

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU-PR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NÍVEL MESTRADO ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO EM CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA**

EVELYN VIEIRA AMORIM

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA EDUCACAO A DISTÂNCIA NO BRASIL -
PERÍODO DE 1990 - 2018: uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia
Histórico-Crítica**

FOZ DO IGUAÇU/ PR

2021

EVELYN VIEIRA AMORIM

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA EDUCACAO A DISTÂNCIA NO BRASIL -
PERÍODO DE 1990 - 2018: uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia
Histórico-Crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino –
Nível Mestrado, da Universidade Estadual
do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Orientadora: Prof^a. Dra. Julia Malanchen.

FOZ DO IGUAÇU/PR

2021

Campus Foz do Iguaçu

Centro de Educação, Letras e Saúde-CELS

Programa de Pós-Graduação em Ensino –Mestrado

EVELYN VIEIRA AMORIM

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA EDUCACAO A DISTÂNCIA NO BRASIL -
PERÍODO DE 1990 - 2018: uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-
Crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dra. Julia Malanchen – UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU

Orientadora



Prof. Dr. João Carlos da Silva – UNIOESTE – CASCAVEL

Membro Titular



Prof. Dr. José Luiz Derisso – UNIOESTE – CASCAVEL Membro Titular



Prof. Dr. Benedito J. Pinheiro Ferreira – UFPA

Membro Titular

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Evelyn Vieira Amorim, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA EDUCACAO A DISTÂNCIA NO BRASIL - PERÍODO DE 1990 A 2018: uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Foz do Iguaçu, 25 de outubro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro, lugar quero agradecer à Prof.^a Dr.^a Julia Malanchen, minha orientadora de Mestrado e uma das minhas maiores referências intelectuais, por cada orientação, ensinamento, respeito e dedicação pedagógica. Você contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, espero continuar ao seu lado por muitos anos, não apenas como orientanda, mas, também, quem sabe, como amiga. Quero deixar registrada a minha admiração pelo seu trabalho e pela pessoa que você é. Minha eterna gratidão por tudo!

À UNIOESTE, instituição consagrada pelo seu compromisso com a educação, por me proporcionar conhecimentos que foram determinantes para o meu crescimento pessoal e profissional, além de abrir suas portas para que este trabalho se tornasse realidade.

Ao colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino da UNIOESTE, pois cada professor e funcionário foi essencial para a realização deste trabalho. Meu carinho especial pelas professoras Tamara, Mariângela e Maridelma.

À banca examinadora composta para a qualificação e para a defesa – professores Dr. João Carlos, Dr. José Derisso e Dr. Benedito – por gentilmente aceitar participar e colaborar com esta pesquisa e contribuir com profundas e determinantes sugestões. Suas análises e críticas foram essenciais para consolidação da presente pesquisa.

Às minhas colegas de mestrado, Rafaela e Fernanda, que, apesar dos desafios impostos pela pandemia e pelas jornadas de trabalho e familiar, sempre estiveram presentes, dividindo os momentos de cansaço e desânimo, porém incentivando e transmitindo força e confiança. Digo, ainda, que não cheguei aqui sozinha. Obrigada pela parceria e amizade.

Ao Grupo de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, pelos grandes momentos de conhecimento, grupo esse que, segundo Malanchen (2020), é para sempre!

Aos canais do youtube HISTRAEB – História, Trabalho e Educação no Brasil – e HISMEDBR – História e Memória da Educação no Brasil –, coordenados pelos professores Dr. João Carlos da Silva e Eraldo Batista, pelos debates e estudos sobre as políticas educacionais e a defesa da educação pública. Com esses canais, muitos estudos foram aprofundados.

À Annie Carolinne, por seu minucioso trabalho de correção da escrita do trabalho, dentro das normas cultas da Língua Portuguesa, o meu muito obrigada.

Agradeço à Elda, Kátia e Queila, amigas do tempo do magistério e irmãs de coração, que, mesmo com a distância entre nós, torceram e incentivaram meus estudos durante o mestrado.

Aos amores da minha vida, meus filhos Amanda e Armando, por compreenderem os momentos de ausência e retiro para me dedicar aos estudos e pesquisas. Desejo ser um exemplo para vocês. Vocês são a razão da minha vida. Amor incondicional.

À Amanda, por me ajudar nos cálculos para a elaboração das tabelas estatísticas. Te amo, filha!

Por fim, agradeço imensamente a todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC–Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
COVID	Coronavirus Disease
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBE	Primeira Conferência Brasileira de Educação

IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAE	Instituto de Pesquisas e Administração da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social do Comércio
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIREDE	Universidade Virtual Pública Brasileira
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação nos setores público e privado (2008 a 2018) BRASIL.....	68
Tabela 2 – Matrículas em cursos de graduação: Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos em EaD (2008 a 2018).....	81
Tabela 3 – Matrículas nos cursos de graduação em EaD, organizados por regiões do Brasil (2008 a 2018).....	83
Tabela 4 – Matrículas nos cursos de graduação em EaD na região Sul do Brasil (2008 a 2018).....	84
Tabela 5 – Matrículas em cursos de graduação na área da Educação e nos cursos de Pedagogia EaD (2009-2018).....	85

AMORIM, Evelyn Vieira. **Formação de Pedagogos na Educação a Distância no Brasil - Período de 1990 - 2018: uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.** Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Foz do Iguaçu, Paraná, 2021.

RESUMO

Neste trabalho discutimos as políticas de formação inicial nos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância, a partir das reformas que se iniciaram na década de 1990 no Estado Brasileiro e que perduram no século XXI. Buscamos analisar a articulação entre os objetivos da reestruturação da educação a partir da implementação da EaD com as mudanças no *locus* da formação do Pedagogo, já que esse é o principal responsável pela formação dos filhos da classe trabalhadora. Para a análise da pesquisa, temos como princípio teórico norteador a perspectiva marxista da Pedagogia Histórico-Crítica, que nos dá fundamento quanto à concepção de homem, de educação e de trabalho educativo. Utilizamos como instrumentos metodológicos livros, artigos, teses, material de produção científica, dados estatísticos do Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e documentos de sites oficiais. Analisamos as políticas e os objetivos na criação do Curso de Pedagogia; o debate entre o perfil do Pedagogo: genérico e/ou especialista; a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e a construção do novo Pedagogo idealizado pelas políticas neoliberais. Apresentamos estatísticas realizadas por pesquisadores que acompanham, desde 1990, o crescimento da modalidade a distância no ensino superior, tendo a universidade pública como pioneira na utilização da EaD. A partir da criação de políticas de incentivo à privatização do ensino, a educação é mercantilizada e as instituições de ensino superior privadas vêm se consolidando com a maior parte das matrículas em cursos de graduação – essas informações ficam evidentes a partir dos dados pesquisados no site do INEP e apresentados em tabelas no período de 2008 a 2018. As reformas educacionais a partir de 1990 reconfiguram o perfil do Pedagogo, direcionam o ensino para o esvaziamento do conhecimento teórico e partem para práticas imediatistas, que atendem à lógica do mundo da produção e do mercado. As políticas neoliberais têm representado o desmonte da educação pública e a privatização em larga escala da formação docente no Brasil. Nos contrapomos a EaD ao discutirmos a formação do Pedagogo a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois compreendemos que é necessário um currículo pautado em conteúdos formais que valorizem o conhecimento constituído historicamente e o desenvolvimento da consciência política e crítica para que o indivíduo, desta forma, tenha consciência da realidade em que está inserido.

Palavras-chave: Formação Inicial de Pedagogos. EaD. Pedagogia Histórico-Crítica

AMORIM, Evelyn Vieira. **Education of Pedagogues in Distance Education in Brazil - Period 1990 - 2018: a counter-hegemonic analysis based on Historical-Critical Pedagogy.** Graduate Program. Area of concentration: Science, Technology, Languages and Culture. 2021..

ABSTRACT

In this paperwork, we discussed the initial training policies in Pedagogy Courses in the distance learning modality from the reforms that started in the 1990s in the Brazilian State and that last in the 21st century. We seek to analyze the articulation between the objectives of the restructuring of education from implementation of distance education with the changes in the locus of formation of the Pedagogue, since this is the main responsible for the formation of working class children. For the analysis of the research, we had as a guiding theoretical principle, the marxist and dialectical perspective of Historical-Critical Pedagogy, which gave us foundations regarding the conception of man, education and educational work. We used as methodological tools: books, articles, theses, scientific production material, statistical data from “Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (INEP) and documents from official websites. We analyzed the policies and objectives in the creation of the Pedagogy Class; the debate between the profile of the Pedagogue: generic and/or specialist; the creation of the National Curriculum Guidelines of the Pedagogy Course and the construction of the new Pedagogue idealized by neoliberal policies. We had present statistics carried out by researchers who, since 1990, have followed the growth of distance education in higher education, with the public university being a pioneer in the use of distance education. Since the creation of encourage policies to the teaching privatization, education is commodified and private University Education Institutions have been consolidating with the majority of enrollments in graduation courses, this information is evident from the data researched on the website INEP and presented in charts for the period from 2008 to 2018. The educational reforms since 1990 reconfigure the profile of the pedagogue, directing teaching towards the impoverishment of theoretical knowledge and starting with immediate practices, which meet the logic of the world of production and the market. Neoliberal policies have representing the dismantling of public education and the large-scale privatization of teacher education in Brazil. However, we opposed distance learning education, When we discuss the formation of the Pedagogue from the foundations of Historical-Critical Pedagogy, as we understand that a curriculum based on formal contents that value historically constituted knowledge and the development of political and critical awareness is necessary to the individual, in this way, is aware of the reality in which he is inserted.

Keywords: Initial Formation Pedagogues – Distance Education – Historical-Critical Pedagogy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	19
1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	20
1.1 Curso de Pedagogia: instituição e objetivos	21
1.2 O Debate sobre a identidade do Pedagogo: generalista ou especialista	25
1.3 As Disputas políticas na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia	40
1.4 Um novo modelo de formação nos Cursos de Pedagogia	45
CAPÍTULO II	53
2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE PEDAGOGO	53
2.1 Registros das atividades educacionais em EaD no Brasil	53
2.2 O Processo de mercantilização da educação	57
2.3 A EaD como política preferencial na formação de professores	70
2.4 A Expansão da educação a distância na formação de Pedagogos	78
2.5 A educação a distância em questão	87
CAPÍTULO III	90
3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM CONTRAPOSIÇÃO AS TEORIAS HEGEMÔNICAS NO CONTEXTO DA EaD	91
3.1 Concepção de homem, sociedade e ensino da Pedagogia Histórico-Crítica	91
3.2 O perfil do Pedagogo nos cursos EaD	100
3.3 O projeto educacional das teorias hegemônicas: uma análise histórico-crítica	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
DOCUMENTOS OFICIAIS	129

INTRODUÇÃO

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto, é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito.

Mészáros (2005, p. 48)

Esta pesquisa consolidou-se a partir da minha prática profissional, que trabalho como Pedagoga há vinte e cinco anos – inicialmente em instituições privadas e nos últimos doze anos em escolas públicas do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu. Durante esse período, trabalhei com vários professores e Pedagogos graduados em cursos de educação a distância, que, ao serem questionados quanto à escolha do curso, justificaram que a EaD possibilitou o acesso ao ensino superior por oferecer graduações de baixo custo financeiro e menor carga horária, possibilitando-os, assim, conciliar os estudos com as demais atividades pessoais. Em sua maioria, eram profissionais do gênero feminino, que, com a maternidade, pausaram seus estudos para o envolvimento familiar, mas, após o encaminhamento dos filhos, buscaram retomar os estudos interrompidos para terem uma profissão que possibilitasse a reinserção ao mundo do trabalho.

Diante desse contexto, algumas inquietações surgiram e me levaram a questionar qual a concepção pedagógica que orienta as formações em EaD e qual o perfil deste Pedagogo: pesquisador ou técnico.

Entretanto, a presente proposta de estudo consolidou-se, primeiramente, ao conhecer a pesquisa da Prof. Dra. Julia Malanchen, que em sua dissertação de mestrado já apresentava estudos aprofundados sobre as políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil, no período de 1995 a 2006. Em seguida, ao tomar conhecimento dos estudos de Mandeli (2014) sobre a implantação da EaD por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no período de 2008 a 2014.

A partir de então, iniciei minhas pesquisas com o objetivo de dar continuidade aos estudos sobre a modalidade a distância, buscando ampliar o debate e a análise sobre a formação de Pedagogos na referida modalidade, analisando as produções das pesquisadoras e ampliando o recorte temporal para o ano de 2018, para investigar e analisar o processo expansionista da EaD e da privatização nos cursos de ensino superior voltados para a formação da massa trabalhadora.

[Digite aqui]

Este trabalho de pesquisa tem como temática as políticas de formação inicial nos cursos de Pedagogia na modalidade de educação a distância (EaD) no Brasil. O recorte temporal de análise do presente trabalho abrange o período de 1990-2018, pois contempla a reestruturação do Estado brasileiro e as reformas educacionais a partir da nova vertente do capitalismo. Estão inseridos nesse período os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2001), os dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2011), o governo de Dilma Rouseff (2011-2016), de Michel Temer (2016-2018) e do atual presente Jair Messias Bolsonaro.

Tal recorte temporal foi selecionado em função das mudanças estruturais do Estado, a educação passa a seguir a lógica capitalista, sendo ajustada às demandas de mercado e, conseqüentemente, a formação docente é redesenhada para atender aos interesses hegemônicos de manutenção do capital. Nesta medida, a formação docente é direcionada às novas exigências profissionais, à informatização da educação e à formação de intelectuais afinados ao projeto neoliberal (MALANCHEN, 2007, 2015).

No que concerne ao recorte geográfico, esse abrange o território brasileiro em todas as suas regiões, para que, desta forma, possamos obter informações sobre a abrangência das reformas educacionais no ensino superior voltadas para a formação docente em todo o país.

No que tange às perguntas norteadoras da pesquisa, buscamos responder às seguintes questões: quais interesses políticos e econômicos influenciam a reorganização dos cursos de Pedagogia no Brasil; em quais espaços tem se consolidado a formação inicial de Pedagogos – setores públicos ou privados; quais fatores contribuem para a expansão da EaD; qual teoria pedagógica orienta a formação a distância e como um Curso de Pedagogia defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se diferencia dos cursos EaD.

É objetivo geral deste estudo analisar, discutir e compreender a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a teoria pedagógica que orienta os cursos de formação de Pedagogia na modalidade de educação a distância no Brasil. Já entre os objetivos específicos delineados estão: a) compreender os interesses políticos e econômicos que direcionam a formação inicial de Pedagogos, desde a criação do curso de Pedagogia à implementação da modalidade a distância; b) investigar os principais fatores que contribuem para a expansão da educação a distância na formação docente; c) identificar o perfil do Pedagogo formado nos cursos na modalidade de educação a distância; e d) analisar o projeto educacional das teorias hegemônicas.

As análises realizadas nesta pesquisa têm em sua fundamentação teórica e metodológica os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia essa baseada no Materialismo

[Digite aqui]

Histórico- dialético, método que nos permite compreender a realidade social em que estamos inseridos.

Conforme Frigotto:

A dialética situa-se no plano da realidade, do histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento cujo campo próprio de mover-se é o plano do abstrato, teórico é trazer para o conhecimento essa dialética real. (FRIGOTTO, 2010, p. 82)

Para o entendimento da realidade presente (século XXI), buscamos, por meio da história do passado, resgatar as relações dialéticas postas.

Saviani (2010) nos apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica revolucionária, que defende a formação de sujeitos críticos pelo acesso ao conhecimento sistematizado. A PHC expõe em sua fundamentação teórica os aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, tendo como base ideológica as investigações de Marx sobre as “condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2010, p. 422).

Desta forma, para a Pedagogia Histórico-Crítica, “a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 422).

É fundamental compreender a realidade social em sua totalidade e buscar a superação da divisão de classes posta pela sociedade capitalista, muito embora, sem o conhecimento elaborado, essa superação não é possível de ser alcançada. Saviani (2012) ainda ressalta que não é qualquer conhecimento que permite ao indivíduo desenvolver um olhar crítico sobre a realidade e que promove a humanização no homem.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a transmissão e a apropriação do conhecimento clássico nas escolas é um instrumento de luta, pois possibilita ao homem compreender a realidade social de forma objetiva e o mundo de forma crítica. Sendo assim, para essa teoria, a educação tem o papel fundamental no desenvolvimento da humanidade, pois cabe a ela a transmissão de tal conhecimento, que representa o patrimônio histórico das novas gerações.

Para realização da investigação científica, utilizamos como metodologia a pesquisa descritiva, desenvolvida por meio de métodos e técnicas de natureza qualitativa e quantitativa, conforme orientação de Severino (2016). Para tanto, foi necessário realizar uma extensa revisão bibliográfica sobre a formação inicial nos Cursos de Pedagogia e sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a reformulação do *locus* da formação docente na modalidade a distância.

[Digite aqui]

A pesquisa quantitativa foi realizada por meio da consulta à base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que possibilitou, com base nos microdados das sinopses estatística, a análise e organização de tabelas referentes às matrículas nos cursos de graduação em Pedagogia no período de 2008 a 2018. Utilizamos como critério para a análise de dados o número de matrículas presenciais e a distância dos cursos na área da educação e da Pedagogia.

Para o levantamento da produção científica e acadêmica brasileira referente ao tema Educação a Distância e Formação de Pedagogos no período de 1990 a 2018, foram realizadas buscas de textos, artigos, periódicos, teses e dissertações nos bancos de dados das bibliotecas digitais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, SciELO, Thesaurus Brasileiro da Educação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para a coleta de dados, também foram realizadas pesquisas em sites oficiais do governo a fim de identificar legislações – leis, decretos, resoluções e portarias – que abrangem as políticas de formação de Pedagogos e de implementação da Educação a Distância no Brasil.

Além disto, foram consultadas várias instituições que apresentam produções escritas relacionadas ao tema desta pesquisa, como a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação (HISTEDBR) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE).

Como fontes de estudo, tomamos como referência os seguintes autores: Malanchen (2007, 2015, 2016, 2020); Vieira (2007); Mandeli (2014); Silva (2006); Evangelista (2002); Saviani (1997, 2007, 2008, 2010, 2012, 2013); Giolo (2008, 2018, 2020); Chaves (2010); Freitas (2018); Vieira (2007); Ferreira (2015, 2020); Silva (2018); Derisso (2010); Duarte (2001, 2008, 2010, 2013, 2016).

A dissertação está organizada em três capítulos. No Capítulo I, intitulado “O Curso de Pedagogia no Brasil”, apresentamos as políticas de formação de Pedagogos no Brasil, iniciando pela análise dos objetivos da criação do curso; o debate sobre a identidade do Pedagogo (generalista ou especialista); as disputas políticas na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e o novo modelo de formação desse curso a partir da implementação da educação a distância. Com isto, buscamos identificar as contradições que

[Digite aqui]

permeiam a formação de Pedagogos, assim como de seu perfil profissional, com a divisão em sua formação entre a função técnica e docente, a teoria e a prática.

No Capítulo II, intitulado “A Educação a Distância e a Construção de um Novo Perfil de Pedagogo”, analisamos o percurso da EaD no Brasil, o processo de mercantilização da educação e a consolidação do setor privado no ensino superior; apresentamos a modalidade de educação a distância como política preferencial na formação de professores e analisamos expansão da EaD no ensino superior, tendo como base os microdados do INEP.

A partir da reforma de 1990, e com a criação de uma infinidade de legislações e desestruturação nacional, a educação é reformulada para atender às demandas do mercado. São criados projetos privatistas nas universidades públicas e a modalidade de educação a distância é apontada como a política preferencial para a formação do professor. Concomitante às mudanças na educação nacional, inicia-se uma campanha de desmoralização do professor, responsabilizando-o pelos problemas do país.

No capítulo III, intitulado “A Pedagogia Histórico-Crítica em Contraposição as Teorias Hegemônicas no Contexto da EaD”, apresentamos a concepção de homem, sociedade e ensino da Pedagogia Histórico-Crítica e o perfil do Pedagogo nos EaD e analisamos o projeto educacional das teorias hegemônicas¹ a partir da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Desta forma, discutimos sobre a relação entre a sociedade e a educação, sobre a busca pela superação da sociedade de classes, além da importância do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade e a contraposição da Pedagogia Histórico-Crítica às teorias que valorizam a prática em detrimento da teoria.

As atividades educacionais em EaD no Brasil iniciaram-se em torno de 1904, por meio de cursos por correspondência e, em seguida, de rádio e televisão. Na década de 1970, com a chegada dos computadores, a informática é utilizada como uma ferramenta de trabalho nas instituições educacionais, embora sem objetivos educacionais.

As primeiras normas sobre a EaD surgiram nas décadas de 60 e 70 (Século XX), com o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67) e a Lei nº 5.692/71. Essa última já apontava o interesse no uso da educação a distância ao autorizar que a realização do ensino supletivo fosse por rádio, televisão, correspondência ou outros meios de comunicação. De acordo com o Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IPAE, 2005), nesse mesmo período, foram realizadas várias tentativas para a criação de Universidades Abertas a Distância,

¹ São teorias que orientam a educação aos interesses da classe dominante, tendem a hegemonizar o campo educativo, para assim manter e conservar a ordem social existente.

[Digite aqui]

além da regulamentação da EaD. Uma vez que não houve êxito na regulamentação, os projetos de lei foram arquivados.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), foram realizadas várias mudanças na área da educação, entre as quais se destaca a autoridade do Estado em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A CF (BRASIL, 1988) determina que a educação seja voltada para a qualificação para o trabalho, e, em seu artigo 209, dispõe a inclusão do setor privado na educação.

Em 1990, a partir das reformas políticas, econômicas e sociais no Estado brasileiro, inicia-se o processo de internacionalização no país e o fortalecimento do capitalismo, que, nesse momento se apresentando como “neoliberalismo”, passa a seguir a lógica do livre mercado e do empreendedorismo (FREITAS, 2018).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas de educação a distância no Brasil foram implementadas. Com isso, a partir da regulamentação oficial, a educação a distância (EaD) é apontada como modalidade preferencial para a formação de professores. Atualmente (século XXI), esta modalidade é responsável pela formação de grande parte dos profissionais da educação, tanto na esfera pública quanto privada. Para o Estado, a educação a distância representa uma forma eficaz de ampliar o acesso ao ensino superior devido à racionalização dos recursos e tempo, além de oportunizar a participação do setor privado na oferta de cursos, materiais e tecnologias.

A modalidade a distância viabiliza a abertura de cursos a baixos custos, pois não necessita de muitas instalações físicas, contrata um número reduzido de professores, promove o atendimento de um número maior de alunos. Recebe verbas públicas, através das políticas de financiamento estudantil, garantindo assim, o lucro das instituições de ensino superior privadas. Dessa forma, segundo Malanchen (2007; 2015), a educação vai se transformando em mercadoria barata e de fácil negociação no mercado, todavia, a sociedade vai perdendo o direito garantido e a educação passa a seguir a lógica do mercado.

Segundo Malanchen,

De fato, as reformas educacionais efetivadas no Brasil, nos anos de 1990 e com continuidade neste novo milênio, procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital e da ideologia da globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. (MALANCHEN, 2015, p. 3)

Neste processo de implementação da EaD no ensino superior, a universidade pública destaca-se como pioneira na utilização dessa modalidade, participando ativamente na formação

[Digite aqui]

de professores e, com isso, promovendo uma quantidade expressiva de licenciados. Com a adesão da universidade pública na EaD, a parceria público-privada se fortalece, o que, conseqüentemente, faz com que essa modalidade de ensino se destaque na reforma educacional.

Partindo das diretrizes dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Fundo Monetário Internacional, entre outros) o Estado regulamenta a EaD, por meio de leis, normas e decretos, como modalidade preferencial para a formação de professores. Assim, a EaD é apontada como revolucionária por oportunizar o acesso ao ensino superior à população brasileira, apesar da extensão territorial e das peculiaridades das regiões do país.

A partir dos dados quantitativos do INEP e apresentados neste trabalho por meio de tabelas, buscou-se identificar o crescimento das matrículas nos cursos de graduação EaD e do setor privado nos cursos de formação de professores. Nessa medida, com base nesses dados estatísticos, analisou-se a formação do Pedagogo pautada nas demandas do mercado.

Malanchen (2007, 2015) relata que nos documentos divulgados pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a EaD é citada como uma modalidade capaz de desenvolver a autonomia e promover o acesso ao conhecimento. No entanto, para a autora, a educação a distância, além de reproduzir a sociedade atual, ignora a possibilidade de superação da divisão de classes presentes na sociedade capitalista.

Com a formação de professores pautada na reestruturação produtiva, os cursos em EaD recebem mais investimentos do que aqueles de graduação presencial. Com isto, a formação inicial do professor é diretamente afetada e reconfigurada para atender à reforma do Estado e atuar como o principal agente de tal mudança.

Desta forma, o Estado rearticula o papel social da escola: a educação passa a ser destacada como principal ferramenta para o desenvolvimento do país, e o perfil do professor é reconfigurado visando a atender às necessidades do mercado (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Diante do contexto das reformas, o processo de privatização e implementação da educação a distância promove sérios prejuízo na formação social do indivíduo, entre eles sua desqualificação teórica e política (MALANCHEN, 2015).

Segundo Malanchen (2015, p. 31), as políticas educacionais de formação a distância estão alinhadas aos interesses dos “organismos internacionais, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e para tanto procuram alinhar a escola à empresa e os conteúdos ensinados às exigências do mercado”. Conseqüentemente, a formação humana do indivíduo é

[Digite aqui]

comprometida, pois os cursos EaD apresentam um currículo pautado na instrumentalização e no pragmatismo, sendo o lucro financeiro o maior objetivo a ser alcançado.

Com a precarização do saber por meio da formação para o trabalho, o capitalismo efetiva o seu projeto de sociedade, desenvolvendo na população a ideia equivocada desse modelo social. Com a educação pautada nas questões cotidianas e no senso comum, a educação é desarticulada, fragmentada, mecânica e acrítica, pautada nas pedagogias hegemônicas (SAVIANI, 2013).

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se, então, como uma concepção educacional revolucionária, que se propõe a desenvolver a emancipação humana por meio do conhecimento elaborado e da visão dialética da realidade, para, desta forma, proporcionar à classe trabalhadora a capacidade de compreender a totalidade das relações e as contradições da sociedade.

CAPITULO I

1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo analisar os interesses políticos e econômicos que impulsionaram a criação dos Cursos de Pedagogia no Brasil, por meio de pesquisa e análise: a) dos objetivos da criação do curso; b) de debates sobre a identidade do Pedagogo (generalista ou especialista); c) das disputas políticas na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006); e d) da reforma educacional a partir da década de 1990, com a implementação da modalidade a distância na formação de professores.

Nesta medida, procuramos compreender a organização do Curso de Pedagogia em suas contradições e na constituição de determinado perfil de educador, presente em cada momento histórico diante da implantação de políticas públicas.

Durante a investigação, verificamos que os anos finais do século XIX e iniciais do século XX foram marcados por um período em que a maioria da população era excluída dos benefícios do seu trabalho, apesar do processo de modernização e do desenvolvimento da industrialização. Para Saviani (2010), esse período destaca-se pela busca de novas formas de consumo, o que impulsiona o deslocamento da população do campo para a cidade e da agricultura para a indústria.

Segundo Ribeiro (2007, p. 82), com o desenvolvimento da sociedade brasileira, “o analfabetismo passa a se constituir um problema”. Assim, algumas lideranças políticas mobilizaram-se e reconheceram ser necessária a ampliação do acesso à escola primária, porém pouco se investiu na educação, ocasionando o aumento do número de analfabetos no país. Mesmo com a burguesia defendendo a educação popular, esteve em seus planos manter o mesmo modelo social, para que, dessa forma, pudessem conservar os interesses na acumulação do capital.

A partir do século XIX, os projetos de formação do magistério foram se regularizando na América do Norte, na França e na Bélgica, com destaque para o Instituto Superior de Pedagogia e a Escola de Pedagogia. Já no Brasil, tais projetos iniciaram-se em 1890, em São Paulo, pelo diretor da Escola Normal da capital, Caetano de Campos, com a criação do Curso Normal Superior, anexo à Escola Normal, para a formação de professores das Escolas Normais e dos Ginásios (EVANGELISTA, 2002).

Durante o período de 1849 a 1859, várias Escolas Normais abriram e fecharam, e, não havendo professores formados, foi criado o cargo de professor adjunto. Para atender à demanda

[Digite aqui]

de trabalho, os estudantes do curso passaram a desempenhar a função de auxiliares dos professores. Porém, desde o início da República, com a reforma da instrução pública, surgem várias “tentativas de se elevar os estudos de educação ao nível superior” (SAVIANI, 2007, p. 114).

Com a criação da Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892 (BRASIL, 1892), o Curso Superior da Escola Normal passou a formar professores secundários, e, embora a regulamentação tenha vigorado até 1920, a lei não foi de fato implantada.

1.1 Curso de Pedagogia: instituição e objetivos

As propostas para a formação de professores de nível superior no Brasil antecedem os anos de 1920. Com a promulgação da Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920 (BRASIL, 1920), foi criada a Faculdade de Educação, em 1921, regulamentada, por sua vez, pelo Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921 (BRASIL, 1921), reafirmando, assim, as diretrizes de aperfeiçoamento pedagógico e cultural. O curso foi organizado em quatro anos, sendo os três primeiros anos obrigatórios e o último direcionado a conferências. Em 1925, por meio do Decreto nº 3.858, de 11 de julho (BRASIL, 1925), o curso foi reduzido para três anos e as conferências foram excluídas do programa.

Em 1927, o currículo da formação superior do professor passou a se distinguir da Escola Normal da Praça e das demais escolas normais. Esse período destacou-se pela participação de intelectuais na sociedade, que, além de produzirem escritas científicas, participavam dos debates e críticas voltados à formação de docentes (EVANGELISTA, 2002).

Para Vieira (2007, p. 7), os debates e as discussões realizados na década de 1920 sobre a formação de professores, embora não tenham trazido mudanças significativas, foram “importantes na medida em que possibilitaram pensar a formação docente e projetar sua institucionalização futura”.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, ao encargo de Francisco Campos, intelectual ligado ao movimento das reformas educacionais. Em 1931, por meio dos Decretos nº 19.851 e nº 19.852, de 11 de abril (BRASIL, 1931), iniciou-se a reforma no ensino superior.

Em meio ao conflito de ideias da década de 1930, as Escolas Normais de São Paulo e do Rio de Janeiro foram transformadas em Institutos de Educação, com o currículo voltado para a especializações de diretores, orientadores e inspetores e para a formação técnica. Para Saviani

[Digite aqui]

(2007, p. 116), os Institutos de Educação tinham por objetivo “corrigir as insuficiências das velhas escolas normais”.

Os educadores, descontentes com a Política Nacional na Educação, lançaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento apresentava os princípios fundamentais para a educação nacional e a defesa da “laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação etc” (RIBEIRO, 2007, p. 111). Destacam-se Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo e demais educadores integrantes do Movimento da Escola Nova.

Para Saviani (2012, p. 28), o Movimento da Escola Nova “empenhou-se em oferecer um novo modelo que corrigisse as insuficiências e distorções do modelo então vigente”. Já Evangelista (2002) destaca que os intelectuais do movimento renovador inauguraram a história, ocultando as oposições quanto aos fatos ocorridos da memória da educação brasileira.

Com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF) no Rio de Janeiro, em 1935, ambas criadas por Fernando de Azevedo, os Institutos de Educação foram incorporados às universidades. Nesse mesmo ano, foi criada a primeira Escola Normal para formar professores no Rio de Janeiro (Niterói).

Para Evangelista,

O projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto civilizador que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado nacional. Criar universidades e formar o professor secundário faziam parte desta estratégia. Certamente não havia uníssono entre tais pensadores, encontrando-se dimensões e convergências dos mais variados matizes. (EVANGELISTA, 2002, p. 19)

O Instituto de Educação da UDF era organizado em vários setores, porém Evangelista (2002) destaca que o Centro de Documentação e Estudos Pedagógicos era considerado o principal deles por coordenar todos os dados e informações da educação do país. Segundo a autora, os educadores da Escola Nova estabeleceram um compromisso internacional de colaboração com a paz mundial “usando, para isso, um meio difusor de grande importância: a escola” (EVANGELISTA, 2002, p. 87).

Evangelista (2002, p. 89) afirma que “o conhecimento dos dados existentes no país facilitaria às organizações internacionais terem acesso não apenas às nossas condições sociais e econômicas como às culturais” em um período marcado pelo pensamento de reconstrução e ordenação da nação.

[Digite aqui]

As décadas de 1920 e 1930, por meio do movimento renovador, apresentam a preocupação com a formação do professor – embora tal projeto tenha a elite burguesa como idealizadora. Para Evangelista (2002, p. 24), a burguesia busca estabelecer vínculos com o projeto econômico e político do país e “moldar as mentes das classes perigosas”.

A exemplo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP tinha por objetivo principal a formação de uma elite dirigente apoiada nos conhecimentos científicos, pois buscava reaver a dominância do país e também o ajustamento ao novo projeto social (SAVIANI, 2012).

Desde o início do movimento renovador, a Igreja Católica opôs-se às mudanças educacionais, o que ocasionou diversos conflitos à época, muito embora vários setores da sociedade se interessassem pela formação da nova geração de trabalhadores. Faziam parte de um grupo da sociedade em oposição às novas ideias o líder católico Alceu de Amoroso Lima e o Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Em 16 de março de 1935, com o início das atividades da UDF, o então líder católico enviou uma carta ao Ministro, declarando seu repúdio pela nomeação dos diretores da faculdade e os acusando de terem ideias comunistas (SAVIANI, 2012).

Entre os anos de 1934 e 1938 evidencia-se um grande número de produções científicas sobre o ensino superior – os pensamentos voltam-se para a busca de modelos a serem implementados em universidades no Brasil.

Segundo Evangelista, esse período expressa

[...] um momento histórico em que estava em jogo a construção da “alma nacional”, a unificação do povo brasileiro em torno de uma civilização cujos conteúdos traziam perfilados os valores do industrialismo, da civilização técnica, da racionalização do trabalho, de um ordenamento social assentado sobre o ideário burguês e sob o beneplácito da ciência. (EVANGELISTA, 2002, p. 23)

Com o regime do Estado Novo, deu-se a promulgação do Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939), que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia e, em seu artigo primeiro, finalizou a UDF, anexando-a à Universidade do Brasil. Com o encerramento da UDF, foi instaurada a Universidade do Brasil e, nessa, a Faculdade Nacional de Filosofia pelo Estado autoritário, organizada em cinco seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática. Com exceção do curso de Didática, os demais tinham a duração de três anos. Nesta medida, a universidade foi perdendo sua autonomia tanto administrativa quanto pedagógica (SAVIANI, 2012).

Com sua institucionalização, em 1939 (BRASIL, 1939), o Curso de Pedagogia foi, então, organizado em duas modalidades – bacharelado, com duração de três anos, e licenciatura,

[Digite aqui]

com duração de um ano, embora o diploma de licenciado somente pudesse ser alcançado no curso de Didática, após a conclusão do bacharelado.

Para Viana,

[...] o que se estudava nos três primeiros anos do curso, não tinha nem a preocupação de aplicação da ciência. Não se formava no curso de Pedagogia, nem o professor, nem o pesquisador, até porque não se tinha clareza da identidade do Pedagogo, pois o curso de Pedagogia supostamente surgia no espaço acadêmico com a missão de disseminar as ideias da educação nova, embasadas no pragmatismo, na técnica e métodos/práticas, sem a preocupação com a assimilação dos conhecimentos denominados dos fundamentos da educação para buscar a reflexão sobre a prática educativa, conhecimentos científicos intimamente relacionados com o objeto de estudo da Pedagogia, que é a prática educativa, o qual nesse período não apresentava perceptibilidade. (VIANA, 2011, p. 116)

De acordo com Viana (2011), o bacharel em Pedagogia era formado em técnico em educação, e não se pensava em como esse profissional seria inserido no mercado de trabalho.

Para Silva,

A questão da identidade do curso de Pedagogia encontra-se posta no momento da introdução no Brasil, em 1939 no período de organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Isso porque, nessa ocasião, o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos. Essa dificuldade esteve sempre perpassada ora pela suspeita, ora pela dúvida e ora pela discussão do seguinte problema: o curso de pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar a sua existência? Se essa questão tivesse sido enfrentada e sua resposta fosse positiva, far-se-ia pertinente outra questão: a quem caberia o estudo e o desenvolvimento desse conteúdo, ou melhor dizendo, desse campo de conhecimento? (SILVA, 2006, p. 49)

O Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939) não apresentava nenhuma referência sobre qual função profissional o Pedagogo deveria exercer, deixando muitas dúvidas sobre seu campo de atuação. Uma vez que faltava clareza quanto à atuação do Pedagogo no mercado de trabalho, esse profissional somente encontrava campo de trabalho em cargos técnicos no Ministério da Educação, embora o diploma de Pedagogia não fosse exigido para atuação profissional (SILVA, 2006).

Saviani (2012) destaca que a disciplina de psicologia educacional era a única que compunha os três anos do Curso de Pedagogia, enquanto que no curso de Didática tal disciplina era ensinada somente em um ano. Conseqüentemente, os alunos que cursavam o bacharelado estudavam somente as disciplinas de Didática para adquirirem o diploma de licenciados. Para o referido autor, a organização do currículo do Curso de Pedagogia não incorporava a investigação dos problemas educacionais, o que resultava em problemas progressivos em sua constituição.

[Digite aqui]

O movimento católico, diante da oposição às novas universidades, criou suas próprias instituições de ensino superior – a Pontifícia Universidade Católica (PUC) –, a primeira em 1941, no Rio de Janeiro, e a segunda em 1946, em São Paulo, dando início, assim, às primeiras instituições de ensino superior privadas.

Apesar dos desafios ocorridos durante esse período, o campo de educação cresceu com a criação de várias instituições que fortaleceram o espaço acadêmico de pedagogia, entre elas o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Fundação CAPES (1951) e o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) (1955).

Ainda assim, os problemas relacionados à inserção do Pedagogo no mercado de trabalho persistiram e “os anos 1940 e 1950 não deram conta de reverter essa situação, tanto que, no início dos anos 1960, questionava-se, de maneira explícita, a existência do curso de pedagogia no Brasil” (SILVA, 2006, p. 50). Nesse período, a discussão era pautada na manutenção ou extinção do curso e não na pedagogia enquanto campo de conhecimento.

1.2 O Debate sobre a identidade do Pedagogo: generalista ou especialista

Como vimos anteriormente, o Curso de Pedagogia oficializou-se pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), no então governo de Getúlio Vargas, cujo Ministro da Educação era Gustavo Capanema, durante a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Com a nova regulamentação (BRASIL, 1939), foram fixados os currículos e o tempo de duração do Curso de Pedagogia para três anos na formação de bacharéis e mais um ano de didática para formação em licenciatura, em um esquema de “3+1”. A separação entre bacharelado e licenciatura reflete a divisão entre conteúdo e método, ambos componentes do processo pedagógico, o que “deixou profunda marca na Faculdade de Filosofia, tornando-se a maneira usual de desenvolvê-los até os dias atuais” (SILVA, 2006, p. 13).

O período de 1934 a 1945 foi marcado pela estabilidade entre os interesses dos católicos e dos renovadores com a aprovação da Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934). Em 1940, começam os debates sobre a expansão da atuação do Pedagogo.

Após a criação do INEP, da Universidade do Brasil e da Faculdade Nacional de Filosofia e do Curso de Pedagogia, o Ministério da Educação continuou criando decretos a fim de implantar o projeto de educação do governo.

[Digite aqui]

Em 1946, o MEC promulgou a Lei Orgânica do Ensino Normal, pelo Decreto-Lei nº 8530/1946 (BRASIL, 1946), que apresenta por finalidade:

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

A duração do Curso Normal era de quatro anos: nos três primeiros anos o conteúdo era voltado para as matérias de ensino do nível primário e no quarto ano, para as disciplinas pedagógicas – Noções de Higiene, Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino (COUTINHO, 2013).

Com a redemocratização do país, em 1945, à época tendo o General Eurico Gaspar Dutra como Presidente da República e Raul Leitão da Cunha como Ministro da Educação, foram resgatadas as discussões sobre a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades.

Em 1946, o Governo criou com o Decreto-Lei nº 8.558/46 (BRASIL, 1946) o cargo de Orientador Educacional, para atuação no quadro permanente do Ministério da Educação e Saúde (VIEIRA, 2007).

Neste quadro político, apesar das regulamentações nos anos de 1940 e 1950, não terminam as discussões sobre a existência de um currículo próprio no Curso de Pedagogia enquanto campo de conhecimento (SILVA, 2006).

Em 4 de janeiro de 1950, com a publicação da Lei nº 622 (BRASIL, 1950), foram criados os cursos noturnos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a mesma organização curricular dos demais cursos que funcionavam em outros horários.

O Pedagogo não era o único docente que exercia o magistério no Curso Normal, pois o Decreto-Lei nº 8.530/46 (BRASIL, 1946) estabelecera que todo graduado era habilitado a exercê-lo. A partir da Portaria nº 478/54 (BRASIL, 1954), os licenciados em Pedagogia passaram a ter o direito de ensinar outras disciplinas do ensino médio (Filosofia, História Geral e do Brasil e Matemática), além das disciplinas da área da Educação (VIEIRA, 2007).

Para Saviani (2007, p. 118), as alterações na função do Pedagogo, a partir de 1946, representam “uma espécie de prêmio de consolação”.

O período dos anos de 1950 foi ressaltado pelas discussões sobre a formação do magistério, as reivindicações para a reforma universitária e a criação de diretrizes nacionais para a educação.

[Digite aqui]

O Curso de Pedagogia ingressou a década de 1960 com uma crise de identidade devido à indefinição de seu perfil profissional e à divisão em sua formação entre as funções técnica e docente, de teoria e prática (SILVA, 2006).

Em 1961, foi promulgada a primeira LDBN por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). A LDBN (BRASIL, 1961) estabelecia os currículos mínimos para os cursos superiores, buscando, assim, criar uma unidade básica de conteúdos nacionais nas universidades. Mediante os princípios estabelecidos pela lei, vários educadores manifestaram-se discordando das determinações e declararam ser a LDBN nº 4024/1961 (BRASIL, 1961) uma legislação autoritária, uma vez que não respeitava a diversidade nacional. Vieira (2007) destaca que o currículo generalista foi mantido no Curso de Pedagogia.

De acordo com Coutinho,

A formação do magistério é objeto do Título IV da LDBN/ 61 mantendo, de certa forma, a orientação de Capanema da hierarquização da formação. Os docentes e técnicos da educação (orientadores, supervisores e administradores escolares) para atuarem no ensino primário seriam formados no Ensino Normal. Aos Institutos de Educação, além de ministrarem os mesmos cursos das Escolas Normais, ofereceriam cursos de especialização, aperfeiçoamento e de administradores escolares para os que possuíam o ensino normal. O curso de Pedagogia não é considerado como lócus de formação seja do magistério seja dos técnicos de educação; nenhuma referência é feita a ele no texto da lei. Fica claro, aqui. O princípio que rege a estrutura da formação dos educadores desde a Reforma promovida por Capanema: a adequação dos níveis e modalidades de trabalho, racional e hierarquicamente distribuídos na estrutura educacional. (COUTINHO, 2013, p. 162)

Por meio do Parecer nº 251, de 1962 (BRASIL, 1962), de autoria do conselheiro Valmir Chagas, tendo como Ministro da Educação Darcy Ribeiro, foram oficializados os currículos mínimos, criando a polêmica sobre a manutenção ou a extinção do Curso de Pedagogia, além de desfazer o esquema “3+1”. Diante dessas mudanças, Saviani entende que

[...] a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese esta, que levaria à extinção o Curso de Pedagogia. (SAVIANI, 2007, p. 37)

Com as mudanças advindas do Parecer nº 251/62 (BRASIL, 1962), o Curso de Pedagogia passou a abranger o bacharelado e a licenciatura, com duração de quatro anos, com as disciplinas de ambos sendo cursadas simultaneamente e diminuindo, assim, o seu tempo de conclusão. Foram realizadas alterações no currículo, e a organização da grade curricular passou a ficar a cargo das instituições de ensino superior. Dessa forma, as instituições passaram a ter autonomia na distribuição das disciplinas ao longo do curso, possibilitando a divisão dos conteúdos de uma mesma disciplina nos três anos de bacharelado (SAVIANI, 2012).

[Digite aqui]

As discussões da década de 1960 foram direcionadas para a criação de novos rumos na universidade e para a transição política na sociedade brasileira, que, após a segunda Guerra Mundial, passou para um governo autoritário, em 1964 (VIEIRA, 2007).

Em 31 de março de 1964, foi deflagrado o Golpe da Ditadura Militar no país, que recebeu o apoio de grande parte da sociedade. Para Coutinho, o regime militar:

[...] impactou de forma contundente o processo de reforma universitária da USP. Várias sanções buscando conter o movimento universitário se fizeram presentes tais como: demissões, acusações e punições; inquéritos policiais, prisões, instituição de uma comissão interna secreta cuja função era apontar os subversivos. (COUTINHO, 2013, p. 187)

Logo após o primeiro dia do golpe, foram realizadas inúmeras perseguições e prisões, que ao final do mesmo ano totalizaram “cerca de 50.000 presos políticos em todo o país” (RIBEIRO, 2007, p. 179), tornando, desta forma, inviável a proposta de reforma universitária. Para a autora, o golpe militar teve como objetivo finalizar, por meio da força, as resistências e obstáculos na “expansão do capitalismo internacional, agora em sua fase monopolista” (RIBEIRO, 2007, p. 182).

Com a crise deflagrada entre estudantes, professores e o governo federal, o governo restringiu os investimentos no ensino superior.

Em 1966, com a publicação do Decreto nº 53, de 18 de novembro de 1966 (BRASIL, 1966), complementado pelo Decreto nº 252, de 28 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967), as universidades foram reestruturadas com novas normas e regulamentações.

Em 28 de novembro de 1968, o governo autoritário instituiu a reforma universitária por meio da Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) e fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. A Lei nº 5.540/1968 estabelecia que:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos (BRASIL, 1968).

O grupo de trabalhos da Reforma Universitária elegeu a inseparabilidade entre ensino e pesquisa, autonomia universitária e a prioridade da formação superior na universidade, porém criou os cursos de curta duração, o sistema de créditos, a matrícula por disciplina e a racionalização do funcionamento, enquanto que os itens relativos à autonomia universitária não foram aprovados pelo regime, sendo vetados pelo Presidente da República (SAVIANI, 2010).

[Digite aqui]

Em 1969, para atender às necessidades do mercado, o conselheiro Valnir Chagas elaborou o Parecer nº 252/69 (BRASIL, 1969), alterando o Curso de Pedagogia e determinando a função do profissional:

Supondo um só diploma, o de licenciado, o curso de pedagogia passa a visar a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Parecia, também, resolver as questões postas quanto ao currículo na medida em que a nova estrutura passava a estabelecer, após uma base comum de estudos, a possibilidade de oferta de habilitação específica para cada conjunto de tarefas do especialista. Na parte comum, o currículo era composto predominantemente por matérias consideradas como de fundamentos da educação. Para cada habilitação era apresentado o elenco de matérias de caráter técnico (SILVA, 2006, p. 53).

Neste quadro de reformas, foram realizadas mudanças na estrutura pedagógica do Curso de Pedagogia, e os conhecimentos técnicos administrativos passaram a ser mais valorizados do que a prática educativa. Foram retiradas do currículo de licenciatura as disciplinas de História da Educação, Filosofia de Educação e Prática de Ensino. Com isso, o professor foi destituído do estudo sobre as finalidades da educação e da possibilidade de pensar em uma transformação social (COUTINHO, 2013).

Com a nova regulamentação do Curso de Pedagogia, foram retiradas as diferenças no currículo de bacharelado e licenciatura, incluindo a disciplina de Didática no currículo comum do curso. Com o novo formato, a formação dos especialistas não docentes passou a ser realizada por meio das “habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura” (VIEIRA, 2007, p. 12).

Para Saviani (2012), com a regulamentação das habilitações, o sistema de ensino passa representar a divisão do trabalho do modo de produção, além de fragmentar os aspectos teórico e científico e a formação política. O Curso de Pedagogia foi reduzido à dimensão técnica, e sua formação foi direcionada ao treinamento de especialistas para atuarem na escola.

Saviani entende que

[...] o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica do mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 121)

O autor destaca também que a incorporação das ideias produtivistas na educação, iniciada com a reestruturação das universidades e com a promulgação do Decreto-Lei nº 53, de 28 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967), é impulsionada pela teoria do capital humano², que vem se apresentando no país desde a década de 1960 (SAVIANI, 2007).

² Ver Frigotto (2009).

[Digite aqui]

Em 11 de agosto de 1971, foi sancionada a segunda Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, a LDBN nº 5692/71 (BRASIL, 1971), com um novo conjunto de medidas para formação do magistério: a operacionalização e a adaptação ao trabalho.

Entre as mudanças curriculares no Curso de Pedagogia estava a inclusão da disciplina de Moral e Cívica nos dois últimos semestres do quarto ano da parte comum, “denotando a intencionalidade de conformação dos estudantes aos princípios que sustentavam o governo civil-militar” (COUTINHO, 2013, p. 205).

Conforme destaca Saviani (2012), apesar das imposições do governo repressor, a partir do início da década de 1970, foram criados os programas de pós-graduação, o que possibilitou o desenvolvimento da universidade e a expansão da academia.

Ao final da década de 1970 e início dos anos de 1980, devido às interferências da ditadura militar na formação dos professores, iniciaram-se as críticas quanto à subordinação da educação ao processo de exploração do capital, e os debates foram direcionados para a revisão da educação nacional.

A década de 1970 apresentava um modelo de gestão voltado para a “equalização social”, pois todos os sistemas da sociedade eram interligados para desenvolverem múltiplas funções. Diante dessa linha de atuação, os professores também passaram a ser treinados para executar as múltiplas tarefas do atual sistema social. Diante de tal quadro, Saviani afirma que formação de docentes

Passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2012, p. 383)

Com a execução de múltiplas tarefas, a burocratização e a fragmentação das funções do Pedagogo, o trabalho educativo tornou-se mais distante das suas necessidades e realidade, ocasionando muitas dificuldades para a organização escolar.

A década de 1980 teve em seu destaque os movimentos e os pensamentos voltados para as práticas sociais e com discursos reivindicando democracia no país. Diante da conjuntura democrática desencadeada pela sociedade, iniciaram-se as críticas quanto ao processo de formação do magistério. Entretanto, foi a partir da Primeira Conferência Brasileira de Educação (ICBE) realizada em São Paulo, em 1980, que as discussões sobre a formação do Pedagogo e do professor ganharam mais evidência social.

[Digite aqui]

A partir da Primeira Conferência Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, que trouxe em seu bojo impulsionar a comunidade educativa para a reformação do curso.

No I Encontro Nacional do Comitê, em 1983, em Belo Horizonte, surgiu o princípio da base comum nacional, movimento esse que se expressou como resistência. Durante o Encontro, foram formulados os princípios gerais da proposta da base para a formação dos educadores, sendo o documento apresentado ao final do encontro:

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador (...)
(...) a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. (ENCONTRO NACIONAL, 1983, p. 57-58)

O documento ressaltava a incompetência do Estado para enfrentar e resolver os problemas básicos da sobrevivência da maioria da população, afirmando que os problemas dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas apresentavam somente uma parte da crise educacional brasileira, e reivindicava providências para uma mudança nacional:

[...] da política econômica vigente, que comprometendo nossa soberania, agrava a dependência do capital estrangeiro;
[...] da perspectiva gerencial, que propõe soluções para os problemas educacionais no âmbito do tecnicismo pedagógico e que, ao mesmo tempo, estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica, o poder de decisão e a autonomia do profissional da educação;
[...] da política clientelista, reflexo do autoritarismo que se implantou no país. (ANFOPE, 1983)

O documento buscava evidenciar a política existente, a retirada da autonomia do professor e a atribuição à política do clientelismo na educação e apresentava a docência como essencial para a formação de professores e Pedagogos.

Segundo Vieira (2007, p. 34), vários princípios defendidos pelo Comitê Nacional foram utilizados “como inspiração para a reformulação de muitos cursos”. O Comitê acompanhou os trabalhos da Comissão de Reforma do Curso de Pedagogia instituído pelo Ministério da Educação. Entre os princípios norteadores do Comitê, destacamos os seguintes:

1. A contextualização do movimento de reformulação explicitando sua dependência das condições estruturais da sociedade brasileira;
 2. a defesa da autonomia universitária;
 3. a gratuidade do ensino em todos os níveis;
 4. reformulação das leis 5540/68 e 5692/71;
 5. mudança nas atribuições e da composição dos Conselhos de Educação;
 6. eleições diretas nas universidades em todos os níveis;
- (...) autonomia da universidade para executar um projeto educativo comprometido com a maioria da população brasileira, incluindo a autonomia para definir os currículos de seus cursos, liberdade para decidir sobre prioridade de pesquisa e

[Digite aqui]

liberdade para realização de experiências pedagógicas, a partir de uma base comum nacional;

7. credenciamento periódico dos cursos e experiências conduzidos, no caso das Universidades, pelos Conselhos Estaduais de Educação. (CONARCFE, 1989, p. 4)

Vieira (2007, p. 34) ainda destaca que os princípios de defesa da docência apresentados pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) “foram defendidos durante o processo de elaboração da Constituição de 1988 e da LDB em 1996”.

Para Vieira,

A ruptura com o ideário tecnicista foi um marco do movimento de formação, a necessidade de um profissional com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (VIEIRA, 2007, p. 13)

A II Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1982, em Belo Horizonte apresentou o tema Educação e as perspectivas na democratização da sociedade. Nos anos de 1980 a 1983, os educadores mobilizaram-se nacionalmente, defendendo uma nova direção nos cursos de Licenciatura “para além do Curso de Pedagogia” (VIEIRA, 2007, p. 34).

De acordo com Vieira,

O Encontro Nacional promovido em 1983, em Belo Horizonte, foi um marco importante no movimento, pois os educadores presentes tomaram para si a condução do processo de discussão, que passou a reunir-se com regularidade e a constituir-se uma fonte importante de geração de conhecimento sobre a formação do educador. (VIEIRA, 2007, p. 36)

A partir de 1983, os organizadores do Comitê formaram a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores. O último documento lançado pelo Comitê ocasionou o afastamento da Comissão com o MEC e dividiu os educadores, ocasionando a queda do avanço do movimento.

A III Conferência Brasileira de Educação foi realizada em Niterói, em 1984, no período em que se iniciava o movimento das “Diretas Já”. Nesse ano, a Conferência tem como tema de discussão: “Da crítica às propostas de ação”.

O II Encontro Nacional da CONARCFE foi realizado em 1986, no período da eleição da nova Constituinte, e as discussões foram direcionadas para as mudanças sociais, para a democratização da educação e para as dimensões profissional, política e epistemológica da base comum nacional.

Em 1986, a IV Conferência em Goiânia teve como tema das discussões a “Educação e a Constituinte”. Durante os debates sobre a formação e a qualificação de professores e a redemocratização do país, foi promulgada a Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988.

[Digite aqui]

Com a nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estado passou a desempenhar a tarefa de legislar sobre a LDBN. A CF estabelece em seu artigo 205 que:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Já em seu artigo 209, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) implementa o ensino privado, estabelece a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), a organização de diretrizes e o planejamento de metas para a educação.

Em 1989, o Encontro Nacional dos educadores deu início aos debates sobre a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A discussão sobre a base comum nacional foi reestabelecida e a formação para o magistério primário passou a ser exigida como pré-requisito para o ingresso no curso, sendo a docência estabelecida como a base da identidade profissional do educador.

Os debates sobre a identidade do curso e a formação de Pedagogos trouxeram a polêmica sobre “especialistas *versus* generalistas, professor *versus* especialistas, na formação do pedagogo” (VIEIRA, 2007, p. 29), e mesmo entre os educadores do movimento estiveram presentes muitas tensões quanto ao destino e ao campo de conhecimento.

Com a tentativa do Conselho Federal de Educação (CFE) de reformulação do Curso de Pedagogia, os educadores organizaram-se nacionalmente perante as ameaças de seu esfacelamento. A mobilização dos educadores, nesse momento, promovia uma marcha para a abertura política e a luta pela democratização do país.

Para Saviani,

[...] a mobilização dos educadores foi importante para manter vivo o debate; articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que o assaltavam; e buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema. (SAVIANI, 2012, p. 51-52)

Durante as mobilizações, os educadores dividiram-se quanto à organização do Curso de Pedagogia, e foram formadas várias frentes de disputa quanto à sua especificidade.

Saviani (2007; 2012) relata que o conteúdo das reuniões dos educadores deveria pautar os elementos essenciais do currículo e ser voltado para a formação consciente e crítica dos alunos e não para a divisão do curso.

A década de 1990 marcou a reforma do Estado brasileiro, que, tendo como base a política neoliberal, apresentava a educação como tema central do projeto de mudanças. Nesta

[Digite aqui]

medida, os debates sobre a identidade do Pedagogo foram substituídos pelas discussões da base comum nacional do Curso de Pedagogia e a formação geral dos educadores.

Em 1990, a CONARCFE constituiu-se em ANFOPE, dando continuidade às mesmas atividades desde sua criação, em 1983.

Nesse mesmo período, a ANFOPE desenvolveu vários trabalhos voltados para a formação e a profissionalização do magistério, envolvendo a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada (SILVA, 2002).

A divisão na organização curricular do curso permaneceu até a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que, tendo como modelo a racionalidade técnica, passou a responsabilizar o Pedagogo pelo desenvolvimento da escola (SAVIANI, 2012).

Concomitante à luta dos educadores pela definição da identidade do Pedagogo e pela consolidação de seu espaço profissional, as ações governamentais foram direcionadas a um mesmo objetivo: formar a nova frente de trabalho.

Em 17 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 foi promulgada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A LDBN (BRASIL, 1996) introduziu várias ações que modificaram a estrutura da educação e a formação dos educadores, trazendo mais uma vez a questão da identidade do Pedagogo.

O artigo 62 da LDBN (BRASIL, 1996) retira das universidades a prioridade na formação de professores, delibera que a formação seja realizada, preferencialmente, nos Institutos Superiores de Educação e institui o Curso Normal Superior.

Já o artigo 63 delibera que os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Para Scheibe (2007, p. 46), a nova legislação “contrapôs-se o pensamento social crítico dos movimentos organizados pelos educadores em busca de uma formulação de políticas públicas de caráter democrático”. Desta forma, a nova LDBN nº 9394/96 descaracterizou o Curso de Pedagogia e criou uma disputa quanto à definição de diretrizes curriculares.

Apesar de a nova LDBN (BRASIL, 1996) elevar a formação de professores das séries iniciais ao ensino superior, manteve no Curso de Pedagogia as habilitações profissionais.

[Digite aqui]

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

O artigo 64 da nova LDBN (BRASIL, 1996) levantou muitas dúvidas por parte dos educadores, pois o texto não deixava claro a especificidade do Curso de Pedagogia e a profissionalização do Pedagogo.

Com a manutenção dos Cursos Normais de nível Médio e Superior e com os Institutos Superiores de Educação sendo indicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como o lugar principal para a formação docente, “o Estado trouxe à tona mais uma vez a discussão a respeito do Curso de Pedagogia e da formação de professores” (VIEIRA, 2007, p. 19).

Em 1997, o MEC sancionou a Resolução nº 2/97 (BRASIL, 1997), que dispunha sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. A referida resolução estabelecia em seu

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Com essa medida, o governo federal assegurava a complementação pedagógica para qualquer portador de diploma de ensino superior e autorizava sua atuação na educação, mesmo sem a formação em cursos de licenciatura.

Segundo Aguiar *et al.*,

Logo após, em dezembro de 1999, é desencadeada uma ampla mobilização nacional contra o Decreto n. 3.276/99, que estabeleceu a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores para esses níveis de ensino. O conteúdo desse decreto, em razão de pressão das universidades e entidades dos educadores com relação ao governo federal, foi alterado em 2000 mediante o Decreto n. 3.554, que substituiu o termo *preferencialmente* no lugar do *exclusivamente*. (AGUIAR *et al.*, (2006, p. 827)

A partir das novas políticas de formação de professores implementadas com a LDBN nº 9394/1996 e com os demais decretos e portarias posteriores à lei, o MEC determinou que a Secretaria de Educação Superior (SESU) encaminhasse propostas para a formulação das novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores. Com essas determinações, foram criadas várias comissões das diversas áreas do conhecimento para dar início às propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais, inclusive do Curso de Pedagogia.

[Digite aqui]

A comissão dos especialistas em educação apresentou certa dificuldade na elaboração das propostas, pois teria que “intermediar os conflitos históricos decorrentes das diferentes posições a respeito das funções do curso de pedagogia” (SILVA, 2002, p. 78) e as oposições na criação dos Institutos Superiores de Educação.

Segundo Scheibe,

[...] os princípios básicos definidos pelo movimento dos educadores e que foram incorporados pela proposta, não se restringiam apenas aos que poderiam estruturar um Curso de Pedagogia, mas serviam como fundamento para outras situações de formação de profissionais da educação. (SCHEIBE, 2007, p. 49)

Os educadores organizaram, então, o currículo tendo a docência como base da formação e da flexibilização curricular, com o atendimento voltado para as necessidades e interesses dos alunos. A estrutura curricular foi pautada nos currículos mínimos e organizada em três grandes núcleos citados a seguir:

1. Conteúdos básicos: articuladores da relação teoria e prática, referentes aos contextos:
 - a. histórico e sociocultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos;
 - b. da educação básica, compreendendo estudos dos conteúdos curriculares da educação básica, os conhecimentos didáticos, o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico e o estudo das relações entre educação e trabalho;
 - c. do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.
2. Estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação: referem-se “à diversificação da formação do pedagogo [que] é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo” (Comissão de Especialistas, 1999, p.3). Propõe ainda o aprofundamento de conteúdos da educação básica ou o oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas nos projetos das IES.
3. Estudos independentes: realizados mediante monitorias e estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, cursos em áreas afins, integração com cursos sequenciais correlatos à área, participação em eventos científicos do campo da educação, entre outros. (SCHEIBE, 2007, p. 51-52)

Para os educadores, a flexibilização curricular poderia ocorrer de forma a garantir particularidade da instituição, atendendo às suas condições administrativas e pedagógicas. Para os estudantes, propiciaria os estudos independentes e a escolha da trajetória formativa.

Scheibe afirma que:

No período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação. Questões concernentes à regulamentação do curso só apareceram transversalmente no bojo das normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena. Educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se sempre para que, mesmo indiretamente, o Curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores. (SCHEIBE, 2007, p. 53)

[Digite aqui]

Em 17 de março de 2005, após vários anos de espera, o Conselho Nacional de Educação divulgou a minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, porém a comunidade acadêmica rejeitou o documento, visto que as orientações seguiam o mesmo formato do Curso Normal Superior. O documento definia o Curso de Pedagogia com habilitações em “magistério da educação infantil; e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subsequentes” (BRASIL, 2005), tal como no Curso Normal Superior.

Diante da insatisfação, a comunidade acadêmica realizou várias manifestações, que resultaram em um documento assinado pela ANFOPE, pela ANPED e pelo CEDES e que foi enviado ao Conselho Nacional de Educação, solicitando a realização de uma audiência pública antes da aprovação definitiva das diretrizes.

De acordo com Scheibe, o documento encaminhado ao CNE apresentava as seguintes críticas:

- Contraria as aspirações históricas dos educadores em relação às diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores. O projeto do CNE não leva em consideração o fato de que é o Curso de Pedagogia o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados da área da educação. As competências indicadas no artigo 3º explicitam a concepção instrumental da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, desconsiderando as contribuições presentes nos documentos de diretrizes elaborados pelas entidades.
- A proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “visando ao adensamento em formação científica”, representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da educação fundamental ou para a educação infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática.
- Tal formulação desconsiderou a particularidade da Pedagogia como uma das “ciências práticas” mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como preveem as propostas de diretrizes curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da Sesu/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores.
- Existe grande dissonância entre a concepção de organização curricular do Curso de Pedagogia expressa no projeto de resolução e o desenho do projeto pedagógico e curricular contido na proposta de diretrizes curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas da Educação da Sesu.
- Ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no artigo 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do artigo 67 da mesma lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação, o que fragmentaria a formação e contribuiria com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização. (SCHEIBE, 2007, p. 54-55)

[Digite aqui]

A mobilização nacional dos educadores buscava novas propostas para as diretrizes, desde que incluíssem as propostas já construídas historicamente pelo movimento. O CNE, a partir das manifestações e pressões, elaborou, então, um novo parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que foi aprovado em 13 de dezembro de 2005.

Com o novo parecer, o Curso de Pedagogia foi classificado como uma Licenciatura, e o CNE especifica que o curso

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005, p. 7-8)

A organização curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) estrutura-se retomando o ideário de núcleos de ensino elaborados em 1999.

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação. (BRASIL, 2005, p. 11)

As diretrizes (BRASIL, 2005) eliminam as habilitações e determinam que cada instituição apresente em seu projeto pedagógico as áreas ou modalidades de ensino que oportunizem a aplicação dos estudos.

Desta forma, as DCNP estabelecem que o curso tenha em seu currículo habilidades pautadas na pluralidade de conhecimentos, na interdisciplinaridade, na contextualização, na democratização, na ética e na sensibilidade afetiva e estética.

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcione aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas a educação, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo

[Digite aqui]

histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (Parecer CNE/CP nº 005/2005).

Para Scheibe (2007, p. 58), os princípios das diretrizes “permitem todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição”. A autora ainda afirma que o parecer se refere à formação do licenciado em pedagogia e não à formação do Pedagogo.

O projeto das DCNP passou por diversas reformulações, em um total de vinte e três versões aproximadamente, e em uma delas apresentava que a formação de especialistas seria aberta para todos os cursos de licenciatura em cursos de pós-graduação.

De acordo com Shiroma,

Aparentemente a política de profissionalização atende antigas reivindicações da categoria, porém, um olhar mais demorado e radical, permite perceber que são tomadas com outra perspectiva e interesses. Isto se expressa no embate de propostas sobre a formação inicial de docentes. De um lado, as diretrizes do Ministério da Educação, regulamentadas pelos documentos do Conselho Nacional da Educação, avançam na direção de uma formação de professores mais prática, menos teórica, um ensino profissionalizante. De outro, várias entidades de educadores se organizaram em defesa de uma formação universitária a todos os professores, com sólida base docente onde teoria e prática estejam articuladas. (SHIROMA, 2003, p. 66)

As DCNP desencadearam muitas polêmicas entre os educadores, pois “muitas das medidas propostas soam como contrassenso”: ao mesmo tempo em que reafirmam a necessidade da pesquisa, retiram a formação de professores da universidade, enaltecendo a prática e menosprezando a teoria (SHIROMA, 2003, p. 67).

Apesar das divergências nos princípios da Base Comum Nacional, a ANFOPE assumiu para si a liderança de todos os educadores como se somente houvesse uma única posição de debate sobre a formação dos profissionais de educação. “O ponto de maior divergência entre esses grupos de educadores refere-se à concepção de Docência como Base Comum Nacional” (VIEIRA, 2007, p. 63).

Embora houvessem divergências quanto à ressignificação da identidade do Pedagogo, o Estado, representado pelo CNE, as Associações Educacionais e o Manifesto de Educadores Brasileiros concordavam que o curso não poderia ser reduzido somente à docência.

Diante das manifestações, o CNE solicitou ao Ministério da Educação nova redação do artigo 14 do Parecer CNE/CP nº 5/05 (BRASIL, 2005b), com a inclusão da formação do especialista no curso de Graduação em Pedagogia.

Vieira (2007) relata que, durante o período de debates das DCNP (BRASIL, 2006), houve uma aproximação da ANFOPE com o Estado, e surgiram especulações de que as

[Digite aqui]

negociações durante a formulação do documento atenderam aos interesses do governo, pois, entre os conselheiros indicados para o CNE, haviam vários intelectuais da ANFOPE.

Em 13 de dezembro de 2005, o Parecer nº 5/2005 (BRASIL, 2005) foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tema que trataremos com mais detalhes no próximo item.

1.3 As Disputas políticas na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

Em 15 de maio de 2006, por meio da Resolução nº 1/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, constituindo-se com a expressão do processo de conflito entre várias entidades e grupos de intelectuais da área da educação.

Para Aguiar *et al*:

As reformulações propostas para o curso de pedagogia encontram razões, especialmente, na indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto na falta de especificidade do curso, pelo fato de a área de saber de a pedagogia ser campo de aplicação de outras ciências, e no reducionismo simplista, manifestado no preceito legal de “treinar” pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola. (AGUIAR *et al.* 2006, p. 822)

As DCNP (BRASIL, 2006) ampliam a finalidade do curso e da atuação do Pedagogo, incluindo, em seu campo de atuação, a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade normal, na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas fora do contexto escolar – representando, assim, um “amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos” (AGUIAR; *et al.*, 2006, p. 829).

Destacamos o artigo 2º das DCNP:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

[Digite aqui]

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

Já os artigos 4º e 5º das DCNP definem a finalidade do Curso de Pedagogia e as características necessárias do profissional. Abre-se, assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico (BRASIL, 2006).

Com essa organização, as DCNP propõem-se a articular a formação no Curso de Pedagogia à docência, à gestão educacional e à produção do conhecimento educacional em contextos escolares e não-escolares (AGUIAR *et al.*, 2006). Conforme parecer do CNE:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL, 2005, p. 7).

Desta forma, Aguiar *et al.* acreditam que, por ser uma proposta pedagógica abrangente, seria necessário desenvolver uma nova concepção de educação:

Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, à docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos. (Aguiar *et al.*, 2006, p. 832)

Os autores ainda afirmam que a organização curricular do Curso de Pedagogia, a partir da criação das DCNP, deveria ser pautada na interdisciplinaridade e não mais em disciplinas fragmentadas.

[Digite aqui]

O artigo 14 das diretrizes (BRASIL, 2006) perfaz o artigo 4º (BRASIL, 2006) e estabelece as habilitações profissionais de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

Conforme Vieira (2007, p. 75) aborda, “a ampliação da finalidade do curso trouxe o aumento do perfil desejado” devido à sua inclusão nas atividades de gestão e à abrangência das diversidades culturais e sociais.

Brzezinski (2007, p. 236) afirma que, apesar da criação da DCNP, “o movimento de configuração de identidade(s) do Curso de Pedagogia acompanha as incertezas ainda existentes acerca do estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência”.

As DCNP (BRASIL, 2006) encaminham a função do Pedagogo para a polivalência quando determinam múltiplas funções em seu trabalho profissional. Nessa perspectiva, ao promover ao Pedagogo funções múltiplas e uma formação muito diversificada, implanta o modelo pragmático da racionalidade técnica na formação do novo docente (SAVIANI, 2012).

Vieira destaca que a aprovação das DCN do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) está relacionada ao projeto de reforma educacional da década de 1990:

As mudanças que o Estado brasileiro vem fazendo na área educacional configuram-se como uma adaptação às transformações do mundo produtivo, o qual apresenta algumas características: polivalência dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilidade da produção. Tais características serão encontradas tanto na política econômica como na política educacional. (VIEIRA, 2007, p. 97)

Ao especificar a gestão escolar nas funções do Pedagogo, a DCNP (BRASIL, 2006) vai ao encontro dos interesses do capital, que tem como princípio a flexibilização do trabalho e a racionalidade técnica, ou seja, menos trabalhadores desempenhando mais funções, um profissional com multifunções.

Nesta medida, uma formação em que o conhecimento é secundarizado e a prática tem mais relevância do que a teoria “acarreta uma despolitização da própria prática e uma aceitação irrestrita das metas do sistema” (VIEIRA, 2007, p. 107), o que promove a adaptação da classe trabalhadora aos interesses do mercado e garante o êxito do capitalismo.

Segundo Shiroma (2003, p. 76), “a decisão de se tirar a formação de professores da universidade não visa apenas a redução de custos, mas também o processo gradativo de desintelectualização do professor”. A autora ainda afirma que, com a ênfase no saber técnico, basta apenas que o Pedagogo desenvolva algumas habilidades, sendo, então, desnecessário o acesso ao conhecimento mais elaborado. Com isso, a DCNP representa uma formação pautada na epistemologia da prática, já que se contrapõe ao conhecimento teórico.

Rodrigues e Kuenzer também afirmam que

[Digite aqui]

[...] as políticas atuais de formação de professores e pedagogos estão assentadas numa visão pragmática e tecnicista de formação do educador, pela ênfase que colocam na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, atendendo a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática. Essa base epistemológica tem fornecido o suporte para a defesa da centralidade na docência, resultando na redução do campo epistemológico da Pedagogia segundo as atuais diretrizes. (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 35)

Os pareceres e resoluções promulgados pelo governo a partir da década de 1990 e presentes nas DCNP (BRASIL, 2006) apresentam a ênfase no caráter prático da formação, baseando a prática a partir da própria prática, destituindo a sistematização teórica.

A pedagogia, assim compreendida, se resume a observar e repetir até memorizar as “boas práticas” dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o futuro docente na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico metodológicas que lhe permitam analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência. (RODRIGUES; KUENZER; 2007, p. 55)

Para as autoras, não basta reproduzir e pensar a realidade como ela se apresenta, mas, sim, pautar a formação na relação entre o homem, a natureza e a sociedade, integrando teoria e prática a partir do pensamento sistematizado e crítico, sendo todos esses aspectos determinantes para a formação humana (RODRIGUES; KUENZER, 2007).

Conforme Vieira, as DCNP (BRASIL, 2006) partem do direcionamento do Referencial de Formação de Professores de 1999 (BRASIL, 1999) e orientam a formação para o desenvolvimento de conhecimento útil. Vieira também afirma que

A dimensão prática do currículo torna-se elemento fundamental na seleção de conteúdo para o desenvolvimento das competências na formação docente. Nessa perspectiva, a contribuição a ser dada às disciplinas deriva da análise da atuação profissional que, segundo os referenciais, deverá ser pautada no que vier a contribuir para uma melhor prática profissional. (VIEIRA, 2007, p. 111)

Com a formação pautada no pragmatismo e nas atividades práticas do estágio, o Pedagogo teve sua formação fragilizada e destinada para a adaptação às demandas do mercado (VIEIRA, 2007).

Conforme Aguiar *et al.*, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia

Evidenciam, criticamente, alguns dos problemas e das tensões que marcam a trajetória desse curso ao longo da história da educação brasileira. Focalizam, no âmbito das políticas educacionais, em especial, o movimento dos educadores pela definição das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da Educação Básica, que reflete posições de ordem epistemológica, pedagógica e política atinentes às visões e aos projetos educacionais em disputa, no Brasil, nas últimas décadas. A problematização das diretrizes curriculares concorre para ampliar a compreensão da complexidade do campo da pedagogia e dos desafios teórico-práticos com que as instituições de ensino superior, em particular as universidades, deparam-se para materializar a reforma do curso de pedagogia, na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã. (Aguiar *et al.*, 2006, p. 819)

[Digite aqui]

Os grupos divergentes das propostas da ANFOPE para a formação no Curso de Pedagogia afirmavam que, com a divisão do trabalho no interior da escola, o Pedagogo passou a ocupar uma posição hierárquica superior à dos professores, além de se distanciar da realidade da sala de aula.

Para Vieira, para o movimento pró-formação do educador:

[...] a questão da divisão do trabalho no âmbito escolar estaria intimamente relacionada ao modo de organização do trabalho no capitalismo. Assim, foi processada uma correspondência entre a organização escolar e a organização capitalista por parte de muitos educadores que participaram do movimento de educadores da década de 1980, que entendiam que a formação do pedagogo por meio de habilitações técnicas (administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, orientação educacional) fortaleceria seu poder técnico em detrimento da autonomia dos professores, transformando-os em meros executores de ordens pensadas por outros e desprovidas de poder de decisão sobre o seu trabalho. A divisão de funções na escola na qual cada profissional realiza um tipo de atividade específica, expressão do modo de produção capitalista, além de criar uma relação de autoridade na organização escolar, define uma rede hierárquica de salários. (VIEIRA, 2007, p. 37)

Para os intelectuais do Manifesto dos Educadores, o Pedagogo era tido como um cientista educacional, sendo necessário que sua formação específica tivesse o currículo pautado em bases científicas. No entanto, tendo a docência como base do ensino, o aspecto conceitual ficava fragilizado, “posto que a docência é uma modalidade de inserção do profissional do Pedagogo” (VIEIRA, 2007, p. 92). Assim, o Pedagogo passou a ter uma formação voltada somente para metodologias, o que impossibilitava o acesso aos conhecimentos pedagógicos específicos da área da educação. Diante da formação pautada na docência, o Curso de Pedagogia perde a sua especificidade e deixa de se diferenciar dos demais cursos de licenciatura.

Segundo Evangelista e Triches (2008), os intelectuais que participaram do Manifesto compreendiam que o Curso de Pedagogia deveria focar o campo científico e investigativo para se constituir como ciência, e reiteram que em um só curso não é possível ter uma formação adequada com tantas especialidades. As autoras ainda afirmam que

[...] a formação proposta é ampla em relação ao âmbito do licenciado em Pedagogia e restrita em relação aos conteúdos a serem viabilizados no curso dado que será impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto tão extenso de atribuições. (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 6).

Os artigos 1º, 2º e 4º das DCNP apresentam o novo formato do curso, tendo como base a docência na formação do Pedagogo.

A partir da análise das DCNP (BRASIL, 2006), Evangelista e Triches (2008, p. 10) fazem a seguinte constatação: “se a docência é hegemônica e a gestão é a segunda formação importante, a produção de conhecimento tem lugar secundário, aparecendo subsumida à

[Digite aqui]

gestão”. Com isso, as autoras concluem que a pesquisa educacional corre o risco de perder o seu papel de reflexão educacional e de passar a servir a administração da escola.

Dessa forma,

A docência, hegemônica, assume o contorno de “ação”, com viés pragmático, reforçado pela noção de pesquisa assentada sobre a solução de problemas postos pela prática pedagógica e à busca de resultados, tanto no que se refere aos escores a serem alcançados pelos alunos, como pelos professores e instituições escolares (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 13).

A reforma educacional não contemplou a história dos movimentos dos educadores na busca de sua identidade e desprezou toda produção científica elaborada nos períodos de luta dos educadores na busca de uma educação emancipatória (VIEIRA, 2007).

1.4 Um novo modelo de formação nos Cursos de Pedagogia

Com a promulgação da LDBN nº 9394/96 e das DCNP (BRASIL, 2006), a formação de professores converteu-se na principal política pública para a reforma do Estado brasileiro (EVANGELISTA; TRICHES, 2008).

O Curso de Pedagogia, conforme as DCNP (BRASIL, 2006), amplia a docência ao englobar a gestão, a pesquisa e as atividades que vão além da escola. Para Evangelista e Triches (2008, p. 13), a docência “pode ser tomada como alargada”.

A gestão passou a ser utilizada como a maior estratégia para estabelecer a nova cultura escolar, que se configurava por meio dos alicerces da descentralização, da autonomia e da liderança no contexto escolar (VIEIRA, 2007).

Para Vieira,

A perspectiva gerencialista – *managerialism* – difundida no campo educacional a partir da década de 1990 está intimamente ligada ao processo de profissionalização no que tange aos princípios e eficiência financeira, competência, qualificação, liderança. Desse modo, a ênfase na gestão escolar volta-se ao gerencialismo como uma estratégia para manter a burocracia da organização para assegurar o controle sobre a escola. (VIEIRA, 2007, p. 100)

Essas mudanças no pensamento político-econômico, baseadas no tripé “desregulação, privatização e liberalização dos mercados e políticas de reformas”, tiveram como alicerce a doutrina neoliberal, que utilizava como defesa para a reforma o discurso de modernização e de desenvolvimento do Estado (LIBÂNEO, 2016, p. 44).

Desta forma, o neoliberalismo deu continuidade ao sistema capitalista, que, neste momento histórico, afetava diretamente a formação do professor. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Estado estabeleceu as concepções e os princípios pedagógicos

[Digite aqui]

direcionadores dos projetos políticos pedagógicos das instituições educacionais e, conseqüentemente, estabeleceu também um maior controle do que era ensinado nas escolas e nos cursos de formação de professores em todo território nacional por meio da padronização dos conteúdos e conceitos, eliminando, assim, as especificidades.

Um exemplo de tais mudanças são os Programas de Residência Pedagógica³, que, desvinculadas de uma formação mais sólida do profissional, “desqualificam o magistério” e, ainda, correm o risco de “se transformar em locais de formação de um “magistério *fast-food*” (FREITAS, 2018, p. 107).

As políticas educacionais implementadas pelo Estado, a partir da reforma da década de 1990, representam os interesses e prioridades na reestruturação de uma sociedade em mudança por novos padrões na organização e constituição do Estado, sendo criadas novas expressões e empreendimentos, além do redimensionando das relações de trabalho para adaptá-los às necessidades de mercado voltadas a atender a nova ordem mundial por meio das determinações de reestruturação produtiva. Segundo Malanchen (2015, p. 1), com as determinações dos Organismos Internacionais, a “formação docente foi redesenhada mundialmente”, tendo por objetivo potencializar o movimento de acumulação de capital por meio do ideário do livre mercado.

Segundo a autora,

[...] a lógica difundida pelas políticas públicas cria uma aparência de inovação e adequação da formação inicial dos professores, objetivando prepará-los para o enfrentamento dos novos tempos. Entretanto, esse enfrentamento não significa a superação dos dilemas existentes na formação e trabalho docente. Pode, sim, ser definido como um treinamento com um caráter meramente instrumental que objetiva, de fato, a legitimidade e a segurança que garantam a reprodução global do capital. (MALANCHEN, 2007, p. 79)

Corroboramos com a autora ao declarar que as reformas educacionais nos cursos de formação de professores apresentam-se pautadas no modelo de gestão empresarial, estando implícito em seus fundamentos a necessidade de adequação à nova ordem mundial, às novas exigências profissionais, às inovações tecnológicas e à mudança no mundo do trabalho.

Dessa forma, o Estado direcionou a formação inicial para a capacitação em serviço, fixou dispositivos de controle do trabalho do professor e o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a garantia da aplicação da educação a distância. Com o esvaziamento da formação dos professores mediante as reformas educacionais, o capitalismo

³ O Programa Residência Pedagógica permite que os estudantes dos cursos de licenciatura atuem nas escolas de educação básica mesmo antes do término da graduação.

[Digite aqui]

passou a ter maior controle ideológico na formação e atuação dos professores. Malanchen afirma que:

[...] constitui-se um campo formativo de professores orientados, pela racionalidade do mercado, a produzir uma esfera política, na qual o campo profissional torna-se o centro. Esse parece ser um indicativo de que a valorização dos professores se daria por meio de sua capacitação instrumental e não pelo papel essencial que exercem na construção das relações sociais e na formação humana. (MALANCHEN, 2007, p. 81)

Por meio da capacitação instrumental, os conteúdos científicos foram retirados do currículo e se reduziu a educação em um produto, deixando para segundo plano o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Libâneo,

Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade. (LIBÂNEO, 2016, p. 48)

Com a educação voltada para o cotidiano, perdeu-se a função da pedagogia e da didática, ocasionando, conseqüentemente, a desvalorização do professor.

Para Freitas (2018), a ênfase nas disciplinas voltadas para as práticas de ensino em sala de aula enfraquece o professor da visão mais aprofundada do conhecimento clássico constituído pela história da humanidade, direcionando o trabalho do profissional para uma outra concepção de escola, mais voltada para as demandas do mercado.

Com os aspectos pragmáticos inseridos na educação, fica explícito o retorno a concepção pedagógica tecnicista, que com seu modelo instrumental tem por objetivos desenvolver a eficiência e a flexibilidade na formação de professores.

A LDBN nº 9394/1996, em seu artigo 8º, dá o impulso inicial para a regulamentação da educação a distância no ensino, estabelecendo que o poder público “incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996),

Em 1998, o MEC, elaborou o documento denominado Indicadores de Qualidade, que são orientações administrativas e pedagógicas para o funcionamento dos cursos a distância. Em 2003, o documento passou por alterações, e foi criada a primeira versão dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Em 2007, o documento passou por mais alterações, quando foi criada a última versão. Entre os critérios para organização dos cursos em EaD, os Referenciais estabelecem que os Projetos Político-Pedagógicos devem contemplar: 1)

[Digite aqui]

Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; 2) Sistemas de comunicação; 3) Material didático; 4) Avaliação; 5) Equipe multidisciplinar; 6) Infraestrutura de apoio; 7) Gestão acadêmico-administrativa; e 8) Sustentabilidade financeira.

Na página do MEC (2007) na Internet, encontramos algumas informações sobre o documento:

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.

Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EAD no Brasil.

De acordo com Mandeli (2014), os referenciais apresentam a EaD com um sistema capaz de democratizar o acesso e a qualidade da educação superior e de apresentar menor custo do que as instituições tradicionais.

Segundo Malanchen (2007; 2015), os referenciais não apresentam sustentação teórica em seu texto, estimulam os convênios e as parcerias com os sistemas público, privado e empresas estrangeiras e ressalta a cobrança de taxas.

Para Evangelista e Shiroma (2007, p. 536), o professor tem sido desqualificado em vários documentos de políticas educacionais e vem sendo acusado de ser um profissional “incapaz teórico – metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo em última instância por seu desemprego”.

Com a reforma no Curso de Pedagogia, os Organismos Internacionais têm por objetivo “desenvolver um processo de profissionalização do educador que tem em vista torná-lo menor política e intelectualmente” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 13). Sendo as Diretrizes Curriculares o resultado desses interesses hegemônicos, reorganizam o currículo e a concepção de educação dos cursos de formação de professores para atender à lógica gerencialista e às demandas do capital.

Com as mudanças na formação do Pedagogo, no conceito de docência e no aumento das tarefas, as DCNP (BRASIL, 2006) criaram um novo perfil de professor, sendo esse reconvertido em “*superprofessor*”, apesar da formação precária (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 194). As autoras ressaltam, ainda, que em nenhum momento no documento das DCNP (BRASIL, 2006) aparece a titulação de Pedagogo, ao invés disso, há somente a indicação de Licenciado.

Com políticas voltadas para os critérios de racionalização dos sistemas, o professor passa a ser responsável pela administração, pela aprendizagem e pela solução dos problemas cotidianos, tornando-se o protagonista da educação (EVANGELISTA; TRICHES, 2012).

[Digite aqui]

Para Vieira (2007), o Curso de Pedagogia a partir da criação das DCNP (BRASIL, 2006) é fundamentado no reducionismo, sem a possibilidade de superação do utilitarismo, que se configura no documento orientador da formação do Pedagogo.

Vieira afirma que

Esse modelo de formação, pautado na racionalidade técnica e prática, acarreta uma despolitização da própria prática e uma aceitação irrestrita das metas do sistema, assim como uma preocupação pela eficácia e eficiência para garantia do êxito nos propósitos do capitalismo. Por isso o domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados é tão importante nesse modelo. (VIEIRA, 2007, p. 107)

Vieira (2007) cita Moraes (2003) quando ressalta que vários fatores contribuem para o recuo da teoria, entre eles a retirada dos conteúdos críticos dos momentos históricos que apresentavam os embates entre as classes sociais. Vieira (2007, p. 107) também cita que “atualmente tais conceitos encontram-se devidamente subsumidos a uma ideologia que fetichiza as diferenças numa sociedade civil apaziguada, sem luta de classes e sem projeto político de superação do capitalismo”.

Diante desse contexto, Shiroma compreende que o discurso de profissionalização do professor esconde, na realidade, o objetivo de iniciar o processo de desintelectualização do professor e afirma que

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significa que este venha a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, ajustado, conveniente, apto e adepto. Mesmo que apresente maior autonomia de ação, opções dentro do espaço de trabalho, aumento da flexibilidade funcional, sua transformação em expert impede-o de compreender que as soluções para os problemas não advêm da reflexão profunda sobre eles, especialmente quando enclausurada ao espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Ou seja, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. A insistência dos reformadores no primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil, para resolução de problemas, revela a concepção funcionalista que norteia esta política. (SHIROMA, 2003, p. 81)

Sendo a educação mercantilizada, essa passa a ser pautada no mecanismo disciplinador, permitindo, assim, maior controle na construção da identidade do professor que atuará como agente da reforma educacional, ou seja, um profissional empobrecido de conhecimento emancipador e alienado das reais intenções em sua formação (SHIROMA, 2003).

Por meio das DCNP (BRASIL, 2006), os Pedagogos passam a ser responsabilizados pela educação, pela sua profissionalização e formação. Desta forma, “professores e alunos são objetos e ao mesmo tempo, instrumentos dessa reforma, tendo em vista a constituição de um sujeito competente, flexível e adaptado aos ditames do modo de produção capitalista” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 194).

[Digite aqui]

Vemos que, desde o governo de FHC até os governos posteriores, as políticas públicas – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Educação a Distância (EaD) – caminharam para o ideal do neoliberalismo e do setor produtivo, limitando, assim, o papel social da escola. Nesta medida, a educação foi direcionada para o desenvolvimento das habilidades e das competências dos indivíduos, preparando-os para o mercado de trabalho.

Na gestão do Presidente Luiz Inácio da Silva, com continuidade na da Presidenta Dilma Rousseff, foram criadas várias políticas de favorecimento ao sistema privado e à educação a distância. Já no início do governo de Michel Temer, o processo de desmonte da educação continuou, pois, em 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), congelando os investimentos em educação até 2036. Em seguida, o governo autorizou as Instituições de Ensino Superior (IES) a ofertarem os cursos em EaD sem a exigência do credenciamento de cursos presenciais como pré-requisito para abertura de cursos na modalidade a distância.

Em 28 de dezembro de 2018, o presidente Michel Temer promulgou a Portaria nº 1.428, que dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial, autorizando a oferta de até 40% das aulas a distância e ampliando o limite, que era de 20%.

Dando continuidade às políticas de reforma na educação, em 2019⁴, na gestão do Presidente Jair Messias Bolsonaro, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019). A Resolução traz em seu artigo 8º:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o

⁴ Mesmo não sendo o período da coleta de dados do projeto de pesquisa, as mudanças implantadas pelo atual governo afetam diretamente a formação do Pedagogo, sendo, dessa forma, relevante sua citação nesta pesquisa.

[Digite aqui]

estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (BRASIL, 2019).

A Resolução (BRASIL, 2019) define a BNC-Formação orienta a implementação em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente, tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018⁵.

Aguiar e Dourado afirmam que,

Nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, tendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado. (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35)

Desta forma, a Base Nacional Comum Curricular passa a incorporar a reforma da educação básica, abrangendo a formação de professores, a gestão da educação e as políticas de avaliação do ensino, porém a formação de professores destaca-se “por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

Para Zank e Malanchen (2020, p. 139), “quanto menos conhecimento houver, menos entendimento da realidade haverá; quanto menos conhecimento da realidade houver, maior aceitação da realidade e da manutenção do *status quo* haverá”. Para as autoras, a organização curricular proposta pela BNCC visa a controlar o trabalho do professor a partir do resultado das avaliações dos estudantes, porém, neste momento político, o que se faz necessário é a criação de políticas de valorização da educação, o investimento financeiro, as melhorias nas condições de trabalho do professor, a garantia da autonomia das escolas em elaborar o seu próprio currículo, que seja relevante aos filhos da classe trabalhadora.

Nesta medida, as Bases Nacionais Curriculares padronizam o ensino e a aprendizagem, limitam os conhecimentos, impõem uma formação voltada aos interesses do mercado, regulam o trabalho do professor por meio das avaliações dos alunos e alimentam as disputas no interior da escola.

Segundo Freitas,

A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso. (FREITAS, 2018, p. 80)

⁵ Mais informações sobre a BNCC, pesquisar em ZANK; MALANCHEN. In: MALANCHEN; MATOS; ORSO (org.), 2020.

[Digite aqui]

Utilizando os meios de comunicação, o governo cria um consenso de que o melhor caminho é direcionar a educação para a privatização. Com isso, estipula metas sem considerar as condições de vida dos alunos ou a falta de recursos materiais e humanos na escola pública, para, assim, desvalorizar e desmoralizar a educação pública e seus professores. Essas políticas são mecanismos que estão alinhados entre si, tanto na formação dos estudantes do ensino básico, quanto na formação de professores, pois as bases nacionais curriculares padronizam o ensino e a aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades. Seguindo as vias da reforma empresarial, vão se articulando as reformas nas bases curriculares, no ensino, na avaliação e na responsabilização, “deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar” (FREITAS, 2018, p. 81).

Malanchen (2007; 2015) ressalta que, com a manutenção do sistema capitalista, a educação passa a servir à lógica do mercado a partir do alinhamento da formação do professor e do trabalhador das empresas, com conteúdos voltados para a utilidade e a imediatidade e um ensino acrítico – e esse projeto de reformas tem continuidade até os dias atuais (século XXI).

Vemos que as políticas educacionais que vêm se consolidando a partir da reforma política, social e econômica do Estado brasileiro, desde a década de 1990, ainda não terminaram.

Veremos no Capítulo 2 que, com o aumento do número de matrículas nos cursos de licenciatura, principalmente de Pedagogia, o projeto capitalista tem se consolidado cada vez mais. A partir dos dados estatísticos apresentados a seguir, analisaremos o crescimento da modalidade de educação a distância e da privatização dos cursos superiores em decorrência das políticas públicas nacionais e internacionais implementadas no país.

CAPÍTULO II

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE PEDAGOGO

Neste capítulo, analisaremos o crescimento da educação a distância nos cursos de licenciatura, com ênfase nos Cursos de Pedagogia. Iniciamos com a apresentação de um quadro cronológico dos registros das atividades educacionais na modalidade a distância, com a criação de instituições e organizações educacionais e as regulamentações que implementaram e deram impulso à expansão da EaD no ensino superior. Na sequência, discutiremos sobre a reconfiguração do Estado a partir das políticas educacionais articuladas pelas Organizações Internacionais, desde a abertura do mercado privado ao desmantelamento da universidade pública tradicional por meio da EaD no ensino superior. Por fim, a partir de um levantamento estatístico com base em dados do INEP, apresentaremos o crescimento das matrículas nos cursos de graduação em educação e nos cursos de Pedagogia nos setores públicos e privados e a distribuição das matrículas em EaD nas regiões do país, além de analisarmos a consolidação do capital resultante das matrículas nas instituições de ensino superior privadas.

2.1 Registros das atividades educacionais em EaD no Brasil

Segundo Malanchen (2015), os primeiros registros de atividades educacionais em EaD foram realizados em 1904 em cursos por correspondência no Rio de Janeiro. A partir dessa data, outros cursos foram criados por meio do rádio e, mais tarde, na televisão.

Com o surgimento dos meios de comunicação, houve a expansão da EaD no Brasil. Entretanto, com a chegada dos computadores no país, na década de 1970, a informática foi utilizada pelas universidades somente como uma ferramenta de trabalho, sem objetivos educacionais. Segundo Batista e Magalhães (2015 p. 13), “nas décadas de 1960 e 1970 se iniciam os programas educacionais formais na TV dando início à educação a distância”.

As primeiras normas sobre a EaD surgiram no século XX, com o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, possibilitando que o ensino supletivo fosse ministrado com a utilização do rádio e da televisão, por correspondência e outros meios de comunicação. Nesse mesmo período, foram realizadas várias tentativas de criação de Universidades Abertas e a Distância e de

[Digite aqui]

regulamentação da EaD, mas a maioria não teve êxito, sendo então todos os projetos de lei arquivados (IPAE, 2005).

Batista e Magalhães (2015) destacam que a modalidade a distância pode ser organizada em cinco gerações: a primeira por meio do ensino por correspondência; a segunda pela transmissão por rádio e TV; a terceira por intermédio das Universidades Abertas (materiais impressos, TV, rádio, telefone e fitas cassetes); a quarta por meio de teleconferência interativa com áudio e vídeo e a quinta geração pela internet com ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos, redes sociais, fóruns, entre outros.

A seguir, apresentamos em ordem cronológica os registros da EaD na educação brasileira:

Quadro 1 – Percurso da EaD no Brasil

ANO	MARCO	DESCRIÇÃO
1923	Criação da Rádio Edgar Roquete Pinto	Cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Radiotelegrafia e Telefonia.
1936	Criação da Rádio Ministério da Educação	Educação e cultura.
1939	Criação do Instituto Monitor	Cursos Profissionalizantes por correspondência.
1941	Criação do Instituto Universal Brasileiro	Cursos Profissionalizantes por Correspondência.
1947	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)	Projeto Universidade no Ar.
1947	Criação do Serviço Social do Comércio (SESI)	Projeto Universidade no Ar.
1961	LDBN nº 4.024/61 (art. 104)	Autoriza a organização de cursos ou escolas experimentais com currículos, métodos e períodos próprios (BRASIL, 1961).
1962	Lei 4.117/62	Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações.
1967	Decreto-Lei nº 236/1967 (art. 16) altera a Lei nº 4.117/62	Regulamenta o uso do rádio para fins educativos, possibilitando a transmissão de aulas por meio da televisão educativa.
1971	Criação da Associação Brasileira de Teleducação (ABT)	Grupo de profissionais brasileiros e estrangeiros que atuavam com as tecnologias aplicadas à educação.
1971	LDBN nº 5.692/71	Autorizou a oferta dos cursos supletivos pela EaD.
1973	Criação do Instituto de Pesquisas Avançadas (IPAE)	Realizou os primeiros cursos a distância.
1978	Criação do Telecurso 2º Grau	Mantenedoras: Fundação Roberto Marinho (TV Globo) e TV Cultura.
1981	Criação do Telecurso 1º Grau	Mantenedoras: Fundação Roberto Marinho (TV Globo) e TV Cultura.
1982	Lei nº 7044/1982 (art. 30)	Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.
1988	Constituição Federal	Estabelece que é competência do Governo “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988).

[Digite aqui]

1990	Decreto nº 99.678/90	Estabelece o aprimoramento e a difusão de metodologias e tecnologias educacionais que ofereçam a melhoria da qualidade e a expansão de oferta dos serviços educacionais, no âmbito de sua competência (BRASIL, 1988).
1992	Lei nº 403/92	Criação da Universidade Aberta de Brasília.
1995	Criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)	Sociedade científica, sem fins lucrativos, voltada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância.
1996	LDBN nº 9394/96	Permitiu avanços, admitindo a utilização da EaD em todos os níveis educacionais. Estabelece que: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (...)" (BRASIL, 1996). Art. 80 – dispõe sobre o credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas, na modalidade a distância, para educação básica de jovens e adultos, educação profissional de nível médio e educação superior.
1997	Decreto nº 1.917/96	Criação da Secretaria da Educação a Distância.
1998	Decreto nº 2.494/98, alterado pelo Decreto nº 2.561/98	Decretos que serviram de apoio para os primeiros credenciamentos de cursos superiores de graduação a distância, entretanto não contemplavam os programas de mestrado e doutorado. Criação do Departamento de Política de Educação a Distância Criação dos Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância pelo MEC.
1999	Criação da Universidade Virtual Pública Brasileira (UniRede)	Consórcio entre instituições públicas e privadas para o acesso ao ensino superior.
2001	Portaria nº 2.253/01 Lei nº 10.172/2001	Regulamenta a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos de instituições de ensino superior, com a oferta de até 20% das disciplinas curriculares. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a criação de diretrizes, objetivos e metas para a implementação da EAD com o uso das tecnologias.
2002	Portaria nº 335/2002	Criação da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Apresentação do plano da regulamentação efetiva da EaD no Brasil. Proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de EaD no ensino superior.
2003	MEC	Criação dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.
2004	Portaria nº 4.059/04	As instituições de ensino superior poderão introduzir a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial.
2004	Decreto nº 5.159/2004	Alteração da estrutura regimental da Secretaria de Educação a Distância (SEED).
2005	Decreto nº 5.622/2005, revogado pelo Decreto nº 9.057/2017	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, validando os cursos EaD com os presenciais.

[Digite aqui]

2006	Decreto nº 5.773/2006, modificado pelo Decreto nº 6.303/2007	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
2006	Decreto nº 5.800/2006	Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
2007	MEC	Criação da segunda versão dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.
2007	Decreto nº 6.320/2007	Criação da nova estrutura para a SEED, que se institui com Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância, Diretoria de Infraestrutura em Tecnologia Educacional e Diretoria de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância. Art. 27 – amplia a atuação do Ministério da Educação na EaD.
2009	Lei nº 12.056/09 Portaria normativa nº 10, de 2 de julho de 2009	Determina a ação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, na formação inicial, continuada e na capacitação docente, com a possibilidade do uso da educação a distância na formação continuada e na capacitação e a preferência ao ensino presencial na formação inicial, fazendo uso subsidiariamente da educação a distância. Fixa critérios para dispensa de avaliação <i>in loco</i> , avaliação por análise documental e por amostragem.
2011	Decreto nº 7.480/2011	Art. 2º – exclui a Secretaria de Educação a Distância e cria a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.
2012	Lei nº 12.603/2012	Altera o inciso I do § 4º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público.
2017	Decreto nº 9.057/2017 (regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996)	As Instituições de Ensino Superior (IES) passam a ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância, sendo permitido que as próprias instituições façam o credenciamento da modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial, podendo oferecer exclusivamente cursos a distância.
2018	Resolução nº 3/2018 Portaria nº 1.428/2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que aprovam a oferta de até 20% do ensino médio diurno, até 30% do ensino noturno e até 80% da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dispõe sobre a oferta, por IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais. Essa Portaria estabeleceu que Cursos de graduação presenciais poderão ofertar até 40% das aulas a distância, ampliando o limite de 2017, que era de 20%.
2019	Portaria nº 2.117/2019	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais ofertados pelas IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, com exceção apenas dos cursos de Medicina.
2020	Portaria nº 343/2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto da situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), autorizando a substituição

[Digite aqui]

		das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituições de educação superior.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A partir do quadro apresentado, vimos que, apesar das várias iniciativas de implementação da EaD na educação brasileira, a institucionalização da modalidade a distância em nível superior é recente, uma vez somente se consolida com a reforma política e econômica do Estado brasileiro na década de 1990.

Já as iniciativas para a abertura do setor privado na educação se confirmam desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), conforme veremos na sequência.

2.2 O Processo de mercantilização da educação

É a partir da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), que se iniciaram as várias mudanças na área da educação, entre as quais a atribuição do Estado de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional – conforme traz a CF em seu art. 205:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Desta forma, o Estado passou a ser responsável por promover a “educação, a cultura, a ciência e a inovação” (BRASIL, 1988). Entretanto, é no artigo 209 que a Constituição Federal deu o primeiro passo para a inserção do setor privado na educação:

Art. 209 O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988)

Dois anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a UNESCO, o Banco Mundial e outras instituições internacionais reuniram representantes de diversos países para participarem da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Nesse evento realizado na Tailândia, propõe-se a criação de um plano de ação para a “solução” dos problemas dos países do terceiro mundo.

Ressaltamos que o processo de abertura política com o mercado internacional foi iniciado pelo Presidente da República Fernando Collor de Melo (1990-1992) – o primeiro Presidente eleito pelo voto direto (VIEIRA, 2007), após a ditadura militar de 1964 - 1988. Tal processo de internacionalização e de investimentos no setor privado teve sua continuidade nos

[Digite aqui]

governos seguintes, com Itamar Franco (1992-1994) e, em seguida, com Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). No entanto, foi somente na gestão do Presidente FHC que se iniciam efetivamente as reformas, com a criação de políticas públicas reguladoras das mudanças no Estado. O processo de mudança teve início na área educacional, com o desmonte das instituições públicas e a abertura do mercado privado. As mesmas políticas prosseguiram nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e, atualmente, no governo Jair Messias Bolsonaro⁶.

Foi na década de 1990 que as mudanças no Estado brasileiro se efetivaram por meio do fortalecimento do capitalismo, que nessa nova fase era classificado de neoliberalismo (MALANCHEN, 2015).

Para Freitas, o neoliberalismo, na realidade, é o tecnicismo que volta reformulado, porém mantendo o mesmo conceito:

Envoltos que estamos na segunda onda neoliberal, a questão do tecnicismo é, hoje, mais atual ainda e, se considerarmos a nova base tecnológica que pode ser mobilizada para apoiar este retorno, isso poderá fazer com que aquela nascente “tecnologia da educação” dos anos 1970 pareça uma precária pré-história do tecnicismo. (FREITAS, 2018, p. 104)

Desta forma, o tecnicismo voltou inserindo novos temas científicos nas políticas educacionais (psicologia, neurociências, administração e informática) e ampliou a sua penetração no setor público pela privatização e pelo uso de novas tecnologias. Com isso, tomou o controle da educação por meio da formação de professores e dos alunos – o que se pretendia realizar nos anos de 1970, porém com insucesso, agora se apresenta com a nova roupagem, “comanda, por si, o quê, quando e como se ensina”, – apresentando nessa nova versão um perfil mais reacionário e conservador (FREITAS, 2018, p. 105).

Freitas (2018, p. 105) ressalta que neoliberalismo teve sua hegemonia em 1980, nos Estados Unidos e na Inglaterra, porém, com a ascensão de governos progressistas na América Latina nos anos 1990, “criou-se a “ilusão de que o neoliberalismo havia passado”. O autor ainda acrescenta que:

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento é a própria ‘organização empresarial’, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência etc. Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social

⁶ Nos dois últimos governos, de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro, o desmonte na educação tomou uma proporção devastadora, conforme será apresentado mais à frente.

[Digite aqui]

que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (FREITAS, 2018, p. 49)

Os processos educativos passaram a ser controlados e padronizados como uma empresa, e o mundo, a ser direcionado para a concorrência e a competição. As crianças eram ensinadas desde tenra idade que o mérito de sucesso é devido ao seu esforço individual, indiferente das condições de vida que vivem. O desenvolvimento da vida não estava vinculado a um processo de humanização e transformação social na busca de mais igualdade para todos.

Freitas (2018) defende que o neoliberalismo tem como concepção de sociedade a lógica do livre mercado, em que a ineficiência somente é extinta por meio da concorrência, e que apenas estendendo essa forma de atuação em todas as áreas do Estado é que a sociedade se tornará mais eficiente. A educação era pensada a partir desse pressuposto, ou seja, era pautada na sociedade do empreendedorismo, em que o esforço pessoal define a posição social – e, nesse caso, a empresa era a instância mais desenvolvida. Assim, para o neoliberalismo, o pior inimigo para eficiência era o Estado, por ser considerado um mau gestor e por não possibilitar a aplicação da lógica do mercado.

Nesta medida, para Freitas,

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo. (FREITAS, 2018, p. 37)

Para o movimento neoliberal, a reforma educacional somente é propagada a partir do modelo de gestão em todos os níveis de ensino, para chegar então ao professor e ao aluno, o que, para Freitas (2018, p. 38), representa “um movimento que tem sido chamado de *top-down* – de cima para baixo”.

Sendo as políticas neoliberais difundidas no Brasil e na América Latina por meio do capital internacional, deu-se abertura e expansão das privatizações, ocasionando o enfraquecimento das empresas locais. Tal movimento de reformas reconfigurou a educação nacional, afetando, principalmente, o ensino superior. Nesse cenário político e ideológico, o papel do Estado foi redefinido nas áreas social e produtiva, e, com isso, passa a priorizar a manutenção dos lucros partindo para a privatização (CHAVES, 2010).

Com esta nova agenda, o governo estabeleceu várias mudanças políticas, sociais e econômicas. Na educação, a profissionalização ocupou o papel principal com a ampliação das

[Digite aqui]

responsabilidades e das atividades dos professores. Com essa reconfiguração, houve um desvio para os processos produtivos, o que criou novas exigências quanto à formação e à qualificação profissional, voltadas a ajustar a educação à lógica capitalista e também adequar os educadores aos interesses hegemônicos da burguesia (VIEIRA, 2007).

Nesta medida, seguindo a orientação do Banco Mundial, Unesco, OCDE, dentre outros, o Estado reafirmou sua posição de dependência em relação aos países centrais e passou a desempenhar o papel de executor das diretrizes das Organizações Internacionais para se adequar ao mercado internacional e aos interesses de empresas privadas nacionais.

Vale mencionar que os organismos internacionais foram criados nos Estados Unidos em 1944, visando ao domínio em assuntos mundiais e à direção na reconstrução econômica dos países devastados após a 2ª Guerra Mundial. Para tanto, reuniram-se quarenta e quatro nações, com o objetivo de remodelar o capitalismo e estabelecer novas regras econômicas e comerciais entre os países por meio do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

Segundo Libâneo,

Inicialmente o Banco Mundial se dedicava a conceder empréstimos com juros baixos para a reconstrução de países devastados pela guerra. Com a intensificação da globalização econômica, passou a fazer empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura e impor políticas de controle nas políticas econômicas e sociais desses países. (LIBÂNEO, 2016, p. 43)

Conforme aborda o autor (2016), os Organismos Internacionais atuavam estabelecendo relações com os países pobres, fornecendo empréstimos para programas sociais por intermédio de acordos e ações de intervenção política. Libâneo ainda afirma que:

Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2016, p. 47)

Sendo os organismos internacionais os dirigentes das novas regras de organização do país, o Estado passou a gerenciar as mudanças para atender aos interesses das corporações internacionais e, assim, fortalecer e garantir a acumulação do capital. O Brasil passou, então, a seguir a regra do Banco Mundial, que estabeleceu um novo modelo de reestruturação produtiva, com a abertura do livre mercado, a valorização do setor privado e a precarização das condições de trabalho com baixos salários, perda de direitos e, ainda, possibilitando o investimento público na educação privada (MALANCHEN, 2007; 2015).

[Digite aqui]

Nessa fase, o capital apresentava-se integralizado em todas as áreas: política, econômica, social e educacional. Sua proporção era totalizadora, englobando desde o Estado até todas as esferas da existência humana. Freitas (2018, p. 54) afirma que a reforma implantada no país teve por finalidade destruir o sistema público de educação, representando, literalmente, “um ataque à democracia”.

Conforme análise de Malanchen (2007; 2015), a reforma do Estado foi pautada em um discurso falacioso sobre proporcionar o desenvolvimento do país e resolver os problemas de desemprego, de inflação alta e a falta de modernização nos equipamentos e bens de consumo, problemas esses herdados desde a ditadura militar. Naquele momento, havia uma reconfiguração dos setores público e privado, que buscavam adequar o país ao modelo de acumulação flexível, tornando o mercado mais competitivo e, ao mesmo tempo, diminuindo os gastos do Estado.

De acordo com Malanchen (2007; 2015), o Banco Mundial (BM) é o Organismo Internacional que mais se destaca na reforma educacional, pois, além de se referir à formação docente como secundária, terciária, pós-média e não mais universitária, é o maior incentivador da educação a distância.

Para a autora, o Banco Mundial

[...] sugere que os parâmetros educacionais do país sejam remodelados e deixa claro em seu documento sobre o ensino superior que a EaD é uma forma de aumentar, com custos menores, o acesso de amplos setores da população a esse nível de instrução. Assim, verificamos os prenúncios desse Banco que considera essa modalidade e ensino uma forma de atender a demanda, sobretudo do ensino superior, daqueles que não têm condições de frequentar uma universidade nos moldes tradicionais, ou seja, presencial. Segundo o documento organizado pelo BM em 1995, a EaD representa uma forma eficaz de ampliar o acesso ao ensino superior no que se refere à diminuição de custo e tempo, principalmente quando recomenda que se devam aumentar os incentivos ao setor privado. (MALANCHEN, 2007, p. 25)

Com uma pedagogia pautada na racionalidade do mercado e com o discurso de democracia, o BM apresenta em seus documentos o uso imprescindível das tecnologias para a formação dos professores pela educação a distância. As primeiras alterações foram realizadas na organização das universidades, com a difusão de metodologias e tecnologias e a oferta de serviços educacionais com fins lucrativos (MALANCHEN, 2007; 2015).

Nesta medida, os Organismos Internacionais passaram a utilizar o uso das TIC como um condicionante para realizar os empréstimos aos países menos desenvolvidos, pois, conforme coloca Malanchen (2007, p. 83), o Banco Mundial “defende a formação inicial de forma distinta em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento”.

[Digite aqui]

A lógica que norteia a EaD, segundo a autora (2007, p. 82), está baseada na “compra e adaptação de pacotes tecnológicos; aligeiramento da formação profissional; e certificação, em larga escala, especialmente para treinamento de professores em serviço”. Entendemos que, desta forma, o uso das TIC passa a ser naturalizado a partir das políticas educacionais e se constitui como referência na formação de professores.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 218 (alterado com a Emenda Constitucional nº 85/2015), incentiva o uso da tecnologia quando dispõe que o “Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação”.

Para Ferreira (2015, p. 94), as tecnologias apresentam um potencial positivo para a educação, porém é necessário que sejam adequadas “a um projeto pedagógico concebido autonomamente, sob pena de se incorrer em prática fetichista, onde fins são tomados como uma eficaz solução *em si*”. Conforme especificado pelo autor (2015, p. 94-95):

- Recursos multimídia que vão ao “quadro-negro”: vídeos, animações, materiais com possibilidade de percursos diversos, etc. As mais recentes lousas digitais proporcionam uma interação com a incorporação dos notáveis desenvolvimentos de interfaces ditas “amigáveis” ou de uso intuitivo, com propriedades de sensibilidade ao toque, funcionalidades para escrita, apagamento, redimensionamento e movimentação de textos e figuras no quadro, etc.
- Softwares de autoria: a estes softwares é atribuído o foco na atividade, por oferecerem funcionalidades para o desenvolvimento de materiais, integrando ferramentas de busca na Internet, editores de texto, imagens, construção de tabelas/gráficos, etc. Processos de autoria podem ser empregados tanto no planejamento e preparação das aulas quanto em produções dos alunos.
- Desenvolvimento colaborativo: as tecnologias wiki (literalmente rápido, ligeiro) possibilitam a edição e, portanto, a construção colaborativa de documentos. A Wikipédia é o exemplo mais célebre de construção coletiva de uma enciclopédia, que vai se desenvolvendo e atualizando ao longo do tempo. Pelo amplo caráter, possui potencial para diversificados usos na educação escolar.
- Objetos de aprendizagem: variados conteúdos, de cunho digital ou não, de uso pedagógico, incluindo textos, mapas, gráficos, vídeos, simulações. Podem ser elementos suplementares ao processo de ensino, tanto em atividades de sala de aula quanto extra classe. A emergência de dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, potencializa o uso educacional desses objetos.
- Softwares educativos: programas computacionais voltados a um conteúdo escolar específico, que se valem dos recursos já consagrados, como simulação, animação gráfica, combinação de mídias em percursos variados. Em geral assumem as modalidades tutoriais, exercício-e-prática, ambientes de programação, ou jogos. Podem servir de complementação a um conteúdo ou para a sua própria exposição original.⁷

O uso das tecnologias foi marcado por muitas disputas, envolvendo desde as concepções pedagógicas até a sua função no uso da educação e a substituição do termo professor para facilitador, assim como a mudança no sentido do ensino como: “aprendizagem como um

⁷ Ver mais pesquisas em FERREIRA (2015).

[Digite aqui]

processo de “construção”, “reconstrução” ou “ressignificação” de conhecimentos”, representando um campo de disputa “com forte enraizamento na prática escolar” (FERREIRA, 2015, p. 96).

O determinismo tecnológico está presente no senso comum, que vê a TIC como um instrumento mais moderno, trazendo a ilusão de que qualquer atividade será melhor realizada com o uso da tecnologia. Essa visão, no entanto, representa somente a perspectiva aparente da realidade e esconde, conforme afirmação de Ferreira (2015) descrita abaixo:

[...] o caráter mistificador dos sentidos hegemônicos, vinculados menos ao processo de humanização e mais a interesses da economia capitalista em crise, de fomentar a comercialização de mercadorias que, muito mais do que outras, sofrem de um acelerado processo de obsolescência programada. (FERREIRA, 2015, p. 96)

Nesta medida, em uma sociedade dirigida pelo capitalismo, as relações que se estabelecem em seu interior são determinadas pela produção de bens e mercadorias, com isso, as necessidades humanas ficam secundarizadas frente às necessidades de lucro do capital (FERREIRA, 2020).

Para Malanchen (2007, p. 84), com o discurso dos OI de racionalidade instrumental e o uso das TIC, “os docentes deixam de ser os principais detentores do conhecimento em sala de aula e passam a ser apenas os animadores de grupos e tarefeiros”, são despolitizados, além de serem retiradas de sua formação as especificidades do trabalho pedagógico.

Não há o que se negar sobre as possibilidades de comunicação das TIC, porém a tecnologia deve ser entendida “como meio, como recurso, como mais um aparato que o professor pode utilizar para ensinar, fazer relações e transmitir os conteúdos, e nunca como um meio de substituição da função social e tarefa do professor” (MALANCHEN, 2020, p. 27). A autora ainda acrescenta:

[...] que é preciso entendermos o discurso oculto inserido na disseminação das TDIC na educação por políticas públicas, orientadas por OI. Pois, ao contrário, do que proclamam, as políticas educacionais são direcionadas no sentido de esvaziar o papel do professor, assim como precarizar⁷ seu trabalho e ao mesmo tempo despolitizar a formação das novas gerações, ofertando uma educação com racionalidade técnica, individualizada e sem compreensão das articulações e lutas de classes ao longo do processo histórico da humanidade que resultou nos conteúdos que são ensinados na escola (MALANCHEN, 2020, p. 28).

Entendemos que não pode ser desprezada a tarefa do professor de ensinar, e, principalmente, não pode haver a substituição desse profissional pelo uso das TIC, uma vez que vemos nas políticas de EaD as tecnologias tornarem-se protagonistas do processo de ensino.

Segundo Chaves (2010), em 1995, com a criação do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1995), houve um impulso para o debate sobre um novo currículo nos cursos

[Digite aqui]

superiores, e, com a aprovação da LDBN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), dando legitimidade às reformas, o Estado assumiu o papel de gestor das políticas educacionais e promotor do setor privado na educação brasileira. Em seu artigo 7º, a LDBN traz o seguinte:

Artigo 7º O ensino é livre a iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto do art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996)

Com a LDBN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o país deu o passo inicial na reforma educacional ao possibilitar a realização de programas de educação a distância em todos os níveis de ensino e impulsionar a abertura comercial e financeira do setor privado, reduzindo, com isso, a responsabilidade do Estado. Desde então, o Brasil tem sido marcado por debates, disputas e conflitos ideológicos, pois, desta forma, com a reconfiguração das esferas pública e privada, a educação superior tendo sido diretamente afetada (CHAVES, 2010).

Chaves afirma ainda que

[...] o governo brasileiro vem reformando a educação superior, por meio de uma diversidade de instrumentos normativos, com leis ordinárias, decretos e portarias, medidas provisórias etc., cuja centralidade reside na restrição de gastos. Essa reforma, em acordo com as recomendações do Banco Mundial para os países da América Latina, fundamenta-se na lógica do mercado, na qualidade e na eficiência do sistema (produtividade e qualidade total), na avaliação quantitativa para a concessão de recursos orçamentários, com controle finalístico, no empresariamento do ensino superior público, por meio da captação de recursos no setor privado. (CHAVES, 2010, p. 485)

Nota-se que o Estado impulsionou o projeto capitalista e passou a tomar várias medidas para adequar a formação de professores aos pressupostos do projeto educativo, a exemplo das novas denominações para os segmentos educacionais, porém destacamos que as universidades públicas e os cursos de formação de docentes foram os principais atingidos (VIEIRA, 2007).

Em seus estudos, Malanchen (2007; 2015) apresenta um posicionamento crítico sobre as proposições articuladas pelo pensamento neoliberal e a reestruturação capitalista no setor da educação, pois, para a autora, até os dias atuais (século XXI), a reforma implementada pela LDBN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) tem um efeito extremamente danoso à classe trabalhadora e à formação dos educadores. A autora ressalta que a LDBN (BRASIL, 1996) contribuiu para mercantilização da educação, atraindo o setor empresarial, cujo objetivo é somente o lucro, e, concomitante a esse fator, o aspecto formativo do professor vem se desintegrando e perdendo o seu valor gradualmente.

Segundo Evangelista *et al.* (2019, p. 38), “de muitíssimas formas o Estado atuou a favor da sanha do capital, com exponencial aumento de repasses de recursos do fundo público,

[Digite aqui]

inclusive na forma de isenções e incentivos fiscais”, e, a partir de portarias e instrumentos normativos, as empresas nacionais e internacionais passaram a lucrar com a educação, impulsionando a criação de instituições voltadas somente para o mercado educacional.

Para acompanhar o crescimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil nos setores público e privado, Chaves (2010) buscou dados no INEP no período de 1996 a 2007. Com base nos dados do censo de ensino superior, verificamos que, em 1996, haviam novecentas e vinte e duas instituições de ensino superior, sendo duzentos e onze no setor público e setecentos e onze no setor privado. O cenário já se apresentava preocupante quanto à variação percentual entre os dois setores, mas fica mais tenso quando analisamos o ano de 2007, pois há uma diferença significativa entre ambos os setores. Em 2007, haviam duas mil, duzentas e oitenta e uma instituições de ensino superior, das quais duzentas e quarenta e nove eram do setor público e duas mil e trinta e duas, do setor privado – valores que nos levam a evidenciar o crescimento do setor privado na educação, pois, enquanto o setor público apresentou 18% de crescimento, o setor privado deu um salto de 185,8%.

Pela análise do período de crescimento do capital na educação, verificamos que o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) criou diversos incentivos por meio de políticas públicas para incentivar a reforma universitária. Em seus dois mandatos, foram criados inúmeros documentos que flexibilizam a abertura de novas instituições e cursos privados, impulsionando a criação de empresas com capital internacional. Essas empresas, por sua vez, organizaram-se em redes de negócios, adquirindo equipamentos a preços baixos, diminuindo os custos de manutenção e também baixando as mensalidades dos alunos. Para Chaves (2010), com essa expansão do capital estrangeiro, estamos vivendo um processo de desnacionalização da educação no país.

Há que se concordar com a autora, quando afirma que,

Como consequência, a educação é transformada num grande “negócio” a ser comercializado no mercado capitalista e os estudantes, em clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora (CHAVES, 2010, p. 496).

O governo do Partido dos Trabalhadores (PT), dando continuidade à política de Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ao transferir recursos públicos para os agentes privados, com a abertura do mercado livre e investimentos do dinheiro público na educação privada, foi, dessa forma, cerceando os direitos da população à educação pública e de qualidade (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

[Digite aqui]

Freitas (2018, p. 57) ressalta que o setor público tem sido sufocado devido ao repasse dos seus recursos para o setor privado. “A destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial. Não existe “meia” privatização ou “quase mercado”.

Com a expansão das instituições de ensino superior privadas, a educação passou a ser vista como um dos negócios mais lucrativos, pois se apresenta altamente rentável no mercado nacional e internacional, e o aluno representa apenas um número de matrícula, não havendo compromisso com a sua formação humana.

Segundo Evangelista *et al.*,

Das seis maiores mantenedoras de licenciatura no Brasil, cinco são particulares, três das quais pertencem ao grupo Kroton S.A. Elas concentravam, em 2015, 25,1% do total de matrículas de todas as licenciaturas, dos quais 17% foram apropriadas pelo grupo Kroton que, sob qualquer ponto de vista, é a maior escola mundial: contava, em 2017, com 7,8 milhões de estudantes e R\$ 17,6 bilhões em total de ativos financeiros. (EVANGELISTA *et al.*, 2019, p. 68)

Atualmente, a empresa Kroton Educacional S.A.⁸ representa a maior organização educacional privada do Brasil, e uma das maiores do mundo, abrangendo mais de um milhão de alunos desde o ensino básico até a pós-graduação. No site da empresa, são divulgados, além dos cursos, outros componentes que são comercializados, como plataformas tecnológicas de apoio ao ensino, serviços de formação de professores e assessoria pedagógica, porém o destaque é para o ensino superior, que é o carro-chefe da empresa.

No site institucional, a empresa ressalta que o ensino a distância configura um importante instrumento para a democratização do acesso ao ensino superior, por permitir que a educação chegue em regiões e municípios distantes dos grandes centros urbanos. Em 2018, já haviam 1.310 polos, distribuídos em 960 municípios de todos os estados do país. Segundo a empresa, 92% dos alunos do EaD cursaram a maior parte do ensino médio em escola pública; apenas 21% não trabalham; 71% são os principais responsáveis pelo pagamento da mensalidade; a renda pessoal de 62% dos alunos é de até dois salários mínimos e a renda familiar de 82% deles é de até quatro salários (KROTON, 2018).

⁸ Encontramos, na página da Kroton, informações de que, desde 2019, a empresa tem uma nova estrutura: “Seguindo a reinvenção iniciada a dois anos atrás com a Transformação Digital da companhia, é anunciada nova estrutura de negócios e reconfiguração de marcas. Como marca mãe e nova holding do grupo surge a Cognia, empresa responsável por gerir e tomar as decisões comuns ao grupo e que tem como líder, Rodrigo Galindo. Para atender o mercado de ensino superior o grupo passa a contar com duas marcas. A Kroton agora centraliza toda a atuação do grupo junto ao segmento B2C com o Roberto Valério como presidente. Já a segunda, batizada de Platos, tem como foco o mercado B2B, sob a liderança de Paulo de Tarso. Para atender o segmento de Educação Básica, mercado em que a companhia passou a atuar mais após a aquisição da Somos, o grupo fortaleceu a Saber e criou uma nova marca. A Saber, dirigida por Mario Ghio, tem como foco o mercado B2B e abriga a marca Somos sob o seu guarda-chuva. A nova marca de ensino básico, a Vasta, tem o Paulo Serino como CEO e como foco de atuação o segmento B2C”.

[Digite aqui]

Segundo Seki, Souza e Evangelista,

Verificou-se um deslocamento importante em 2011: a substituição de matrículas presenciais pela modalidade EaD compôs organicamente a oligopolização de IES, explodindo em 2015. A aquisição pela Kroton da Unopar, em 2011, é um excelente exemplo. (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017, p. 447)

Para Evangelista *et al.* (2019), a educação é apresentada e disseminada por determinados setores como sendo uma mercadoria, e assim atender a lógica do mercado, através da privatização, com isso, o governo e os aparelhos ideológicos vão tomando para si a nossa história e destruindo as atividades sociais. Os autores afirmam ainda que

A expansão na EaD foi tão forte no setor privado, acompanhando a tendência geral de expansão em todas as modalidades, que progressivamente as matrículas EaD, somente nas privadas, tenderão a ultrapassar, nos próximos cinco anos (até 2013), a totalidade das matrículas públicas em todos os cursos no Brasil. (EVANGELISTA *et al.*, 2019, p. 91)

A escolarização possui um papel fundamental na vida das pessoas. Assim, “não é por acaso que o capital procura enfatizar, por diferentes métodos, o papel da escola” (EVANGELISTA *et al.*, 2019, p. 98), buscando garantir o controle da sociedade para a manutenção do capitalismo. Com a modalidade a distância, as instituições diminuem os seus custos nas instalações prediais, laboratórios, contratação de funcionários e professores, entre outros, o que representa um grande negócio lucrativo para investidores.

O crescimento significativo do ensino superior nas últimas décadas apresenta-se nos setores público e privado, porém tem maior impacto quando verificamos a força do capital na produção do conhecimento mercantilizado (MANCEBO; JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016).

Os dados apresentados na sequência seguem as informações do site do INEP, no período de 2008 a 2018, e nos permite verificar o número de matrículas em cursos de graduação nos setores público e privado.

[Digite aqui]

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação nos setores público e privado (2008 a 2018) BRASIL

ANO	TOTAL	PÚBLICO	% PÚBLICO	PRIVADO	% PRIVADO
2008	5.808.017	1.552.953	26,74%	4.255.064	73,26%
2009	5.954.021	1.523.864	25,60%	4.430.157	74,40%
2010	6.379.299	1.643.298	25,75%	4.736.001	74,25%
2011	6.739.689	1.773.315	26,31%	4.966.374	73,69%
2012	7.037.688	1.897.376	26,96%	5.140.312	73,04%
2013	7.305.977	1.932.527	26,45%	5.373.450	73,55%
2014	7.828.013	1.961.002	25,05%	5.867.011	74,95%
2015	8.027.297	1.952.145	24,32%	6.075.152	75,68%
2016	8.048.701	1.990.078	24,73%	6.058.623	75,27%
2017	8.286.663	2.045.356	24,68%	6.241.307	75,32%
2018	8.450.755	2.077.481	24,58%	6.373.274	75,42%

Fonte: Brasil, INEP (2008-2018). Elaborado pela autora (2019).

A partir dos dados apresentados acima, verificamos que o mercado privado, no período de 2008 a 2018, tem se consolidado na Educação Superior e vem se mantendo, anualmente, com 75% das matrículas nos cursos de graduação. Não havendo abertura de novas vagas no setor público, os estudantes se deslocam para o privado. Desse cenário, depreende-se que, com a falta de investimentos nas universidades públicas e o com deslocamento das verbas públicas para o setor privado, o governo federal é o principal responsável pelo crescimento das instituições privadas (MALANCHEN, 2015).

Em 2008, foram realizadas 5.808.017 matrículas em cursos de graduação. Já em 2018, 8.450.755 matrículas, o que representa um aumento de 45,5% na procura de matrículas em cursos superiores. Nesse processo de ampliação do ensino superior no Brasil, não podemos negar o aspecto positivo do aumento no número de matrículas em cursos de graduação, tanto presenciais quanto na modalidade a distância, o que vem possibilitando maior acesso da população ao ensino superior. Porém, foram as instituições privadas que mais cresceram nesse processo, ampliando, assim, a valorização do seu capital com a venda de seus serviços. Em contrapartida, os estudantes acumularam o endividamento nos financiamentos estudantis (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Corroboramos com Mancebo, Junior e Schugurensky quando afirmam que

Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do país e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados. (MANCEBO; JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 211)

[Digite aqui]

Nesta medida, o movimento hegemônico de investimento capitalista está diretamente articulado com o setor da educação, pois a mercantilização do ensino destaca-se como um mercado potencial para compra, venda e lucro financeiro (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Em 17 de julho de 2019, no governo do então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, o MEC, por meio do Ministro da Educação Abraham Weintraub, apresentou o projeto “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se”. Esse programa foi lançado durante o bloqueio no orçamento das instituições de ensino superior e também “de uma campanha de difamação da educação superior federal” (GIOLO, 2020, p. 261).

Segundo Giolo (2020, p. 270), o “Future-se” tem por finalidade privatizar as universidades, bens e recursos públicos, repassando seu controle direto para o mercado, instituindo fundos privados por meio de fundações e organizações sociais. O projeto foi recebido com muitas críticas pela comunidade acadêmica, pelos sindicatos, servidores e instituições científicas, por se apresentar de forma autoritária, sem debate com as instituições. O autor (2020) ressalta que o programa “foi, imediatamente, identificado como uma estratégia privatista e como um ataque à autonomia universitária”, pois todo o programa é direcionado aos interesses das empresas.

Conforme Giolo,

O empreendedorismo, assentado na ideia de inovação e de desenvolvimento de produtos imediatos para o mercado, representa a privatização da alma das universidades e dos institutos federais. Todas as atividades fins da instituição, na lógica do Future-se, serão conduzidas para um único ponto: servir aos interesses do mercado e da empresa. (GIOLO, 2020, p. 302)

Nesse sentido, não somente a alma das universidades serão sequestradas, mas as pesquisas, os laboratórios e sua função social. Para Giolo (2020), tal ideologia não pode se concentrar no sistema escolar, pois retira todas as expectativas da vida social e de desenvolvimento da juventude.

Sendo o “Future-se” um programa que visa à privatização dos recursos públicos, Giolo explica que

responde aos empuxos das teses educacionais patrocinadas, há tempos, pelo neoliberalismo e que estão confortavelmente aninhadas em poderosos organismos internacionais (como a OCDE e o Banco Mundial) e proporcionalmente, poderosas entidades brasileiras, todos empenhados em comprar e vender bens escolares e acadêmicos como se fossem laranjas na feira. (GIOLO, 2020, p. 336)

[Digite aqui]

Dessa forma, o projeto “Future-se” integra uma ideologia que tem como centro o empreendedorismo e a formação voltada às necessidades do mercado, deixando, desta forma, de abranger os conhecimentos necessários à emancipação humana.

Segundo Malanchen (2020, p. 26), “é sabido que os interesses da classe dominante são determinados pela lógica do lucro, do aumento de riquezas, aumento do capital”, e que as políticas públicas educacionais, elaboradas pelo Estado, seguem nessa direção, de direcionar a educação para uma formação “extremamente rápida, flexível e técnica” (MALANCHEN, 2020, p. 28).

Para Saviani (2013), no processo de mercantilização do ensino, o professor é responsabilizado pelos problemas de desenvolvimento do país, seu trabalho passa a ocupar um lugar secundarizado, a teoria clássica do conhecimento não tem mais valor e a demanda é direcionada para a prática do mundo do trabalho. Com a formação voltada para o pragmatismo, tendo como concepção o aprender a aprender e o aprender a fazer, desvaloriza-se o saber escolar e a cultura erudita. “Limitar a educação à função técnica é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes” (SAVIANI, 2013, p. 263).

2.3 A EaD como política preferencial na formação de professores

Vimos no item anterior que a década de 1990 foi considerada o marco histórico das mudanças estruturais da nossa sociedade e do ensino superior, principalmente nas universidades públicas. Com a reforma neoliberal, o Estado flexibilizou a função de provedor de direitos sociais e estabeleceu maior conexão com o mercado internacional, promovendo mudanças que beneficiavam as instituições financeiras, que exigiam mais produtividade, uso de tecnologias e mais lucro em seus negócios (MANCIBO; JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016).

A educação foi eleita a propulsora das mudanças sociais e econômicas do país, e o slogan “só se muda uma nação através da educação” passou a ser difundido nas empresas de rádio e televisão, transmitindo a mensagem de que a miséria e as mazelas do país somente seriam resolvidas pela educação, nesse contexto. E foi nesse contexto que a EaD ganhou destaque como solução milagrosa para universalizar o ensino em todo território nacional.

Segundo Malanchen (2016, p. 15), “a estratégia neoliberal é colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades”.

Em 1993, o governo elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que passou a direcionar a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996),

[Digite aqui]

sendo esse o primeiro documento que regulariza a EaD. Logo após a criação da LDBN, o Ministério da Educação promulgou o Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, estabelecendo pela primeira vez a educação a distância como modalidade de ensino, abrangendo a educação em geral: ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino supletivo, educação tecnológica e educação especial, criando, em seguida, também a Secretaria de Educação a Distância.

A modalidade a distância foi utilizada, desde então, como fórmula mágica na promoção ao acesso à educação a todos os brasileiros por romper as barreiras geográficas de extensão continental. Tal princípio, intitulado de “democratização do ensino”, foi utilizado como justificativa para a expansão da EaD em instituições públicas e privadas, além de promover a abertura do mercado de compra e venda de programas, equipamentos e instrumentos pedagógicos (MALANCHEN, 2007; 2015).

A partir das reformas políticas educacionais, diversas medidas promoveram a adequação da formação de professores ao novo projeto educativo, sendo os cursos de licenciatura os que mais receberam incentivo para a implantação da política de educação a distância. O Estado, seguindo as diretrizes do Banco Mundial e representando a classe hegemônica, expandiu as redes de ensino e determinou a adequação do professor às novas exigências do mundo do trabalho.

Segundo Malanchen,

O Banco Mundial orienta que a educação precisa difundir novas habilidades para os trabalhadores atingidos pela reestruturação do mundo do trabalho, efetivar a expansão continuada do conhecimento e ampliar, em menos tempo o número de indivíduos com acesso ao ensino superior. O Banco recomenda que, para ser formado o novo trabalhador, seja implantada a EaD e por meio dela utilizem-se as TIC. (MALANCHEN, 2015, p. 17)

Dessa forma, a EaD passou a ser a política preferencial do Estado, que tinha por prioridade a redução de custos e a formação imediata de novos professores. Com isso, iniciou-se o projeto implantando a EaD nas universidades públicas, que, ao aderirem à nova política, destacaram-se como pioneiras do uso da modalidade a distância no ensino superior.

Em 1999, foi criada a Universidade Virtual Pública do Brasil⁹ (UNIREDE), que expandiu a parceria público-privada para abertura de cursos, sendo anunciada como um meio

⁹ A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma política de estado visando maior acesso ao ensino superior público e ao processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. Reuniram-se 18 universidades à I Reunião da Universidade Virtual Pública do Brasil, nos dias 2 e 3/12, em Brasília. Reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 7 consórcios regionais. A UniRede contou, desde o início, com o apoio da Comissão de Educação/Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal, na pessoa do Deputado Federal Werner Wanderer, do Paraná, dos

[Digite aqui]

de ampliar o ensino público, porém atuando com cobrança de taxas e com a prioridade para abertura de cursos de licenciatura.

Malanchen ressalta que

O Banco Mundial defende a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes, o corte de verbas públicas para as atividades “não relacionadas com a educação (alojamento e alimentação), assim como a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos e a elaboração de cursos de curta duração, consultorias e pesquisas por meio de convênios firmados entre as universidades e as empresas – convênios estes mediados pelas fundações, consideradas estruturas administrativamente mais flexíveis. (MALANCHEN, 2015, p. 83)

Em 2001, foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), regido pela Lei nº 10.260/2001, destinado à concessão de financiamento a estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos e que têm como parceiros as empresas educacionais mais lucrativas da atualidade – com essa parceria com o Estado, chegam a investir milhões em ações na bolsa de valores, triplicando seus lucros. Entre os grupos que mais se destacam estão o Grupo Anhanguera, Estácio e Kroton Educacional. (EVANGELISTA *et al.*, 2019)

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituiu o Plano Nacional de Educação 2001-2010 –, que estabeleceu metas para a educação, entre elas a diminuição das desigualdades regionais e a universalização da educação em todos os níveis por meio da EaD, principalmente para a formação de professores.

Logo após a aprovação do plano, as instituições iniciaram a oferta de matrículas em nível superior, embora não tenham alcançado as metas estabelecidas. Com isso, foi instituído o PNE 2014-2024, pela Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Entre as metas do novo PNE está a oferta de vagas na rede pública de ensino superior por meio da rede Federal, Científica, Tecnológica, Profissional e do sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2014).

Por meio da Portaria nº 335, de 6 de dezembro 2002, o Ministério da Educação criou uma Comissão assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação à distância no nível superior. Nesta medida, foram realizados diversos pedidos para a abertura de cursos, porém os que mais se destacam foram os de licenciatura, que, Segundo Malanchen (2015), corresponderam a 80% do total de pedidos de abertura, sendo, entre eles, 60% para cursos de Pedagogia e de Normal Superior.

Ministérios da Educação e Cultura (MEC), Ciência e Tecnologia (MCT) e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/ MCT) que disponibilizaram bolsas para apoiar o desenvolvimento da UniRede nos polos.

[Digite aqui]

A partir da sua regulamentação, a EaD passou a ser oferecida aos diversos níveis de ensino, desde a educação básica, a educação especial, a educação profissional de nível médio e tecnológico, educação de jovens e adultos e a educação superior em cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Segundo Evangelista *et al.*:

A imensa maioria dos estudantes compradores de matrículas anseia cursos de formação que possam lhes oferecer uma formação que em si mesma carregue a oportunidade de melhores condições de trabalho (e de vida). Porém, o conjunto dos meios sociais de organização da educação, do trabalho e da renda conformam as condicionantes que lhes disponibilizam unicamente o ensino superior particular, assim mesmo não para todos. Apenas 32,8% dos jovens entre 18 a 24 anos frequentam uma escola superior, dos quais 74,3% estão no setor privado. (EVANGELISTA *et al.*, 2019, p. 94)

Os autores (Evangelista *et al.*, 2019) afirmam, ainda, que os discursos aliciantes sobre a universalização do ensino superior, na realidade, buscam alcançar lucros sobre a renda dos trabalhadores, seja pelo pagamento das mensalidades ou dos juros dos financiamentos nos cursos privados.

O governo Lula, apesar de vinculado a um partido popular, ao invés de romper com essa estrutura de dominação da burguesia, a manteve:

[...] apesar de criticar a herança recebida do governo anterior, aprofundou a reforma iniciada pelo governo de Fernando Henrique (FHC), e, entre as várias ações realizadas, cumprindo recomendações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), está a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação de empresas e de grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente por meio da EaD. (MALANCHEN, 2015, p. 44)

Seguindo as recomendações das Organizações Internacionais, o governo deu continuidade ao discurso de democratização do ensino, e a EaD passou a se configurar como primordial nas políticas educacionais voltadas ao ensino público e privado, além de abrir o mercado para comercialização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Em 2004, o governo criou a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, tanto dos cursos de graduação quanto do desempenho acadêmico de seus estudantes, como também o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, colocando, mais uma vez, os estudantes em uma disputa para obter o melhor resultado. Para Malanchen (2015), essa lei incentiva competitividade entre as instituições de ensino superior, tendo em vista os critérios de eficácia e produtividade.

[Digite aqui]

Com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a EaD passou a ser determinada como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

Além da liberação para abertura de cursos na modalidade a distância, o governo também incentivou o uso de novas tecnologias, justificando que, assim, estaria fortalecendo a participação de capital internacional no mercado educacional.

Segundo Malanchen (2015), com a implementação da EaD por meio das TIC, a reforma educacional foi facilmente ampliada em toda nação, angariando muitos apoiadores das diferentes áreas devido ao discurso de promoção do desenvolvimento econômico e humano. A autora também afirma que, com as reformas educacionais, há uma sucessiva perda da autonomia universitária e a ênfase passa para os cursos mais rápidos, o uso das TIC e os processos de avaliação externa nas instituições de ensino.

A partir da expansão das políticas educacionais na modalidade a distância, as ações governamentais são direcionadas para o ensino superior, principalmente para a formação de professores nos cursos de licenciaturas. Assim, entre os anos de 2005 e 2007, foram criados dois projetos que deram prosseguimento à política de EaD no país, a Universidade Aberta do Brasil e o Pró-Licenciatura (MANDELI, 2014).

Por meio de parcerias com instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura a distância, o Programa Pró-Licenciatura foi criado com o objetivo de oferecer formação inicial a distância para professores que já atuam no magistério nos anos/séries finais do ensino fundamental ou do ensino médio dos sistemas públicos de ensino, mas que ainda não têm formação superior.

Já a UAB, criada pelo Decreto nº 5.800/2006, tem por finalidade expandir a oferta de cursos e programas de educação superior no país, com formação pública para professores no território nacional, porém constituindo também a privatização do ensino público. A UBA inaugurou a modalidade a distância nas universidades públicas e iniciou a corrida para a abertura de cursos tecnológicos, a criação de fundos e programas com isenções fiscais e previdenciárias amparadas pelo fundo público.

Para Mandeli (2014, p. 41), “A UAB, como sistema, é comparada a uma fábrica para formação de professores”. Uma das questões pensadas para a criação da UAB foi a quantidade de pessoas que seriam formadas nessa modalidade, proporcionando, assim, a certificação em massa dos professores.

[Digite aqui]

O Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006), que institui o Sistema UAB, em seu parágrafo único do artigo 1º estabelece os objetivos do programa na modalidade EaD:

- I – Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica;
- II – Oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III – Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV – Ampliar o acesso à educação superior pública;
- V – Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI – Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII – Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Com o discurso de defesa da “aprendizagem flexível; aprendizagem individualizada ou personalizada; estrutura organizacional própria; simples, pequena e ágil; compromisso com a excelência e eficiência” (BRASIL, 2005, p. 9), a UAB fundamenta a formação em massa de professores por meio da modalidade à distância e do uso das TIC, possibilitando, desta forma, um aumento sem precedentes no número de abertura de cursos do ensino superior.

Sendo criada com objetivo de formar profissionais para atender às demandas do mercado e, principalmente, a formação de professores, Mandeli (2014, p. 49) afirma que a UAB “oferece formação em massa com baixos investimentos. Consolida um novo espaço de formação e propaga um novo professor”. Segundo a autora, a racionalidade expressa nos documentos oficiais reflete a concepção capitalista de sociedade, que visa atender aos interesses burgueses, que, por sua vez, utilizam a EaD para propagar a ideia de que pelo uso das TIC o Estado é capaz de acabar com a desigualdade social.

Nesta medida, a UAB faz parte de um sistema que integra de forma articulada uma parceria com as universidades públicas estaduais e municipais em que a própria instituição é responsável pela organização dos cursos. São realizados consórcios entre a União, estados e municípios, que têm como base orientadora os Referenciais de Qualidade para educação superior a distância, sendo que essa interação também se estende no sistema de parceria público-privado (MANDELI, 2014).

Segundo Malanchen (2015, p. 138), a UAB “é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e conta com a participação de universidades públicas e demais organizações interessadas”.

Grande parte das universidades públicas aderiu à parceria com fundações e consórcios para abertura de graduação a distância. Em sua pesquisa, Malanchen (2015, p. 9) analisou o estabelecimento de convênios e parcerias firmados pelo Estado para implementar a EaD e

[Digite aqui]

verificou que foram criados diversos núcleos de educação a distância nas universidades – a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade de Campinas (UNICAMP) –, “tornando-se referência em âmbito nacional”. A autora destaca (2015) também o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Consórcio CEDERJ), que abrange grande número de universidades públicas: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), sendo a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) a instituição responsável pela gestão do consórcio, que, em 2020, chegou a atingir sessenta mil pessoas por ano, abrangendo em torno de noventa e dois municípios do Estado do Rio de Janeiro.

A concepção das políticas de formação inicial em EaD é meramente instrumental, e o professor é apontado como essencial para construção do projeto. Malanchen, ainda analisa as mudanças na formação no contexto da reestruturação produtiva:

A formação de professores por meio da EaD não deve ser analisada em si mesma, faz-se necessário compreendê-la como estratégia adequada e relacionada à lógica do mercado, articulada à Reforma do Estado e da Educação, num contexto de alterações na forma de acumulação do capital mundial. (MALANCHEN, 2007, p. 131)

Com o discurso de democratização, a nova política é disseminada entre a classe trabalhadora devido à flexibilidade de acesso (custo, espaço e tempo), promovendo a abertura de investimento de empresas que se especializam em educação. Com a formação aligeirada e flexibilizada, a carga horária teórica é diminuída e o currículo é pautado em treinamentos de capacitação em serviços. Dessa forma, a educação a distância está baseada em uma lógica empresarial, a formação é direcionada para atuação ao trabalho, sendo que a teoria é esvaziada de uma formação mais sólida e crítica.

De acordo com Malanchen,

[...] o discurso de que vivemos numa sociedade do conhecimento e da informação aumentou a defesa da necessidade de ampliação do mercado consumidor das novas tecnologias e da necessidade de fazer circular informações que interessem ao processo de reprodução do capital. (MALANCHEN, 2020, p. 23)

Assim, para que a reforma se efetive, são estabelecidos em seus pilares de sustentação a educação, a profissionalização e a formação dos professores, desenhando um projeto de reforma educacional que abrange desde a estrutura administrativa e pedagógica até os fundamentos teóricos que passam a ser pautados em parâmetros gerenciais.

[Digite aqui]

Segundo Giolo, a EaD apresenta três tendências:

[...] a primeira tendência é a de que ela, a educação a distância, apesar de ser concebida, a partir da LDB, para ocupar-se de todos os níveis da escolarização, estruturou-se para constituir um grande mercado educacional na Educação Superior e, nesse terreno, atuar com prioridade absoluta nos cursos de graduação. A segunda tendência é a de que a iniciativa privada promoverá uma oferta extraordinária de vagas e atrairá para si o grande continente da demanda, de forma ainda mais expressiva do que já fez com a educação presencial. A terceira tendência é a de que a educação a distância, sob o patrocínio privado, concentrar-se-á nos cursos de fácil oferta (de poucos investimentos em laboratórios e materiais pedagógicos - cursos de cartilhas) e voltados para segmentos populares da sociedade. (GIOLO, 2008, p. 78)

Nesta medida, a escola, a universidade e a academia se construíram a partir da produção do conhecimento da humanidade e se constituem como espaços de socialização e de vida política, o que representam partes importantes da sociedade: são “lugares em que as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a ser” (GIOLO, 2008, p. 1228). O autor continua:

Considerar que esse lócus pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos jovens, especialmente dos que pretendem se preparar para a atividade docente, é um erro colossal... quando se trata de curso de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial. Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégico de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência, etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário, etc. (GIOLO, 2008, p. 1228).

De acordo com o referido autor, o professor precisa viver profundamente a experiência do ambiente onde as relações se constituem, pois tais relações fazem parte das dimensões constitutivas do processo de sua formação.

Ao persistir com a modalidade a distância na formação de docentes, o país poderá em pouco tempo “ver espaços universitários (os destinados às licenciaturas, por exemplo) sendo substituídos por polos de EaD, nos quais a movimentação de pessoas é pequena e o da cultura elaborada menor ainda” (GIOLO, 2008, p. 1229).

Com a crise capitalista de 2008, o país precisou adaptar-se às novas conjunturas internacionais, abalando as bases sociais e políticas brasileira. Já em 2010, intensificou-se a influência dos Estados Unidos na América Latina. O país, com uma ofensiva neoliberal, afetou diretamente as instituições públicas de ensino superior, que passaram a ser cerceadas com cortes orçamentários e o abandono do Estado. Essa ação invasiva dificultou a manutenção e a

[Digite aqui]

renovação da infraestrutura física das universidades, o desenvolvimento de pesquisas e também a contratação de professores.

Com o aligeiramento da formação por meio da EaD para atender ao mercado de trabalho, a universidade foi diretamente afetada e a pesquisa e a extensão saíram dos planejamentos de investimentos do Estado. Enquanto isso, as instituições de ensino superior privadas transformavam o conhecimento em mercadoria rentável, produzindo a certificação em massa dos estudantes em graduação e arrecadando mais lucros no mercado financeiro (MANCEBO; JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016).

Evangelista *et al.* (2019, p. 40) afirmam que “as mudanças deletérias na formação docente após a década de 1990 foram propositais; procurou-se retirar do professor, lentamente, a direção do processo educativo e tolheu-se sua escolha política-pedagógica”.

Apesar do aumento das instituições de ensino superior, não houve um avanço no acesso ao conhecimento elaborado, uma vez que no setor privado a questão econômica se sobrepôs à formação humana, e o saber fazer mostrou-se mais importante do que o saber pensar. Do professor é exigida a produção do conhecimento útil, que tem como objetivo formar novas gerações dóceis e alienadas. Conseqüentemente, lhe são retirados o direito e a liberdade de ensinar os conhecimentos socialmente constituídos e a difusão da cultura elaborada.

A partir da pesquisa dos dados oficiais do INEP, buscamos analisar o crescimento da EaD nos cursos de graduação em educação e nos cursos de Pedagogia, procurando respostas e a responsabilização pela certificação em massa de professores por meio da modalidade a distância.

2.4 A Expansão da educação a distância na formação de Pedagogos

Em seu estudo sobre Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil, Malanchen (2015) apresenta um levantamento estatístico no período de 1995 a 2006 e conclui que, diante do número de projetos aprovados, fica visível o engajamento do governo na formação dos professores pela EaD. De acordo com a referida autora, em 2004, foram autorizadas 17.585 vagas para abertura de cursos em licenciaturas a distância para formação de professores nas instituições públicas, sendo que os cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia, Física e Química foram os que receberam o maior número de vagas, com destaque para o Curso de Pedagogia, que recebeu o maior número entre todos os outros cursos, totalizando seis mil e quatrocentas vagas.

[Digite aqui]

Pelos números do Censo da Educação Superior do INEP, examinamos que os cursos de licenciatura em EaD foram os que mais agregaram matrículas: “em 2001 com 5359; em 2002 foi para 38.811; em 2003 para 47.191; em 2004 para 51.459; em 2005 para 78.402; em 2006 para 149.808; em 2007 para 215.728; em 2008 para 341.118; em 2009 para 420.094; em 2010 para 426.241; em 2011 para 429.549 e em 2012 para 449.966” (MANDELI, 2014, p. 195).

Conforme Mandeli (2014) e Malanchen (2015) abordam, no início da implementação da EaD, os cursos presenciais apresentavam maior número de matrículas, porém, a partir do governo Lula, houve um aumento significativo nas matrículas em cursos da modalidade a distância.

Em 16 de dezembro de 2005, foi divulgado o primeiro edital de vagas e oferta de abertura de polos e vagas de cursos em EaD em parceria com a UAB para o ano de 2007, e, segundo Malanchen,

Mediante o processo de avaliação proposto no edital, foram selecionados 297 polos, por meio dos quais foram abertas 673 turmas e 32.880 vagas. O segundo edital do Sistema UAB foi lançado em outubro de 2006 e previa a seleção de projetos de polos que deveriam ser implantados a partir de abril de 2008. (MALANCHEN, 2015, p. 145)

Os editais forneciam informações sobre os objetivos dos consórcios estabelecidos com as secretarias estaduais, municipais e as universidades, assim como a organização das instituições para oferta dos cursos a distância: sendo polo presencial, tutor presencial e tutor virtual, além de outras providências.

Com o levantamento de dados, Malanchen (2015) verificou que, no ano de 2007, dos cursos de licenciatura, o Curso de Pedagogia novamente foi o que se destacou com o maior número de vagas, 7.495, o que correspondeu a 23% do total de vagas no sistema UAB. Já no curso de Matemática, foram 5.185 (16%) vagas; Letras 4.280 (13%); Física 3.235 (10%); Biologia 2.850 (8%) e Química 2.430 (7%) de vagas. Ainda em 2007, dos polos solicitados para abertura, podemos destacar que 6% foram para a região sudeste, 16% para a região sul, 18% para a região nordeste, 30% para a região norte e 30% para a região centro-oeste. O número de turmas de licenciatura foram os seguintes: centro-oeste 9%, sul 12%, norte 16%, sudeste 30% e nordeste 30% (MALANCHEN, 2015, p. 152).

O Programa Pró-Licenciatura, também voltado para a formação inicial na modalidade a distância, tinha como objetivo garantir a certificação superior a um número monumental de professores já atuantes nos ensinos fundamental e médio, porém sem a devida certificação superior, para, com isso, normatizar a função que já desempenhavam nas escolas. A meta do MEC era atingir 60.000 professores em 2006 e 90.000 em 2007. Vale ressaltar que as atividades

[Digite aqui]

pedagógicas não tinham cunho científico, eram apenas voltadas para o cotidiano e para a prática em sala de aula. No ano de 2006, foram criados 78% de cursos no setor público e 22% no setor privado, o que para Malanchen, representa que:

[...] mediante o Programa Pró-Licenciatura, abre-se espaço para a iniciativa privada receber verbas do Estado, uma vez que 22% das instituições que tiveram seus projetos de licenciatura a distância aprovados são da esfera privada. Porém as universidades públicas ainda foram as maiores disseminadoras e provedoras dessa modalidade de ensino no país, desde 2004, representando, no caso do Programa Pró-Licenciatura, 78% dos projetos dos cursos de licenciaturas aprovados. (MALANCHEN, 2015, p. 160)

Entre os projetos aprovados no Programa Pró-Licenciatura, a maioria apresentava-se nas regiões mais desenvolvidas, sendo 50% na região sul, 27% na região sudeste, 9% na região centro-oeste, 7% na região nordeste e 7% na região norte. Nos primeiros projetos aprovados pelo governo para cursos de formação de professores, foram oferecidas 17.585 vagas dos cursos emergenciais no Programa Pró -Licenciatura e na Universidade Aberta do Brasil.

Destacamos que uma das justificativas para a utilização da modalidade a distância foi a extensão territorial do país, porém, a partir dos dados estatísticos apresentados, podemos verificar que o maior número de vagas autorizadas nos cursos de graduação está localizado nas regiões mais desenvolvidas (sul e sudeste). Entendemos que essas regiões foram escolhidas por apresentarem melhores condições sociais e econômicas, o que viabiliza mais lucratividade no mercado educacional (MALANCHEN, 2015).

Para Malanchen (2015), o período de 1997 a 2007 foi marcado pela abertura e expansão da educação a distância nos cursos de formação de docentes, sendo a universidade pública a maior propagadora da modalidade. De acordo com as considerações da autora, isso demonstra que

[...] um grande exército de professores tem formado a distância, pelo menos desde 2001, e que estamos diante de um novo paradigma de formação no país. Ou seja, no Brasil, a EaD tem ocupado um lugar de destaque, prioritariamente no campo da formação de professores, especialmente na educação básica, em que se concentra elevado número de cursos e programas experimentais efetivados na modalidade EaD. (MALANCHEN, 2015, p. 183)

Nesta medida, a EaD, além de formar indiscriminadamente professores por meio de currículos aligeirados, fragilizados no campo teórico, também retira o fator político da formação do profissional. De acordo com Malanchen (2007; 2015), entram em cena outros atores, os tutores, que atuam seguindo as orientações do mercado, ancorados no conhecimento utilitarista e sem comprometimento com a pesquisa.

[Digite aqui]

No período de 2008 a 2014, Mandeli (2014) realizou uma pesquisa sobre o crescimento dos cursos abertos por meio da Universidade Aberta do Brasil e, segundo a autora, o número de cursos oferecidos em 2011 nessa modalidade foi de 9.065. A autora ainda afirma que

[...] é notável como a EaD cresceu em quantidade de cursos de graduação no ano de 2008 para o de 2009. O número de cursos de graduação (não especificamente licenciatura) subiu de 647 para 844, aproximadamente 30,45% a mais. (MANDELI, 2014, p. 188)

De acordo com a autora (2014), os microdados do INEP apontam que no ano de 2008 haviam 6.544 cursos de licenciatura presencial e a distância, sendo 344 a distância; em 2010, eram 7.922 cursos, sendo 521 EaD; em 2012, 8.194, dos quais 581 eram EaD. No período de 2008 a 2012, os cursos de licenciatura na modalidade a distância tiveram um crescimento de 68,89%, enquanto que a expansão dos cursos presenciais foi de aproximadamente 22,79% (MANDELI, 2014).

A fim de levantarmos informações sobre as matrículas nos cursos a distância, no período de 2008 a 2018, realizamos uma pesquisa na busca de dados no site do INEP para acompanhar, a cada ano, o processo de crescimento da EaD nos cursos de graduação.

Analisando os dados da Tabela 2, abaixo, identificamos um aumento de 182,50% no número de matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância no período de 2008 a 2018.

Tabela 2 – Matrículas em cursos de graduação: Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos em EaD (2008 a 2018)

ANO	TOTAL EaD	PÚBLICO	% Público	PRIVADO	% Privado
2008	727.961	278.988	38,32%	448.973	61,68%
2009	838.125	172.696	20,60%	665.429	79,40%
2010	930.179	181.602	19,53%	748.577	80,47%
2011	992.927	177.924	17,92%	815.003	82,08%
2012	1.113.850	181.624	16,30%	932.226	83,70%
2013	1.153.572	154.553	13,40%	999.019	86,60%
2014	1.341.842	139.373	10,39%	1.202.468	89,61%
2015	1.393.752	128.393	9,21%	1.265.359	90,79%
2016	1.494.418	122.601	8,20%	1.371.817	91,80%
2017	1.756.982	165.572	9,42%	1.591.410	90,58%
2018	2.056.511	172.927	8,42%	1.883.582	91,59%

Fonte: INEP (2008-2018). Elaboração da autora (2019).

A partir das pesquisas apresentadas, verificamos que houve maior crescimento nas matrículas em cursos de graduação em EaD nas instituições públicas, o que acreditamos que se deve ao fato de as universidades serem as pioneiras nesse processo. No entanto, no período de 2008 a 2018, o quadro inverte-se a cada ano, e as matrículas nas instituições públicas vão

[Digite aqui]

diminuindo à medida que no setor privado vão ampliando. Em 2008, foram registradas 278.988 matrículas em curso de graduação EaD, o que representou 38,32% do total de matrículas daquele ano. Já em 2018, esse número diminuiu para 172.927, representando 8,42% do total de matrículas. Podemos inferir que, no período de dez anos, de 2008 a 2018, houve uma diminuição de 38% nas matrículas do setor público, porém no setor privado esse número disparou, apresentando um aumento exponencial de 319% de matrículas.

Em 2008, foram realizadas 448.973 matrículas nos cursos de graduação na modalidade a distância nas instituições de ensino superior privadas, o que representou 61,68%. Ao analisarmos a Tabela 2, averiguamos que durante os últimos dez anos esse número cresceu para 1.883.582, representando 91,59% do total de matrículas em cursos de graduação nessa modalidade. O maior percentual de crescimento nas matrículas deu-se na EaD privada, chegando a 319%, no período de 2008 a 2018.

Enquanto as matrículas no setor público recuaram, nas IES privadas, expandiram, e, no período de 2008 a 2018, o percentual de aumento chegou a 319% de matrículas nos cursos de graduação na modalidade a distância.

Partimos com a hipótese de que o governo federal ter fomentado a implantação da modalidade a distância nas universidades públicas, dando-lhe legitimidade política e científica, possibilitou a abertura do mercado privado na educação e protagonizou a expansão do processo de mercantilização do ensino superior. Diante desse fato, podemos inferir a justificativa para a explosão de matrículas no setor privado nos cursos de graduação presencial e a distância. A EaD tem se apresentado aos empresários como um campo auspicioso na venda de certificados em massa, além da apropriação de uma parcela significativa de estudantes do setor público (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Podemos afirmar, ainda, a partir de dados apresentados na Tabela 1, que as instituições de ensino superior privadas detiveram 75% das matrículas dos cursos de graduação no país – atuando como máquinas, emitem anualmente um número extraordinário de certificados (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Segundo Malanchen (2007; 2015), muitos intelectuais foram envolvidos na ilusão de democratização do ensino e se tornaram colaboradores e protagonistas das propostas do governo, com o consenso de que, com a EaD, a população das regiões mais distantes do país teria a possibilidade de acesso à educação. No entanto, o governo e o capital fizeram uma aliança, utilizando-se deste chavão para expandir a oferta de formação superior e, ainda, criar o mercado educacional lucrativo e rentável.

[Digite aqui]

Na Tabela 3, apresentamos um levantamento estatístico das matrículas nos cursos de graduação a distância organizadas pelas regiões do Brasil, no período de 2008 a 2018. E a partir dos dados pesquisados, corroboramos com Malanchen (2015), quando afirma que as justificativas do governo para a utilização da EaD na educação são falaciosas, pois os dados apresentam o resultado oposto à proposta inicial de implementação dessa modalidade.

Tabela 3 – Matrículas nos cursos de graduação em EaD, organizados por regiões do Brasil (2008 a 2018)

ANO	TOTAL	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	C. OESTE
2008	727.961	211.546 (30%)	42.970 (6%)	141.227 (19%)	283.099 (39%)	40.119 (6%)
2009	838.125	82.972 (10%)	171.230 (21%)	303.831 (36%)	191.309 (23%)	87.252 (10%)
2010	930.179	106.776 (11%)	192.312 (21%)	343.400 (37%)	194.741 (21%)	92.666 (10%)
2011	992.927	134.557(13%)	187.698 (19%)	355.278 (36%)	214.857 (22%)	100.537(10%)
2012	1.113.850	141.776 (13%)	221.306 (20%)	410.162 (37%)	221.933(20%)	118.673(10%)
2013	1.153.572	144.772 (13%)	234.154 (20%)	426.853 (37%)	227.029 (20%)	120.760(10%)
2014	1.341.842	158.276 (12%)	267.963 (20%)	508.831(38%)	267.260 (20%)	139.512(10%)
2015	1.393.752	173.761 (12%)	261.274 (19%)	530.886 (38%)	290.052(21%)	137.779(10%)
2016	1.494.418	181.465 (12%)	259.310 (17%)	591.074 (40%)	317.491 (21%)	145.078(10%)
2017	1.756.982	200.061(11%)	299.408 (17%)	702.319 (40%)	389.926 (22%)	164.943(10%)
2018	2.056.511	221.877(11%)	348.577(17%)	835.289(41%)	466.096 (23%)	183.438 (8%)

Fonte: INEP (2008-2018). Elaborado pela autora.

Na Tabela 3, analisamos o crescimento anual das matrículas nos cursos de graduação a distância, distribuídos pelas regiões do país. A região Norte, que inicialmente era citada como a região que mais se beneficiaria com o ensino superior a distância, representou 30% das matrículas, com 211.546 inscrições em 2008. Em contrapartida, a região Sul ficou em primeiro lugar, obtendo um índice de 39%, o que representa 283.099 matrículas – apesar de se apresentar como uma das regiões mais desenvolvidas.

Analisando os dados estatísticos de cada região, vemos as disparidades no decorrer dos anos de 2008 a 2018. Em 2018, as regiões totalizaram um número de matrículas totalmente diferente da proposta inicial da modalidade a distância. A região Norte apresentou um total de 221.877 (11%) matrículas, a região Nordeste 348.577 (17%), a região Sudeste 835.289 (41%), a região Sul 466.096 (23%) e a região Centro-Oeste 183.438 (8%) matrículas em cursos de graduação a distância.

Vemos que tais políticas são mantidas no sentido inverso à justificativa oficial, ou seja, as regiões que apresentam os melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) são as que recebem mais investimentos e matrículas em cursos de graduação na EaD: sudeste (0,766) e sul (0,754) (IBGE, 2010).

[Digite aqui]

Entendemos que a região Sudeste é a mais populosa, o que poderia justificar o grande número de matrículas, porém sabemos, também, que essa região é a mais desenvolvida do país, o que dá à população mais condições de acesso.

A região Sul também se destaca pelo investimento em matrículas na modalidade a distância, sendo o Paraná o estado que apresentou maior número de matrículas, conforme tabela abaixo.

Tabela 4 – Matrículas nos cursos de graduação em EaD na região Sul do Brasil (2008 a 2018)

ANOS	SUL	S. C.	PR	R. S.
2008	283.099	20.926	171.978	90.195
2009	191.309	55.790	71.444	64.075
2010	194.741	56.317	75.164	63.260
2011	214.857	57.513	88.982	68.362
2012	221.933	65.138	84.322	72.473
2013	227.029	71.699	76.473	78.8572
2014	267.260	86.305	90.881	90.074
2015	290.052	93.351	101.563	95.138
2016	317.491	101.083	113.722	102.686
2017	389.926	125.699	136.545	127.682
2018	466.096	143.845	165.800	156.451

Fonte: INEP (2008-2018). Elaborado pela autora (2019).

No estado do Paraná, também observamos o mesmo fenômeno de matrículas em cursos de graduação a distância. Dados do Censo de 2017 mostram 136.545 de matrículas, sendo 18.126 em instituições públicas e 127.482 em instituições privadas. Já no Censo de 2018, observamos um aumento significativo no número de matrículas, 165.800, das quais 20.698 são em instituições públicas e 155.451, em instituições privadas.

Ao refletirmos a respeito do discurso hegemônico de possibilitar a inclusão social pela educação digital, percebemos que o Estado retira a sua responsabilidade na formação da população e a confere para o sistema privado.

Para Mancebo, Júnior e Schugurensky:

[...] é bom lembrar que o critério para o oferecimento de cursos e de matrículas nas instituições privadas são suas planilhas financeiras. Assim, a expansão dos interesses da burguesia desse setor de ampliar a valorização do seu capital, com a venda de serviços educacionais. (MANCEBO; JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 211)

Conforme as afirmações dos autores (2016), além do país apresentar uma grande diversidade de sistemas, temos regiões que apresentam um número menor de habitantes, o que representa para o capital pouco lucro e, conseqüentemente, baixo investimento.

[Digite aqui]

A partir de pesquisa na Internet, deparamo-nos com várias propagandas sobre a EaD, com argumentos de promoção de preços, aligeiramento na formação e comparativos da qualidade do ensino com a dos cursos presenciais.

Segundo Evangelista *et al.* (2019), para o Presidente Jair Messias Bolsonaro, uma das formas de combater o marxismo é por meio do ensino a distância. Os autores entendem que, com tal posicionamento, o Presidente defende a visão de que o ser humano tem como função social atuar como instrumento de trabalho, além de defender a manutenção da exploração.

Buscamos acompanhar o crescimento das matrículas nos cursos da área da educação, especialmente em Pedagogia, por entendermos que essa licenciatura é responsável pela educação da maioria da população. Apresentamos, então, um quadro comparativo do crescimento da EaD nos cursos de graduação a distância, no período de 2009 a 2018.

Podemos considerar o aumento do número de matrículas nos cursos de graduação na área da educação e, respectivamente, nos cursos de Pedagogia no período de 2009 a 2018, sendo esse o que apresentou maior número de matrículas, representando em torno de 60% do total dos cursos na área da educação. Vale ressaltar que não foram localizados os dados referentes ao Curso de Pedagogia, no ano de 2008, nas sinopses estatísticas no site do INEP.

Tabela 5 – Matrículas em cursos de graduação na área da Educação e nos cursos de Pedagogia EaD (2009-2018)

ANO	TOTAL	EDUCAÇÃO	PEDAGOGIA
2009	838.125	416.692	265.299
2010	930.179	425.355	273.248
2011	992.927	428.277	281.548
2012	1.113.850	448.587	295.702
2013	1.153.572	449.582	295.264
2014	1.341.842	538.952	332.068
2015	1.393.752	563.551	342.495
2016	1.494.418	641.580	379.738
2017	1.756.982	745.611	430.115
2018	2.056.511	817.910	478.103

Fonte: INEP (2009-2018). Elaborado pela autora (2019).

Os números apresentados na Tabela 5 nos trazem preocupação, pois o Pedagogo que atua na escola pública é o responsável pela formação dos filhos da classe trabalhadora nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental. No entanto, a formação desse profissional realizada no setor privado tende a reproduzir a consciência burguesa e a servir aos

[Digite aqui]

objetivos do capital em formar trabalhadores que atendam às novas exigências do mercado e que sejam desvinculados das necessidades sociais.

As análises apresentadas referentes dados estatísticos gerados a partir do número de matrículas nos cursos de graduação em EaD nos possibilitam verificar a expansão do mercado privado e o sucateando o ensino superior.

Além do número de matrículas, as IES privadas também comercializam instrumentos didáticos, substituem os livros por apostilas, reduzem a carga horária das aulas, substituem os professores por tutores e facilitadores da aprendizagem, vendem *softwares*, fazem acordos com o Google e agências telefônicas, entre outros. Para Evangelista *et al.* (2019, p. 66), isso significa que o Estado espera que, com a EaD, recupere-se “a racionalidade instrumental da Teoria do Capital Humano, segundo o qual importa menos o social do que as condições adequadas para a acumulação do capital”.

Na pesquisa realizada por Evangelista *et al.* (2019), em 2017, no Curso de Pedagogia da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), foram realizadas 78.483 matrículas, enquanto que em Educação Física foram 50.470 matrículas, sendo as duas licenciaturas as recordistas em número de matrículas em 2015 e 2017 na modalidade EaD. Os autores apresentam, ainda, que entre os problemas no ensino superior privado está a formação inicial do professor:

a espúria e chocante relação professor-aluno nas seis maiores escolas. A maior relação professor-aluno coube à Anhanguera Educacional Ltda (Grupo Kroton), com 1.737 alunos por professor, a menor à Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo (Assupero), com 255. A média geral é de 671 alunos por professor. Em síntese, 885.639 alunos são atendidos por 1.320 professores! (EVANGELISTA *et al.*, 2019, p.70).

Para os referidos autores (2019), com a efetivação de um ensino privado na educação, vemos a degradação da formação docente, uma vez que o professor é despolitizado e desvinculado dos interesses sociais.

Segundo Malanchen (2007; 2015; 2020), a formação docente é utilizada como o principal meio para a promoção da mentalidade do povo, para atender aos interesses hegemônicos. Assim, o Estado cumpre o papel de representante da burguesia e promove políticas públicas que dão continuidade ao antagonismo de classe, garantindo o funcionamento da lógica do capitalismo.

Com a reconversão do perfil do professor, propõe-se um currículo flexível e desintelectualizado, de concentração na modalidade EaD, em que os objetivos são formar a força de trabalho e arrecadar fortunas aos conglomerados educacionais. Desse modo entendemos que, a tecnologia não deve ser vista como a responsável pelo processo de ensino, mas sim, deve ser um meio para que o professor leve o aluno a dominar conceitos mais complexos, aprofundando conhecimentos científicos,

[Digite aqui]

filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida, do modo como defende a Pedagogia Histórico-Crítica. (MALANCHEN, 2020, p. 12)

Corroboramos, pois, com a autora ao definir que escola tem um papel fundamental na formação humana, visto que possibilita ao aluno a compreensão de que a totalidade é analisar o contexto, e que para superarmos a alienação do cotidiano precisamos dos conteúdos e conhecimentos teóricos, para, assim, sermos capazes de questionar a realidade.

2.5 A educação a distância em questão

A partir dos dados quantitativos apresentados referentes às matrículas nos cursos de graduação, buscamos identificar o crescimento da modalidade a distância e do setor privado nos cursos de formação de docentes. Diante dos dados numéricos pesquisados pelo INEP, buscamos analisar se há um projeto pedagógico pautado nas demandas do mercado e o que isso representa para a formação do Pedagogo.

Segundo Malanchen (2007; 2015; 2020), o Banco Mundial e a Unesco afirmam em seus documentos que a EaD possibilita o acesso ao conhecimento e desenvolve a autonomia e a democracia. A autora, no entanto, considera que essa modalidade reproduz a sociedade atual e mantém as relações sociais que já estão postas. E, ainda, com a formação de professores pautada na reestruturação produtiva, a EaD vem tendo mais ênfase do que a formação presencial. Com isso, a formação inicial do professor é diretamente afetada, pois, para que a reforma educacional se efetive, a formação do professor precisa ser reconfigurada, já que ele é o principal agente para tal mudança.

Nesta medida, o Estado rearticula o papel social da escola, e a educação passa a ser destacada como principal ferramenta para o desenvolvimento do país. O perfil do professor é reconfigurado com vistas a atender às necessidades do mercado, adequando-o à racionalidade técnico-científica, exigindo maior produtividade e adaptabilidade. O professor é reduzido a um instrumento situado entre o trabalhador e o mercado, para, assim, atender às demandas do capital.

Malanchen (2007, p. 184) relata que, durante a análise de documentos nacionais e internacionais sobre a EaD, encontrou diversos registros em que a EaD é apontada como solução dos problemas educacionais do século XXI: “as palavras democracia e democratização são utilizadas de maneira incisiva para justificar a implementação desse modelo de formação, principalmente no ensino superior e na formação docente”. A autora apresenta as associações necessárias ao significado de democracia, representada nas palavras igualdade e liberdade, pois,

[Digite aqui]

quando vivemos em uma sociedade capitalista, as desigualdades e a exploração convivem contraditoriamente.

Segundo Malanthen,

A democracia e o capitalismo são incompatíveis. O primeiro trata da afirmação de que não existe capitalismo governado pelo povo, no qual as necessidades mais básicas da vida fiquem acima da ganância do capital e do desejo de acumulação de lucros [...] o segundo refere-se ao fato de que o capitalismo depende da subordinação da classe trabalhadora aos ditames da acumulação capitalista e às leis de mercado para obter as condições básicas de vida e de reprodução social. (MALANCHEN, 2015, p. 192)

Sendo a prática humana considerada uma mercadoria, não há relação democrática entre as partes envolvidas, o que representa a democracia vigente: a democracia burguesa. Com um discurso de democratização, a burguesia cria um consenso em torno dos seus interesses capitalistas e, assim, mantém o seu *status quo*.

Dessa forma, a democracia na sociedade atual apresenta as contradições expressas nas políticas públicas, que apresentam um discurso de igualdade, porém não dispõe dos meios para que tal igualdade seja refletida na classe trabalhadora.

O interesse na democratização do acesso à educação, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar de vida, carrega outra intenção: a de formar mão de obra especializada para a nova fase de acumulação do capital, que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis. (MALANCHEN, 2015, p. 201)

Com a retirada da formação docente da universidade, descaracteriza-se a licenciatura e retira-se a pesquisa e a produção do conhecimento do currículo, extraindo do futuro professor uma formação sólida, humana e crítica para a prática social, para, assim, retirar a possibilidade da criação de uma escola emancipadora. Nessa perspectiva, a universidade pública tradicional perde o seu papel institucional e pedagógico de pesquisa e extensão frente à sociedade e o professor perde o seu status de detentor do conhecimento e passa a desempenhar um papel de realizador de tarefas.

Neste cenário, mais do que implementar a EaD para despolitizar e desintelectualizar a formação docente, há o interesse na abertura de um mercado de equipamentos e programas para o sistema privado, como também a abertura de cursos que não necessitam de muito espaço físico, que demandam de menor número de professores e com maior número de alunos, além do objetivo de se obter lucro por meio das verbas públicas.

Com o argumento de promover a inclusão social pela EaD, o governo difunde a ideia falaciosa de que somente a educação é capaz de mudar a sociedade. Uma vez difundida tal ilusão à população, essa reproduz o movimento ideológico dos dominantes e contribui para a manutenção dessa estrutura, posto que não possui consciência das suas possibilidades e limites.

[Digite aqui]

Enquanto isso, vivemos subordinados ao capital, em um sistema de divisão de classes injusta, em que a maioria da população vive à beira da miséria e a minoria se beneficia da exploração.

Segundo Mandeli (2014), as políticas educacionais de EaD massificam a formação do professor e apresentam-se aligeiradas, em grande maioria, em instituições privadas que têm como premissa o lucro, mascarando a desigualdade social e fragilizando o trabalho do professor e da universidade pública.

Em documentos oficiais, a EaD é classificada como um projeto humanizador, sendo considerada a chave para a superação dos problemas sociais. Entendemos, porém, que, além impulsionar a competitividade e o pragmatismo, os conteúdos são voltados para o trabalho mais simples, da prática para a prática, secundarizando e desvalorizando o conhecimento teórico.

Segundo o Banco Mundial e a Unesco, a formação do professor pela EaD desenvolve aptidões, habilidades, competências e autonomia: “estudar à distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, domínio de leitura e interpretação” (BRASIL, 2005, p. 4), além de proporcionar a autoaprendizagem.

Mandeli afirma que a autonomia citada no documento se refere à:

[...] responsabilização dos alunos de EaD por sua própria formação. Com a justificativa de produzir autonomia nos alunos dos cursos de licenciatura, encontramos também a ideia do “educar-se”. Há uma perspectiva de educação individualizada, no sentido de que o aluno se educa” e até mesmo obtém o controle de seu próprio desenvolvimento. (MANDELI, 2014, p. 107)

O discurso sobre a autonomia deve ser pensado no campo ideológico e não como categoria neutra, pois o conceito de autonomia está diretamente relacionado às transformações ocorridas no atual sistema produtivo.

A educação a distância vem sendo legitimada também pela política, como, por exemplo, na campanha presidencial de 2018 pelo então candidato Jair Messias Bolsonaro.

Segundo Evangelista *et al.* (2019, p. 95), “investir em educação a distância é um negócio largamente vantajoso para o capital, podendo replicar matrículas dezenas ou centenas de vezes mais ao superar a limitação das salas de aula”.

Após estudos bibliográficos e de dados estatísticos, verificamos que muitos dos recursos financeiros foram dirigidos para a modalidade a distância, sendo a educação a área de maior investimento dos grupos hegemônicos, principalmente na formação de professores.

A partir das análises realizadas, buscamos respostas quanto às concepções que embasam tais cursos a distância e como se dá o processo de ensino e aprendizagem, já que não há interação entre as pessoas.

[Digite aqui]

Para Malanchen (2007; 2015), enquanto sociedade, precisamos refletir sobre a qualidade dos cursos em EaD e a intencionalidade de seus currículos, pois, quando nos tornamos incapazes de questionar a realidade, trilhamos o caminho da desumanização.

CAPÍTULO III

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM CONTRAPOSIÇÃO AS TEORIAS HEGEMÔNICAS NO CONTEXTO DA EAD

Este capítulo, discute as concepções teórica e metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica e as teorias hegemônicas que fundamentam os cursos de pedagogia na modalidade a distância. Apresentamos a concepção de sociedade e de ensino que orientam a PHC, contrapondo-se às teorias pragmáticas, analisando os princípios direcionadores do projeto educacional e o perfil do Pedagogo na sociedade do capital.

3.1 Concepção de homem, sociedade e ensino da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica que estabelece relação entre o marxismo e a educação. Assim, partindo da visão de educação e socialismo, compreende a realidade social a partir da superação da divisão de classes, a transmissão do conhecimento clássico nas escolas e a educação igualitária para toda a sociedade, diferente da concepção burguesa de educação.

A PHC tem em suas bases teóricas e metodológicas o Materialismo Histórico dialético de Karl Marx. Para o marxismo, a essência humana encontra-se no trabalho, parte da concepção de que a existência do homem não é dada pela natureza, mas é gerada pelo próprio homem. Entende que, se o homem for subjugado pela natureza, ele sucumbe, dessa forma, ele precisa transformar a natureza para que possa atender às suas necessidades, pois somente pelo trabalho o homem desenvolve a sua essência humana e produz a si mesmo (SAVIANI, 2008).

Para o marxismo, o homem não nasce homem, mas se torna homem, por meio das relações que estabelece com a sua história e com o meio social. Segundo Marx e Engels:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS 2007, p. 33)

Dessa forma, a primeira atividade histórica em que o homem transforma a natureza para atender às suas necessidades marca o seu nascimento como ser humano. Este ato de produção, chamado trabalho, vai se superando ao longo de sua existência, e o homem, ao se apropriar da

[Digite aqui]

natureza, gera novas necessidades humanas, criando um movimento constante de superação por incorporação.

De acordo com Duarte:

Cada indivíduo nasce situado espacial e temporariamente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas como os produtos da atividade objetivante humana, resultados do processo histórico de objetivação). (DUARTE, 2013, p. 10)

O processo histórico do homem dá-se a partir do trabalho, por meio da relação dialética entre a objetivação e a apropriação. Para o marxismo, a forma de trabalho que encontramos na sociedade capitalista tem em sua essência a alienação, pois nega ao homem a possibilidade de estabelecer relações reais com o produto da sua atividade no processo de trabalho. Porém, o trabalho alienado faz com que o homem não se reconheça como produtor de sua atividade, por não encontrar satisfação e realização no que faz, por considerar a sua produção alheia a ele, voltada somente para a sua sobrevivência – desta forma, o trabalho acaba produzindo o próprio operário como mercadoria.

Conforme Saviani:

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim *são*. O que *são* coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto *o que* produzem como com o modo *como* produzem”. (SAVIANI, 2008, p. 228)

Neste sentido, o homem é entendido como um ser prático que transforma e produz, porém quando o ato da produção do trabalho é externo ao trabalhador, ou seja, quando lhe é imposto, ele estranha a si e ao produto de seu trabalho. Sendo assim, na sociedade capitalista, o trabalho é visto somente como meio de sobrevivência, alienante, estabelecendo relações antagônicas que não asseguram a reprodução da essência humana historicamente constituída.

Conforme versa Duarte (2007, p. 23), “na sociedade capitalista, o indivíduo trabalhador tem que vender sua atividade vital para obter o salário sem o qual ele não pode sobreviver. Esse ato de venda da sua atividade vital a aliena do próprio trabalhador”.

Marx e Engels afirmam que, para que o homem possa fazer história, é preciso que ele tenha as mínimas condições de sobrevivência:

[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS 2007, p. 33)

[Digite aqui]

Ao satisfazer suas necessidades, o ser humano cria, então, a sua realidade, transformando a natureza e a si mesmo, pois o que o faz humano é a forma como significa a sua vida. A partir das suas transformações, da apropriação da cultura e de sua produção na sociedade, o homem humaniza a si mesmo, criando uma nova realidade em si.

O trabalho possibilita ao homem, a partir das suas necessidades orgânicas, criar instrumentos pela transformação da natureza, dando-lhes uma função social, um significado para a sociedade e uma finalidade na prática social. Porém, para que o objeto tenha um novo significado, o homem precisa conhecer a sua natureza, apropriar-se de sua especificidade, ter um objetivo e estabelecer a sua funcionalidade na sociedade, para, desta forma, estabelecer “uma relação dialética entre o que é objeto em seu estado natural e o que ele passa a significar na prática social” (DUARTE, 2013, p. 28).

O trabalho possibilita ao homem ir além das suas necessidades imediatas e da produção de instrumentos materiais, produzindo também a linguagem. Com o desenvolvimento da sociedade, o conhecimento caminha para além de sua utilidade prática e passa a ser inserido na prática social.

Segundo Duarte (2016, p. 79), as apropriações e objetivações realizadas pelo ser humano são determinadas pelas condições sociais de cada momento histórico. Em outras palavras, o autor afirma que “a atividade humana é sempre social equivale a dizer que ela é sempre histórica”.

Por não ter conhecimento do caráter histórico das relações sociais, as pessoas acabam reproduzindo espontaneamente o que lhe é dado de forma alienada, aceitando as situações cotidianas que estão postas como sendo naturais na sociedade capitalista. Nessa sociedade, as relações sociais são construídas a partir das questões econômicas, indiferente das particularidades culturais e individuais, “os seres humanos relacionam-se com as mercadorias não como produtos de sua atividade, mas como seres que têm vida e poderes”, pois as relações sociais são estabelecidas na troca de mercadorias (DUARTE, 2016, p. 81).

Assim, as relações sociais são postas como objetos, e o capital é quem conduz os sujeitos, transformando-os em meios para atingir seus objetivos. Em uma sociedade dividida em classes sociais, a maior parte da população encontra-se na classe trabalhadora. Não tendo acesso à propriedade dos meios de produção, o capital sobrepõe o lucro ao ser humano e faz com que as pessoas vendam a sua força de trabalho e se submetam às suas exigências, sacrificando, assim, o seu próprio crescimento.

Porém, segundo Duarte:

[Digite aqui]

O gênero humano deu um passo decisivo no seu processo de universalização com a criação do mercado mundial e a universalização das relações sociais mediadas pelo valor de troca. Entretanto, essa objetivação universal do gênero humano realiza-se, no mercado mundial, como universalização da alienação dos seres humanos perante as relações sociais, reduzidas ao denominador comum de compra e venda de mercadorias, resulta em uma individualidade também esvaziada. (DUARTE, 2016, p. 84)

A sociedade privada retira do homem o sentido do ser e o substitui pelo sentido do ter, reduzindo o indivíduo à objetividade alienada e contribuindo para que o homem passe a ver nos outros homens a limitação de si mesmo.

Para que o ser humano se veja como parte integrante na construção da sociedade, é preciso que ele reconheça esse mundo como produto de sua ação transformadora, para que, assim, deixe de ser alienado e passe pelo processo de humanização de si e da sociedade.

A sociedade capitalista, pautada na ideologia liberal, não tem outro objetivo a não ser a produção de mercadorias. No entanto, diferentemente das sociedades escravista e feudal, em que os atores tinham consciência de sua condição de desigualdade, a sociedade capitalista cria uma imagem de liberdade, com valores voltados para interesses particulares, mas que legitimam suas ações, a exemplo da exploração da mão de obra da classe trabalhadora. Instalando-se, desta forma, uma separação entre “aparência e essência, entre o direito e o fato, entre a forma e conteúdo”, a sociedade traz em seu bojo, dialeticamente, a força e a fraqueza (SAVIANI, 2008, p. 230).

Saviani (2008) afirma que a relação entre sociedade e homem perpassa pela educação, pois, historicamente, a educação é direcionada a formar determinado tipo de homem que atenda à determinada sociedade, organizando-se de acordo com as diferentes épocas e interesses da classe dominante.

Sendo a escola determinada socialmente pelo modo de produção capitalista, essa apresenta interesses antagônicos. Assim, é fundamental ter uma teoria pedagógica que advogue a favor dos interesses da classe trabalhadora – por contribuir para a superação da exploração, da ilusão, do sentido de derrota – e que passe a atuar como “arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2008, p. 25).

Nesta medida, em uma sociedade dividida em duas classes sociais, dominantes e dominados, a escola representa a única instituição capaz de transmitir o conhecimento de forma sistemática por meio de conteúdos e metodologias que permitam às novas gerações compreender as relações sociais de produção e as necessidades da humanidade. Para Saviani (2008, p. 45), sem o domínio dos conteúdos culturais, “o dominado não se liberta se ele não

[Digite aqui]

vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Desta forma, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam os conteúdos clássicos constituídos pela humanidade, é possível realizarmos uma mudança na escola que temos hoje. Somente a partir de uma escola emancipadora, que trabalha o conceito de essência humana, é que o homem passa a ser entendido como um ser prático, transformador, que transforma a natureza por meio do trabalho para atender às suas necessidades.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a formação básica comum para toda a sociedade, visando à “superação da contradição entre o homem e a cultura”, e manifesta que cabe ao ensino superior organizar a cultura de forma mais elaborada, envolvendo toda a sociedade, independentemente da classe social (SAVIANI, 2008, p. 236).

Em seus pressupostos teóricos e metodológicos, a Pedagogia Histórico-Crítica defende o trabalho dos conhecimentos, em suas formas clássicas mais desenvolvidas, com os filhos da classe trabalhadora, para que, assim, seja possível organizar uma sociedade sem divisão de classes. A PHC parte da compreensão de que sem conhecimento não existe possibilidade de transformação, pois somente com acesso às formas mais elaboradas do saber o homem consegue organizar seu pensamento e compreender as relações sociais que estão postas. Nesta medida, devemos retomar o conceito de clássico, pois esse não deve ser confundido com o tradicional, não rejeita o que é atual, mas se define como conteúdo essencial a ser ensinado.

Desta forma, se direcionarmos a educação para as necessidades imediatas, não transformamos a concepção de mundo dos sujeitos. Para que isso ocorra, é necessário que os conteúdos que compõem o currículo escolar contenham toda a história do desenvolvimento humano, pois é pelo conhecimento clássico que conseguimos alcançar as formas mais elaboradas de pensamento.

Lutando pela superação da sociedade capitalista por meio de uma educação revolucionária e emancipadora, a Pedagogia Histórico-Crítica busca acabar com a discriminação da classe trabalhadora, pois essa teoria pedagógica tem como defesa a criação de um novo projeto de formação humana, com igualdade de condições e uma escola unitária, sem divisão de classes, com uma educação alinhada à superação da desigualdade.

Entretanto, precisamos considerar as relações determinantes da sociedade capitalista – as relações econômicas, políticas e sociais em que as classes sociais estão inseridas – para, então, superarmos as teorias burguesas. A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se, pois, como o instrumento de luta dos educadores, contrapondo-se ao “rebaixamento da qualidade do ensino cujo núcleo fundamental está amparado na adaptação do indivíduo na sociedade, regida pela

[Digite aqui]

força do capital”, pois busca a valorização da escola pública e a emancipação do ser humano por meio do desenvolvimento de conhecimentos científicos (SILVA, 2018, p. 23).

Segundo Duarte:

[...] o conhecimento, na sua fase clássica, é mediador entre o professor e a evolução histórica desse conhecimento, entre o professor e a evolução histórica desse conhecimento, entre o professor e o processo de apropriação a ser realizado pelo aluno e entre este processo de apropriação e a essência da evolução histórica do que será aprofundado. (DUARTE, 2013, p. 44)

Nesta medida, a Pedagogia Histórico-Crítica contrapõe-se às teorias que valorizam a prática em detrimento da teoria, opondo-se às teorias hegemônicas, do aprender a aprender, pois parte do método do materialismo histórico e dialético como referência para a organização curricular, entendendo que somente pelo estudo do desenvolvimento histórico do conhecimento humano chega-se à totalidade concreta.

Para Marx e Engels (2007), o capitalismo não é suscetível de reforma, e somente com a superação desse modo social será possível mudar as relações que estão postas, como a desumanização e a alienação.

Conforme Silva (2018, p. 26), o capitalismo sempre sai ganhando com relação ao trabalhador, pois envolve os meios de vida e a sobrevivência da classe trabalhadora. Para manter a dominância, o capitalismo procura “simplificar o saber e o trabalho pedagógico”, investindo na precarização do saber para a manutenção dessa forma de vida por meio da formação para o trabalho.

Nesta medida, o capitalismo constrói historicamente na sociedade uma ideia equivocada desse modelo social, e somente é possível desfazer tal visão equivocada por meio dos conteúdos escolares e acadêmicos.

Para Saviani, as pedagogias hegemônicas apresentam conceitos baseados no senso comum, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se na consciência filosófica:

Passar do senso comum à filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2013, p. 2)

Sendo a consciência um produto social, a pedagogia revolucionária propõe-se, por meio do conhecimento elaborado e sistemático, a desenvolver uma outra consciência na humanidade, comprometida com a emancipação humana. Porém, para que essa consciência se efetive, é necessário que o homem tenha consciência de classe e, assim, atue de forma revolucionária para a transformação da sociedade, pois com uma visão dialética da realidade nos proporciona a capacidade de compreender a totalidade e refletir sobre os problemas da educação.

[Digite aqui]

Sendo a sociedade dividida pelos donos dos meios de produção e por aqueles que têm a força de trabalho, a educação capitalista limita-se ao desenvolvimento da técnica e do treinamento para atender às demandas do trabalho. Nesta medida, o capitalismo intervém na educação por meio de diretrizes educacionais e de políticas públicas para garantir sua manutenção.

A partir da formação de sujeitos históricos comprometidos com a verdadeira emancipação humana e com a prática social, o homem cria a possibilidade da construção de uma sociedade igualitária. Assim, para Duarte,

A humanização avança à medida que a atividade social e consciente produz objetivações que tornam possível uma existência humana cada vez mais livre e universal. Entretanto, a produção dessas objetivações e das possibilidades de universalidade e liberdade nelas contidas objetivamente não implica necessariamente, na sociedade de classes, maior liberdade e universalidade na vida dos indivíduos. O Trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nos dois últimos séculos, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana. Isso, porém, tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o ser humano conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio. (DUARTE, 2013, p. 11)

Uma vez que o homem é educado para alcançar a emancipação, ele consegue desenvolver a consciência e superar a alienação da estrutura social, além de aprimorar a capacidade de análise e crítica e entender a escola que já está posta e a contradição das condições materiais e sociais.

Segundo Silva,

A formação para o trabalho em uma sociedade que domina pela via burocrática busca formar “virtudes” que propiciem o desenvolvimento do capital e assegurem a reprodução da força de trabalho; busca treinar habilidades e internalizar a docilidade dos corpos na execução das funções de trabalho. O poder disciplinador é fundamental para que o próprio trabalhador seja vigia de seu trabalho. (SILVA, 2018, p. 28)

Enquanto a formação técnica é voltada para os resultados imediatos, a formação humana marxista busca a plena formação do ser humano por meio das conquistas na história da humanidade a partir das lutas de classes. É, então, necessário para uma educação plena o acesso aos conhecimentos clássicos universais e, conseqüentemente, o rompimento da sociedade burguesa.

A educação deve estar pautada na totalidade do conhecimento – aqueles produzidos pela humanidade: cultural, científico, filosófico e histórico – para que o aluno possa sair do estado de alienação e compreender a realidade. A partir da práxis, da relação entre a prática e a teoria,

[Digite aqui]

a teoria e a prática, os conteúdos devem estar relacionados às condições históricas para que promova, desta forma, por meio da transmissão do conhecimento, a emancipação humana.

Saviani (2012), Duarte (2013) e Malanchen (2016) afirmam que toda prática humana é fundamentada em conhecimentos teóricos, assim, quanto mais consolidada na teoria, mais satisfatória e coerente será a prática. Nesta medida, a teoria e a prática são fundamentais e inseparáveis para o desenvolvimento humano.

Saviani declara que

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (SAVIANI, 2012, p. 108)

Conforme sinaliza o autor, é necessário que, na educação da classe trabalhadora, o trabalho intelectual e o material caminhem juntos, assim como o acesso à cultura superior, para que, desta forma, o trabalhador possa participar em igualdade na sociedade e ter condição de discutir sobre os problemas contemporâneos.

Saviani afirma que

Todos os problemas que enfrentamos na situação atual são problemas do capitalismo. E precisam ser resolvidos, ou seja, superados. Ao mesmo tempo, se comprova, a cada dia, que o capitalismo gera problemas que ele não é capaz de resolver o que exige, de forma cada vez mais evidente, a sua transformação repondo, agora de forma radical, a questão do socialismo. (SAVIANI, 2008, p. 240)

Corroboramos com o autor quando esse afirma que, desde a sua constituição, o capitalismo tem passado por várias crises, tanto no aspecto político quanto educacional, e tem demonstrado muitas dificuldades em superar os problemas que o próprio sistema criou. Saviani (2008) ressalta que apenas com o rompimento dessa sociedade seremos capazes de superar as suas bases e contradições.

Sendo a escola idealizada historicamente pela burguesia, houve, em um primeiro momento, o objetivo de converter os súditos em cidadãos para ajustá-los à sociedade burguesa. Para tanto, a escola foi somente com conteúdos básicos e gerais voltados para a formação prática e limitada a determinadas tarefas. Porém, para preparar a elite, a escola foi organizada para a formação de profissões intelectuais, pautada em fundamentos teóricos e clássicos com vistas a formar a nova classe dirigente dos diferentes setores da sociedade.

[Digite aqui]

Podemos, então, verificar historicamente a escola dividida de acordo com as classes sociais, separada em dois modelos: para os trabalhadores e para a elite. Esse modelo de escola organizada pela burguesia vem sendo perpetuado até os dias atuais, demonstrando o interesse em preservar o domínio sobre a classe trabalhadora. A escola como está posta apresenta muitos desafios quanto à universalização da educação, pois, dessa forma, passa a ser um instrumento a serviço dos interesses da própria burguesia.

Saviani ressalta que a educação pública na sociedade capitalista é um desafio:

O desenvolvimento da educação, e especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso a todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. (SAVIANI, 2008, p. 256)

Sendo o saber uma propriedade privada do capitalismo, o trabalhador, destituído de propriedade por apenas ser dono de sua força de trabalho, não se apropria da educação, mas é conduzido por meio dos conteúdos escolares a atuar como instrumento de manutenção desta sociedade.

Portanto, entendemos que para compreender os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica é preciso ter a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico dialético, pois ver o mundo por meio da concepção dialética, de totalidade das determinações, leva-nos a pensar na natureza e na especificidade da educação a partir do processo de assimilação e transmissão de conhecimentos.

Pensar a formação do Pedagogo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é compreender que vivemos em uma sociedade de classes, com contradições, e para entendermos a realidade é preciso buscarmos nos determinantes históricos as respostas para o momento atual. É necessário entendermos que o papel do professor é primordial no processo de ensino e aprendizagem, pois cabe a ele a responsabilidade de ensinar os conteúdos historicamente elaborados e acumulados pela humanidade. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica resgata a importância do professor e sua função no espaço escolar e busca retomar a valorização do educador diante dos vários modismos pedagógicos que se apresentam na atualidade (PAGNONCELLI; MALANCHEN; MATOS, 2016).

No próximo item, discutiremos o perfil do Pedagogo formado nos cursos de educação a distância, analisando a intencionalidade política e pedagógica na formação desse profissional, que é o principal responsável pela educação dos filhos da classe trabalhadora.

[Digite aqui]

Concomitantemente, debateremos sobre a posição política e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica frente à formação desse novo educador pautado nas teorias hegemônicas.

3.2 O perfil do Pedagogo nos cursos EaD

O papel do Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico é fundamental para a promoção ou não de um determinado projeto de sociedade, ou seja, em uma sociedade dividida por interesses antagônicos, cabe a ele escolher uma posição política, já que “não há possibilidade de uma terceira posição”, pois não há neutralidade em nossas escolhas (SAVIANI, 2012, p. 3).

Para o Materialismo Histórico Dialético, a educação não está separada da sociedade, pelo contrário, ela é determinada pela sociedade em que está inserida e, desta forma, acaba por representar os interesses antagônicos das classes sociais: “os interesses da classe dominante caminham contra a história”, pois buscam conservar a estrutura que está posta, dividida entre dominantes e dominados (SAVIANI, 2012, p. 3).

Para Saviani (2012), o Pedagogo pode desempenhar um papel muito importante na sociedade, visto que pode colaborar na formação de pessoas alienadas e manter os objetivos do capital, ou pode trabalhar a favor de uma educação capaz de formar cabeças pensantes que lutem para a transformação do modelo social vigente.

Diante disto, é preciso ressaltar que a educação tem uma função política, pois possibilita a tomada de consciência e o desenvolvimento da consciência crítica pela “destruição da ilusão de poder”, criando a consciência dos limites reais objetivos e da realidade concreta. Assim, “para que o pedagogo ascenda de uma postura ingênua a uma postura crítica é necessário que ele tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação” (SAVIANI, 2012, p. 3-4).

Partindo dessa perspectiva, a ação do Pedagogo vai determinar a escolha e a finalidade de seus objetivos diante do contexto em que ele está inserido, ação essa diretamente ligada aos objetivos de sua formação, pois, dependendo das concepções de mundo e de conhecimento presentes no projeto político pedagógico da instituição pública ou privada, presencial ou a distância, a formação terá a tendência a seguir uma determinada corrente ideológica.

A desqualificação do Pedagogo está presente historicamente, pois desde as suas raízes o Curso de Pedagogia passou por muitas mudanças desde a sua constituição com Decreto nº 1.190/1939, conforme apresentado no Capítulo 1 deste trabalho.

No Capítulo 2, verificamos que, a partir dos anos de 1990, foram realizadas inúmeras mudanças no país a partir da reforma do Estado brasileiro, abrangendo diversas áreas da nação:

[Digite aqui]

econômica, política, social e educacional. A partir de uma aliança entre o Estado e os Organismos Internacionais foi implantada uma política de cortes, ajustes e uma reestruturação nas relações de trabalho, sendo essas ainda presentes até os dias atuais (século XXI).

Para Evangelista *et al.*,

Os aspectos perversos desse movimento histórico, de natureza não apenas conjuntural, convergem no intento de submeter professores – sua formação e seu trabalho – aos desígnios da classe dominante, tentando dobrá-los (seria possível?) e torná-los meros arautos da consciência burguesa, seus difusores mergulhados na alienação. Seria a Educação à Distância (EaD) um dos instrumentos de concretização desse ideário, conquanto revestida do postulado do postulado que dava como certa a democratização do acesso ao conhecimento. (EVANGELISTA *et al.*, 2019, p. 113)

Tais projetos articulados para as mudanças estruturais da sociedade buscaram novas formas de exploração da força de trabalho e de desestruturação da formação do professor. As alianças entre o Estado, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial¹⁰ e a Unesco fortaleceram os compromissos de uma política neoliberal para a abertura do sistema privado na educação. Segundo Evangelista *et al.*,

As alianças empreendidas com esses setores conduziram, como um de seus desdobramentos, à expansão descomunal das matrículas em licenciaturas na modalidade EaD, o que precisou de medidas políticas e econômicas do Estado para tornar-se a realidade dolorosa na qual se transformou após 1990. (EVANGELISTA *et al.*, 2019, p. 113)

A partir dos anos de 1990, foram criadas condições objetivas para a consolidação da EaD, com regulamentações por meio da criação de políticas públicas incentivadoras para impulsionar esse novo projeto, contando com a participação de empresários no mercado capital. O Estado e os OI, com um projeto alienador, deram “a ênfase no direito de aprender e não no direito de ser educado, o qual é mais amplo” (FREITAS, 2018. p. 83).

Com a oficialização da EaD a partir da LDBN nº 9394/96, política legitimadora dessa modalidade, e com a criação das Diretrizes Curricular Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), o processo de reconstrução do perfil do Pedagogo foi se consolidando para se adequar aos novos paradigmas educacionais promovidos pela UNESCO¹¹ (1990): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

¹⁰ O interesse do Banco Mundial quanto à formação de professores tendo sido explícita no documento *Aprendizagem para Todos*, “não podemos deixar de associar esta preocupação com os interesses da classe dominante em relação à educação e à formação dos professores na América Latina e no Brasil, atrelada ao papel destes países em nível mundial, na divisão internacional do trabalho. O Brasil, no contexto mundial, possui seu lugar subalterno e ao mesmo tempo, propositor” (MANDELI, 2014, p. 155). A referida autora ainda afirma que, nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois por meio da escola a reforma tem condições de ser realizada e também o cumprimento dos acordos realizados com os OI. “Essa é uma das causas da atenção tanto nacional quanto internacional se voltar para a formação de professores” (MANDELI, 2014, p. 155).

¹¹ A UNESCO (2014), em seus documentos, discursa sobre a importância de relacionar a formação de professores às avaliações de aprendizagem, determinando que a qualidade do trabalho professor está relacionada ao

[Digite aqui]

Com a criação das DCNP (BRASIL, 2006), foram estabelecidos princípios burgueses aos projetos pedagógicos nos cursos de formação de Pedagogia, princípios esses que representam a base ideológica que fundamenta a concepção de homem, sociedade e educação dos cursos de graduação atuais (século XXI).

Para Saviani (2012, p. 7), as DCNP (BRASIL, 2006) apresentam imprecisão quanto aos seus fundamentos e princípios e na identidade do Pedagogo, pois substituem os conhecimentos clássicos por um número de informações e habilidades que se consolidarão com a prática profissional. Assim, para o autor, “se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vem prevalecendo na cultura contemporânea, em geração, e na educação em particular”. Conforme aborda Saviani, as DCNP (BRASIL, 2006) restringem da formação do Pedagogo o caráter teórico do acúmulo dos conhecimentos e experiências da história e estendem às questões cotidianas da contemporaneidade, deixando de apresentar uma orientação comum e deixando de dar unidade ao Curso de Pedagogia.

Partindo da investigação de documentos oficiais (BRASIL, 2003; 2007), verificamos que os discursos giram em torno da formação de um novo docente,¹² adequado às necessidades contemporâneas, cuja formação seja voltada para o desenvolvimento de competências, habilidades e autonomia¹³. Entre os documentos orientadores, destacamos uma das propostas dos Referenciais de Qualidade da Educação, que destaca a EaD como uma modalidade que desenvolve a autonomia do aluno e do professor, que exige “perseverança, autonomia e capacidade de organizar o próprio tempo, domínio de leitura e interpretação” (BRASIL, 2003, p. 24).

O individualismo e a formação flexível são outras características propostas para o perfil do educador, apoiando-se na premissa da meritocracia, em que será o empenho individual que conduzirá ao desenvolvimento nas avaliações e exames. A formação flexível é um dos princípios na formação em EaD, pois deve preparar o futuro docente para solucionar os problemas do cotidiano escolar e também para as mudanças no mercado de trabalho.

desempenho dos alunos nas avaliações externas. Diante do exposto, verificamos que não somente os professores são responsabilizados pelos resultados, como também a equipe pedagógica da escola.

¹² As políticas educacionais neoliberais implementadas a partir da década de 1990 convergem para a criação de “intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia” (MANDELI, 2014, p. 176).

¹³ Segundo Mandeli (2014, p. 105), a autonomia “deve ser pensada no campo ideológico e não como categoria neutra. O conceito de autonomia da forma em que está construído atualmente liga-se às transformações ocorridas no sistema produtivo, no momento em que ocorre a passagem do Taylorismo/Fordismo, para o Toyotismo, mudando as formas de gestão do trabalhador”.

[Digite aqui]

Malanchen (2007) relata que a flexibilização na formação e a diversificação das instituições são estratégias que buscam adequar os professores às necessidades do mercado de trabalho, em que o trabalhador deve estar disponível para as mudanças.

O discurso de solução dos problemas sociais pela educação “nos leva a legitimar a ideia de que o professor deve responder não só pelas mazelas escolares” (EVANGELISTA *et al.*, 2019, p. 131). Os autores ressaltam, ainda, que a substituição do professor por tutores nos cursos EaD aumentará o desemprego e a precarização do trabalho docente.

Segundo Evangelista e Triches, os Organismos Internacionais destacam o novo padrão para a formação de professores:

Quanto aos padrões ideais de docentes, é desejável: que seja líder, “investigador” e colaborador da gestão escolar; que trabalhe com a diversidade na perspectiva da “escola inclusiva”; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender a lidar com as novas habilidades. (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 185)

Para as autoras, as características anunciadas pelos OI para a constituição de um novo perfil de professor, o polivalente¹⁴, buscam reordenar a formação desse profissional e a dos alunos para o setor produtivo, possibilitando, então, a ampliação da mais-valia e da maior produtividade (EVANGELISTA; TRICHES, 2015).

Com a formação dos Pedagogos efetivando-se, em sua maioria, em instituições privadas, essa é financiada pelos próprios professores¹⁵, desfazendo-se o acordo político da preferência na formação presencial.

Diante da mercantilização da formação docente e dos trabalhadores, retira-se dos jovens o privilégio em ter uma formação pautada em conceitos e conhecimentos sólidos proporcionados pela universidade pública e de ter a possibilidade de aprender não apenas por meio do ensino, mas também da pesquisa e extensão (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Para Evangelista e Shiroma (2007, p. 531), a reforma do Estado brasileiro, articulada com as diretrizes dos OI, busca o controle sobre a categoria do magistério “e seu potencial e capacidade de opor-se às reformas e ao Estado”, podendo o professor representar uma barreira

¹⁴ Um trabalhador polivalente atende ao sistema capitalista, que busca incessantemente a redução de custos do setor produtivo para garantir maior lucratividade.

¹⁵ “O que se percebe é que ao mesmo tempo em que é proposto nas políticas de formação autonomia ao professor, ocorre contraditoriamente a captura de sua subjetividade que precisa estar treinada para as demandas do capital, sendo incorporado na formação cada vez mais o projeto da sociedade capitalista” (MANDELI, 2014, p. 107).

[Digite aqui]

para o sucesso do projeto neoliberal. As autoras ainda afirmam que a categoria dos professores pode causar temor ao governo por sua capacidade de organização e articulação políticas, por não aderir ao projeto reformador – em função disso, as políticas na formação têm por intencionalidade controlar os professores.

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus da formação, o uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. (EVANGELISTA; SHIROMA; 2007, p. 537)

Com essa diversificação e intensificação do trabalho docente, não basta para o capital ser professor, mas, sim, um “super-herói” devido ao número de funções que deve exercer ao mesmo tempo.

Para Evangelista e Shiroma,

Os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537)

Todas essas atribuições para um só profissional têm acarretado sobrecarga de trabalho e problemas de saúde física e mental nos docentes, fora o fato de ainda recair sobre eles a responsabilidade pelo resultado das avaliações institucionais.

A proposta de democratização¹⁶ do ensino do Estado e dos empresários, especialmente para os pobres, tem por finalidade investir nos futuros consumidores: “significa que todos deveriam passar alguns anos da sua vida na escola, passíveis de controle social, inculcação ideológica e alguma formação geral para aquisição de competências para o trabalho” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538).

A reforma do Estado encaminha a formação docente para o gerencialismo, direcionando a lógica gerencial para as relações de trabalhado nas escolas e na formação da nova geração de trabalhadores.

Para Saviani (2012), o Pedagogo deve buscar superar os limites de uma formação alienante e direcionar o seu pensamento para o princípio da dialética, tendo a história um papel

¹⁶ Essa proposta de democratização, segundo Malanchen (2007, p.194), deve ser questionada, pois “não forma um intelectual com aprofundamento teórico para que possa questionar as desigualdades vigentes em nossa sociedade”.

[Digite aqui]

importante para a formação desse profissional, pois, partindo da historicidade do homem, tal formação promoverá indivíduos desenvolvidos. O currículo dos cursos de pedagogia deve estar relacionado com as disciplinas clássicas do conhecimento, para a política e gestão escolar, além da educação infantil e o ensino fundamental, sendo todas essas disciplinas articuladas com a história da escola e com o objeto de estudo do curso.

Penso que seria possível efetivar o resgate da longa e rica trajetória histórica da pedagogia. Esta emergirá como um corpo consistente de conhecimentos que, constituindo-se historicamente, se revela capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. (SAVIANI, 2012, p. 9)

De acordo com o autor, com uma estrutura historicizada, busca-se formar Pedagogos conscientes da realidade e com uma teoria bem fundamentada, para, assim, terem condições de atuar de forma coerente e de se instrumentalizar em sua prática pedagógica. No entanto, com a formação centralizada em competências, os conteúdos refletem o mundo prático na educação, pautando os profissionais na epistemologia da prática.

Se o processo formativo do Pedagogo tiver como ponto principal a educação escolar, será necessário capacitá-lo de forma coordenada para atingir seus objetivos. Nesse sentido, para Saviani:

Um aluno é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, estará sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas. (SAVIANI, 2012, p. 9-10)

Diante de tal afirmação, o autor reitera a importância dos estudos superiores para aprofundamento e aperfeiçoamento, pois é a partir do estudo mais aprofundado que os alunos podem distanciar-se das concepções do senso comum, para, assim, analisarem a prática educativa com um olhar teoricamente organizado.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho pedagógico no Curso de Pedagogia deve ter como ponto de partida e ponto de chegada a prática educativa, sendo recomendável que durante sua formação os acadêmicos participem e integrem o ambiente da universidade, dedicando-se aos estudos dos clássicos da pedagogia e sobre os fundamentos da educação, o que lhes proporcionará ir “para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar”, para que, dessa forma, ao

[Digite aqui]

retornarem para a escola, possam diferenciar o saber opinativo do saber científico (SAVIANI, 2012, p. 10).

Em contrapartida, a educação a distância promove o conceito de responsabilização do professor pela sua formação e busca construir uma mentalidade individualista¹⁷ e competitiva, conforme os princípios do capitalismo. Com uma perspectiva instrumental, as tecnologias ganham destaque na educação e no espaço do homem no mundo.

Para Evangelista *et al.* (2019, p. 83), quanto mais se esvazia de conteúdos relevantes da formação do professor, mais vulnerável ficará a escola aos desmandos do capital: “instrumentaliza-se à docência rebaixando-a naquilo que tem mais perigosa ao capital: a mediação da cultura e a contradição inscrita em seu trabalho de lidar necessariamente com os modos de compreender o mundo”.

Na perspectiva do método materialista histórico-dialético, a formação do Pedagogo deve estar voltada para a emancipação humana e para a socialização do conhecimento às classes populares. O Pedagogo deve dominar as formas, os procedimentos e os métodos pelos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, garantindo às camadas populares a apropriação dos conhecimentos sistematizados. Sendo o Pedagogo o responsável pelo trabalho pedagógico na escola, faz parte do seu trabalho romper com a visão fragmentada e promover a visão da totalidade, na busca de uma formação humana plena e integral, refletindo a indissociabilidade entre teoria e prática no ambiente escolar (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, UNIOESTE).

Sendo o conhecimento a condição necessária para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência da história humana, cabe ao Pedagogo a responsabilidade de formar os docentes da educação infantil e ensino fundamental, que representarão a nova geração da força de trabalho. No entanto, com uma formação precarizada e aligeirada e sem acesso ao conhecimento mais elaborado, esses profissionais ficam mais suscetíveis às armadilhas do capital.

Diante das contradições que estão postas, “trata de tomar uma posição clara em relação a utilizar a escola como um instrumento de participação ativa das massas, então o professor não se pode emitir da tarefa de ensinar, de instruir” (SAVIANI, 2013, p. 225).

¹⁷ Os alunos da EaD são responsabilizados pela sua própria formação. “Há uma perspectiva de educação individualizada, no sentido de que o aluno ‘educa-se’ e até mesmo obtém o controle do seu próprio desenvolvimento. Esta individualização demonstra uma das características neoliberais das políticas de formação de professores em que se articulam noções da racionalidade do mercado” (MANDELI, 2014, p. 107).

[Digite aqui]

De acordo com alguns intelectuais críticos¹⁸ (MALANCHEN; FREITAS; MANDELI; EVANGELISTA; TRICHES; SHIROMA), com a formação em EaD, o professor perde o papel de coadjuvante da educação e passa a ocupar o papel secundário, a ser desqualificado e culpabilizado pelas dificuldades sociais e de desenvolvimento da população.

Para Malanchen (2007; 2015) e Mandeli (2014), é necessário que o professor tenha uma formação teórica sólida e que supere o saber da prática, instrumental. O profissional precisa adquirir uma consciência crítica da realidade, pois, com a formação voltada para a racionalidade técnica, o professor passa a ter um papel secundário, tornando-se um tarefeiro e não um educador. Desta forma, o trabalho do professor passa a objetivar somente o desenvolvimento de habilidades e competências, que valorizam a experiência, os conhecimentos do senso comum e desvaloriza o saber escolar.

As condições materiais não permitem ao professor ir além do real, sendo a qualidade defendida nas pedagogias pragmáticas muito questionável – a democratização e a popularização do ensino são a todo momento relacionadas ao uso das TIC como garantia de aprendizagem, como possibilidade para a interação e a interatividade dos alunos de forma virtual (MALANCHEN, 2020).

Na busca pelos fundamentos que embasam a formação de professores nos cursos EaD, verificamos as diretrizes de instituições públicas (UAB) e privadas (Kroton S.A.), que oferecem cursos na modalidade a distância, e verificamos que em ambos os setores a formação apresenta o caráter genérico dos Referenciais de qualidade (MEC, 2007): “garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão”.

O Grupo Kroton faz críticas ao ensino transmissor de conteúdo, apontando que, assim, o aluno é somente um agente passivo. A seguir, apresenta a prática como direcionadora da concepção de conhecimento, pautada na pedagogia das competências, no saber-fazer, sendo essa concepção direcionada às necessidades imediatas do mercado.

Os Referenciais de qualidade (BRASIL, 2007) ressaltam, ainda, que as instituições de ensino superior devem destacar em seu Projeto Político Pedagógico a importância da tecnologia aplicada à educação, o reconhecimento das diferentes culturas e a construção do conhecimento. Em seguida, reafirma que o conhecimento é construído como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. E continua:

[...] o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação

¹⁸ Intelectuais que defendem o desenvolvimento da consciência crítica.

[Digite aqui]

superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. (BRASIL, 2007, p. 9)

O mesmo documento apresenta que é preciso superar a visão fragmentada do conhecimento e propõe a estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade e da contextualização, com o objetivo da preparação para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho. O estudante é destacado como foco do processo pedagógico, sendo necessário dar acolhimento aos alunos com um ritmo de aprendizagem diferenciado. A EaD é associada à popularização, à democratização do ensino e à garantia de oportunidades, ao reconhecimento das diferentes culturas e à construção do conhecimento.

Para Mandeli (2014), o projeto UAB¹⁹ apresenta como princípios a aprendizagem individualizada e flexível e o desenvolvimento da autoaprendizagem, identificando-se com os princípios das pedagogias das competências.

Malanchen (2007; 2015) ressalta que um projeto pedagógico pautado no esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar demonstra empobrecimento e desarticulação com os conteúdos científicos, impossibilitando que o indivíduo acesse o conhecimento objetivo e, conseqüentemente, alcance a emancipação humana. Com o discurso de meritocracia, competitividade, eficiência, qualidade e produtividade, a escola passa a ser atrelada à perspectiva econômica e às necessidades do mercado. A autora ainda afirma que, desde que iniciou suas pesquisas em políticas públicas, já se verificava o processo de centralidade da tecnologia e de substituição ao modelo presencial de aula com professores.

Desta forma, concordamos com Malanchen (2020) por compreendermos que, enquanto o conhecimento for dirigido pelo capital, menor será o investimento na intelectualidade e, conseqüentemente, maior a decadência do saber, pois o combate ao preconceito e às crenças somente será alcançado com o acesso ao saber sistematizado, que nos dá condição de sair da superficialidade para nos tornarmos humanos mais elevados.

Destacamos que, na busca da emancipação da classe trabalhadora, a formação inicial do Pedagogo deve ir além das experiências do cotidiano propostas nos princípios dos cursos na modalidade a distância, devem ser intencionais e planejadas para que apontem “caminhos da emancipação humana dos indivíduos” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 12).

O Curso de Pedagogia deve contemplar as características do trabalho educativo a partir da fundamentação teórica e da seleção dos conteúdos que encaminhem o aluno à emancipação

¹⁹ O professor formado na EaD é uma das “peças chave para a consolidação do projeto burguês (...) ao mesmo tempo é utilizado para propagação da nova pedagogia da hegemonia” (MANDELI, 2014, p. 124).

[Digite aqui]

humana, à individualidade livre e universal, com consciência crítica articulada aos conhecimentos clássicos e à compreensão da realidade concreta (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

Desta forma, é necessário que os professores tenham o domínio dos fundamentos teóricos para não serem envolvidos pelas teorias hegemônicas e, assim, poderem formar seus alunos na perspectiva da prática social.

A teoria pedagógica expressa a concepção de sociedade e educação das instituições de ensino, o seu projeto social, político e o tipo de homem que se propõe a formar. Um dos problemas relacionados à formação do Pedagogo voltada para as demandas capitalistas é a retirada de sua capacidade de pensar e torná-lo um instrumento para a efetivação do projeto neoliberal por meio das pedagogias hegemônicas.

A seguir, analisaremos as teorias hegemônicas presentes nos documentos analisados nos cursos na modalidade EaD e como elas vêm consolidando-se na formação dos Pedagogos.

3.3 O projeto educacional das teorias hegemônicas: uma análise histórico-crítica

Vimos no item anterior que a formação de Pedagogos na EaD tem por objetivos formar um professor pragmático, eficiente, reflexivo e responsável pelo desempenho dos alunos. Tem, ainda, a incumbência de promover as reformas na escola por meio da preparação dos indivíduos competentes que atendam às demandas do mercado.

Verificamos que o termo competência tem recebido diversos significados ao longo do tempo. Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, competência é definida como a “capacidade de mobilizar, articular, colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1996).

De acordo com o texto da LDBN (BRASIL, 1996), a formação deve ser voltada para a eficiência, a articulação, a operacionalização e a contextualização, características que são apontadas como ponto central do processo de aprendizagem para que os conhecimentos adquiridos sejam colocados em prática de forma eficaz.

Nas reformas implementadas a partir de 1990, o construtivismo passou a ser referência para a composição dos currículos a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Segundo Malanchen, nesse período:

Se sucederam várias medidas governamentais para a reformulação curricular em todos os níveis da educação escolar. Ao mesmo tempo, a teorização sobre o currículo escolar

[Digite aqui]

mostrou-se um campo muito propício à disseminação de estudo de autores internacionais nas vertentes neomarxistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas, entre outras. (MALANCHEN, 2016, p. 4)

Além do construtivismo, são encontradas várias pedagogias que legitimam as diretrizes do neoliberalismo e que integram a concepção das pedagogias do aprender a aprender, pois, além do construtivismo, há a pedagogia das competências, a do professor reflexivo, a dos projetos e a pedagogia da escola nova.

Segundo Duarte (2001), o universo ideológico neoliberal e pós-moderno está presente nos fundamentos pedagógicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O autor afirma que as pedagogias do aprender a aprender promovem a desvalorização do conhecimento clássico e descaracterizam a escola e o papel do professor. É uma pedagogia de caráter capitalista, “um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população” (DUARTE, 2001, p. 28). Nesta medida, a escola perde o seu status de transmitir o saber objetivo e passa a ter a tarefa de adaptar os indivíduos às relações sociais alienantes, sem conteúdo.

A epistemologia do aprender a aprender tornou-se presente no Brasil na década de 1980, representando o movimento da Escola Nova, mas ganhou impulso durante o processo de mundialização do capital, com o neoliberalismo, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Segundo Duarte,

É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional. (DUARTE, 2001, p. 52)

As pedagogias contemporâneas, tendo como princípio o relativismo, compreendem que o ato de aprender é adquirido por meio das particularidades e não da universalidade, mas, desta forma, “o mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções” (DUARTE, 2001, p. 37).

Duarte (2010) declara que todas as pedagogias atuais têm ideias em comum, pois se fundamentam na concepção idealista entre a sociedade e a educação, apresentando a educação como redentora dos problemas de desigualdade do país, embora na implementação dessas ideias acabam difundindo na sociedade o juízo enganoso de que a educação é capaz de superar todos os problemas sociais. Segundo o autor,

[...] à lógica da sociedade capitalista e seu correspondente idealismo está uma ideia muito difundida, mas poucas vezes explicitada de forma clara. Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e

[Digite aqui]

inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação. (Duarte, 2010, p. 36)

Duarte ainda afirma que é necessário conhecer as diferenças entre as teorias pedagógicas para poder compreender a pedagogia marxista, que busca a superação do capitalismo e da visão fragmentada da realidade:

[...] entendo ser necessário não só a crítica ao construtivismo, mas também a todas as pedagogias que integram a ampla e heterogênea corrente pedagógica que tenho chamado genericamente de “pedagogias do aprender a aprender”. Incluo nesse grupo, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos, além, é claro, daquela que historicamente foi a origem das pedagogias do “aprender do aprender”: a pedagogia da escola nova. (DUARTE, 2008, p. 207)

Dessa forma, seguindo a orientação do autor, reafirmamos a importância de fazermos a crítica ao construtivismo, pois estaremos diretamente analisando a ideologia burguesa contemporânea e também a preservação dos conhecimentos clássicos e a transmissão do conhecimento na educação. Se não houver a crítica, ficamos vulneráveis às pedagogias burguesas, aderindo aos seus princípios pedagógicos.

Duarte afirma que a pedagogia marxista se opõe às pedagogias burguesas e procura superá-las:

Nem escola tradicional, nem escola nova, nem construtivismo. Uma pedagogia marxista procura preservar e desenvolver aquilo que é clássico na educação, desarmando a armadilha construída por escolanovistas e construtivistas e mostrando que a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica. (DUARTE, 2008, p. 210)

Nesta medida, de acordo com o autor, as pedagogias do “aprender a aprender”²⁰ estão diretamente vinculadas à ideologia das classes dominantes, com o currículo e o projeto pedagógico direcionados “ao universo neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2008, p. 217). São pedagogias que descaracterizam a educação escolar e esvaziam a escola dos trabalhadores: os conteúdos científicos, históricos, políticos e estéticos, os conhecimentos clássicos produzidos historicamente pela humanidade. Ao invés de conteúdos clássicos, são transmitidos valores comuns, como a justiça, a cooperação e a fraternidade, entre outros, a fim e regular a conduta dos indivíduos e neutralizar a visão política do todo.

Para as pedagogias contemporâneas, educação deve ser voltada a acompanhar as constantes mudanças de uma sociedade dinâmica: “o indivíduo que não aprender a se atualizar

²⁰ No livro “Aprender o Aprender: a Educabilidade Cognitiva”, o escritor português Vitor da Fonseca reforça que a formação dos recursos humanos deve abordar as mudanças na economia global e os desafios do século XXI (DUARTE, 2001).

[Digite aqui]

estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (DUARTE, 2001, p. 64). O indivíduo aprende por si mesmo, pelo conhecimento voltado para o seu interesse, para as necessidades e a formação da capacidade adaptativa, sendo o método supervalorizado em detrimento do conhecimento clássico.

Duarte organizou quatro princípios que fundamentam o aprender a aprender, sendo eles:

O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação não é a transmissão do conteúdo socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda a atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo de mudanças. (DUARTE, 2008, p. 215)

Vemos, conforme afirma o autor, que essas pedagogias são as que orientaram as reformas educacionais, a partir da década de 1990, e que dão sustentação ideológica ao neoliberalismo e ao pós-modernismo. São pedagogias que desvalorizam a transmissão de conteúdos da educação escolar, descaracterizam o papel da educação na formação das novas gerações e se vinculam à classe dominante.

É a questão da adaptação ao mundo do trabalho a base de sustentação do aprender a aprender, a formar um indivíduo capaz de aprender a adaptar-se, a aproveitar e explorar a vida e a adaptar-se a um mundo em mudança. Assim, a educação é organizada em quatro pilares²¹: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser – o que descaracteriza, então, a função da escola.

Duarte (2001, p. 80) ressalta que a educação está sendo esvaziada na medida em que passa a ter o objetivo de “tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante adaptação aos ventos do mercado”. Igualando-se à relação que o capital estabelece com o trabalhador, da mesma forma age com o aluno, quando lhe é negado o desenvolvimento de suas potencialidades e somente lhe é ensinado a capacidade de adaptação.

Assim, o aprender a aprender vem adequando a educação da classe trabalhadora e a formação de professores às necessidades do processo de mundialização do capitalismo.

O projeto educacional das teorias hegemônicas voltado para a formação de professores vem articulando-se às demandas do capital: a produção, os resultados e a mercantilização.

Para Martins,

²¹ EDUCAÇÃO, UM TESOURO A DESCOBRIR – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

[Digite aqui]

No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores... o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. (MARTINS, 2010, p. 16)

Na sociedade capitalista, são retiradas do homem as circunstâncias concretas de sua existência, que, com os ideários hegemônicos, direcionam a educação escolar à prática, assim como a formação de professores. Em suas vertentes, as teorias hegemônicas imprimem a individualização da aprendizagem, os princípios de administração e de gestão da escola ordenados às normativas empresariais, o cumprimento de metas quantitativas por meio de avaliações em detrimento do processo de aprendizagem (MARTINS, 2010).

Segundo Martins (2010, p. 20), no ideário das pedagogias hegemônicas, o saber fazer sobrepõe-se a qualquer outra forma de saber, sob a forma de competência, direcionando seu discurso para os aspectos sociais, éticos e humanos, apresentando-se, desta forma, “com uma roupagem progressista e sedutora”.

Martins afirma que, assim,

[...] a linha distintiva entre a escola como lócus do exercício profissional e a escola como lócus que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a forma mutilada de conteúdo! Essa diluição, todavia, também ocorre sob um forte argumento, qual seja, a necessária articulação entre teoria e prática. (MARTINS, 2010, p. 23)

Com a educação centralizada na solução de problemas no cotidiano, prioriza-se a “forma em detrimento do *conteúdo*”, criando a falácia de que não é necessária a teoria para realizar a prática e deixando implícita a falaciosa frase “na prática a teoria é outra”. Assim, a formação de professores é aligeirada com a legitimação da EaD (MARTINS, 2010, p. 24).

A divisão entre teoria e prática reflete o sentido de alienação entre o trabalho intelectual e material presentes na sociedade burguesa em que as relações sociais são voltadas para a produção. Na visão dialética, os opostos não se enfrentam, mas são entendidos como lógicas contrárias como unidade indissolúvel. Dessa forma, reconhecemos que a prática é essencial para a teoria, assim como a teoria para qualquer prática.

Martins considera que

[...] uma efetiva valorização docente, aliada à construção da identidade dos professores, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido. A referida valorização, portanto, demanda

[Digite aqui]

reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores. Para que isso ocorra, é imprescindível o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que identifica a profissionalidade do professor, ou a essência concreta de sua prática social. Tratando-se da atividade docente, muitas são essas capacidades, mas, dentre elas, destacamos especialmente uma, posto considerá-la condicionante das demais, qual seja, a capacidade para ensinar. (MARTINS, 2010, p. 29)

Para que haja a valorização do ensino e a emancipação humana, é necessário que o modelo social caminhe para além da exploração dos indivíduos, para que os professores tenham uma formação superior presencial, sólida e bem fundamentada teoricamente, diferente da formação que se apresenta na EaD.

Saviani (1997, p. 140) acrescenta que, para que haja a produção do conhecimento, em primeiro lugar é necessário que o professor tenha o domínio do conteúdo sistematizado a ser trabalhado, pois somente assim poderá desenvolver a produção do conhecimento aos alunos e contribuirá para o “avanço do saber do ponto de vista das relações”.

O currículo deve pautar-se no conhecimento produzido historicamente pelo homem, deve ir além do conhecimento cotidiano, pois constitui um instrumento na luta para a superação da divisão de classes, sendo direcionado para “além do senso comum” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 14).

As teorias hegemônicas, com o discurso de flexibilização e de valorização da prática na formação do professor, têm como referência a modalidade a distância como preferencial na formação desse profissional.

Segundo Duarte (2010), uma das questões que devem ser consideradas quanto às pedagogias hegemônicas é que, de acordo com a visão de mundo que expressam, não há perspectiva de superação da sociedade capitalista, pois apresentam uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Sendo assim, não temos como solucionar os problemas sociais sem a superação dessa sociedade. O autor também afirma que não há interesse da burguesia em valorizar o conhecimento construído ao longo da história, pois, com a valorização do conhecimento cotidiano, o professor passa a ser um organizador das atividades construídas pelos alunos.

Derisso (2010, p. 51) afirma que o Estado e as classes dominantes conduzem a educação “para a formação de um cidadão pacífico, ordeiro e preparado para concorrer no mercado de trabalho” – diferentemente da educação socialista, que defende a democratização do ensino clássico, na perspectiva de formar indivíduos críticos e capazes de reconhecer a realidade concreta.

De acordo com Derisso,

[Digite aqui]

As pedagogias do “aprender a aprender” na educação escolar exaltam o método do ensino-aprendizado e secundarizam a definição do objeto a ser conhecido. Simultaneamente, o pensamento pós-moderno relativiza a importância do conhecimento científico e chega às raízes de negar a própria possibilidade de se conhecer a realidade de modo objetivo. Por isso, ganham destaque no vocabulário educacional acadêmico os termos “saberes” e “conhecimentos” para designar formas diferentes de abordar um objeto, bem como as diferentes conclusões decorrentes das abordagens. (DERISSO, 2010, p. 59)

Porém, a partir do momento em que o objeto de ensino é relativizado, ou seja, quando não é transmitido o conhecimento socialmente produzido aos indivíduos, não se estabelece o processo de democratização do ensino.

Conforme aborda Derisso,

Na medida em que definimos o ato de conhecer como produto subjetivo, conforme querem os construtivistas, perdemos de vista a luta pela democratização do conhecimento socialmente produzido e apropriado de forma privada pela classe burguesa com fins de perpetuação de seus privilégios materiais. (DERISSO, 2010, p. 59)

E continua:

[...] hoje o construtivismo tornou-se praticamente um consenso nas políticas educacionais de praticamente todos os partidos governistas brasileiros e suas implementações nas redes públicas de ensino podem ser adjetivadas de várias formas, menos de democráticas. (DERISSO, 2010, p. 59)

Além de ter o controle sobre os meios de produção, a burguesia estende-se para vários outros setores da sociedade, como, por exemplo, o setor da educação, estabelecendo, assim, limites para a produção do conhecimento e para a emancipação humana.

Para Saviani (2012), à educação cabe desempenhar a função técnica e política, porém não deve ser limitada somente à técnica, pois, desta forma, somente atende aos interesses burgueses. A educação precisa superar a visão unilateral da ilusão de poder para desenvolver a consciência crítica nas massas.

A produção dos conhecimentos nos alunos e o seu valor no processo educativo vai depender de qual tendência pedagógica está organizando o saber. Partindo da pedagogia tradicional, “o conhecimento produzido no aluno se dá pela ação do professor”, ou seja, a produção do conhecimento do aluno efetiva-se pela ação do professor. Entretanto, se a teoria educacional for a pedagogia nova, contraditoriamente, o agente principal passa a ser o aluno e, sendo assim, “o professor é um auxiliar neste processo cujo agente é o próprio professor (SAVIANI, 1997, p. 35).

Nesta medida, a partir dos conhecimentos das teorias educacionais, o professor direcionará a sua prática docente. Se a teoria pedagógica orientadora for pautada nas “concepções sócio-históricas que determinam a tarefa educativa”, a formação do professor

[Digite aqui]

envolverá a compreensão do movimento da sociedade e do contexto em que se desenvolve o trabalho educativo. Portanto, Saviani afirma que

[...] a possibilidade da produção de novos conhecimentos está condicionada ao domínio dos conhecimentos já disponíveis. E o acesso aos conhecimentos disponíveis implica, ao mesmo tempo, o acesso tanto aos conteúdos como às formas que os expressam. Consequentemente através do mesmo processo de produção do conhecimento nos alunos, deve-se chegar também ao domínio dos métodos através dos quais se produzem esses mesmos conhecimentos. (SAVIANI, 1997, p. 136-137)

Assim, de acordo com a teoria pedagógica, a formação do aluno tende a desenvolver-se em aspectos diferentes: a teoria tradicional valoriza os conteúdos e a sua transmissão; a pedagogia nova tem como ponto central a formação de atitudes por meio da experiência do educando para depois reconstruí-lo; a pedagogia tecnicista tem como princípio o saber didático-curricular.

Porém, segundo Saviani (1997, p. 138), “a distinção entre a forma ‘sofia’ e a forma ‘episteme’ se revela importante pelo fato de que ela evita que nós introduzamos o conceito de ‘saberes da experiência’ como uma modalidade de conhecimento”.

A Pedagogia Histórico-Crítica e as pedagogias hegemônicas apresentam, de forma contraditória, a visão de mundo, de sociedade e de educação – diferenças que estão presentes em seus fundamentos e princípios pedagógicos – e é essa visão social que pautará o tipo de homem que a teoria pedagógica se propõe a formar.

[Digite aqui]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho apresentando a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, a fim de identificarmos os principais elementos que ocasionam os debates e questionamentos quanto à definição do perfil profissional do Pedagogo. Vimos que, desde a sua criação até os dias atuais (século XXI), foram estabelecidas diversas políticas públicas que visam à reestruturação sincrética do curso. Destacamos, entretanto, a relevância do movimento de reformulação do curso, que mobilizou estudantes e educadores na luta contra as funções que foram impostas por meio de documentos oficiais. Neste percurso, constatamos que os questionamentos sobre a função do Pedagogo acompanham todo o desenvolvimento do curso, compreendendo que as dúvidas quanto à atuação do educador estão relacionadas à dificuldade dos representantes do governo em entender a identidade deste profissional – mesmo com o empenho do movimento de reformulação do curso para a produção de diversos documentos orientadores quanto à função do Pedagogo.

A partir da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), as decisões quanto à educação nacional passaram a ser de incumbência da Presidência da República e não mais do Conselho Nacional de Educação, e, com isso, as políticas passaram a ser criadas pelo Poder Executivo. Entre as primeiras providências, a CF estabelece em seu artigo 5º a qualificação para o trabalho e, em seu artigo 209, a inclusão do setor privado na educação (BRASIL, 1988). Inicia-se, então, a criação de uma série de documentos que viabilizaram a abertura do mercado internacional no país.

Com o fortalecimento do capitalismo, a partir da reforma do Estado na década de 1990, o processo de internacionalização e de abertura do setor privado se fortalece, promovendo uma desestruturação nacional que afeta vários setores do país.

Seguindo os princípios do neoliberalismo – nova fase do capitalismo –, o Estado direciona as políticas públicas para a lógica mercantilista, estimulando a concorrência e o empreendedorismo. Porém, para que o projeto hegemônico se efetive, elege-se o professor como agente operacional de tal mudança. Uma vez que o professor representa a maior categoria profissional organizada, o que coloca em risco o sucesso do projeto de Estado, a formação inicial desse profissional passa a ocupar destaque nas políticas públicas educacionais que reorganizam seus princípios para atender os ideais hegemônicos.

Sendo a universidade pública a pioneira na implementação da EaD nos cursos de graduação, essa promove, desta forma, a partida para a consolidação da modalidade nas demais instâncias superiores.

[Digite aqui]

As análises realizadas na presente pesquisa demonstram que o projeto hegemônico educacional tem por objetivo doutrinar as massas por meio do esvaziamento dos conteúdos e da retirada da visão política da realidade nos cursos de formação.

Iniciam-se, então, as estratégias do projeto neoliberal de adequar a sociedade ao novo modelo mercantilista mediante o ataque à educação. Por meio da desmoralização da universidade pública, com a retirada dos financiamentos para pesquisas e a criação de programas privatistas, desqualifica-se o professor e a educação passa a ser responsabilizada pelos problemas do país.

Entre as estratégias neoliberais de reformulação da educação, destacamos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que legitima as políticas de educação a distância no Brasil, que passa a vigorar como principal modalidade de ensino. Hoje (século XXI), a EaD representa a modalidade responsável pela formação da maior parte dos Pedagogos e professores no país.

Com a formação de professores voltada para educar o “novo homem”, o real objetivo das políticas hegemônicas quanto à remodelagem da educação nacional é contribuir para a expansão do capitalismo no mundo.

Nos documentos denominados Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, verificamos que os cursos a distância nas instituições privadas apresentam o conhecimento limitado ao saber fazer, em que o cotidiano se destaca como principal conteúdo. Não há relação entre trabalho e conhecimento e o conhecimento clássico é desclassificado e taxado de tradicional e ultrapassado. Os referidos documentos apresentam a EaD como modalidade democratizadora com base nos argumentos de que a EaD: a) possibilita a educação superior de qualidade; b) possui menor custo que as instituições tradicionais; c) oportuniza o acesso a todas as regiões do país, mesmo as mais remotas.

No entanto, tal discurso é falacioso, visto que os Referenciais não apresentam sustentação teórica para realização dos cursos EaD, apenas promovem convênios e parcerias com os sistemas público, privado e empresas estrangeiras e ressaltam a cobrança de taxas. Além disso, promovem o aligeiramento da formação, tendo por objetivo a certificação em larga escala para treinamento de professores em serviço. As TIC são naturalizadas na formação de professores, fazendo com que esses profissionais percam seu espaço em sala de aula e passem a animadores e tarefeiros, retirando de sua formação as especificidades do trabalho pedagógico.

Prova disto é o posicionamento do Banco Mundial, que se apresenta como o maior incentivador da EaD e, em seus escritos, declara que formação docente dos países em

[Digite aqui]

desenvolvimento deve ser secundária, terciária, pós-média e não mais universitária. Assim, os OI promovem as tecnologias há protagonistas da educação.

A EaD possibilita ao setor privado um negócio lucrativo, pois os custos arquitetônicos e humanos são menores. Porém, o maior favorecido nesse sistema é o próprio capitalismo, pois a mercantilização do ensino destaca-se como um mercado potencial para compra, venda e lucro financeiro. Verificamos que, de 2008 a 2018, as matrículas nos cursos privados mantêm 75% do total de inscrições em cursos de graduação, enquanto à universidade pública restam 25%, devido à falta de investimentos do Estado para abertura de novos cursos e turmas.

Outra questão levantada para a utilização da EaD é a acessibilidade, embora tenhamos verificado, por meio de dados estatísticos do INEP, que a região norte, citada como mais a beneficiada pela EaD, representou 30% das matrículas em 2008. Já em 2018, as matrículas foram distribuídas da seguinte forma: a) região norte, 11%; b) região nordeste, 17%; c) região sudeste, 41%; região sul, 23%; d) região centro-oeste, 8%.

Assim, a partir dos dados levantados, podemos afirmar que o discurso inicial de promover a acessibilidade às regiões menos desenvolvidas também é falacioso, pois, segundo os Índices de Desenvolvimento Humano, as regiões, sudeste (0,766) e sul (0,754) (IBGE, 2010), que tiveram o maior número de matrículas, são as mais desenvolvidas.

Nesta medida, separando a teoria e a prática, o projeto hegemônico consolida-se e a classe trabalhadora se aliena cada vez mais, pois lhe é retirada a possibilidade de superação da condição de exploração. Com isso, aumentam as desigualdades econômicas e sociais, elevando a pirâmide diferencial entre ricos e pobres, burguesia e trabalhador – fortalecendo, assim, a divisão das classes sociais.

Salientamos que, desta forma, milhares de brasileiros são usados e doutrinados pelo capital para a realização de seus projetos de subordinar a educação à condição de mercadoria.

Com as políticas educacionais neoliberais, a educação é padronizada para promover a lógica do mercado e para vigilância do trabalho do professor, por meio dos sistemas de avaliações externas. A partir daí, vê-se um engessamento político na formação do professor por meio do ensino esvaziado de conteúdo e desprovido de senso crítico, impossibilitando ao indivíduo compreender a engrenagem política da essência do poder hegemônico, tornando-o incapaz de combater a exploração e a divisão de classes.

No período de 2009 a 2018, entre os cursos de graduação EaD, Pedagogia apresentou o maior número de matrículas, representando 60% dos cursos da área da educação. Sendo o Pedagogo o responsável pela formação dos filhos da classe trabalhadora nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental, com uma formação esvaziada, atende-se, pois, aos

[Digite aqui]

objetivos do capital. Dessa forma, contribuem para a formação de trabalhadores que atendam às exigências do mercado e se tornam alienados da realidade social. Com isso, vemos que, mais uma vez, a formação do Pedagogo é afetada com a desclassificação de sua identidade, além de ser utilizado como fantoche pela classe hegemônica.

Nesta medida, acreditamos que somente com uma teoria educacional revolucionária seremos capazes de lutar a favor do desenvolvimento da consciência humana. Acreditamos que cabe à escola ensinar o conhecimento sistematizado, científico e as relações políticas e sociais – enfim, o conhecimento capaz de desenvolver a humanidade nos indivíduos e, assim, possibilitá-los conhecer a totalidade das relações sociais que estão postas na sociedade do capitalismo.

Acreditamos, portanto, que o papel do professor não deve estar voltado para execução de um produto, mas para a humanização das pessoas, pois seu trabalho é possibilitar aos estudantes a compreensão do mundo por meio do conhecimento ao qual não têm acesso no seu cotidiano, a fim de enriquecê-los com os conteúdos universais e importantes para sua humanidade.

Apoiamos a concepção de homem, sociedade e ensino da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem em seus fundamentos a busca pela superação da sociedade de classes e a valorização do conhecimento clássico na educação, e nos contrapomos às teorias hegemônicas, que valorizam a prática em detrimento da teoria e o ensino utilitarista.

Diante das contradições da sociedade, defendemos o papel da escola como única instituição capaz de transmitir o conhecimento de forma sistemática e, assim, possibilitar às novas gerações as necessidades da humanidade, pois, somente com uma educação emancipadora, o homem poderá se ver como um ser prático, transformador, que transforma a natureza por meio do trabalho para atender às suas necessidades.

Partindo dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, defendemos a formação presencial em todos os segmentos educacionais, por uma escola igualitária, sem discriminação com a classe trabalhadora. Defendemos a criação de um novo projeto de formação humana, com igualdade de condições, com a superação da desigualdade e sem divisão de classes sociais. Defendemos a superação da sociedade de classes. Diante de grandes desafios pedagógicos, nosso maior desafio é a luta contra esse sistema social que nos torna cada vez mais subalternos e subservientes.

Afirmamos ainda, que a Pedagogia Histórico-Crítica é o instrumento de luta, que temos de mais avançado, para superarmos este momento histórico marcado pelo negacionismo, o combate a ciência e o desmonte da educação pública e de qualidade.

[Digite aqui]

REFERÊNCIAS

ABT, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Disponível em: <<http://abt-br.org.br/conheca-a-abt/>>. Acesso em: 05/01/2021.

AGUIAR, Marcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2020.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300010>. Acesso em: 09 ago. 2020.

ANFOPE. **I Encontro para Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Horizonte. Novembro, 1983. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1983.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ANFOPE. **II Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores**. Goiânia. Agosto, 1986. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/2%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ANFOPE. **III Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores**. Brasília. Agosto, 1988. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/3%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1988.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ANFOPE. **IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador**. Belo Horizonte. Julho, 1989. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/4%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1989.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ANFOPE. **V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador**. Belo Horizonte. Julho, 1990. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/5%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1990.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ANFOPE. **VI Encontro Nacional**. Documento Final. Belo Horizonte. Julho, 1992. <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6%C2%BA-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf>>. Acesso: 12 jun. 2020

BATISTA, Carla Jeane Farias; SOUZA, Marisa Magalhães. **A Educação a Distância no Brasil: Regulamentação, Cenários e Perspectivas**. Revista Multitexto, 2015, v. 3, n. 02. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=A+Educa%C3%A7%C3%A3o+a+Dist%C3%A2ncia+no+Brasil%3A>

[Digite aqui]

+Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%2C+Cen%C3%A1rios+e+Perspectivas.&btnG=>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. ANPAE - **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2007. RS. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19127/11122>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A formação dos Oligopólios**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02 abr. 2020.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **A Questão da Prática na Formação do Pedagogo no Brasil: Uma Análise Histórica**. Orientador: Dermeval Saviani. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2013. Versões impressa e eletrônica.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: DUARTE; MARTINS. Orgs. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [on line] São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

DUARTE, Newton. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia; Orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2020

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE; MARTINS. Orgs. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [on line] São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

DUARTE, Newton. Por que é necessária uma análise crítica Marxista do Construtivismo? In: LOMBARDI; SAVIANI. Orgs. **Marxismo e Educação Debates Contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

[Digite aqui]

ESTADÃO – ECONOMIA E NEGÓCIOS. **Região Sul é socialmente a mais desenvolvida.** Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,regiao-sul-e-socialmente-a-mais-desenvolvida-imp-,557299#:~:text=O%20Sul%20det%C3%A9m%20o%20maior,m%C3%A9dia%20de%20vida%20entre%20outros>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. **A Formação Universitária do Professor: O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934 – 1938).** Florianópolis, SC: Cidade Futura, 2002.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300013&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 08 set. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. SEKI, Allan Kenji. SOUZA, Artur Gomes de. TITTON, Mauro. AVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos professores na formação para o capital.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2020.

EVANGELISTA, Olinda. TRICHES, Jocemara. Professor (a): A Profissão que pode mudar um País. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 178-200, out. 2015. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. Educação e mídias digitais: a necessária síntese da contradição valor de uso/valor de troca. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993773>. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-21, e3773071, jan./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3773>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: Avanço no Processo de Humanização ou Fenômeno de Alienação? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 89-99, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12434>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Capital Humano.** Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html#:~:text=Trata%2Dse%20de%20uma%20no%C3%A7%C3%A3o,produ%C3%A7%C3%A3o%20pela%20burguesia%20ou%20classe>>. Acesso em: 05 out. 2020.

[Digite aqui]

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Cursos à distância**. Disponível em:
<<https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/metodologia/>. Acesso em: 10 nov. 2020

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Documentos**. Disponível em:
<<https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/documentos/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

FUNDAÇÃO CECIERJ. Consórcio Cederj. **Ementário Licenciatura em Pedagogia - Modalidade a Distância**. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/Ement%C3%A1rio-LicPed-Unirio.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade** [online], vol. 29, n. 105, 2008, p. 1211-1234. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, v. 34, n. 1, 2018, p. 73-97, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/82465/48878>>. Acesso em: 10 out. 2020.

GIOLO, Jaime. O Future-se sem Futuro. **Revista Direitos, trabalho e política social**, Cuiabá, v. 6, n. 10, p. 261-350, jan./jun. 2020. Disponível em:
<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/issue/view/570>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=IDH&searchphrase=all>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

IPAE, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Disponível em:
<<http://www.ipae.com.br/et/14.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desenvolvimento humano nas macrorregiões brasileiras**: 2016. Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2016. Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/20160331_livro-idhm.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

KROTON Educacional S.A. **Relatório de Sustentabilidade 2018**. Disponível em:
<http://ri.kroton.com.br/wp-content/uploads/sites/44/2019/06/190610_Kroton_RS2018_naveg%C3%A1vel_.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62. jan./març. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MALANCHEN, J. **A formação a distância e a precarização do trabalho docente**: Canal História e Memória da Educação: SILVA, J. C. Cascavel, 2020. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=MNDriR9bPXc>>. Acesso em: 10 out. 2020.

[Digite aqui]

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115677/000809803.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MALANCHEN, Julia. **As Políticas de Formação Inicial a Distância de Professores no Brasil: Democratização ou Mistificação?** 2007. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. **Dossiê A Educação para além do capital (1) - Covid-19, Precarização da Escola Pública e o Cavalo de Tróia da Educação a Distância**. Emancipação Comunista – Organização Marxista. Disponível em: <facebook.com/permalink.php?id=111520923790171&story_fbid=148010410141222>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MALANCHEN, Julia. Oportunismo do Capital e a Precarização da Educação Pública via EAD: Análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Cotidiano Ressignificado - Educação e Novas Tecnologias**. 2020. Disponível em: <https://rPCR.com.br/index.php/revista_rPCR/article/view/1>. Acesso em: 10 set. 2020.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base nacional Comum Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Revista HISTEDBR On-line**. v. 20, 2020. Disponível em: 20/11/2020.

MANCIBO, Deise; JÚNIOR, João dos Reis Silva; SCHUGURENSKY, Daniel. A Educação Superior no Brasil diante da Mundialização do Capital. **Edição em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.04, p. 205-225, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400205&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de Professores em Nível Superior: A Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)**. Orientadora: Olinda Evangelista. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC: 2014. Versão impressa e eletrônica.

MARTINS, Lúcia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE; MARTINS. Orgs. **Formação de Professores: limites contemporâneos e**

[Digite aqui]

alternativas necessárias [on-line] São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Org). **O Trabalho Pedagógico nas disciplinas Escolares: contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP. Armazém do Ipê, 2016.

SAVIANI, Demerval. A Função Docente e a Produção do Conhecimento. Conferência proferida no II Seminário Regional sobre a Formação do Educador, realizado em Uberlândia, 1996. **Revista Educação e Filosofia**, 11 (21 e 22) p. 127-140, jan/jun. e jul.dez. 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806>>. Acesso em: 20 maio 2020.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI; SAVIANI; Orgs. **Marxismo e Educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Educação – Do senso comum à consciência filosófica**. 19.ed. Campinas: SP. Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. Marxismo e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr2011 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892/7455>>. Acesso em: 01/04/2019.

SAVIANI, Demerval. **O Papel do Pedagogo como Articulador do Trabalho Pedagógico na Sociedade do Capital**. Disponível em: <<http://www.ccp.uenp.edu.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf>>. Acesso em: 05/05/2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99 – 134, jan./abril. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06>>. Acesso em 06/06/2019.

[Digite aqui]

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur; EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior - Hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> 447. Acesso em: 03mar. 2020.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur; EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/812/pdf>>. Acesso em: 03 abr. 04/2020.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, João Carlos. A Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto da Luta de Classes: Contribuições para pensar sobre a Escola Pública. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; (Org). **Pedagogia Histórico-Crítica – Revolução e Formação de Professores**. Campinas/SP: Armazém do Ipê, 2018.

UNESCO. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

UNICEF. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 5 a 9 de março de 1990**. Jomtien, Tailândia. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 12 maio 2020.

UNIOESTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <<https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=8942>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

UNOPAR, Universidade do Norte do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/45011183-Projeto-pedagogico-do-curso-de-pedagogia.html>>. Acesso em: 01 out. 2020.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Orientadora Olinda Evangelista. 2007, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007. Disponível

[Digite aqui]

em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89999/244565.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 22 maio 2019.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Retorno da Pedagogia das Competências: Uma Análise Baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 131-160.

[Digite aqui]

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2008**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2008]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2009**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2009]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2010]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2011]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2012**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2012]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2013]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2014]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. (2008-2018). **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2015]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2016]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2017]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, DF: MEC/INEP. [2018]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

[Digite aqui]

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 02 abr. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0053.htm#:~:text=Fixa%20princ%C3%ADpios%20e%20normas%20de,o%20par%C3%A1grafo%20C3%BAnico%20do%20art>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962. Brasília, DF: Presidência da República. [1962]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1917.htm>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [1998]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República. [1998]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2561.htm>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.276/99, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.276%2C%20DE,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

[Digite aqui]

Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União. [2005]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União. [2006]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Diário Oficial da União. [2006]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Diário Oficial da União. [2007]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação. [2007]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Brasília, DF: Presidência da República. [2011]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. (2017). **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990.** Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [1990]. Disponível em:

[Digite aqui]

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99678.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2099.678%2C%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201990.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20do,vista%20o%20disposto%20nos%20arts>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. [1961]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962. Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações. Brasília, DF. Presidência da República. [1962]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14117compilada.htm>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 5.564, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15564.htm>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino, de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [1971]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República. [1982]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 02 abr. 2019.

[Digite aqui]

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. [2001]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [2001]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília, DF: Ministério da Educação. [2004]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. [2009]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm#:~:text=62%20da%20Lei%20n%C2%BA%209.394,Art>. Acesso: 03 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. [2014]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL, MEC. **Orientações para cursos de formação de professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino.** Documento Base (Formulação Preliminar). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/didatica>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 3/2006. Reexame do Parecer nº 5/2005.** fevereiro de 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 5/2005.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Dezembro de 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 009/2001, de 08 de maio de 2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura,

[Digite aqui]

de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 12, de 10 de maio de 2012.** Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília, DF: MEC [2012]. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10805-pceb012-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 252/69.** Estudos pedagógicos superiores Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 10, de 2 de julho de 2009.** Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Brasília, DF: MEC. [2009]. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002.** Cria Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação. [2002]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF: MEC. [2018]. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.518, de 16 de junho de 2000.** Designa professores para integrarem a Comissão de Especialistas de Ensino. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p1518.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. [2019].
<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados. [2001]. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002.** Dispõe sobre a criação da Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação a Distância, da Secretaria de

[Digite aqui]

Educação Média e Tecnológica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União. [2020]. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>. Acesso em: 10/10/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 1.518, de 16 de junho de 2000**. Designa professores para integrem a Comissão de Especialistas de Ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p1518.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Brasília, DF: Ministério da Educação. [2004]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acessos em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução 01/99** de regulação dos ISES. Brasília. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF: Ministério da Educação. [2016]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Conselho Nacional de Educação. [1997]. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12862-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica-em-programas-especiais>>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL, MEC. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2020

[Digite aqui]

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC. [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4/2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).