

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO LABIRINTO DA PANDEMIA

Candido Alberto Gomes¹

Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal

candidoacg@gmail.com

Ivar César Oliveira de Vasconcelos²

Consultor Independente em Educação, Brasil

ivcov@hotmail.com

RECIBIDO: 02/10/2020

ACEPTADO: 04/11/2020

182

Resumo

De que maneira a Educação Superior enveredou no labirinto em que se transformou a pandemia advinda com a contaminação pelo SARS-Cov-2? Confrontam-se novos e antigos problemas do meio educacional, acompanhados de soluções óbvias e das mais diferentes. Dentre as propostas e práticas, o uso de tecnologias da informação e comunicação, enquanto perdurar a tragédia que se alastra, vindo em ondas ameaçadoras de vidas. Estas se encontram tanto nas instituições educacionais, quanto ao seu redor, posto que crianças e adolescentes, nas escolas, e outros a frequentar instituições de Educação Superior, todos têm seus pais, responsáveis e familiares com quem interagem socialmente. O uso dessas tecnologias atende aos desafios da educação como um todo? Existem já tentativas de eternizar o provisório? Surgem estas outras perguntas ao longo das análises. Recorre-se à literatura especializada, e não apenas, pois estudos anteriores realizados pelos autores contribuem para lembrar que os quatro pilares da educação para o século XXI propõem princípios de práticas projetadas para este período mesmo, mal iniciada sua segunda década, com abrangência nas perspectivas cultural e de humanização dos envolvidos em processos educativos. Apesar de ser concebido para a educação básica, o Relatório Delors aplica-se à Educação Superior na medida em que prioriza a contínua renovação do conhecimento. É mesmo a promoção de uma educação dialógica, conforme a proposta freiriana, buscando-se a permanente articulação entre aspectos informativos e formativos da educação.

Palavras-chave: Educação Superior; educação a distância; pandemia.

¹ Mestre em Sociologia, Doutor em Educação Professor Catedrático

² Mestre e Doutor em Educação

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL LABERINTO DE LA PANDEMIA

Resumen: ¿Cuánto la Educación Superior ingresó en el laberinto de la pandemia del virus SARS-Cov-2? Se confrontan nuevos y antiguos problemas del ambiente educativo, seguidos por soluciones obvias y las más originales. Entre ellas y sus prácticas se incluye el uso de las tecnologías de la información y comunicación mientras perdure la tragedia sanitaria que se abalanza amenazando las vidas. Estas se encuentran tanto en las instituciones educativas como en sus alrededores, pues niñas, niños y adolescentes en las escuelas y los que frecuentan la Educación Superior tienen sus padres, responsables y familiares con quienes interactúan socialmente. ¿El uso de estas tecnologías atiende a los desafíos de la educación como un todo? ¿Hay tentativas de tornar permanentes las soluciones temporarias? Se recurre a la literatura especializada, así como a estudios anteriores de estos autores, que contribuyen para recordar que los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI proponen principios de prácticas proyectadas para este mismo periodo, en el inicio de su segunda década, con amplitud en las perspectivas cultural y de humanización de los involucrados en los procesos educativos. A pesar de concebido primariamente para la educación básica, el Reporte Delors para UNESCO se aplica a la Educación Superior por priorizar la continua renovación del conocimiento. Es la promoción dialógica, en la perspectiva de Paulo Freire, con la búsqueda permanente de la articulación entre los aspectos informativos y formativos de la educación.

Palabras clave: Educación Superior; educación a distancia; pandemia.

HIGHER EDUCATION IN THE PANDEMY LABIRINTH

Abstract: How far is Higher Education in the labyrinth of the pandemic caused by the SARS-Cov-2 virus? New and old educational problems confront themselves, followed by obvious and the most original solutions. Distance education is more often among them, whereas this health tragedy persists in successive waves. Lives are in educational institutions and also in their surroundings, since children, adolescents at schools, as well as adults in Higher Education, are in social interaction with at least their parents and family members. Have such technologies met educational challenges as a whole? Are there attempts to change temporary solutions as permanent? We reply to these questions on the basis of the specialized literature, as well as previous articles by these authors on the four pillars of XXIth century education. The famous Delors Report to UNESCO proposes principles and practices for this time, according to the cultural and humanist perspective of the education actors. Although primarily conceived for basic education, this Report can be applied to Higher Education, as its first pillar focuses on the continuous knowledge change. This requires a dialogical education, in the perspective of Freire's proposal, aiming the permanent search of articulation among informational and formative aims of education.

Key words: Higher education; distance education; pandemic.

Pandemias são parte da História e talvez da pré-História da humanidade, bem como epidemias e endemias. As paisagens demográficas têm refletido as perdas causadas pela mortalidade, quedas da natalidade, incapacitações e outros fatos. Desde a pandemia que atingiu o mundo ao final da Primeira Guerra Mundial, vírus alcançaram grandes regiões sem, todavia, se globalizarem como a Covid-19 nos dias de hoje. Embora a internacionalização avançasse a passos largos, a globalização e a sociedade em rede (Castells, 2008) hoje têm a experiência de uma pandemia. Não que as anteriores deixassem de afetar grandemente as atividades econômicas ou que fossem menos letais, porém as relações das redes e seus nós se encontram mais interdependentes e próximas, porque o espaço

entrou em compressão, mais complexas e tecnicizadas. Diferentes ondas ou vagas de pandemia também não são inéditas, nem a pobreza nem a miséria. Igualmente, em tempos prévios a educação parou ou quase parou, inclusive com a vida ceifada de numerosos professores e professoras. Assim, pois, encontramos-nos numa situação em parte inédita.

A educação básica foi prejudicada nas funções educativas e socializadoras. As redes de interação social se esgarçaram ou se romperam de todo. Educadores ficaram sem função por um período, numa espécie de férias extemporâneas prolongadas. Os ritmos escolares se interromperam, com perdas de aprendizagem, como a pesquisa evidencia (Oliveira, Gomes, & Barcellos, 2020). Agora escolas e universidades param quando constatarem infecções. A Educação Superior, por sua vez, sofreu as mesmas soluções de continuidade.

Surgiram, então, alternativas antes nunca realizadas em larga escala, seja em estabelecimentos, seja em estruturas educativas nacionais. A sociedade em rede lançou mão das tecnologias da informação e comunicação como substitutas da educação presencial, de maneira abrupta e improvisada. Professoras e professores tiveram que criar programas em atividades com meios novos, houvesse o que houvesse, e se sobrecarregaram com as tarefas inerentes, com iguais ou menores salários. Milhões de alunos puderam até ver e falar com os seus mestres, contudo, passaram pelo mal-estar de aulas e atividades inauditas e mal preparadas. No entanto, não faltaram unidades e estruturas educativas onde as professoras e os professores se reduziram a técnicas e técnicos de seleção de pacotes de ensino a distância, em consonância com a economia atual: pronto atendimento, preços segundo o momento da demanda, pacotes pré-fabricados, na aparência tudo adaptado ao “cliente” ou, num anglicismo inútil, “customizado”, se bem que, em análise rigorosa, se trata de modelos de tamanho único ou “médio” (Díaz-Barriga, 2020). Atendem a uma parte e necessariamente excluem outras.

O mesmo ocorreu na Educação Superior: o insólito e o inédito se deram as mãos para criar cenários de incerteza. Improvisação, estranheza, falta de familiaridade, obstáculos à formação docente. Segundo acatado relatório (Delors et al., 1998), a educação do presente século apoia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Com ampla frequência a educação voltou-se ao conteudismo e retornou ao conceito da sua transmissão, de modo que pouco se aprende a conhecer. Como aprender a fazer? Como formar uma professora, um professor, uma advogada, um advogado, uma ou um fisioterapeuta, uma enfermeira, um enfermeiro, uma médica, um médico, uma filóloga, um filólogo, uma engenheira, um engenheiro, dentre tantas especializações? Basta ler e ouvir. O magistério que se jogue na piscina e aprenda a nadar (Lortie, 2002). As e os profissionais de saúde talvez possam usar manequins, mas os estabelecimentos fechados o impedem. O pessoal das tecnologias e outras áreas precisam de laboratórios, e estes também estão fechados.

Aprender a conviver? Somente pelas interações limitadas por meio das tecnologias da informação e comunicação. Aprender a ser? Bem, é muito complexo, deixar-se-ia para depois. O depois seria o horizonte de uma vacina, segura e eficaz, rápida conforme o tempo político e econômico, notadamente se há eleições. Não há uma vacina eleitoral que faça um cidadão crítico da noite para o dia. Será miragem tal vacina eficaz e segura para um vírus mutante e pouco conhecido? Deixemos a resposta aos especialistas. De certo modo, com roupagens tecnológicas pós-modernas,

corremos o risco de voltar de certo modo à pedagogia jesuítica da maioria dos nossos países e da Península Ibérica no passado. Com estas roupagens “revolucionárias”, se introduz a ludicidade (Huizinga, (2007) com jogos para distrair os jovens e, sobretudo, os pós-adolescentes.

Mais ainda, tendemos a eternizar o provisório, como tantas vezes na História. Grandes interesses lucrativos gostariam de tornar permanente e total a educação a distância (EAD), com o ensino de massa, poucos professores e professoras ganhando bem menos, sem poder de decisão, muitas tecnologias compradas no atacado, com baixos custos por aluno e lucros mais altos. Como a vacina rápida, segura e eficaz, este pode se tornar um sonho ou pesadelo. Em vez de as tecnologias atenderem aos problemas, estes são por elas limitados. Corre-se o risco de utilizar apenas pregos porque só há martelos disponíveis.

A contracorrente disso, seja na Educação Básica, seja na Superior, está na qualidade e na igualdade. As tecnologias podem superar os problemas de qualidade diferenciada para diversos grupos de estudantes? Pensa-se em robôs? Ou pensa-se em aulas de certo nível qualitativo, gravadas em imagem e som, para se repetirem a sucessivas coortes de estudantes até um depois da sua obsolescência? Seria esta uma mudança paradigmática para a redefinida “educação ativa”? Ou ficaria tudo quase como dantes no quartel de Abrantes? Quanto à igualdade, vivemos período de concentração de renda, pobres a tornarem-se mais pobres e ricos a enriquecerem ainda mais. Há uma constelação de desigualdades, multiplicadas, conforme a expressão de Dubet (2004).

Fundamentos teóricos

Apesar dos ideais da filosofia política e educacional, a igualdade compara-se hoje a um horizonte atrás do qual corremos e mantemos contínua distância. Há uma série de teorias que explicam as origens das desigualdades sociais e educacionais, que, por sua vez, interagem entre si em rua de mão dupla. Para este propósito, cabe-nos destacar as teorias da reprodução, especialmente Bourdieu e Passeron (1970). Além de diferenças sociais mais conhecidas, como disponibilidade de renda, de livros no domicílio e da posse de certos objetos, conceitos como o de capital cultural e arbitrário cultural evocam e explicam as sutilezas dos filtros seletivos – e, quanto mais sutis, menos visíveis e mais eficazes. O *habitus* da primeira socialização da criança, do desenvolvimento na família, da aquisição de gostos, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos se tornam precondições dissimuladas para a escolarização e o atendimento dos padrões desta. O sucesso de uma criança na escola depende de um complexo tecido de fatores, a envolver modos de pensar, sentir e agir de uma multiplicidade de pessoas e grupos. Da mesma forma, o êxito de um e uma estudante da Educação Superior também está ligado às desigualdades multiplicadas em nossas sociedades, ainda mais com a relativa expansão e limitada democratização deste nível educacional. É preciso dispor de um *background* em parte herdado para atravessar os funis estabelecidos, em especial entre níveis educacionais, como é preciso também socializar-se no papel de estudante de nível superior, com novos currículos, exigências socioeducacionais, convivência social com diversos grupos e um novo status a ocupar (Coulon, 2008).

Dentre aquelas desigualdades multiplicadas a que se refere Dubet (2004), encontram-se variações regionais, nacionais e hemisféricas (Norte e Sul), a situação rural ou urbana, urbana ou periférica, classe social, grupo de status, etnia, gênero, renda (para financiar custos educacionais diretos e indiretos), equipamentos disponíveis no domicílio, o próprio espaço para estudo e as condições de concentração neste mesmo domicílio. Tanto a escolha dos bens quanto a própria disposição do domicílio são condicionados pelos labirintos do capital cultural criado e herdado. É assim que se supera o mal-estar na escola, o aborrecimento das e dos estudantes, a percepção de falta de sentido dos currículos e se prossegue nos estudos. Nas condições atuais temos ainda a inflação educacional (Duru-Bellat, 2006) como um contrapeso à expansão quantitativa da escolaridade: quanto maior o número de certificados alcançados, mais altas se tornam as exigências e os requisitos para o trabalho, com a educação a gerar a sua própria procura. O valor das conquistas se desgasta, como se, durante uma corrida, aumentasse sem prévio aviso o número de voltas. Eis o que dilata o tempo de espera da juventude, a sua longa e tortuosa busca por um lugar ao sol. Com isso, elevam-se sensivelmente os custos de se criar e encaminhar uma filha, um filho, assim reduzindo a natalidade. Descerram-se, então, vários mundos: de integrados e excluídos, de formais e precários (Standing, 2014), dos “competitivos” e dos “protegidos”.

Basta contemplar as disparidades geradas na educação básica com a EAD. Claro que esta *pode* ser um poderoso meio de democratização. Entretanto, a pandemia traz consigo uma recessão econômica mundial, perda volumosa de empregos, precarização do trabalho, asoberbamento dos serviços de saúde e cortes de verbas públicas. Como servir ao mesmo tempo a dois senhores: ao “santo” déficit público (dogma da economia ortodoxa) e às vidas em situação de emergência? Que vale mais: as contas ou as vidas? Serão elas efetivamente contraditórias?

Em um país do Mercosul, o Brasil, junto com o Oriente Médio e a África do Sul, a população dos 10% mais ricos captam de 55 a 65% da renda nacional. No mundo de sete bilhões de vidas humanas, as 85 pessoas mais ricas possuem a mesma riqueza de 3,5 bilhões de habitantes (Oxfam, 2014). Como as crises tendem a concentrar mais a riqueza, quais serão os números dentro de alguns anos?

Neste quadro, depara-se com crianças, adolescentes e jovens cuja falta de escola (e com frequência alimentação escolar) as e os situa em mundos díspares: uma parte minoritária tem aparelhos eletrônicos variados, conexões eletrônicas de qualidade, espaço para se concentrarem e estudarem e ajuda da família, com nível de escolaridade mais avançado, livros e outros materiais, comida e tratamento de saúde. A maioria, entretanto, tem escassos equipamentos; conexões precárias; domicílios superlotados; falta de lugar para estudar; dependem da televisão, rádio, inclusive rádios comunitárias. Dispõem de escassos materiais impressos; habitam com pessoas com menor escolaridade que tendem a se deslocar pelo transporte público para o seu trabalho, quando não o perderam; isto é, não se encontram em casa durante a maior parte do tempo, submetem-se a maiores condições de contaminação pelo coronavírus e pouco podem ajudar as filhas e os filhos nas tarefas intelectuais. Há relatos de domicílios com apenas um telefone celular para os seus membros terem acesso ao ensino, cada um em diferente nível de escolaridade, adquirido a custo alto pela família e compartilhado em momentos que pressionam os familiares em rígidos períodos do dia. Além disso,

não dispõem de saneamento ou este é precário, o atendimento de saúde é vulnerável e a compressão das despesas pode levar à fome (Gomes, Sá, Vázquez-Justo, & Costa-Lobo, 2020). Em numerosas sociedades, avança o trabalho infantil por necessidades de sobrevivência, como na Índia: em face da miséria, meninas e meninos abandonam ou nem chegam à escola para ganhar 30 a 60 centavos de euro ao dia por extraírem cinco a seis quilos de mica, em condições insalubres, para assim abastecerem fabricantes de automóveis de luxo e de cosméticos. Como tratar de igualdade de acesso, de tratamento e de resultados? Ao contrário, nas recessões econômicas as disparidades tendem a ampliar-se e as conquistas se anulam: o mundo pode andar para trás.

A América Latina e o Caribe

Depois de passar pela recessão mundial de 2008 em diante e de enfrentar recessões nacionais por motivos endógenos, a pandemia anuncia um período de retraimento econômico generalizado no mundo, com graves reflexos no emprego e trabalho. Além das transformações da quarta revolução industrial e de lidar com a concentração de renda no mundo, este Continente, que deu passos adiante na distribuição de renda ainda neste século, pode retroceder. À eliminação de empregos estabelecida pela recessão, unem-se os efeitos de novas tecnologias, como a robotização e a inteligência artificial, o que leva a tomar decisões estruturais, para impedir que os sobreviventes da pandemia faleçam pela pobreza e miséria.

A Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020) prevê a redução da atividade econômica global de ao menos 6% em 2020. Seis por cento dos estudantes da educação terciária são internacionais, porém sua contribuição financeira e/ou dos seus países é vital para certas instituições. Afora as barreiras fronteiriças estabelecidas e o racismo e a xenofobia de certos países, a EAD é considerada um substituto pobre da experiência de estudar em outro país. Não por acaso tais estudantes, junto com os nacionais, se uniram para pedir a devolução de parte dos pagamentos efetuados, como no Reino Unido. Sentiram-se lesados, pois pagaram por leões e receberam gatos. Estima o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Busso & Messina, 2020) que a taxa de pobreza na América Latina e Caribe após a pandemia será de 40,1% da população, segundo hipótese otimista, ou 54,2%, de acordo com hipótese pessimista. No Brasil o número de pessoas vivendo com menos de 1,90 dólar americano ao dia passará de 9,3 milhões em 2018 a 14,7 milhões ao fim de 2020. Numa metáfora, o elevador social conduziu numerosos passageiros para cima, enquanto agora os transporta para baixo.

A EAD, com qualidade variável, causa estranheza a estudantes e docentes pela abrupta suspensão de aulas, a solução de continuidade e a substituição da educação presencial pela educação virtual. O hiato temporal, tanto na educação básica como superior, pode resultar em perdas de aprendizagem (Oliveira, Gomes, & Barcellos, 2020), em especial para discentes socialmente desfavorecidos, aqueles com acesso mais difícil às tecnologias, por falta de equipamentos e qualidade do sinal. As desigualdades se agravam, como numa espiral descendente para uns e ascendente para os demais. Em outras palavras, a corda rebenta pelo seu lado mais fraco. Além disso, a falta de contatos presenciais perturba a formação profissional em todos os níveis. Em particular neste Continente, onde a distribuição da conectividade é regressiva, isto é, desfavorece os menos

favorecidos, tanto docentes como discentes recebem com estranheza a nova modalidade, a maior parte dela afastada. A educação pública enfrenta e enfrentará cortes de recursos, pela redução de receitas fiscais, ao passo que a educação particular sofrerá com a queda ou ausência de renda de estudantes e seus mantenedores (IESALC, 2020).

Com isso, a OECD (2020) tem a expectativa, já em confirmação, de abandono dos estudos, declínio de matrículas e redução de centros e programas. Outras consequências, segundo Hanushek e Woessman (2020), serão a expectativa de que alunas e alunos prejudicados obtenham menos 3% de renda em suas vidas, ao passo que os países podem perder a média de 1,5% no Produto Interno Bruto (PIB) até ao fim do século. Mesmo que as escolas retornem ao que eram em 2019, não se evitarão perdas: as escolas precisarão ser melhores. Pelo incremento das desigualdades, o aproveitamento terá dispersão maior, além das perdas da saúde, óbitos de pais e de outros familiares, como também de educadoras e educadores. O declínio da aprendizagem pode ser considerado, pois, de grande parte das e dos estudantes, para quem o ensino em casa não ocorreu. Como exemplo, na Alemanha o tempo de estudo em casa caiu de 7,4 a 4,6 horas/dia. O tempo despendido com telefones celulares, televisão e jogos eletrônicos aumentou para 5,2 horas diárias. Trinta e oito por cento das e dos discentes só estudavam duas horas diárias e apenas 6% tinham lições em linha todos os dias. A Educação Superior nada tem com isto? Ao contrário, em poucos anos estará a receber estudantes com estas lacunas de aprendizagem.

Retornando ao nosso Continente, a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2020) contabilizaram que, em março e abril, 20 dos 33 países latino-americanos e do Caribe suspenderam as aulas, representando 165,8 milhões de estudantes. Em 1º de agosto de 2020, 25 países voltaram às aulas presenciais, com 160,4 milhões de matriculados. Vinte e um países mantiveram os programas de alimentação escolar com várias modalidades. Vinte e nove estabeleceram estratégias de continuidade dos estudos a distância. Poucos tinham estratégias nacionais de educação por meios digitais. As novas e prementes necessidades encontraram o pessoal docente com formação e disponibilidades de recursos insuficientes e passaram a ter mais horas de trabalho. No Chile 63% das e dos docentes passaram a trabalhar mais ou muito mais tempo. Como a maioria do magistério é constituída de mulheres e é nestas que se acumulam as tarefas domésticas, o cuidado e a orientação de estudos das filhas e dos filhos e o exercício das suas tarefas profissionais. Tudo isto sob o risco de violências domésticas no confinamento, cujo aumento foi detectado em grande parte do mundo ocidental. Pesquisa na África do Sul (Adom, Osei, & Chukwuere, 2020) detectou alto nível de estresse acadêmico, muito além das suas possibilidades.

Se este é o panorama da educação como um todo, vejamos mais particularmente os desafios e mudanças da Educação Superior.

A Educação Superior

Como na Educação Básica, a mobilização da Educação Superior constituiu na passagem em massa, a curto prazo, da modalidade presencial para a distância. Mesmo em países tecnológica e economicamente avançados, o sobressalto não foi pequeno, pois implica mudanças profundas e

maximiza as diferenças socioeducacionais. Na expressão de Paredes-Chacin, Inciarte González e Walles-Peñaloza (2020), estabeleceu-se uma revolução digital avançada com uso conservador. De fato, parece haver frequentes aulas expositivas gravadas e repetidas, inclusive na televisão e rádio, conforme o país. Promover o diálogo com e entre as e os estudantes não é tão acessível quanto pessoalmente, de modo que é mais viável o ensino individualizado, levando o individualismo da modernidade a esta expressão extrema nas instituições educacionais, em sociedades competitivas de consumo. Diante das mazelas, porém, reacendem-se desde há vários anos debates sobre o bem comum e a coesão social. Realçando aspectos positivos, os autores afirmam que esta transição súbita “assegura” a superação de brechas marcadas pela “resistência à mudança” da aula presencial e pela dinamização de estratégias pedagógico-didáticas, como a sala de aula invertida. As opções mais recorrentes das instituições de Educação Superior têm sido o planejamento e a execução de programas e cursos em linha tanto para estudantes quanto para aperfeiçoamento docente, com o uso de metodologias ativas mediadas por tecnologias. Consequentemente, estes despontaram experiências no Continente que merecem ser avaliadas.

Por isso, a pesquisa estabeleceu uma amostra de 24 universidades e cinco países, selecionados segundo critérios de alto número de contágios e as melhores instituições conforme escalas de ordenação disponíveis (ou *rankings*, como se não houvesse palavras equivalentes em nossos idiomas) e pela gestão educativa e de pesquisa e tecnologias com dados da informetria. Dessa maneira, a maioria era de dependência administrativa pública no Brasil, Chile, Colômbia, Peru e México. As iniciativas mais frequentes na gestão educacional foram o incremento de recursos para ampliar o acesso remoto às aulas; bolsas para estudantes refugiados; coordenação de apoio psicológico contínuo e consultas remotas para estudantes e colaboradores; desenho de redes e plataformas digitais; oficinas para iniciativas sobre estratégias de educação virtual; redução dos custos de matrícula nas universidades públicas para beneficiar as alunas e os alunos menos privilegiadas e privilegiados; e criação de fundos de doações para financiar os estudos destes alunos.

Na gestão da pesquisa foram mais frequentemente promovidas investigações sobre a pandemia, arrecadação de recursos para tanto, potenciação de apoios por meio de hospitais universitários, criação de centros interdisciplinares para a pesquisa sobre a Covid-19 e investigações sobre a administração pública em situações de calamidade e sobre resiliência financeira. Ademais, foram feitos empréstimos para equipes de investigação sobre a pandemia, analisando e publicando resultados, ações de apoio à acessibilidade da internet, invenção de equipamentos médicos de menor custo, criação de portais informativos e de apoio médico, psicológico e nutricional para estudantes. Interessante é a constatação de relacionamento negativo entre a posição das universidades nas escalas de ordenação e o número de iniciativas. Em conclusão, as universidades selecionadas conseguiram, durante um processo altamente disruptivo, manter-se em funcionamento e efetuar uma transformação “transcendental” de intervenção e trabalho colaborativo entre estudantes, docentes e colaboradores. Vitimadas por crises políticas e econômicas nacionais e redução de recursos públicos, demonstraram “alta resiliência”.

Brítez (2020), por sua vez, destacou que as professoras e os professores latino-americanos têm pouca experiência com EAD, entre outras limitações, a exemplo de dificuldades técnicas, decisões precipitadas e/ou mal informadas, colapso de plataformas e telefones celulares compartilhados por vários residentes do domicílio. Desenha-se, portanto, um cenário de insegurança, precariedade e mal-estar de alunos, pais e docentes. No Paraguai só dez das 55 universidades contavam com plataforma em linha e pessoal preparado. Em Florianópolis, Brasil, a autora constatou baixo nível de aprovação das tecnologias. Já no Paraná, Brasil, e em Rosario, Argentina, verificou elevados incentivos para o uso delas. Por sua vez, pesquisa de um sindicato de docentes revelou que se trabalha por mais longo tempo com EAD que na educação presencial, assim reiterando outras constatações. A este propósito, pode-se aduzir fatos anedóticos comprovados (não se encontraram publicações, inclusive por pressões) sobre instituições particulares do Brasil que, valendo-se de decisão oficial, converteram seus cursos totalmente em EAD; aumentaram para cerca do dobro as tarefas das professoras e dos professores, com turmas de até centenas de estudantes; e diminuíram os salários para cerca da metade de antes. Nesta equação, as mensalidades foram mantidas e serão provavelmente reajustadas em 2021. Por outro lado, no Continente, as entidades privadas insistiram no pagamento das cotas ou mensalidades, justo quando se perderam numerosos empregos e grande parte dos domicílios teve a sua renda diminuída, causando mal-estar entre alunos e paralisações. Dessa forma, a modernização tecnológica, compreensiva e essencial, no cenário pandêmico, apresenta suas grandezas e misérias, num mosaico onde é difícil discernir se os claros ou os escuros ocupam maior espaço.

Na Argentina, Fanelli, Marquina e Rabossi (2020) notaram que a maioria das universidades já usava tecnologias da informação e comunicação. Cada instituição universitária deve criar e ter avaliado pelo Estado o seu sistema institucional de EAD. Então, quase 100 das 135 unidades haviam apresentado o seu sistema. Considerando a ampliação das desigualdades sócioeducacionais, o governo firmou um compromisso com empresas de serviços de telefonia e internet para liberarem o uso de dados móveis no acesso dos estudantes às plataformas digitais. Todavia, as instituições particulares, financiadas majoritariamente por mensalidades estudantis, passaram a ter menor receita, com isso enfrentando uma contração de recursos em momento estratégico.

Quanto ao Brasil, Castioni e Melo (2020) compararam as reações das suas universidades com as da Espanha e da Itália. Para tanto, selecionaram as melhores instituições segundo o *Times Higher Education*. Ao passo que as universidades da União Europeia passaram rapidamente à EAD e provieram respostas ágeis na pesquisa e diálogo internacional, com respeito às necessidades sociais, no Brasil as universidades estaduais paulistas se salientaram na continuidade das atividades em quase todas as dimensões. Parte das universidades federais, com um modelo centralizado, paralisou o ensino, ainda que desenvolvesse outras atividades relacionadas à pandemia.

Mais difícil foi a situação do Peru. Pelo calendário acadêmico, quando a quarentena iniciou parte das universidades ainda não havia terminado os processos seletivos de novas e novos estudantes. No mês de maio de 2020, 44,1% das universidades públicas e 55,9% das particulares licenciadas começaram a educação virtual em todos os currículos, consoante autorização

governamental. Com o agravamento das desigualdades, 12 das 33 instituições universitárias apoiaram os alunos com provisão de equipamentos ou internet, 14 eliminaram multas e juros e 22 modificaram o plano de pagamentos (Figallo, González,& Diestra, 2020).

Há também casos elogiáveis de universidades capazes de conjugar a formação discente, a investigação e os serviços de extensão à comunidade, que tendem a ser o tripé sobre o qual estas instituições se apoiam. Suas experiências, inclusive em campo, dependendo das normas nacionais de proteção contra a pandemia, enlaçam teorias e práticas. Ademais, mostram o interesse do corpo docente em utilizar melhor as tecnologias e identificar as suas repercussões. Sem dúvida, ao associar sons, imagens, movimentos e cores, as tecnologias, em que pese às diferenças qualitativas, contribuíram expressivamente para que as atividades letivas não fossem suspensas por longo período. Em contraste, o corpo docente teve dificuldades e sensível acréscimo de trabalho. Igualmente, os contatos pessoais fazem falta, em especial para as práticas. Alguns exemplos do Continente são os relatados por Bell-Castillo, Moya-Bell, George-Carrión, George-Bell, & George-Bell (2020), com suas propostas da formação integradora em Covid-19, e por Falcón Hernández, Navarro Machado, Acosta H. e Valdés Gómez (2020), com a sua ampla pesquisa de campo em Cienfuegos, Cuba, e o balanço prático de experiências docentes durante a pandemia (Rosseto et al.,2020).

O quadro de mudanças não se compara à superfície de um lago tranquilo, antes aos mares no decorrer de tempestades. Os choques sofridos individualmente se agravaram com ações conjugadas. Assim, várias faculdades da Universidade de Buenos Aires decidiram adiar as aulas e reorganizar o calendário acadêmico, a fim de preservar a qualidade. A Universidade Nacional de Ciência e Tecnologia do Zimbábue encerrou as instalações, como a instituição análoga da Malásia. Em Túnis a principal associação estudantil conclamou a boicotar plataformas digitais por considerá-las discriminatórias. As Universidades do Chile e de San Sebastián tiveram greves em linha. No Reino Unido mais de 200 mil estudantes firmaram petição exigindo devolução de pagamentos, já que os serviços que contrataram não correspondiam aos oferecidos pela internet, com um custo/aluno muito menor (Alcántara Santuario, 2020).

A situação econômico-financeira das instituições de Educação Superior mais débeis e com mais alunos desfavorecidos abre flancos vulneráveis para a sua sobrevivência. No Chile a inadimplência chegava a até 29% dos matriculados, com a recessão econômica. Ao mesmo tempo, as instituições tiveram que adaptar-se e tomar as medidas de biossegurança necessárias. Doze universidades chilenas declaram ter gasto mais de 20 bilhões de pesos (cerca de 2,5 milhões de dólares, em média cerca de 208.333 dólares) para ajustar-se à EAD e apoiar estudantes (Said, 2020).

Há previsões de redução de matrículas na maior parte do mundo. Na América Latina e no Caribe é possível que seja maior que a média mundial. Como referido antes, nas últimas décadas houve avanços na distribuição de renda e na diminuição da pobreza no Continente. Aliados a outras políticas, isso permitiu o avanço das matrículas de Educação Superior, inclusive para jovens e adultos cujo grupo familiar nunca atingira este nível educacional (Palazzo & Gomes, 2012), com isso promovendo mobilidade ascendente ocupacional e social. Estes grupos mais vulneráveis são os que

apresentam maiores possibilidades de perdas, tanto com o encolhimento da sua renda quanto com o relativo aumento dos custos, inclusive de oportunidade, da Educação Superior.

Verifica-se, deste modo, que a EAD está longe de ser uma panaceia democratizante. Tem amplitude e abrangência, porém é complexa, depende da recepção pelos discentes, do preparo de professoras e professores e do seu aproveitamento diferenciado. Pode ser muito útil para a usual transmissão de conteúdos, se bem que a educação está longe de reduzir-se a ela. O conteudismo faz parte da história da educação continental, porém constitui uma visão oblíqua dos processos educativos: centra-se na informação e oblitera a formação. Aos trancos e barrancos, a transição rápida e obrigatória certamente venceu resistências, embora tenha deixado marcas negativas capazes de reaparecerem com maior intensidade no período pós-pandêmico. Os quatro pilares da educação para o século XXI, válidos tanto para a educação básica como superior, requerem muito mais que isso (Delors et al.,1998).

Além do despreparo e das dificuldades do corpo docente, a formação de profissionais de nível médio e superior depende de aulas práticas, de aprender a fazer, de aprender a conviver com colegas e outros grupos. Alerta a OECD (2020), enquanto as escolas são reabertas, para a indispensável diminuição do número de estudantes por turma, com ou sem rodízio de discentes, o que eleva os custos. Mais ainda, na educação de nível médio 42% do corpo discente encontram-se matriculados em educação profissional e um em cada três alunos acha-se em programas escola-trabalho. Obviamente o ensino por EAD é necessário, porém não suficiente para formar profissionais. É o caso do ensino de medicina por um professor de duas universidades e médico em pelo menos um hospital. Aparentemente trabalha muito e, apesar disso, como é usual, não ficará rico...O Dr. Mario Grossman, em seu plantão de 24 horas, utiliza o seu telefone celular, com imagem e som, para que os seus alunos e alunas vejam e façam perguntas aos pacientes de Covid-19. Envia-lhes os exames de imagem por meio de um aplicativo, filma a si mesmo realizando punções e biópsias. Entretanto, ressalta, as e os estudantes nunca tocaram num paciente, nunca usaram um estetoscópio para auscultar pulmões e coração, nunca realizaram materialmente uma pequena intervenção. O professor catedrático, de 35 anos de idade, da Universidad de Buenos Aires, chefe de trabalhos práticos de Semiologia e Medicina Interna, é apaixonado pelo ensino e rigoroso na coerência pedagógica. Deixa claro, porém, que a comunicação digital funciona quanto à exposição de conteúdos, não nas práticas. Vemos que se trata de uma louvável improvisação, embora sempre uma improvisação, com um telefone particular, para conferir realismo ao ensino e avaliar os alunos. Tanto que as e os melhores discentes o acompanham ao vivo nas visitas aos pacientes hospitalares (Diario Correo, Peru, 2020).

Se o nosso Continente desperta a atenção pelos contrastes e obstáculos, guardadas as proporções, a realidade desmente as reminiscências do estereótipo colonial de que, nos países ricos, tudo funciona bem. Há muito a injustiça social se banalizou, conforme o título do livro de Dejours (2019). Ante a crise de legitimidade da política partidária encontra-se em ascensão o Estado-Empresa (Musso, 2019), dirigido por empresários, supostamente bem sucedidos e sem tradição na política. O Estado-Empresa visa pretensamente a tornar ágeis as burocracias públicas. Assim, não tem seu foco na justiça social, na igualdade ou no bem comum, como a saúde pública para todos. Antes de tudo

isso pretendem antes pretendem exponenciar o individualismo da modernidade. Por isso, o cotejo destes dados com os de outros países pode revelar-se surpreendente. Por exemplo, Harper (2020) investigou as desigualdades nos Estados Unidos, onde professoras brancas e professores brancos ocupam a maioria das posições na Educação Superior. Aqui se nota o hiato entre as categorias de trabalhadores que podem e que não podem exercer o teletrabalho. Na estratificação étnica dos trabalhadores, o corpo docente, predominantemente branco, e aqueles em ocupações não manuais têm alta probabilidade de se inserirem no trabalho a distância, enquanto os trabalhadores manuais, não. Pior: de cor, são mais vulneráveis a cortes financeiros e a demissões, vez que tem menor custo a substituição do pessoal temporário. Com as linhas divisórias do racismo exacerbado e da xenofobia, agravadas pelas “teorias” da conspiração, constataram-se riscos de violência contra estudantes e funcionários orientais e asiáticos em geral. Foram proibidas viagens e complicaram-se vistos.

Quanto às e aos estudantes, o acesso das minorias às tecnologias da informação e comunicação é mais desigual, além de serem proporcionalmente mais acometidas pelo vírus, o que gera depressão, tristeza prolongada e outras emoções. Parte delas se situou em insegurança alimentar e habitacional. Retornavam-se ou eram mandados voltar às suas famílias e comunidades, tornavam-se agentes de contágio. Tanto no Reino Unido quanto nos Estados Unidos, onde as linhas de discriminação étnica são bem vincadas, a incidência do vírus SARS-Cov-2 é mais intensa nas minorias, que tendem a habitar domicílios relativamente pequenos, expõem-se mais ao trabalho *in loco* e aos transportes públicos, apresentam saúde mais débil e menor acesso ao tratamento médico (Gomes, Sá, Vázquez-Justo, & Costa-Lobo, 2020).

Também é errôneo supor que todas e todos as e os estudantes contaminadas e contaminados são bem tratados. Milhares de estudantes eram testados semanalmente numa universidade. No entanto, uma estudante contaminada, a usualmente chamada “cliente”, foi obrigada a usar um dormitório de isolamento, sem assistência, nem elevador. Teve que subir e descer quatro andares, levando sua cama e seus pertences. Em certas instituições eram contratados agentes privados de segurança para vigiar o corpo discente (Nierenberg, & Pasick, 2020, 2020a). Pode-se até supor que tenham alocado recursos para agentes e não para despesas fundamentais, já que as burocracias tendem a voltar-se mais para o cumprimento de normas que para o bem-estar comum.

Como fator e consequência do quadro de desigualdades sociais e educacionais, as matrículas se contraem, sobretudo, nas instituições onde se concentram minorias. Assim, o *Nacional Student Clearinghouse Research Center*, em 15 de outubro de 2020, apresentou números da diminuição de matrículas em quase todas as instituições. Os *community colleges*, geralmente de carreiras curtas e de maior atração das minorias, no início do ano acadêmico, tinham queda de 9,4% no número total de matriculadas e matriculados e menos 22,7% de calouras e calouros, ou seja, o fluxo discente está comprometido. Outras categorias institucionais também enfrentam reduções, exceto as instituições exclusivamente de ensino digital, mais 6,8%, e as instituições de quatro anos declaradamente lucrativas, mais 3% (Nacional Student Clearinghouse Research Center, 2020). Mais uma vez, a corda rebenta pelo lado mais fraco.

Conclusões: O provisório eterniza-se?

Um costume ao menos brasileiro é subestimar as crises, adiar o seu reconhecimento e não se preparar antecipadamente para superá-las, como se a negação dissolvesse as nuvens de chumbo no horizonte. Teme-se o pânico da população, os sustos, as mudanças abruptas. Protela-se, improvisa-se, pratica-se o “jeitinho” do homem cordial (Holanda, 2015) e às vezes até dá certo. Com isso, gera-se o provisório e este corre o risco de eternizar-se, a fim de pouco mudar. O teatro da política funciona quando não cremos que se trata de um espetáculo. Há pelo menos um autor, Mercadante (2003), que analisa as lentas mudanças e conciliações de contrários em face da consciência conservadora no Brasil. Uma crise como a da pandemia – não é a primeira – certamente assume caráter incômodo, tornada abrupta e geradora de mudanças em tantos campos. Houve até a Revolta da Vacina (antivariólica) em 1904: tornada obrigatória, um grupo capitalizou o descontentamento de parte da população (era uma violação da intimidade, visto que meninas e senhoras precisavam desnudar totalmente um dos braços) e fizeram uma tentativa de golpe militar (Sevcenko, 1999). Este foi desarmado com a revogação da compulsoriedade. Portanto, pandemias e epidemias são ocasiões sensíveis. O mesmo ocorre com as mudanças educacionais, em setor tão cristalizado e dirigido à transmissão da herança sociocultural. Como escrevemos antes, a “solução de emergência” pode se tornar permanente.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil autorizou recentemente a realização, em todas as etapas de ensino, de atividades não presenciais, definidas com um “conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios”. O Parecer prevê que essas atividades pedagógicas devem viabilizar a efetivação dos direitos de aprendizagem a serem expressos no desenvolvimento de competências e habilidades, conforme a Base Nacional Comum Curricular, os currículos e as propostas pedagógicas, “passíveis de serem alcançados mediante estas práticas” (CNE, 2020, art. 14).

O documento estabelece que “a oferta das atividades escolares e acadêmicas não presenciais [pode ocorrer até] 31 de dezembro de 2021” (art. 32). Embora esteja claro o estado de excepcionalidade para a aplicação dessas atividades, coloca-se em dúvida até que ponto se evitará a eternização da provisoriedade. Mesmo porque o conjunto de orientações, envolvendo a complexidade das interações entre os atores envolvidos em sua viabilização, pode estruturar-se de tal maneira que o caminho de volta para a educação em tempos sem pandemia poderá ser recheado de dificuldades.

Ao se referir à educação infantil, o documento prevê que as Secretarias de Educação e as instituições escolares têm o papel de orientar e sugerir aos pais ou responsáveis atividades a serem realizadas com as crianças em seus domicílios durante o período de isolamento social, podendo ser utilizadas as tecnologias da informação e comunicação. Quanto à Educação Básica, define uma infinidade de meios para se implementar essas atividades, os digitais, os programas de TV ou rádio e o material impresso entregue aos pais e alunos, devendo ocorrer sob a orientação de professores e gestores escolares, tudo monitorado pelas Secretarias de Educação. Em relação à Educação Superior, também orienta para o uso de tecnologias da informação e comunicação, com um processo educativo a ser colocado em prol do desenvolvimento de competências previstas nas Diretrizes

Curriculares Nacionais e nos projetos pedagógicos e currículos dos cursos ministrados pelas instituições. Estes dispositivos, como as águas, originam-se e correm coincidentemente na direção de menores custos educacionais, tanto para o Estado como para os provedores particulares. Portanto, a atração exercida pela “sacra” redução do déficit público, ainda mais num desprezado setor social, aliada aos incentivos dos mercados e da lucratividade, pode conduzir a uma conjugação de forças no sentido de precarizar ainda mais a educação e o cumprimento do seu direito.

Instalando-se a eternização da provisoriedade, o que advirá dessa instalação poderá se converter em poderoso instrumento de solidificação do domínio de corpos, na perspectiva do que foi alertado por Foucault (2013). Uma estratégia biopolítica pode se instalar, e não uma inclusão educacional, enquanto intensidade de vida e construção da autonomia de educandos e educadores.

Desde Foucault (2014), o mundo científico e filosófico tem como garantido que os processos que buscam afastar os indivíduos para a periferia do mundo social contam com o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Com a prática da EAD, (-) solução provisória que pode se tornar permanente aos olhos do capital ansioso por aumentar a produtividade, (-) o educador que se utiliza desses recursos dociliza os alunos, buscando colocá-los num lugar presumidamente deles. Nestes tempos de pandemia, controla-os, pois se aproveita do clima de incertezas e da necessária dispersão de indivíduos como solução à Covid-19, todos mergulhados em informações que podem ou não ser verdadeiras. A disciplina se instala em meio à intensa fragmentação de identidades, justificando a tese de que a disciplina “adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multidisciplinaridade de elementos individuais” (Foucault, 2014, p. 167).

Nesse contexto em que se alarga o panóptico foucaultiano, fica fácil justificar ações de vigilância sobre os estudantes. O sujeito disciplinador encontra apoio em todos os espaços escolares para promover a expansão do olhar hierárquico, retroalimentando-o com mais vigilância. Agora, no lugar de ser apenas o professor que sobrevoa a cabeça, braços, pernas e sentidos dos alunos, toda uma estrutura passa a vigiá-lo e, em geral, aplicam-se a eles punições, caso desobedeçam às normas e não atendam às expectativas, dentre elas, as dos exames. Coletam-se e analisam-se até os cliques de alunos e professores. Na Educação Básica, tudo passa a ser controlado, aproveitando-se da necessidade do isolamento social para colocar alto e bom som, normas como o aluno *não pode se sentar aqui, não pode abraçar o colega, não pode rir alto, não pode, não pode...* Na Educação Superior, *nada de discussões entre os estudantes, não pense em conversar diretamente com os professores, não pode...*

O processo de “exclusão” dentro da escola se acirra em nome do isolamento social. Recrudescem as fileiras dos “excluídos do interior” (Bourdieu, & Champagne, 2015). Desaparece a inclusão educacional, enquanto “conjunto de esforços em prol do desenvolvimento de potencialidades humanas” (Vasconcelos, 2019, p. 68).

Não se pode esquecer que a efetiva inclusão educacional é intensidade de vida, presente sempre a convicção de que “os seres humanos pensam, agem e se emocionam, projetando para si o melhor, sendo capazes de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (cf. Delors et al., 1998), atendendo à sua condição de participantes dos mistérios do Universo e da Vida (cf. Morin, 2003)”. Além disso, não se olvide que a inclusão educacional é impulso e prática que “atrai o olhar e o agir

de pessoas para o inédito viável (Freire, 2011), um lugar em que se concretizará a atividade didático-pedagógica voltada para o desenvolvimento humano” (Vasconcelos, 2019, p. 68).

De modo que é possível pensar e, digamos, sonhar com a prática educativa que impulsiona o “ser mais” (Freire, 2011). Não é canto de sereia, e sim o canto da esperança (Freire, 2015) em meio à turbulência pandêmica instalada nos ambientes educacionais e ansiosa por permanecer, tendo como *gestores* de tal pretensão os que entendem e pretendem uma educação para dominar corpos (Foucault, 2013) ou, como ensina Freire (2011), para oprimir. Se já era opressora, exclusivista e dominadora, a educação pode encontrar agora o espaço para consolidar-se como desumanizadora. Pode-se até afirmar, erroneamente, que esse é um risco necessário, nestes tempos. No entanto, cabe ficar alerta.

Pode mesmo ser o momento de um dilema dos mais graves na educação. De um lado, a educação desumanizadora, pois ela se converte em possibilidade real de se consolidar como instrumento de opressão (Freire, 2011), dominação de corpos (Foucault, 2013) e, assim o faz, fundamentalmente, por meio da fala institucional que se alimenta da pretensão da verdade. Este é apenas um dos sistemas de exclusão que atingem o discurso (Foucault, 2011). Por outro lado, a educação pode ser concebida e praticada enquanto processo de humanização, desde a ação particularíssima do educador diante do educando, até o papel mais amplo dela de ser, como a cultura de um povo, a totalidade das manifestações e formas de vida que se espalham pela sociedade (Jaeger, 2001; Vasconcelos, 2020).

Sintetizando, a educação praticada pode ir do domínio dos corpos à autonomia de educandos e educadores. Cabe entender essa dinâmica e atuar no sentido da decisão que humaniza. No momento, parece mais importante do que apontar como promover a exclusão, a violência, a dominação, ainda que se preste a ironizar ou, na melhor das hipóteses, seguir a perspectiva de Maquiavel como incentivador da reflexão pelos oprimidos³ (Vasconcelos; Caliman, 2019). Cabe ir com diretividade à vertente que apresenta ou reforça a todos os envolvidos com a educação o que precisa ser feito para viabilizar processos educacionais capazes de fortalecer a inclusão educacional.

Trata-se de focalizar imediatamente a educação humanística, comparável mesmo com a proposta de educação integral explícita na citada metáfora dos quatro pilares da educação para o século XXI (Delors et al., 1998) e reforçada, ou ampliada, na proposta dos sete saberes da educação para o futuro (Morin, 2003). Somente assim, instalar-se-á uma pedagogia da autonomia e da esperança (Freire, 1996; 2015).

E, se o foco de atenção é a Educação Superior, torna-se necessário lembrar, com relação aos mencionados pilares, que, apesar de ser concebido para a Educação Básica, o Relatório Delors, aplica-se à Educação Superior na medida em que dá prioridade à contínua renovação do conhecimento (Delors et al., 1998). No fundo, é promover uma educação dialógica (Freire, 2011), buscando-se a permanente articulação entre aspectos informativos e formativos da educação entendida tal articulação como a ação educativa capaz de aproximar conhecimentos teórico-práticos e desenvolvimento humano, portanto, sem limitar a formação à construção de conhecimentos.

³ O pensador florentino também pode ser interpretado como “parceiro” dos oprimidos ao indicar caminhos da opressão (Maquiavel, [1532] 2015). O raciocínio é simples: quer incluir? Entenda os processos de tentativa de exclusão.

A tabela 1 apresenta algumas relações entre os quatro pilares e a Educação Superior, valendo-se de evidências e conclusões obtidas em trabalhos anteriores (Vasconcelos & Gomes, 2016), pelo que experiências sociais (Dubet, 1994) de estudantes universitários deixam claro em que os quatro pilares da educação para o século XXI têm sido cumpridos, nas instituições pesquisadas, e em que estes pilares poderiam ser cumpridos, tanto no nível da atuação didático-pedagógica (o professor) quanto da ação institucional (todos os membros da universidade).

Tabela 1: Quatro pilares da educação para o século XXI e a Educação Superior: experiências sociais favoráveis e desfavoráveis ao seu cumprimento.

Educação Superior*		
Quatro pilares	Os pilares são cumpridos	Os pilares são cumpridos parcialmente, ou não
Âmbito da ação docente: a pedagogia dialógica		
Conhecer	Estudantes são críticos.	Pouco aproveitamento da capacidade de crítica dos estudantes para construir ou aprimorar conhecimentos (ensino) e o espírito investigativo (pesquisa) em vinculação com trabalhos sociais (extensão).
Fazer	A pesquisa e a extensão são valorizadas pelos estudantes.	Há um afunilamento das atividades para a exposição oral.
Conviver	Estudantes e professores internalizaram a autorresponsabilidade da interação social no ato educativo. Estudantes recebem bem a iniciativa de professores para narrar experiências pessoais e profissionais.	Subaproveitamento da interação social instalada como meio de promover mais interesse pelo curso. Priorizam-se aspectos cognitivos, apesar das oportunidades (narrativas de experiências) de equilibrá-los com os socioemocionais.
Ser	Estudantes desejam maior aplicabilidade de retornos (<i>feedbacks</i>) e a disposição para dar e recebê-los.	A troca de informações sobre aspectos importantes do processo educacional ainda não é uma prática corriqueira (há uma responsabilização do “outro” pelo insucesso escolar).
Âmbito da ação institucional: articulação formar-informar		
Conhecer	Estudantes são críticos.	Poucas evidências da associação ensino-pesquisa-extensão.

Fazer	Presença positiva do Estágio Supervisionado e do PIBID**	Ensino muito atrelado à sala de aula.
Conviver	Narrativas de experiências sociais pelos professores.	Ausência de equilíbrio entre razão-emoção (cognitivo e socioemocional).
Ser	Prática de <i>feedback</i> .	Apego à “educação bancária” em detrimento de uma educação dialógica.

*Cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Fontes: Delors et al., 1998; Vasconcelos & Gomes, 2016.

Observa-se pela tabela 1 que a pedagogia dialógica (Freire, 2011) e a articulação informar-formar (Vasconcelos & Gomes, 2016) compõem, respectivamente, os direcionamentos da ação pedagógica e da institucional capazes de levar ao cumprimento dos quatro pilares da educação para o século XXI. Se bem a dificuldade para classificar as experiências sociais apresentadas em um ou outro dos quatro pilares, posto que se refere aqui à educação integral preconizada pelo Relatório Delors et al. (1998), é possível identificar, no entanto, o principal pilar a ser implicado pela evidência apresentada em cada linha da tabela 1.

Já a tabela 2 é uma tentativa de estabelecer, no âmbito da atuação docente, conexões entre algumas ideias-chave de cada pilar (Delors et al., 1998) e aspectos da EAD considerada na perspectiva da construção de diálogos enquanto encontros entre seres humanos, enquanto atitude de tornar-se presente “ao ser” e “com” o ser (Buber, 1982, 2004, 2009; Freire, 1996, 2011, 2015). Portanto, o olhar para essa tabela 2 precisa ser acompanhado da ideia de que a educação acima de tudo deve ser humanizadora, neste momento de pandemia, quando se endeusam as inúmeras tecnologias da informação e comunicação como meios de estabelecer processos educativos.

Tabela 2: Quatro pilares da educação para o século XXI e a educação a distância: contribuições e limitações na perspectiva do diálogo.

Quatro pilares	Educação a distância	
	Contribuições	Limitações
Conhecer: aprender a pensar, desenvolvendo o espírito de reinventar realidades, construindo o futuro.	<p>Abrir perspectivas de novos conhecimentos a partir de inúmeras informações disponíveis nos meios eletrônicos, ainda que insuficientes para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre essas realidades, posto que os programas têm a tendência de serem “pacotes” de conceitos fechados.</p>	<p>Direcionamento do pensamento de educandos para conteúdos conceituais, em virtude da necessidade de otimizar os tempos utilizados durante as aulas remotas, podendo desvirtuar a fundamental característica do diálogo enquanto palavra que ocorre na ação e reflexão (<i>práxis</i>) (Freire, 2011). O educando pouco desenvolve a capacidade de aprender a pensar; sem estímulos ao desenvolvimento de atitudes e da noção sobre o que fazer com os conceitos aprendidos (Coll et al., 1998).</p>
Fazer: desenvolvimento da capacidade de trabalhar coletivamente, com estabilidade emocional, com intuição, ampliando a comunicação para o mundo.	<p>As tecnologias da informação e comunicação podem contribuir para apresentar aos educandos as inúmeras possibilidades de aprendizado sobre as pessoas e o mundo.</p>	<p>Pode-se internalizar que as tecnologias da informação e comunicação “ensinam” tudo sobre o mundo, deixando de construir o diálogo como atitude humana cognoscitiva, em que o mundo é “utilizado” a partir dessa mesma capacidade de apreendê-lo como um todo (Buber, 1982).</p>
Conviver: desenvolvimento da percepção de interdependência entre as pessoas.	<p>Aproximação entre educadores e educandos em torno de projetos comuns, como, por exemplo, “dar conta” de alguns conteúdos estabelecidos em planos de ensino.</p> <p>Possibilidade de os educadores transmitirem aos educandos exemplos de sua própria experiência de vida e profissional, favorecendo escolhas e decisões entre estes.</p>	<p>Risco de estabelecer uma relação superficial, sem que os interlocutores construam o diálogo como relação fundamental que ocorre quando cada “um” em sua alma volta-se para o “outro” (Buber, 1982).</p> <p>Risco de internalizar a ideia de diálogo como verbalismo, ativismo, e não como palavra verdadeira, aquela que transforma o mundo (Freire, 2011).</p>

<p>Ser: desenvolvimento integral das pessoas, nunca negligenciando as potencialidades de cada indivíduo.</p>	<p>Captação de potencialidades dos indivíduos envolvidos no ato educativo, ainda que, prioritariamente, essa captação se situe no âmbito do cognitivo.</p>	<p>Risco de reduzir o diálogo ao ato de depositar ideias de um em outro sujeito, uma mera troca de ideias consumíveis por quem realiza essa troca (Freire, 2011), e não como humanização.</p>
--	--	---

Fonte: Buber, 1982, 2004, 2009; Delors et al., 1998; Freire, 1996, 2011, 2015.

As duas tabelas (1 e 2) levam a refletir sobre o quanto os fundamentos do diálogo conforme as concepções e perspectivas freiriana e buberiana podem estar ameaçados diante da eternização da educação remota, caso tal eternização ocorra. Na primeira dessas perspectivas, a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade; na segunda delas, o dialógico é atitude de “um” para o “outro”. Vive-se agora o momento histórico em nossa educação, quicá do mundo, de pensar e repensar qual educação se deseja para crianças, adolescentes e adultos, enfim todos os membros da sociedade.

Freire (1996, 2011, 2015) resgata a Politeia grega ao buscar –por meio de uma filosofia da educação– apreender dos antigos o ideal de civilidade, enquanto sonho de vida harmônica, fraterna, mostrando que não é nem tanto uma questão existencial que o preocupa, e sim muito mais um projeto de sociedade e educação, o que o situa numa dimensão política. Por sua vez, Buber (1982, 2004, 2009) resgata Paideia grega porque busca por intermédio de uma antropologia filosófica apreender o ideal dos antigos de formação humana, enquanto aspecto intrínseco à vida, e o faz elevando o conceito de cultura, antropológico e descritivo. Conectadas essas ideias e propostas na perspectiva de uma educação humanizadora, pode-se vislumbrar um rearranjo da Paideia e Politeia gregas, constituindo uma dinâmica em que o diálogo é compreendido como o encontro face a face entre indivíduos. É uma dinâmica dialética capaz de fundamentar a pedagogia dialógica, desmontando continuamente os processos que priorizam os dados, as informações, os aspectos cognitivos, e que relegam para o segundo plano o desenvolvimento humano mais amplo de estudantes.

O autêntico diálogo não ocorrerá pela prática da educação bancária (Freire, 2011) ou por meio dos relacionamentos virtuais. A atual sociedade está mergulhada em encontros computadorizados e isso possibilita ao indivíduo a qualquer momento apertar a tecla deletar e os relacionamentos construídos por meio dessas conexões desaparecerem. O diálogo autêntico ocorrerá, isto sim, por meio de relacionamentos reais, aqueles com a intensidade de compromissos assumidos pelos indivíduos entre si (Bauman, 2004). É uma relação, um testemunho, do qual advém “da” existência humana e tem acabamento “na” existência humana.

É preciso pensar sobre o que se planta hoje na educação, já envolvida intensamente na ideia de relacionamentos virtuais, facilmente extinguíveis. É preciso lembrar-se sempre que, no fundo, o objetivo da educação é o de promover o desenvolvimento humano, preenchendo espaços de existência dos indivíduos. Efetivamente, afirmam Delors et al. (1998) que o aprender a ser envolve o desenvolvimento pleno da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Lembre-se também que os sete saberes necessários à educação do futuro,

apresentados por Morin (2003), baseiam-se na ideia de totalidade aberta do ser humano. Assim, os “pilares” e os “saberes” pressupõem que os diversos itens favoráveis ao desenvolvimento pleno da pessoa estão em permanente conexão. Isto mesmo é o que possibilita ao indivíduo perceber-se como ser situado no mundo, relacionando-se com os outros.

Utópico tudo isso? Sim. Mas, o que é a utopia senão essa força que nos faz caminhar para frente? (Galeano, 2013). Nesses tempos de mudança de percepção das ideias de tempo e espaço, por paradoxal que seja, serão as utopias a instância segura a conduzir os indivíduos em suas dinâmicas de vida. Ela se torna esperança, do verbo esperar (Freire, 1996; 2011; 2015), na medida em que, sendo a utopia o avesso das coisas que existem por não ter espaço e tempo definidos. A esperança, por sua vez, se torna a âncora em que precisam se segurar educandos e educadores, nestes momentos de pandemia e turbulência em comportamentos e modos de aprender a ser e conviver.

Referências

- Adom, D., Chukwvere, J., & Osei, M. (2020). Academic stress among faculty and students in higher institutions. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 28(2), 1055-1064.
- Aguilar Nery, J. (Ed.). (2020). *Educación y pandemia: una visión académica*. Cidade do México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alcántara-Santuário, A. (2020). *Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada*. Cidade do México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T. Saez, E., & Zucman, G. (Eds.). *World inequality report 2018*. S/l: s./d. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329059817_The_World_Inequality_Report_2018em 29 out. 2020.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editor.
- Bell-Castillo, C. J., Moya-Bell, Y., George-Carrión, W., & George-Bell, M. J. (2020). Modelo de formación integradora en COVID-19 en la complejidad emergente del contexto. *Maestro y Sociedad*, (1), 199-210.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (2015). Os excluídos do interior. In Nogueira, M. A; Catani, A. (Eds.) (2015). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. pp. 243-255. 16ª. ed. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, França: Éditions du Minuit.

- Brítez, M. (2020). *La Educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera*. Recuperado de <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22> em 28 out. 2020.
- Buber, M. (1982). *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva S.A.
- Buber, M. (2004). *Between man and man*. Londres: Taylor & Francis e-Library.
- Buber, M. (2009). *Eu e tu*. 10ª. ed. São Paulo, Brasil: Centauro Editora.
- Busso, M., & Messina, J. (2020). Resumen: sociedades fracturadas. In Busso, M., & Messina, J. (Eds.). *La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada*. pp. 1-17. Washington, D.C.
- Castells, M. (2008). *A sociedade em rede*. 11ª. ed. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Castioni, R., & Melo, A.A.S. (2020). Universidades do Brasil, da Espanha e da Itália na pandemia da Covid-19: uma perspectiva comparada. *Revista Brasileira de Educação Comparada*, Campinas, Brasil, 2, 1-16.
- CEPAL-UNESCO (2020). *La Educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf em 28 out. 2020.
- Coll, C. et al. (1998). *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Conselho Nacional de Educação (2020). *Minuta do Processo 23001.000334/2020-21*, que visa implementar os dispositivos da Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 06/2020. Brasília, Brasil: Ministério da Educação. Recuperado de <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/10/MHGC-Versao-Final-Minuta-de-Parecer-e-Resolucao-Lei-14.040-2020-MH.pdf> em 18 out. 2020.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador, Brasil: Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Dejours, C. (2019). *A banalização da injustiça social*. 7ª. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora; Brasília: UNESCO no Brasil.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. Aguilar Nery, J. (Ed.). *Educación y pandemia: una visión académica*. Cidade do México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 19-29.

- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994.
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Paris, França: Éditions de l'Aube.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris, França: Éditions du Seuil.
- El Correo Perú. (2020). *Enseñar medicina en tiempos de Covid-19 en Argentina*. Lima, Peru, 9 set. 2020. Recuperado de <https://diariocorreo.pe/mundo/coronavirus-en-argentina-ensenar-medicina-en-tiempos-de-covid-19-nczg-noticia/> em 28 out. 2020.
- Falcon Hernández, A., Navarro Machado, V.R., Díaz-Brito, A., Delgado Acosta, H.M., Valdés-Gómez, M. L. (2020). Pesquisa activa masiva poblacional para la COVID-19. Experiencia con estudiantes de ciencias médicas. Cienfuegos, 2020. *Medisur*, 18(3), 381-387.
- Fanelli, A., Marquina, M. & Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina. *ESAL: Revista de Educación Superior en América Latina*, s/n., 3-8. Recuperado de <http://uninorte.academia.edu/httpcientificasuninorteeducoindexphpesalindex/Papers> em 28 out. 2020.
- Figallo, F., González, M.T., & Diestra, V. Perú: educación superior en el contexto de la pandemia por el Covid-19. (2020). *ESAL: Revista de Educación Superior en América Latina*, s/n., 3-8. Recuperado de <http://uninorte.academia.edu/httpcientificasuninorteeducoindexphpesalindex/Papers> em 28 out. 2020.
- Foucault, M. (2011). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2013). *O corpo utópico: as heterotopias*. São Paulo, Brasil: n-1 Edições.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Galeano, E. (2013). Galeano, Eduardo: utopía (Fernando Birri). *Leer Porque Sí*, Santa Fé, ARG, 15 abr. 2013. p. 1. Disponível em: <http://leerporquesi-1007.blogspot.com.br/2012/12/galeano-eduardo-utopia.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

- Gomes, C. A., Sá, S., Vázquez-Justo, E., & Costa-Lobo, C. (2020). A Covid-19 e o direito à educação. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-14.
- Hanushek, E.A., & Woessman, L. (2020). *The economic impact of learning losses*. OECD Education Working Papers. Paris, França: OECD.
- Harper, S.R. (2020). COVID-19 and the racial equity implications of reopening college and university campuses. *American Journal of Education*, (127), pp.1-10.
- Holanda, S. B. (2015). *Raízes do Brasil*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid, Espanha: Alianza.
- IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/CIOVID-19-ES-130520.pdf> em 28 out. 2020.
- Jaeger, W. W. (2001). *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Lortie, D. (2002). *School-teacher: a sociological study*. 2ª. ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maquiavel, N. ([1532], 2015). *O príncipe*. 4ª. ed. São Paulo, Brasil: Edipro.
- Mercadante, P. (2003). *A consciência conservadora no Brasil*. Rio de Janeiro, Brasil: Topbooks.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Brasil: Cortez; Brasília, Brasil: UNESCO.
- Musso, P. (2019). *Le temps de l'État-Entreprise: Berlusconi, Trump, Macron*. Paris, França: Fayard.
- Público (2020). Na Índia, crianças-mineiras trocam a infância por aparas de mica. *Público, Lisboa*, 14 ago. 2020. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/329059817> *The World Inequality Report 2018* em 15 ago. 2020.
- National Student Clearinghouse Research Center (2020). *Stay informed with the latest enrollment information, October 15, 2020*. Recuperado de <https://nscresearchcenter.org/stay-informed/> em 27 out. 2020.
- Nierenberg, A, & Pasick, A. (2020). Schools are for lunch, too. *New York Times*, Nova Iorque, 4 set. 2020.
- Nierenberg, A, & Pasick, A. (2020a). Schools Briefing: Quarentine dorms or student spreaders? *New York Times*, Nova Iorque, Estados Unidos, 9 set. 2020. nydirect@nytimes.com.
- Oliveira, J.B.A.; Gomes, M., & Barcellos, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 555-578.

- Palazzo, J., & Gomes, C. (2012). Orígenes sociales dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. *Avaliação*, 17(3), 877-898.
- Rosseto, L. P. et al. (2020). *Relatos de experiências de professores do nível superior no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia Covid-19*. Trabalho apresentado no 39º Seminário de Atualização de Práticas Docentes. Unievangélica, Anápolis, Brasil. pp. 1-6.
- Said, C. (2020). Morosidad: deudas en las universidades alcanzan hasta el 29% de sus estudiantes. *La Tercera*, Santiago de Chile, 13 out. 2020. Recuperado de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/lo-que-ienes-que-saber-este-martes-en-la-tercera-la-polemica-postura-del-pc-sobre-el-resurgimiento-de-las-protetas-y-aumentamorosidad-en-universidades/D2SKGWYGVVDEZMNTBX5A2H6URM/> em 13 out. 2020.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of Covid-19 on education: insights from Education at a glance 2020*. Paris, França: OECD.
- Sevcenko, N. (1999). *A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. Porto Alegre, Brasil : Scipione.
- Standing, G. (2014). *Le précarariat: les dangers d'une nouvelle classe*. Paris, França: Éditions de l'Opportun.
- Vasconcelos, I. C. O. (2019). Violência escolar: morte da escola ou fênix? *Sisyphus*, Lisboa, Portugal, 7, 45-73. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18224>.
- Vasconcelos, I. C. O. (2020). Democracia, educação e escola: pela inclusão educacional. *Educação*, 45, 1-22. Santa Maria, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644435464>.
- Vasconcelos, I. C. O., & Gomes, C. A. C. (2016). Jovens estudantes e seus professores: interação social e currículo dialógico. In *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, Valparaíso, Chile, 15(1), 117-129.
- Vasconcelos, I. C. O., & Caliman, G. (2019). Juventude e inclusão educacional: por uma universidade inclusiva. In Caliman, G.; Vasconcelos, I. C. O. (Eds.) (2019). *Jovens universitários: entre a inclusão e a exclusão*. Brasília, Brasil: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. pp. 53-84.