo do tempo, ampliando as oportunidades de aprendizagem e colaborando para uma educação mais flexível. Embora a atual metodologia da EaD se destaque como uma inovação ao utilizar tecnologias digitais, é importante refletir sobre como o fascínio do ser humano por essas criações pode obscurecer uma análise crítica de suas implicações mais profundas.

Nesse contexto, observa-se que o ser humano se vislumbra com a própria criação, esquecendo talvez que ele seja o próprio criador. Diante disso, Vieira Pinto (2008, p. 35) destaca

que “a concepção generalizada e por mil modos expressa segundo a qual nos encontramos em uma era de inédita grandiosidade pois, jamais o homem realizou tão triunfalmente seu domínio sobre as forças naturais e criou artefatos tão espantosos”. No entanto, essa euforia pelo progresso tecnológico e científico pode levar a uma desconexão entre o ser humano e sua essência criadora, fazendo com que ele se torne refém de suas próprias invenções, em vez de utilizá-las como ferramentas para o desenvolvimento humano integral.

Para tanto, o que diferencia o ser humano dos outros animais é sua capacidade de conceber mentalmente um objeto ou ação antes de realizá-la por meio do trabalho. Essa habilidade de planejar, imaginar e antecipar resultados antes de materializá-los no mundo físico revela a profunda conexão entre pensamento e prática. Como Marx (2002, p. 211-212) já afirmava:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Quando alguém decide, por exemplo, fabricar uma cadeira, preparar um prato especial, escrever uma obra ou produzir um texto, mesmo que simples, o processo inicia-se na mente. Com isso, “a função cosmogônica transfere-se da natureza para o homem. É este que cada vez mais cria a natureza ou antes aquilo que para ele começa a lhe aparecer como natural. O homem é um ser destinado a viver necessariamente na natureza” (Vieira Pinto, 2008. p. 37).

A função cosmogônica, ou seja, a capacidade de criar e organizar o mundo, passou da natureza para o homem. À medida que o ser humano evolui, ele assume um papel cada vez maior na construção do que entende como “natureza”. O homem, sendo parte inseparável da natureza, também a transforma, criando novas realidades que ele passa a considerar como naturais (Marx, 2002; Vieira Pinto, 2008).

Desse modo, ao se afastar do processo produtivo direto, o trabalhador se torna estranhado de suas próprias criações. No contexto moderno, a alienação do trabalho se desenvolve pela globalização a qual foi profundamente influenciada pela emergência do fordismo⁵ e do taylorismo⁶ como modelos de organização da produção. Esses modelos, ao priorizarem a eficiência e a maximização do lucro, fragmentaram o processo de trabalho, reduzindo o papel do trabalhador a meras funções repetitivas e mecânicas (Santos, 2008).

Esse fenômeno não apenas desconectou o trabalhador do produto final de seu trabalho, mas também aprofundou a divisão global entre os que detêm a tecnologia e centralizam a produção e os

⁵ Modelo de produção industrial criado no início do século XX, onde cada trabalhador realizava uma tarefa específica e repetitiva, a qual havia intensificação da exploração do trabalho.

⁶ Sistema de organização do trabalho criado no início do século XX focado na eficiência e produtividade sob a intensificação da exploração do trabalho.

que são relegados à periferia econômica. Santos (2008) ressalta que a alienação do trabalho emerge como um fenômeno que vai além do campo econômico, manifestando-se de forma profunda nas esferas social e política, e perpetuando as desigualdades que marcam a sociedade contemporânea.

Isso pode ser ampliado incluindo a maneira como a tecnologia e a automação têm afastado os sujeitos do processo de fabricação e criação, observando que:

Atualmente o que excita espanto e entusiasmo é o conjunto dos objetos e procedimentos artificiais que nos cercam. Daí a fácil conversão dessa atitude em ideologia. Mas se por um lado tal se dá por outro o preço da manutenção desse entusiasmo está na constante substituição dos objetos máquinas engenhos fatos e conhecimentos que o determinam (Vieira Pinto, 2008, p. 38).

A constante renovação e obsolescência das criações técnicas diminui o tempo em que essas inovações conseguem impressionar, gerando um ciclo contínuo de novidade e descarte. Em essência, o progresso, que deveria ampliar o sentido de maravilhamento e realização, acaba gerando um efeito contrário: a banalização da inovação, que passa a ser vista como algo natural e transitório, e não mais como um marco significativo no desenvolvimento humano.

O que antes era motivo de admiração e espanto logo se torna obsoleto, superado por novas tecnologias que surgem em ritmo acelerado. Esse fenômeno é descrito como uma “queda na naturalidade”, ou seja, uma perda da capacidade de ver as inovações como algo extraordinário, pois elas se tornam comuns e efêmeras (Vieira Pinto, 2008).

No contexto da educação, observa-se uma tendência de privatização que se torna ainda mais evidente na EaD. A modalidade inicialmente pensada como uma forma inclusiva com capacidade de democratizar o acesso ao conhecimento, tem sido cada vez mais explorada como uma oportunidade de mercado.

A degradação se intensifica à medida que a EaD é orientada por ideologias que a transformam em um produto comercializável. Nessa lógica, a educação passa a ser tratada como uma mercadoria que os indivíduos escolhem, pagam e consomem, perdendo seu caráter de bem público essencial.

Nesse cenário, as necessidades fundamentais de formação das novas gerações na EaD são progressivamente subordinadas ao mundo da mercadoria, levando à reconfiguração do estudante, que deixa de ser visto como um cidadão em formação e passa a ser considerado apenas um consumidor de serviços educacionais.

Portanto, embora o avanço da globalização e das tecnologias digitais tenha contribuído para tornar a sociedade mais dinâmica e a EaD mais inclusiva, essas transformações também revelam uma crescente degradação e desigualdade no ensino. A utilização das tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que facilita o acesso à educação, tem levado à obsolescência e substituição de práticas tradicionais, tornando o ensino, muitas vezes, descartável e alienante.

Nesse sentido, observa-se em regiões periféricas, onde estudantes têm acesso a plataformas

digitais de ensino, mas carecem de infraestrutura básica, como internet de qualidade ou dispositivos adequados, o que amplia a desigualdade educacional. Enquanto escolas particulares de elite investem em ferramentas tecnológicas avançadas e metodologias inovadoras, muitas escolas públicas enfrentam dificuldades para manter aulas presenciais de qualidade, evidenciando como a tecnologia, sem políticas públicas inclusivas, pode aprofundar o abismo entre diferentes realidades socioeconômicas.

A crescente dependência dessas tecnologias acentua a subordinação dos sujeitos e enfraquece a conexão com o processo educacional, evidenciando um paradoxo: enquanto a EaD expande o acesso à formação, ela também reflete e intensifica as desigualdades e a superficialidade no campo educacional.

1.2 Articulações do capitalismo e acumulação flexível na EaD

Na contínua compreensão sobre o advento das tecnologias digitais e a conectividade via *internet*, a atual fase da EaD possibilitou a sua expansão e o formato que a modalidade se moldou na contemporaneidade. Entretanto, esse desenvolvimento histórico está profundamente enraizado em interesses econômicos do capitalismo, que moldaram a “construção” da EaD (Araújo, 2014).

Para compreender como o mercado financeiro influencia essa modalidade, é fundamental primeiro refletir sobre o sistema capitalista hegemônico, que continua a expandir-se globalmente, integrando e reintegrando diversos espaços, o trabalho e as variadas formas sociais de vida (Ianni, 1995). Partindo dessa compreensão, Vieira Pinto ressalta que:

A técnica não nasceu da magia, mas certamente o correto será ver-se na magia a união da técnica possível nas condições em que floresceu. Foram as condições objetivas do seu exercício que mudaram, e mudaram em virtude do esforço pelo qual os homens socialmente prosseguiram na produção da existência, criando produtos novos, cada vez mais complexos e carregados de conhecimentos verdadeiros sobre a realidade material (Vieira Pinto, 2008, p. 194).

A influência do capital impacta profundamente povos e civilizações, gerando uma relação de dependência e produtividade sob o domínio hegemônico das nações mais poderosas. Nesse contexto, a técnica, ao se transformar em tecnologia, torna-se uma ferramenta indispensável de poder e um recurso estratégico para a dominação, isto é:

Nas sociedades divididas, os elementos dominantes sempre exaltam o presente, no qual se acham bem instalados, ao plano da ideologia as condições sociais, científicas e técnicas que o caracterizam. Seu desejo, muito compreensível, seria sustar o curso da história, o que intentam fazer contrapondo-se a todo ensaio de modificação da realidade (Vieira Pinto, 2008, p. 40).

Esse reflexo do capitalismo também atinge a organização social, especialmente nos setores tecnológicos e produtivos, ao “provocar o aumento da composição orgânica do capital, sofisticando a divisão do trabalho social e a especialização da força de trabalho, robotizando e informatizando organizações e atividades econômicas, sociais, políticas e culturais” (Araújo, 2014, p. 37).

O desenvolvimento humano impõe ao sujeito a obrigação de criar e manter os meios de subsistência. Dessa forma, a produção de bens e a formação das relações sociais são diretamente influenciadas pelas técnicas e métodos utilizados em cada época, tendo como base que:

Existentemente, o dinheiro, nas sociedades regidas pelo capital, assim como antes, em outras, a posse do escravo ou da terra, substitui a flecha que vara um animal de caça ou o anzol que fiska um peixe. O trabalho que deve produzi-lo, nas condições capitalistas de vida social, equivale ao que é despendido pelo indivíduo isolado ou pelos membros da pequena horda primitiva na confecção de instrumentos de caça ou pesca. Em todos esses casos, estamos diante da obrigação de produzir a existência, que o sistema nervoso, pelo nível de desenvolvimento e autonomia que atingiu, impõe ao homem, e que dá origem aos bens de produção e às relações sociais, porque determina o aparecimento das técnicas eficazes para criá-los (Vieira Pinto, 2008. p. 200).

Nesse contexto, percebe-se que, a partir dos anos 1990, o capitalismo fortaleceu sua influência global ao fomentar movimentos internacionais baseados no uso da computação e de sistemas informatizados, com o objetivo de expandir a acumulação de capital, utilizando uma racionalidade técnica respaldada pelas “novas” tecnologias digitais, conforme aponta Araújo (2014):

É inegável que as novas tecnologias da informação e comunicação têm proporcionado mudanças significativas no sistema produtivo, e, conseqüentemente, nas relações sociais, políticas e culturais, a partir da microeletrônica, dos satélites, dos computadores e da internet, promovendo uma aproximação das distâncias entre diversos povos e nações. Essas modificações foram influenciadas pela necessidade de reorganização do capital que, em crise, tentava superar o modelo Taylorista/Fordista de produção, considerado lento, rígido e padronizado, por um modelo mais ágil e flexível que atendesse às atuais exigências do mercado (Araújo, 2014, p. 38).

A noção de racionalidade técnica não é recente; na verdade, remonta aos estudos filosóficos do século XVIII quando Immanuel Kant já abordava o conceito de ‘racionalismo’. No entanto, a racionalidade técnica pode ser referida por diversos outros termos, como racionalidade instrumental, racionalidade técnico-científica, racionalidade instrumentista, racionalidade tecnológica, racionalidade tecnicista, entre outros (Kant, 2001).

Diante desses aspectos, observa-se que a racionalidade técnica alimenta os anseios de uma sociedade burguesa que se fortalece constantemente sob a égide do capital, pela exploração do trabalho e produção humana, pela razão tecnicista que consolida os interesses do capitalismo.

Diante das estratégias adotadas pelo capitalismo, observa-se que o modelo de produção que explora o trabalhador de maneira rígida e impiedosa, como no modelo taylorista/fordista, já não é mais capaz de sustentar o padrão por ele próprio estabelecido.

Em resposta à crise estrutural gerada pelo próprio capitalismo, surgiu a necessidade de

repensar a forma como as tecnologias poderiam ser utilizadas para impulsionar a produtividade de maneira rápida e econômica, através de uma racionalidade técnica que intensificasse esses processos, tendo em vista que “a fração hegemônica da sociedade de então, não possuindo forças motrizes mais eficientes ou máquinas mais complexas e potentes, lançava mão do trabalho muscular do animal humano” (Vieira Pinto, 2008, p. 170).

A solução encontrada para superar a crise capitalista envolveu questionar o modelo de produção vigente, revelando uma rigidez produtiva e a organização sindical dos trabalhadores, que negociavam direitos, salários, uniformes e benefícios em troca de maior produtividade, “o computador não precisa produzir os dados que oferece: só o faz por comando de quem efetivamente deles necessita. A rigor, só o homem é produtor. A máquina permanece sempre na condição de produzido, como tal identifica-se aos seus efeitos” (Vieira Pinto, 2008, p. 202).

Essas mudanças reconfigurara as bases do sistema capitalista, pois “à medida que a produção fordista se aproximava de seus limites, surgiram novos métodos de produção. A saturação dos mercados de massa conduziu a uma crescente diferenciação dos produtos, com uma nova ênfase no estilo e/ou na qualidade” (Araújo, 2014, p. 38).

Não obstante, Araújo (2014) aponta que, para atender às exigências do capital, foi necessário adotar um sistema de produção flexível, que buscasse atender aos padrões de qualidade e satisfação das classes mais privilegiadas. No entanto, essa satisfação não é espontânea; “ela é construída socialmente, no contexto atual, por meio da comunicação ideológica, fruto da ideia neoliberal que promove a competição, a individualidade e o egoísmo entre as pessoas” (Araújo, 2014, p. 39).

Assim, a reflexão sobre o regime flexível e a utilização das tecnologias digitais na gestão empresarial e mercadológica revela a necessidade de mão de obra qualificada e econômica para atender ao público consumista, exigindo novas formas de qualificação e desenvolvimento de habilidades, compreendendo que “a tecnologia, para ser útil, precisa antes de tudo ser necessária. Mas o qualificativo “necessária”, a menos que permaneça no reino das palavras abstratas, tem de corresponder a algum sujeito, aquele a quem concretamente é necessária” (Vieira Pinto, 2008, p. 301).

Nesse sentido, a educação desempenha um papel importante na sociedade capitalista, com a “missão” de formar profissionais que satisfaçam as exigências do mercado de trabalho. Essa realidade exclui muitos processos de produção que não dispõem de microeletrônica e informatização digital (Lima, 2007).

Nesse contexto, a EaD baseia-se na ideia de flexibilidade, proporcionando autonomia ao aluno e superando a rigidez dos métodos tradicionais. A aprendizagem flexível é vista como uma abordagem inovadora, pois integra o desenvolvimento tecnológico para dinamizar o processo de aprendizagem através do uso de mídias interativas (Kuenzer, 2016).

Pedagogicamente, a aprendizagem flexível se desenvolve dentro de comunidades de aprendizagem, geralmente compostas por grupos de interesse, com destaque para os professores. Essa abordagem responde à necessidade de um modelo curricular que se adapte às diversas trajetórias dos alunos, rejeitando a centralização do professor como único protagonista e promovendo uma organização curricular que valorize o aluno como um sujeito crítico. A metodologia defende a aprendizagem colaborativa e um conhecimento sólido, ao invés de um simples acúmulo de conteúdo.

Neste contexto, a aprendizagem flexível reflete o projeto pedagógico da acumulação flexível, que busca uma “educação mais maleável”. A acumulação flexível enfatiza a formação de profissionais adaptáveis às mudanças tecnológicas e à dinâmica da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de formar trabalhadores que apenas repetem procedimentos memorizados ou baseados na experiência anterior.

Para possibilitar essa formação, é necessário substituir a especialização adquirida em cursos profissionalizantes de curta duração e focados em ocupações específicas por uma formação mais abrangente e de caráter mais amplo, que deve ser complementada ao longo da trajetória profissional.

De acordo com Kuenzer (2016), a constante transição entre diversas ocupações e oportunidades de educação profissional ao longo da carreira não justifica o investimento em formação profissional especializada. O regime de acumulação flexível valoriza a ampliação da escolaridade tanto no nível básico quanto no superior, junto com a capacitação contínua dos profissionais (professores), para atender às novas demandas do mercado de trabalho.

Embora a pedagogia flexível possa parecer um “modelo perfeito”, ela levanta questões mais profundas quando aplicada ao ensino superior, especialmente em instituições privadas. A flexibilidade oferecida pelos cursos de EaD não só atende às necessidades de alguns alunos, mas também reduz os custos cobrados, configurando-se como uma estratégia eficiente para a mercantilização do ensino superior, incluindo graduação, especialização e formação continuada de docentes (Kuenzer, 2016).

O discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela que a destruição do vínculo entre capacitação e trabalho, mediada pelas tecnologias digitais, acaba banalizando as competências. Esse fenômeno é similar à base comum e à estratégia toyotista de definir a produção com base na demanda.

A acumulação flexível é caracterizada pela inclusão e exclusão de trabalhadores com diversas qualificações, formando corpos coletivos de trabalho dinâmico. Isso ocorre por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, combinando estratégias de extração de mais-valia para garantir a lógica mercantil (Kuenzer, 2016).

O caráter “flexível” da força de trabalho valoriza mais a adaptabilidade do que a qualificação

prévia. Essa adaptabilidade inclui competências prévias, cognitivas, práticas e comportamentais, além da capacidade de aprender e se ajustar ao novo. O modelo pressupõe uma subjetividade disciplinar marcada por instabilidade e fluidez. Nesse contexto, compreende-se que:

A aprendizagem flexível, como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda (Kuenzer, 2016, p. 18).

Sendo assim, as dinâmicas do capitalismo resultaram em uma abordagem de aprendizagem flexível, onde a utilização da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas acentuou a desigualdade na distribuição do conhecimento. Para alguns, o acesso a oportunidades de trabalho intelectual e atividades práticas está condicionado ao tempo e à extensão de sua trajetória de qualificação e escolarização.

Por outro lado, a maioria dos trabalhadores envolvidos em atividades manuais e simples não tem a mesma oportunidade. Esses trabalhadores recebem treinamentos rápidos e limitados, com pouco suporte tecnológico e aplicação dos princípios da aprendizagem flexível, que são fortemente influenciados por organismos internacionais.

Dessa forma, a flexibilização da aprendizagem promovida pelo capitalismo acaba por aprofundar as desigualdades no acesso ao conhecimento, restringindo a formação completa a uma minoria privilegiada e oferecendo soluções limitadas para a maioria dos trabalhadores. Esse contexto de exclusão prepara o terreno para uma reflexão crítica sobre a racionalidade técnica e a mercantilização da educação, especialmente na EaD, onde o conhecimento se torna cada vez mais um produto submetido às lógicas de mercado.

1.3 Organismos internacionais e a expansão do setor privado-mercantil na EaD

Com base na estrutura adaptável que foi criada para atender às camadas sociais mais favorecidas, a educação passa a atender às exigências do capital, funcionando como o principal mecanismo para a formação profissional e satisfazendo as demandas da elite. Em vez de promover uma educação que valorize a formação humanística e integral, a ênfase recai sobre uma racionalidade técnica que responde às necessidades econômicas, oferecendo uma aprendizagem flexível sem considerar o desenvolvimento crítico do cidadão.

As expectativas baseadas na racionalidade técnica pela EaD propõem um direcionamento a resultados da prática tecnicista sob a forma de dominação ideológica na formação docente, compreendendo um objeto educacional do mercado capitalista a partir de proposta de formação massificada e engessada. Segundo o Banco Mundial “os programas de educação a distância são geralmente muito menos caros do que os programas universitários atuais, dado o maior número de

alunos por professor” (Banco Mundial, 1995, p. 37, tradução dos autores).

Esse contexto influenciou fortemente as políticas para incluir a EaD no Brasil, em particular, é importante notar as articulações políticas e econômicas realizadas sob a influência da elite brasileira, as políticas neoliberais e a atuação de organismos internacionais durante a década de 1990.

O desempenho dos agentes internacionais na construção e divulgação de sistema de ideias de desenvolvimento sobre a educação, principalmente, as orientadas para a implementação de políticas para esse setor, a exemplo das elaboradas pelo **Banco Mundial (BM)**, **Organização das Nações Unidas para a Educação**, a Ciência e a Cultura (**Unesco**) e a Comissão Econômica para a América Latina (**Cepal**), foram responsáveis por uma política com diretrizes comuns para os diferentes países da região (Araújo, 2014, p. 42, grifo nosso).

A influência desses organismos refletiu diretamente na educação e, posteriormente, na expansão da EaD, favorecendo a capacitação em larga escala e a disseminação do conhecimento, porém tensionando o papel central da educação, que é o de ensinar. Essa articulação reforça a racionalidade técnica, servindo como o motor da revolução técnico-científica, marcada pela substituição do trabalho manual por tecnologias digitais.

Essas tecnologias difundiram ideias de uma abordagem tecnicista em eventos internacionais, sendo promovidas como uma estratégia de inovação. Isso resultou na divisão das pessoas em dois grupos: aqueles que têm acesso à tecnologia e aqueles que são excluídos digitalmente (Araújo, 2014). Na esteira desse cenário, Vieira Pinto corrobora destacando que:

Conforme acontece na época atual, a tecnologia se revela ambivalente, sendo ao mesmo tempo o esteio e a arma da dominação, nas mãos do senhor, e a esperança de liberdade e o instrumento para consegui-la, nas mãos do escravo. A revelação dessa duplicidade fere, como uma aberração, os princípios mais sólidos do pensar formal, não encontrando explicação. Torna impossível configurar qualquer conceito lógico da tecnologia e leva a crer na intervenção de agentes anímicos irracionais (Vieira Pinto, 2008, p. 262).

No Brasil e na América Latina, essa revolução tecnológica trouxe à tona um debate sobre o uso da tecnologia, marcado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada nos anos 1990. O objetivo da conferência, realizada na província de Jomtien - Tailândia, era criar um plano de ação para atender às necessidades educacionais globais, estabelecendo metas a serem alcançadas em dez anos para garantir uma educação de qualidade para todos.

As novas abordagens educacionais sugeridas pela Declaração de Jomtien destacavam a renovação da educação e o uso massivo da tecnologia. No entanto, ao analisar mais profundamente as ações propostas, percebe-se a prevalência da racionalidade técnica e dos interesses do capital, refletidos na ênfase no uso de ferramentas digitais.

Conforme a Unesco declarou em 1990, “[...] existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem

precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia [...]” (UNESCO, 1990, s.p).

O forte apelo ao uso das ‘novas’ tecnologias como símbolo de uma educação ‘eficiente’ intensificou a instrumentalização da educação pela racionalidade técnica, visando à satisfação das necessidades do mercado de trabalho.

Uma década após a Conferência de Jomtien, em abril de 2000, países que enfrentaram restrições econômicas discutidas na conferência se reuniram em Dakar - Senegal, durante a Cúpula Mundial de Educação. Representantes de 180 países se encontraram para definir novas metas e ações em prol da ‘Educação para Todos’.

Segundo a Unesco (2001), os países assumiram a responsabilidade de garantir e manter as metas da Educação para Todos por meio de parcerias e cooperação com instituições internacionais, além de promover estratégias tecnológicas baseadas no uso das tecnologias digitais.

Entretanto, as diretrizes que poderiam ser plenamente implementadas são revestidas por uma racionalidade técnica, além de enfrentarem precariedade no Brasil, destacando que essas orientações:

Não passam de letras mortas no território brasileiro, porque grande parte dos professores antigos e os atuais não têm acesso às novas tecnologias nas escolas públicas por pura ausência de investimentos no setor educacional, tendo em vista a grande contradição existente nas orientações dos organismos internacionais (Araújo, 2014, p. 46).

Nesse contexto, tanto a Declaração de Jomtien quanto a Declaração de Dakar, com uma década de diferença entre elas, sugerem que os países invistam o mínimo possível para alcançar o máximo de resultados. Em outras palavras, essas propostas não se sustentam no campo educacional, pois a economia por si só não garante a formação integral do indivíduo.

Como consequência, a racionalidade técnica passou a tratar a educação como uma mercadoria, comparável a qualquer outro serviço na sociedade capitalista, atraindo a atenção de organismos internacionais como a Unesco. Essa organização se empenha em subsidiar países periféricos e promover eventos globais que incentivam o uso da tecnologia como ferramenta principal para ampliar o acesso à EaD.

Indiscutivelmente, a Unesco desempenha um papel singular na educação superior, especialmente no final do século XX e início do século XXI. Segundo Lima (2007), a Unesco exerce uma influência significativa nas políticas educacionais internacionais, impactando diretamente os países periféricos. Sua principal função é articular a reestruturação produtiva e a reconfiguração da urbanização burguesa.

Sob essa perspectiva, a Unesco promove eventos internacionais com o objetivo de apoiar financeiramente os países menos desenvolvidos e incentivar a adoção da tecnologia digital. O apelo da Unesco é claro: países periféricos devem assinar declarações que busquem superar as deficiências

educacionais na educação superior, com foco nas tecnologias digitais como solução principal (Lima, 2007).

A adesão da América Latina às ideias defendidas pela Unesco, considerando a educação superior como um bem acessível, de natureza social e pública, inicialmente parece alinhada com a lógica educacional. No entanto, por trás dessa proposta, as intenções dos organismos internacionais ocultam o desejo de privatizar a educação superior sob o pretexto de criar um sistema público não estatal (Lima, 2007). Assim, Lima (2007) argumenta que a Unesco promove um projeto hegemônico ao identificar:

A utilização das TIC como um dos principais mecanismos desta mercantilização, ainda que essa utilização, por meio da educação a distância (EAD), aparece como uma estratégia de internacionalização e de democratização do acesso à educação ao longo da década de 1990 e início do novo século (Lima, 2007, p. 53).

As reflexões destacadas apontam para as iniciativas da Unesco sob a Declaração de Paris, que incentivaram os países da América Latina a adotar uma nova modalidade de ensino superior: a EaD. Para que essa modalidade pudesse ser implementada de maneira eficaz, o acesso à EaD passou a depender do uso de tecnologias digitais.

Em 2009, a Unesco realizou a Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris, França, onde retomou o discurso de que “a Educação Superior, como um bem público, é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes” (UNESCO, 2009, s.p.). Essa proposta da Unesco visava integrar os países periféricos a um mundo globalizado, tendo a educação como eixo central.

A EaD foi apresentada como uma estratégia principal para o ensino superior, apoiada pelo uso de tecnologias digitais e pelos Recursos Educacionais Abertos (*Open Education Resources*). Esses recursos promovem “a internacionalização da educação, permitindo que pessoas de qualquer lugar do mundo façam cursos à distância, utilizando a internet como uma ferramenta compartilhada por muitos países e instituições de ensino superior” (Araújo, 2014, p. 54).

Dessa forma, as propostas da Unesco estão em plena consonância com o sistema capitalista, facilitando a mercantilização da educação e reforçando a racionalidade técnica na oferta de cursos à distância no ensino superior. O caminho traçado pela Unesco deixa evidente seu papel de mediador das ideias capitalistas, promovendo o consumo massivo de tecnologia e limitando a interferência do Estado nessas ações, além de abrir espaço para a atuação de outros organismos internacionais, como o Banco Mundial, o FMI e a OMC.

Por fim, o Banco Mundial é outro organismo internacional que desempenha um papel significativo na mercantilização da EaD e na promoção da racionalidade técnica. Embora a interferência dessa instituição na educação seja mais recente em comparação com sua criação, suas ações estão fortemente alinhadas com a economia e os interesses do capitalismo.

De acordo com Araújo (2014), uma das iniciativas mais impactantes do Banco Mundial foi a imposição de condições para a concessão de empréstimos a diversos países endividados, além de sua participação em congressos e eventos internacionais, incluindo o setor educacional, o que levou muitos países a se tornarem dependentes das diretrizes dessa instituição.

Assim como outros organismos internacionais, o Banco Mundial influenciou as políticas de ensino superior no Brasil, contribuindo para a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e inserindo a EaD em um cenário mercantilizado, onde a formação é dominada pela racionalidade técnica (Lima, 2007).

É essencial destacar que, embora os organismos internacionais tenham promovido o uso das tecnologias digitais como ferramentas para a EaD e a expansão dessa modalidade como um meio de mercantilização do ensino, as políticas públicas implantadas nos países, especialmente no Brasil, refletem diretrizes governamentais que buscam atender a diversos interesses, incluindo aqueles das classes burguesas e do empresariado local e internacional.

Entre as diretrizes que impactaram diretamente as políticas educacionais da EaD, destacam-se dois documentos: I) O ensino superior: as lições derivadas da experiência (Banco Mundial, 1995) e II) Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas (Banco Mundial; UNESCO, 2009).

O primeiro documento propõe um conjunto de ações e estratégias para reformular a educação superior na América Latina, colocando o ensino superior e a EaD no centro das iniciativas do Banco Mundial (Lima, 2007). Entre as diretrizes mencionadas, destacam-se: “a ampliação das instituições privadas; diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas, com a participação dos estudantes nos custos da educação; e a redefinição do papel do Estado no ensino superior” (Araújo, 2014, p. 57).

O segundo documento, por sua vez, questiona o papel do ensino superior, os desafios enfrentados e as formas de superá-los. Em meio a várias discussões, destaca-se o uso das ferramentas digitais como solução para o ensino superior, reforçando novamente a possibilidade de utilizar a EaD como um instrumento para o ensino, mas sob uma perspectiva mercantilista e superficial.

Assim, os organismos internacionais introduziram ideias carregadas de ações tecnicistas, guiadas pela racionalidade técnica, resultando na mercantilização da EaD e, em certa medida, na banalização da modalidade.

Todo esse percurso evidencia que a EaD está imersa em um contexto de interesses, revelando a negligência e a falta de compromisso do capitalismo em relação à educação. Nesse contexto, é crucial a formulação de políticas públicas que desafiem a racionalidade técnica e promovam a EaD não como uma ferramenta do capital, mas como uma modalidade essencial para o desenvolvimento educacional no Brasil.

2 Metodologia

O percurso metodológico deste estudo fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, escolhida por sua capacidade de proporcionar uma análise densa e multidimensional das interações entre sujeito e contexto (Gil, 2008). A abordagem qualitativa é imprescindível, pois permite capturar os significados, motivações, crenças, valores e atitudes que permeiam os fenômenos sociais, aspectos que não são plenamente apreendidos por métodos quantitativos (Minayo, 2004).

Essa metodologia oferece, uma compreensão mais profunda e significativa das complexidades inerentes ao tema investigado (Gil, 2008). Diante dessa assertiva, a pesquisa bibliográfica distingue-se pelo rigor no processo de seleção, avaliação e interpretação das fontes, sendo essencial para a reflexão crítica e abrangente sobre as implicações políticas, sociais e epistemológicas do tema em questão.

Além disso, a metodologia adotada busca, assim, transcender uma mera revisão de literatura, configurando-se como um instrumento crítico capaz de identificar e discutir as contradições subjacentes ao fenômeno estudado. A fundamentação teórica é fortemente ancorada nas concepções de Álvaro Vieira Pinto, que oferece um arcabouço crítico essencial para a análise das inter-relações entre técnica, tecnologia, educação e sociedade.

O filósofo Álvaro Vieira Pinto, foi pioneiro na reflexão crítica sobre o papel da tecnologia e da técnica na sociedade mostrando como essa noção é utilizada para legitimar relações de poder e dominação, especialmente nas nações subdesenvolvidas. Segundo Vieira Pinto, a técnica não é uma entidade neutra, mas uma manifestação das necessidades humanas em constante interação com as contradições da realidade social (Vieira Pinto, 2008).

Essa perspectiva crítica permite problematizar a concepção dominante da tecnologia, que muitas vezes é apresentada como um avanço inevitável e benéfico para todos, quando, na verdade, pode atuar como instrumento de perpetuação de estruturas de poder e dominação.

Não obstante, a metodologia deste estudo se enriquece ao incorporar a crítica de do autor à noção de 'era tecnológica', que ele descreve como uma construção ideológica utilizada pelos poderes hegemônicos para silenciar a consciência política das massas, essa crítica é aplicada aqui para analisar o papel da tecnologia digital na EaD, questionando como ela pode ser utilizada para reproduzir e reforçar a lógica mercantilista que subordina a educação aos interesses econômicos, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Portanto, a metodologia utilizada não se limita a descrever os fenômenos educacionais. Seu objetivo é mostrar as contradições e as forças que influenciam as práticas pedagógicas atuais, principalmente na Educação a Distância (EaD), e como essas práticas podem servir para manter o "status quo", ou seja, a situação atual das coisas. Além de Álvaro Vieira Pinto, o estudo também se

baseia em outros pensadores críticos que questionam a transformação da educação em mercadoria. Essa abordagem ajuda a entender melhor a complexa relação entre tecnologia, educação e poder.

Dessa forma, a metodologia adotada contribui para uma análise crítica que não apenas mapeia o campo teórico existente, mas também o reinterpreta, oferecendo novas perspectivas sobre as dinâmicas entre educação, tecnologia e sociedade. Através dessa abordagem, o estudo busca fomentar uma reflexão profunda e fundamentada, com o intuito de promover uma compreensão mais crítica e transformadora da realidade educacional.

3 Resultados e Discussão

O processo de mercantilização da educação brasileira está intimamente ligado à crescente influência da iniciativa privada no ensino superior. Esse fenômeno tem moldado o setor educacional através de práticas como a compra e venda de instituições, fusões que resultam em grandes oligopólios e a abertura de capital na bolsa de valores (Sguissardi, 2008). Essas dinâmicas refletem uma clara orientação voltada para o lucro, na qual o ensino superior se torna um produto a ser comercializado.

Ao evidenciar resultados, o Censo EaD.BR⁷ (2020) revela que as instituições privadas de ensino superior são as mais interessadas na modalidade de EaD. Esse interesse está diretamente ligado à busca incessante pelo lucro e ao enfoque mercantilista dessas instituições, que veem na EaD uma oportunidade de expansão e geração de receitas adicionais.

A flexibilidade e acessibilidade da EaD são exploradas para atrair mais alunos, frequentemente por meio de estratégias de *marketing* agressivas. Dessa forma, a EaD se torna uma ferramenta para consolidar a presença dessas instituições no mercado educacional e aumentar sua participação no setor.

Nesse contexto, a reflexão de Vieira Pinto (2008) torna-se pertinente ao analisar a disparidade entre as classes sociais na apropriação dos bens e das inovações tecnológicas. Ele observa que aqueles que detêm os recursos mais valiosos de uma época tornam-se naturalmente os defensores da ideologia dominante, que lhes é favorável. Em contrapartida, as camadas trabalhadoras, que enfrentam condições laborais difíceis e mal remuneradas, permanecem à margem, fascinadas pelas tecnologias que não possuem nem utilizam, mas que, com o tempo, se tornam acessíveis devido à queda dos custos e ao aprimoramento dos métodos produtivos (Vieira Pinto, 2008).

Esta análise crítica examina a lógica mercantilista que permeia o acesso à educação e à

⁷ Publicação anual da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o relatório analítico sobre a aprendizagem a distância no Brasil tem como objetivo mapear a extensão da EaD no país. Ele oferece uma visão detalhada da distribuição geográfica, do número de alunos atendidos, dos tipos de cursos oferecidos e das instituições envolvidas, além de analisar diversas características e fenômenos educacionais associados à EaD.

tecnologia, evidenciando a perpetuação das desigualdades sociais e a subordinação da educação aos interesses do capital. A partir desse fato, observa-se que a EaD tem se consolidado como uma força central no panorama educacional contemporâneo brasileiro, impulsionada pelo avanço tecnológico e pela crescente globalização. No entanto, essa expansão não está isenta de implicações ideológicas e econômicas.

Como Vieira Pinto (2008) sugere, o uso da tecnologia no contexto da EaD pode ser interpretado como “instrumento para criar uma mentalidade tecnológica que lhe seja conveniente, a saber, inócua para os seus interesses económicos, e conseqüentemente políticos, tal é agora a única possibilidade restante em mãos do centro imperial” (Vieira Pinto, 2008, p. 266).

Parte de uma estratégia mais ampla, na qual o “centro imperial” busca moldar a mentalidade tecnológica de forma a preservar seus próprios interesses económicos e políticos. Nesse sentido, a tecnologia deixa de ser apenas uma ferramenta de aprendizado e se torna um mecanismo para fortalecer a dominação, criando uma consciência subordinada nas massas.

A exaltação da figura do técnico e a glorificação do progresso tecnológico servem, assim, para legitimar um sistema que, na prática, perpetua as desigualdades e sustenta o *status quo*. A EaD, quando enquadrada nesse contexto, não apenas amplia o acesso à educação, mas também pode reforçar a lógica mercantilista e tecnocrática que orienta o ensino superior, especialmente nas instituições privadas com fins lucrativos.

Além da mercantilização da EaD, é essencial considerar também o financiamento dessa modalidade, especialmente no setor privado. Muitas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas têm suas ações negociadas na Bolsa de Valores e formam grandes oligopólios financeiros, acumulando mais de um bilhão de reais para investir em aquisições e expansão. Conforme apontado por Braga (2011, p. 15-16), o ano de 2011 e 2012 teve perspectivas e possibilidades de “150 negócios de fusões e aquisições do setor”, evidenciando o crescimento exponencial e a concentração de capital nesse segmento.

Após uma década, pode-se observar pelos estudos de Scudeler e Tassoni (2023) que após análise dos relatórios administrativos referentes aos anos de 2020 e 2021 sobre o capital aberto para livre negociação na bolsa de valores no país, dos cinco principais grupos empresariais do ramo educacional privado que:

Em 2022, cinco companhias educacionais tinham suas ações livremente negociadas na bolsa de valores brasileira, atualmente chamada de B3 (antiga Bovespa). São elas: **Cogna Educacional, Yduqs Participações, Ser Educacional, Cruzeiro do Sul Educacional e Ânima Educação**. Essas companhias têm seu capital social fracionado em ações que são negociadas no mercado, de tal forma que qualquer pessoa pode adquiri-las, tornando-se acionista da companhia para receber dividendos, sempre que o resultado da atividade empresarial for lucrativo. **Trata-se de um mercado altamente regulado e controlado, para dar segurança e atrair investidores de todo o mundo** (Scudeler; Tassoni, 2023, p. 14, grifo nosso).

A partir destes dados, a busca por dividendos e a maximização dos lucros podem levar a uma visão reduzida da educação, que se torna um bem de consumo em vez de um direito fundamental. A mercantilização pode resultar em um ensino superficial, voltado para a eficiência financeira em vez de atender às reais necessidades educacionais dos alunos, ou seja, a expansão da EaD vem proporcionando um mercado regulado para garantir segurança e atrair investidores, priorizando o lucro sobre a qualidade pedagógica.

Para tanto, Vieira Pinto (2008) sublinha que essa dinâmica reflete uma necessidade histórica de dominação, que perpetua a tecnologia como um fator de mudança das estruturas sociais, porém, geralmente em favor dos interesses das elites. Ele argumenta que, em vez de reconhecer a tecnologia como uma força emancipadora, ela frequentemente é utilizada como uma ferramenta de controle ideológico e político.

Nessa conjuntura, compreende-se que há uma perspectiva utilitarista da educação a qual gera um ciclo vicioso: instituições focadas em lucro tendem a reduzir a qualidade do ensino para acelerar a obtenção de diplomas, o que, por sua vez, desvaloriza esses diplomas no mercado de trabalho. Cruz e Paula (2015) apontam que o propósito emancipador e crítico da educação é comprometido, e o ensino se torna apenas uma ferramenta para alcançar objetivos imediatos, como a empregabilidade, ao invés de promover o desenvolvimento integral do ser humano.

Diante de toda estrutura observada, é importante compreender que a mercantilização da educação não é um fenômeno isolado, mas parte integrante de um processo mais amplo de acumulação capitalista que transforma a educação, um direito humano fundamental, em mercadoria. Essa mercantilização reflete especialmente na EaD, onde o avanço tecnológico é explorado para maximizar o lucro.

As tecnologias digitais, quando inseridas no contexto educacional, carregam consigo as contradições do modo de produção capitalista. Por um lado, elas oferecem oportunidades inegáveis de democratização do conhecimento e ampliação do acesso à educação. Por outro, são frequentemente apropriadas como ferramentas de controle e reprodução ideológica, servindo aos interesses do capital, no entanto, Vieira Pinto reconhece que a tecnologia possui vantagens práticas que a tornam indispensável. Isso sugere que, apesar das críticas, ele não nega a utilidade e a relevância técnica compreendendo que:

Há uma minoria de pensadores bem-intencionados que, ao observar a tecnologia constantemente usada como arma de dominação, não compreendem o verdadeiro potencial transformador que ela poderia ter se estivesse sob a orientação de líderes autênticos e desenvolvida pelos cientistas locais para servir exclusivamente aos interesses das nações em desenvolvimento (Vieira Pinto, 2008, p. 380).

O uso dessas tecnologias na EaD deve ser guiado por uma compreensão crítica das relações

de produção. É preciso questionar quem controla essas tecnologias, quais são seus interesses e como elas podem ser subvertidas para servir à emancipação dos trabalhadores, em vez de reforçar sua subordinação.

A glorificação da tecnologia como solução mágica para todos os problemas educacionais frequentemente oculta sua função como mecanismo de dominação. A tecnologia, ao ser fetichizada, desumaniza a educação, tratando os estudantes como consumidores e os professores como meros transmissores de conteúdo pré-formatado, convergindo com as ideias de Vieira Pinto (2008, p. 41) a qual compreende que:

A era tecnológica encobre, ao lado de um sentido razoável e sério, outro, tipicamente ideológico, graças ao qual os interessados procuram embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade.

Destarte, a importância de evitar atribuir à técnica um papel maléfico, onde o sujeito pode usar as ferramentas como um escudo para eximir a responsabilidade histórica dos homens e das classes, transferindo para a tecnologia as falhas e desgraças sociais, simultaneamente, deve-se reconhecer a importância das ações humanas na busca por novas soluções. Isso remete à reflexão de que “em todos os tempos a técnica reinante, e não a organização da sociedade, dominou o homem e o pôs a seu serviço” (Vieira Pinto, 2005, p. 231).

Também é importante destacar o combate aos oligopólios que dominam o setor da EaD, é fundamental romper com a hegemonia do ensino mercantilista. É preciso incentivar a diversidade de instituições e práticas pedagógicas, o que só será possível através da desconcentração do capital e do fortalecimento da educação a partir de políticas públicas eficiente.

Ao rejeitar a educação como um produto e ao adotar uma postura crítica em relação ao uso das tecnologias, a EaD pode se tornar um espaço de resistência e transformação, capaz de formar sujeitos conscientes, críticos e preparados para atuar na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A saber disso, o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 4/2024 publicou dentre algumas alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), incluindo a modalidade da EaD (Brasil, 2024).

Visando combater a possível precarização educacional, o Parecer CNE/CP n. 4/2024 dentre suas diretrizes, destaca ao determinar a diminuição das horas a distância: atividades como o estágio, a extensão e 880 horas dedicadas ao aprofundamento de conhecimentos específicos ocorrerão presencialmente, totalizando 50% da carga horária do curso. No entanto, tal documento não reforça

outras ações sobre a mercantilização e massificação do ensino sob tal modalidade.

Uma nota emitida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), destaca o sétimo item sobre o absentismo sobre dos cursos EaD:

Quanto à formação na modalidade EaD, custeada ou não por financiamento público, não é discutido o modelo de massificação do ensino, a mercantilização da oferta ou as condições de organização pedagógica que cada curso de formação de professores/as requer. Optou-se pelo indicativo da modalidade de oferta como uma alternativa para o oferecimento de cursos de formação de professores/as, vista pelo Estado e por grupos de especialistas da área educacional como uma maneira viável e eficiente de promover formação inicial para uma grande quantidade de professores/as, no menor tempo possível. Além disso, o grave problema que tem sido denunciado acerca da oferta indiscriminada via EaD por Instituições privadas não é tratado, na medida que parâmetros de qualidade e regulação desta oferta não são sinalizados (ANFOPE, 2024, p. 6).

Além da ANFOPE, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) também manifestou preocupações semelhantes em carta aberta ao Ministro da Educação, sublinhando que o Parecer CNE/CP n, 4/2024 não aborda suficientemente a questão da qualidade do ensino na modalidade EaD. Mediante tais manifestações, Kuenzer (2024, p. 12) destaca que:

Essa questão precisa ser pacificada pela **construção de uma proposição** que ao mesmo tempo garanta a qualidade da formação de professores, preferencialmente em cursos presenciais, e **regule rigorosamente as instituições que ofertam graduação em EaD, para que assegurem qualidade social, principalmente para os que vivem do trabalho e não têm acesso às instituições públicas** (grifo nosso).

Essas críticas ressaltam a necessidade urgente de políticas públicas mais robustas e eficazes, que não apenas regulamentem a carga horária dos cursos, mas também combatam a mercantilização do ensino e promovam uma EaD de alta qualidade. É fundamental que as diretrizes futuras considerem esses aspectos, garantindo que a expansão da EaD no Brasil seja acompanhada por uma preocupação genuína com a formação integral dos educadores e a equidade no acesso à educação.

Finalizando as discussões, é essencial adotar uma postura reflexiva ao criticar a EaD, buscando superar a tendência tecnicista que frequentemente a domina. Nesse contexto, a reflexão crítica torna-se crucial para promover uma abordagem educacional libertadora, voltada para a emancipação de discentes e docentes. Esse movimento favorece a construção de processos colaborativos entre pares, fortalecendo a capacidade de diálogo no coletivo pedagógico.

Por meio dessa reflexão, é possível reconstruir o substrato político anteriormente internalizado sobre o propósito do ensino. Esse processo de reestruturação permite atribuir um novo significado à EaD, marcado por maior equidade e satisfação, ao mesmo tempo que combate a racionalidade técnica excessiva que muitas vezes guia as abordagens educacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD, fundamentada na ideologia da racionalidade técnica, surgiu como uma resposta às demandas do capitalismo por abordagens flexíveis de aprendizado, frequentemente incentivada por organismos internacionais. Embora essa modalidade tenha ampliado o acesso à educação, superando barreiras geográficas e temporais, ela também carrega a tendência de mercantilização, onde o lucro pode prevalecer sobre os princípios pedagógicos.

Diante disso, a reflexão crítica surge como um caminho essencial para desafiar a lógica tecnicista e mercantilista que permeia a EaD. A adoção de uma abordagem crítica permite construir um processo educacional verdadeiramente libertador, promovendo a emancipação de discentes e docentes. A valorização da diversidade pedagógica e a construção de processos colaborativos são fundamentais para romper com o modelo hegemônico que prioriza o lucro em detrimento do desenvolvimento integral do ser humano.

Sendo assim, torna-se urgente a necessidade de políticas públicas que priorizem a qualidade do ensino e a formação integral dos educandos. Para além de regulamentar a carga horária dos cursos da EaD, é essencial que tais políticas enfrentem diretamente a lógica mercantilista, impedindo que a educação seja tratada como uma mercadoria cujo valor é definido pelo lucro, e não pela formação humana.

As diretrizes futuras devem assegurar que a EaD no Brasil seja acompanhada por um compromisso real com a equidade, garantindo acesso igualitário a todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica. Isso exige a implementação de políticas que fortaleçam o papel do Estado na regulação e supervisão do ensino, evitando a captura do setor educacional por interesses privados.

É fundamental também investir na formação contínua de docentes, assegurando que estejam preparados para enfrentar os desafios da EaD com uma abordagem crítica e emancipadora. Somente por meio de uma ação política coordenada, que integre a educação aos valores de justiça social e igualdade, será possível reverter o processo de mercantilização e construir um sistema educacional que verdadeiramente promova o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Portanto, a jornada rumo a uma EaD que transcenda a lógica mercantilista exige uma atuação coletiva comprometida com a justiça social e a formação integral do ser humano, garantindo que a educação, em vez de ser mercadoria, seja um direito universal e um caminho para a emancipação.

REFERÊNCIAS

- ANTIQUERA, Lia Maris Orth Ritter; SEKINE, Elizabete Satsuki. Os "erres" pós pandemia: princípios para sustentabilidade e cidadania. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 70-79, 2020.
- ARAÚJO, Sueldes de. **Cantos, encantos e desencantos na educação a distância: uma análise da concepção e da implementação do curso de administração pública da UFRN**. 2014. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22349?mode=full>. Acesso em: 25 de ago. 2022.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**. Washington, Banco Mundial, 1995.
- BRAGA, Mariza Alves. A atuação do Programa Universidade para Todos no Rio de Janeiro e na Rede de Ensino Superior Estácio de Sá. In: Maria de Fátima Costa de PAULA; Maria das Graças Martins da SILVA. As políticas de democratização da educação superior nos Estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate, Cuiabá, **EdUFMT**, 2012, p.121-140.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: [pqp004_24 \(mec.gov.br\)](https://pqp004_24(mec.gov.br)). Acesso em: 25 ago. 2024.
- CRUZ, Andreia Gomes; PAULA, Maria de Fátima Costa. O setor privado-mercantil de educação superior no Brasil e a educação a distância. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 2, p. 242-251, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13637>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. 4ª edição. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1995.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. e17282-e17282, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso em: 23 de ago. 2024.
- LIMA, Claudio Márcio Amaral de Oliveira et al. Videoconferências: sistematização e experiências em telemedicina. **Educação em Radiologia - Radiol Bras**, São Paulo, v. 40, n. 5, p. 341-344, set/out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rb/v40n5/a12v40n5.pdf>. Acesso em 25 ago. 2024.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica à economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. - 20 ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In

MINAYO, MCS (Org) Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOORE. Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do. **Educação a Distância e fetichismo tecnológico**: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil. 2011. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Disponível em:
<http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/773#:~:text=A%20partir%20dessa%20comprova%C3%A7%C3%A3o%2C%20afirma,e%20mercantilizar%20o%20ensino%20superior>. Acesso em: 22 de ago. 2024.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 17ªed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação—o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, 2020. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020063.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SCUDELER, Marcelo Augusto; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação a distância como estratégia de captação de alunos após a redução| da oferta do Fies. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. e023007, 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/HB77JwX6yxHqGM4LR5mW9Db/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v.29, n.105, p.991-1022, set/dez. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO: CONSED, 2001.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**: volume I. Editora Contraponto, 1ª reimpressão, 2008.