

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu-CPTL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Kerollayne Carvalho

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Considerações a
partir da epistemologia da práxis**

Três Lagoas, MS

2025

KEROLLAYNE CARVALHO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Considerações a partir da epistemologia da práxis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu-CPTL), Campus de Três Lagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientador: Doutor Paulo Fioravante Giareta.

Três Lagoas, MS

2025

CARVALHO, Kerollayne. **Educação a distância na formação de professores:** considerações a partir da epistemologia da práxis. 2025. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira (Membro titular interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Membro titular externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Sheila Fabiana de Quadros (Membro suplente externo)
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos é a representação dos aspectos afetivos que me conduzem nessa caminhada, comunica “eu estou rumo à fase final do percurso desafiador do mestrado”. A aprovação neste Programa representa uma rara e a mais importante experiência de sucesso profissional e pessoal, atesta uma capacidade, uma segurança e confiança que fui induzida a acreditar que nunca seria possível.

Sou de uma cidade ribeirinha no interior do Amazonas, minha realidade social, econômica, parental permitiu-me vivenciar todas as precariedades de segurança, educação, saúde, acesso à dignidade, base elementar para criar perspectiva de vida. Nesse cenário qualquer realização pessoal/profissional era algo distante, inatingível. Aos 15 anos, para ter acesso à educação básica de nível médio, precisei mudar de cidade, nessa época morava de favor trocando serviços domésticos por moradia para ter acesso ao ensino médio no período noturno.

Somente aos 20 anos consegui ingressar na Universidade, no curso de bacharel em Psicologia. Levada pelo discurso do capital humano, acreditava que um curso de educação superior mudaria substancialmente minha vida e realidade social, que me permitiria ter autonomia, prosperidade, que bastava concluir aquele período de formação que o mundo, como em um passe de mágica, transformar-se-ia. Apesar de todas as adversidades impostas a uma pessoa pobre, eu consegui finalizar o curso superior após nove anos. Foi quando, ao deparar-me com o campo de trabalho, percebi que a lógica da exploração não era muito diferente de quando eu não tinha uma formação superior.

Isso me gerou extrema revolta e indignação, desde então vieram inquietações e questionamentos da lógica do capital humano e da realidade concreta. Foi somente a partir dos estudos no programa de mestrado que eu comecei a entender o movimento dessa engrenagem e a função social da educação para além do projeto do capital. A minha inquietação de hoje é sobre o que fazer diante desse conhecimento? Como eu poderia, em um discurso acessível, levar esta mensagem para outras pessoas? Conforto-me em acreditar que este projeto em que tenho trabalhado faz parte do percurso que me trará as respostas. De todo modo, sou imensamente agradecida a todos os caminhos que me trouxeram até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço à banca de avaliação do processo seletivo, composta pelos professores: Tarcísio Luiz Pereira, Mariana Esteves de Oliveira e Paulo Fioravante Giaretta, que, no dia 29 de novembro de 2022 – data muito representativa para mim, receberam-me com

carinho e, pela primeira vez, parecia que alguém estava entendendo meus questionamentos com propriedade.

Por extensão, direciono meu agradecimento a todos os professores do PPGEdu-CPTL) pela(o) dedicação, empenho na nossa formação, por abdicarem de seus tempos, dos seus compromissos pessoais em função do Programa. Também agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) pelo acolhimento dos colegas, as trocas e vivências que nos proporcionam ampliar nossa edificação como pesquisadores. Agradeço ao meu orientador o Dr. Paulo Fioravante Giareta por ser um grande mestre, um incentivador e um grande amigo, sua passagem pela minha vida tem mudado positivamente a minha história e eu sou muito grata a Deus por isso.

Ao meu esposo, sou grata por ser um grande incentivador dos meus sonhos, obrigada por ter topado a mudança do Ceará para Campo Grande, mesmo sem recurso, arriscando, ainda lembro do mês de fevereiro de 2023 quando vendemos todos nossos móveis, colocamos algumas malas no carro e viajamos 3.000 km até aqui, aos poucos estamos conseguindo nos organizar e, em meio a tudo isso, o bom Deus tem sido meu sustento, amparo e minha fé Nele me encoraja a continuar.

Por fim, agradeço a minha agência de fomento, sem o qual não teria sido possível a execução deste projeto. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a Educação a Distância (EaD) como política pública voltada para a formação de professores, inserida no contexto das transformações sociopolíticas e econômicas contemporâneas. A partir da Epistemologia da Práxis, o estudo busca analisar o papel social dos professores dentro de um cenário influenciado pela lógica neoliberal que impacta a educação. A principal questão investigada é: de que forma a Educação a Distância, enquanto política educacional para a formação de professores, se relaciona com a Epistemologia da Práxis? O objetivo geral da pesquisa foi analisar o desenvolvimento das políticas públicas de EaD para formação docente na práxis social. Em relação aos objetivos específicos, o estudo se dedicou em: apresentar e analisar as políticas educacionais de EaD direcionadas à formação docente; investigar o contexto político, social e econômico em que se produz a regulamentação do EaD na formação de professores; e examinar as possíveis implicações da flexibilização da formação docente para a prática social. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a Análise Documental de legislações e normativas nacionais que regulamentam a EaD. As análises foram orientadas pelo materialismo histórico-dialético, discutindo o potencial transformador da educação e a necessidade de uma formação docente crítica e emancipadora, capaz de contribuir para a transformação social. A partir da análise realizada, inferimos que, mesmo após 27 anos, a EaD na formação docente segue sem um modelo consolidado, sujeita a constantes mudanças e questionamentos sobre sua qualidade e efetividade. Independentemente do governo, as políticas permaneceram alinhadas ao modelo neoliberal, marcado pelo desinvestimento na educação pública, pelo favorecimento do setor privado e pela disseminação da lógica ilusória do capital humano, sem promover mudanças estruturais na realidade do país. Esse processo viabilizou a expansão da plataforma digital da formação docente, na qual o Estado assume o papel de regulador das reformas, transferindo ao setor privado o controle sobre a formação docente. Nesse contexto, a Epistemologia da Práxis tem sido desvirtuada, sendo institucionalizada sob uma abordagem progressista, utilitária e pragmática que favorece as adaptações ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Formação de Professores; Educação a Distância.

ABSTRACT

This research focuses on Distance Education (DE) as a public policy aimed at teacher training, set within the context of contemporary sociopolitical and economic transformations. Based on the Epistemology of Praxis, the study seeks to analyze the social role of teachers within a scenario influenced by the neoliberal logic that impacts education. The main research question is: how does Distance Education, as an educational policy for teacher training, relate to the Epistemology of Praxis? The general objective of the research was to analyze the development of public policies for DE in teacher training within social praxis. Regarding the specific objectives, the study focused on: presenting and analyzing the educational policies of DE directed at teacher training; investigating the political, social, and economic context in which the regulation of DE in teacher training is produced; and examining the possible implications of the flexibilization of teacher training for social practice. The research adopted a qualitative approach, using Document Analysis of national legislation and regulations that govern DE. The analyses were guided by historical-dialectical materialism, discussing the transformative potential of education and the need for a critical and emancipatory teacher training capable of contributing to social transformation. Based on the analysis, we deduce that, even after 27 years, DE in teacher training still lacks a consolidated model, subject to constant changes and questions about its quality and effectiveness. Regardless of the government, the policies remained aligned with the neoliberal model, characterized by disinvestment in public education, favoritism toward the private sector, and the spread of the illusory logic of human capital, without promoting structural changes in the countrys reality. This process enabled the expansion of the digital platform-based model on of teacher training, in which the state assumes the role of regulator of the reforms, transferring control over teacher training to the private sector. In this context, the Epistemology of Praxis has been distorted, becoming institutionalized under a progressive, utilitarian, and pragmatic approach that favors adaptations to the labor market.

Keywords: Educational Public Policies; Teacher Training; Distance Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base nacional Comum Curricular
BNC-Formação – Base Nacional Comum para Formação de Professores
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD – Educação a Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA – Estados Unidos da América
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEdu-CPTL – Programa de Pós Graduação em Educação Campus Três de Lagoas
PL – Partido Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Parceria Público Privada

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior Privado

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação

SESU – Secretaria de Educação Superior

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNAM – Universidad Nacional Autónoma do México

UNESCO – Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIREDE – Universidade Virtual do Brasil

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviética

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino.....	83
Figura 2 – Evolução do número de matrículas no ensino superior brasileiro.....	84
Figura 3 – Gráfico da distribuição de matrículas em licenciatura por modalidade.....	85
Figura 4 – Crescimento de matrículas nos cursos de licenciatura nas IES públicas e privadas...	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais documentos que compõem o corpus da pesquisa.....	23
Quadro 2 – Categorização das “Teses sobre Feuerbach”	32
Quadro 3 – Leis que fundamentam a formação docente via EaD.....	62
Quadro 4 – Decretos que fundamentam a formação docente via EaD.....	63
Quadro5–Resoluções/Portarias/Pareceres que fundamentam a formação docente via EaD.....	64-65
Quadro 6 – Expansão da EaD em sua primeira década de regulamentação.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A EDUCAÇÃO.....	25
1.1 Aspectos epistemológicos da filosofia da práxis.....	27
1.1.1 Práxis de Hegel e Feuerbach.....	28
1.1.2 Práxis em Marx.....	31
1.1.3 Práxis em Vázquez.....	34
1.2 A epistemologia da práxis no campo da educação.....	37
1.2.1 A natureza humana e a expropriação dela.....	38
1.2.2 A práxis como proposta pedagógica.....	40
2 A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E AS DEMANDAS POR FLEXIBILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	43
2.1 A reestruturação do capital e da sociologia do trabalho.....	43
2.2 A formação do novo trabalhador: Neoliberalismo, consensos e alienação psicofísica..	48
2.3 Pedagogia do trabalho: a educação a serviço do Capital.....	51
2.4 Políticas Educacionais de formação docente: caminhos, contexto e a Era da Plataformização digital.....	54
3 O DISCIPLINAMENTO JURÍDICO-NORMATIVO DA FLEXIBILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A PLATAFORMIZAÇÃO DIGITAL.....	61
3.1 Os marcos legais da EaD: mapeamento do ordenamento jurídico-normativo.....	61
3.2 Contextos da institucionalização da EaD na formação de professores.....	66
3.2.1 Políticas educacionais do governo FHC (1995-2002): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores.....	67
3.2.2 Políticas educacionais do governo Lula (2003-2010): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores.....	69
3.2.3 Políticas educacionais do governo Dilma (2011-2016): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores.....	71
3.2.4 Políticas educacionais do governo Temer (2016-2018): contextos, natureza do	

texto, confiabilidade e autores.....	72
3.2.5 Políticas educacionais do governo Bolsonaro (2019-2022): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores.....	74
3.2.6 Políticas educacionais do governo Lula (2023-2026): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores.....	75
3.3 Conjuntura das políticas, governos, contextos e inflexões na formação docente.....	77
 4 ENTRE A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A PRÁTICA SOCIAL CONTEMPORÂNEA: UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DISCIPLINADA.....	81
4.1 A expansão da EaD refletida nos censos: ascensão do ensino superior ou ascensão do mercado?.....	81
4.2 Flexibilização para o mercado e o disciplinamento epistemológico: tensões e contradições da formação docente.....	86
4.3 Práxis sob a ótica neoliberal: a reinterpretação estratégica do capital.....	90
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
 REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

As tendências tecnológicas modernas e inovadoras que aceleram processos, estimulam a polivalência e incentivam a flexibilidade, também alcançam o campo educacional por meio da chamada aprendizagem flexível. Essa abordagem é definida como “uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas” (Kuenzer, 2016, p. 14). A dinâmica dessas tecnologias na práxis social exige uma análise crítica e criteriosa, com atenção aos seus impactos sociais e culturais. Este trabalho investiga a relação entre a flexibilidade da educação e a Epistemologia da Práxis no contexto das políticas de formação de professores na modalidade a distância.

A Epistemologia da Práxis é uma corrente filosófica baseada nos ideais revolucionários de Karl Marx (1818–1883). No campo educacional, foi difundida pelos filósofos Adolfo Sánchez Vázquez e Antônio Gramsci, que defendem uma educação voltada para a transformação da realidade, essa abordagem busca capacitar os indivíduos a questionar as estruturas sociais e a intervir conscientemente no mundo. É importante destacar que o enfoque de nossa investigação não é sobre benefícios, malefícios, qualidades, oportunidades ou demais elementos desse fenômeno, mas sobre o caráter comercial que, amparado nas políticas públicas, esvazia e/ou manipula aspectos epistemológicos fundamentais na educação.

Dessa maneira, a problematização do tema ocorre em, pelo menos, dois aspectos: a expansão do ensino superior privado sob a ótica neoliberal e, nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) como recurso predominante nos cursos de formação de professores. Nessa direção, os estudos de Dourado (2002), Pereira (2020), Santos e Chaves (2020) examinam a expansão do ensino superior e elucidam os movimentos de influências externas/internas que resultaram em transformações significativas na estrutura da educação superior no país.

Dentre os fatores externos destacados pelos autores figura a crise do capitalismo na década de 1970, que influenciou substancialmente as transformações na organização do trabalho, no processo produtivo globalizado, impulsionando a ascensão do disciplinamento político-econômico neoliberal que consolidou a perspectiva de que o mercado seria o principal meio para alcançar a liberdade. Como consequência, serviços públicos como saúde, segurança e educação passaram a ser ofertados pelo setor privado, deixando de ser concebidos como direitos, assumindo características de bens de serviço.

Para Santos e Chaves (2020) a resignificação no processo educativo, nos moldes do neoliberalismo na América Latina, concretiza-se a partir da década de 1990, orientado pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Nesse entendimento, Dourado (2002) complementa que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as agências das Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros agentes externos do capitalismo também compõem o time de interlocutores multilaterais da agenda brasileira no campo educativo. As intervenções sugeridas nos documentos oficiais contemplam todos os níveis de educação, entretanto, nessa pesquisa detemo-nos nas intermediações voltadas para a educação superior, sobretudo aquelas que envolvem a formação docente.

No cenário nacional, Pereira (2020) considera que a expansão da educação superior apresenta aspectos relevantes através das políticas implementadas durante o regime militar na década de 1960. Contudo, os traços mais marcantes desse processo ocorrem a partir da segunda metade da década de 1990 quando, sob a influência das políticas neoliberais, o setor educacional passou por uma significativa ampliação na oferta de educação superior impulsionada pelo crescimento das instituições de ensino superior privadas e pela consolidação de grandes conglomerados empresariais nesse segmento (Pereira, 2020; Chaves, 2010).

Pereira (2020), ao analisar o processo de concentração do capital no ensino superior privado, aponta o conjunto de fatores que cooperaram para a expansão do ensino privado no país, entre eles: as mudanças no papel dos governos em relação à educação superior associadas à difusão de um discurso de mercado, a massificação da educação superior, o crescente número de mantenedores privados da educação superior e da pesquisa, bem como o surgimento de um mercado global para os serviços de educação superior e de conhecimento.

O autor declara que a financeirização do capitalismo no setor educacional ocorreu com o suporte financeiro de fundos de investimento globais, que tiveram um papel fundamental na movimentação de capitais e no gerenciamento monetário do ensino superior privado. Para que esse processo se consolidasse, foi necessário modificar a legislação educacional do país, ajustando as normas das políticas públicas.

A respeito das orientações do Banco Mundial na reestruturação econômica e educacional de países da América Latina, Dourado (2002) destaca que a entidade, em conjunto com o FMI, teve forte influência na formulação de políticas macroeconômicas que incidiram na privatização e mercantilização da educação. Ele explica que a relação e a influência dessas organizações na privatização do ensino se manifesta na condição de que os empréstimos aos

países latino-americanos fossem concedidos apenas se eles adotassem as diretrizes do Banco Mundial. Nesse contexto, “no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) passou a atuar como uma ‘subseção’ dessas políticas internacionais” (Dourado, 2002, p. 239).

Tal estratégia é uma das formas que justifica o ajustamento e a flexibilidade das políticas educacionais no país a fim de atender às exigências dos organismos internacionais. O ajuste dessas políticas impactou vários segmentos da educação, no campo da formação docente. Além de expandir a oferta de formação no ensino privado, observa-se a flexibilização dos processos formativos por meio das ferramentas digitais que, inicialmente, foram estruturadas para atender às demandas de formação de professores da educação básica, mas gradualmente consolidaram-se como uma estratégia central na política de formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e fundamentos que regem a educação no país, preconiza que o ensino superior completo seria a escolaridade mínima requisitada para a atuação dos professores no ensino básico e a educação no país teria uma política nacional unificada, que, por sua vez, começou a ser desenhada no final da década de 1990 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estruturando-se melhor a partir dos Planos Nacionais de Educação (PNE).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Os PNE estabeleceram objetivos a serem alcançados para a educação nacional em todos os seus níveis. De acordo com Mill (2016) o primeiro PNE foi proposto para pensar as metas implementadas em 1996, porém, ele só foi instituído 5 anos depois na Lei nº 10.172/2001 e vigorou ativamente de 2001 a 2010, enquanto o segundo PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, segue efetivo desde 2014 até dezembro de 2024.¹

O primeiro PNE (Brasil, 2001) estabelece, no item 10 - “Magistério e Educação Básica”, diretrizes e metas para a formação de professores. Das 28 metas, 14 são incisivas nas ações que visam atender à escolaridade requisitada na LDB para a atuação na docência. A seguir, destacamos duas para exemplificação:

12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a

¹ Em julho de 2024 o PNE 2014 foi prorrogado até dezembro de 2025.

possibilidade de adquirir a qualificação **mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares. [...]

19. Garantir que, **no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena** nas áreas de conhecimento em que atuam (Brasil, 2001, grifo nosso).

Ao examinar as metas do primeiro PNE (Brasil, 2001), em especial o item 10 - “Magistério e Educação Básica” em conjunto com o item 6 – “Educação a Distância e Tecnologias Digitais”, observa-se que a modalidade de Educação a Distância (EaD) é apresentada como uma ferramenta complementar para ampliar o acesso à formação dos docentes da educação básica. Tal abordagem, como mencionado, visa atender ao disposto no art. 62 da LDB (Brasil, 1996) que estabelece a exigência de formação mínima em nível superior para o exercício da docência. A referida Lei impõe ao Estado o desenvolvimento de programas de ensino a distância e sugere a EaD com um papel estratégico nesse contexto. Tal como expresso no art. 80: “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” e no art. 87, inciso 3, item III: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (Brasil, 1996).

Os recursos da EaD como modalidade de ensino correspondem às especificidades de cada época, traz em seu seio o ensino por correspondências, pelos programas de rádio e televisão, mediante o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Entre o final do século XX e o início do século XXI, a Educação a distância propaga-se pela informatização. Nesse período o poder legislativo havia apresentado e aprovado suas contribuições na regulamentação da modalidade EaD no ensino, expresso nas respectivas Leis nº 9.394/1996 (LDB) e nº 10.172/2001 (PNE). Desde então, o Poder Executivo lança um conjunto de atos normativos como Decretos, Portarias e programas com o objetivo de detalhar as medidas necessárias para a implementação da EaD na formação de professores através das TDCIs.

Destacamos a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 4.059/2004 que autoriza todas as instituições de ensino superior a introduzir disciplinas que utilizem a modalidade semipresencial em até 20% da carga horária do curso e a Portaria do MEC nº 2.201/2005 que visa o credenciamento das instituições públicas de educação superior para o cadastro de cursos de formação de professores na modalidade à distância. Ambas revogadas pela Portaria nº 2.117/2019 que, no âmbito do MEC, consolida as regras para a EaD no Brasil.

As Portarias mencionadas constituem atos precedentes ao Decreto presidencial nº 5.622/2005 que representa a normativa mais significativa no contexto da EaD. Este Decreto regulamenta o art. 80 da LDB, introduzindo uma nova conceituação da modalidade, ao relacionar às tecnologias de informação e estabelecer normas para a educação a distância, a oferta de cursos em EaD e o credenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Em 2017, o Decreto nº 5.622 foi revogado pelo Decreto nº 9.057 que, entre outras disposições, flexibiliza a realização de cursos superiores em EaD pelas IES privadas.

Os arranjos nas normativas educacionais da EaD citados até o ano de 2005 viabilizam a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – uma política educacional implementada pelo MEC em 2006. Destinada à formação de professores na modalidade à distância, o sistema UAB foi concebido com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores gratuitos a distância em todo o território nacional. Sua principal meta era ampliar o acesso à educação superior, priorizando a formação inicial dos professores da educação básica atuantes na rede pública de ensino (Brasil, 2006).

Mill (2016, p. 439) caracteriza o período de 2006 a 2015 como “os tempos dourados da modalidade EaD”, enfatizando a UAB como um programa robusto de formação docente via EaD no âmbito público. Segundo o autor, neste período havia maior credibilidade na qualidade da formação, investimento público (especialmente financeiro), envolvimento de instituições públicas tradicionais (federais, estaduais) e exploração das possibilidades pedagógicas da EaD como estratégia para atingir as metas do PNE.

Branco e Almeida (2018), assim como Will, Oliveira e Cerny (2020) concordam que a EaD, mediada pela internet, passou a figurar como estratégia central nas políticas educacionais, sendo vista como uma alternativa viável para atender à demanda da formação docente em larga escala no Brasil. Embora os cursos ofertados pela UAB sejam acessíveis ao público em geral, os docentes da educação básica foram priorizados com o objetivo de suprir a carência de formação superior nesse âmbito. Branco e Almeida (2018), ao discutir as observações da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), ressaltam que “após a promulgação da Lei nº 9.394/96, que estabeleceu a exigência de formação superior para atuação na educação básica, os docentes passaram a temer o desemprego e começaram uma corrida pelo diploma” (Branco e Almeida, 2018, p. 222), um dos aspectos que colaborou para a ascensão do programa.

Acerca do declínio do UAB, Mill (2016) afirma que o programa começou a dar sinais de esgotamento em meados de 2013, no contexto da crise político-econômica que afetou o

Brasil, o que resultou em reconfigurações na EaD. Em 2015, esse esgotamento é levado a cabo quando as IES públicas são duramente penalizadas pelo Governo Federal com o corte quase integral das verbas destinadas aos cursos ofertados em EaD. Na ocasião, o financiamento da UAB foi reduzido, impactando negativamente a consolidação do projeto nas IES públicas. Desse modo, na contramão de um fortalecimento da UAB, houve o esvaziamento de suas atividades e propostas (Mill, 2016; Will, Oliveira, Cerny, 2020).

A flexibilidade nas normativas jurídicas que favorecem o ensino EaD na formação de professores surge como proposta prioritária, uma alternativa para suprir déficits na formação de professores da educação básica, tornando-se também a “brecha” necessária para a formação ser ofertada nas IES privadas. Os censos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2012-2022) comprovam o alastramento das IES privadas na educação superior. O mais recente, publicado no segundo semestre de 2023, referente ao ano de 2022, revela que na rede de educação superior há um total de 2.580 IES atuantes, sendo que 87,8% são privadas e somente 12,2% públicas. (INEP, 2023).

Entre 2018 e 2024, o número de polos EaD cresceu 263%, com maior concentração na rede privada. Dessa forma, o ensino a distância se tornou o “carro chefe” de oferta no setor privado que, para atrair e fidelizar clientes, investe na produção de sentidos, imbuído pelas estratégias de marketing que destacam:

(...) a oportunidade de uma formação com flexibilidade de dias, horários; o conforto por poder estudar de casa; o baixo custo, possibilidade de financiamentos e autonomia no processo de aprendizagem (...) fatores que tornaram a formação superior a distância um “produto atrativo” (Gonçalves, 2019).

É também no setor privado que sobressai a expressiva presença do EaD na formação docente, onde 93,7% dos ingressantes das licenciaturas optaram por essa modalidade. O curso de Pedagogia mantém-se há anos como o mais procurado, concentrando quase metade das matrículas em licenciaturas. Em contraste, os cursos presenciais, tanto na rede pública quanto na privada, não apresentam crescimento, mas registram um declínio ano após ano. (INEP, 2023; SEMESP, 2024)

Os dados evidenciam que a EaD, inicialmente concebida como uma ferramenta de mediação do ensino, transformou-se em um produto lucrativo e amplamente adotado no setor privado. Embora não seja o foco deste estudo, é pertinente destacar o longo e infrutífero debate, discutido inclusive por entidades que apoiam tal política, a exemplo do Todos pela Educação (2023), acerca da qualidade dos cursos de licenciatura na modalidade EaD - que têm

apresentado uma queda progressiva nos últimos anos em comparação com os cursos presenciais, de acordo com os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Ainda assim, a modalidade tem um crescimento exponencial, com proposta de ampliação também para a pós-graduação, uma vez que o PNE (2014) expressa na “Meta 14” objetivos de “expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, **utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância**” (Brasil, 2014, grifo nosso).

Consideramos que a formulação de políticas educacionais é motivada pela necessidade de alinhar a educação às exigências do sistema capitalista, tanto no sentido de explorar a educação como mercadoria, quanto de moldar os indivíduos através da formação para que se tornem componentes adequados ao mercado de trabalho, ou seja, passíveis de serem comercializados como força de trabalho. Lagar (2021) adverte que a educação ocupa posição estratégica do ponto de vista sociopolítico, neste sentido os “ditos à educação” não são isentos de intenções do campo político e econômico.

Giaretta, Lima e Pereira (2022) explicam que as forças hegemônicas reconhecem esse potencial da educação escolar como aparato de hegemonia e contra hegemonia, por isso o Estado burguês procura intervir de forma jurídico-moral, controlando seletivamente o conteúdo educacional por meio de políticas formativas. Por essa razão, Curado Silva (2017; 2018; 2021) defende a Epistemologia da Práxis como proposta de formação docente. Para a autora, considerar a práxis como princípio formativo é defender uma formação docente comprometida com uma educação crítica emancipadora (Silva; Cruz, 2012, p. 102)

A Epistemologia da Práxis considera o saber como algo construído ativamente em um contexto social e político, defende que a aprendizagem deve capacitar os indivíduos a questionar as estruturas sociais e modificá-las por meio de uma ação e reflexão teleológica.

Curado Silva (2017), ancorada nas perspectivas Gramscianas, afirma que a Epistemologia da Práxis na formação de professores é instigante frente às mudanças e reformas educacionais neste segmento, uma vez que é por meio dela que se busca apresentar possibilidades para um projeto de formação de professores que estejam a serviço de uma educação “desinteressada”, isto é, para além das necessidades imediatas do mercado e, consequentemente, do tecnicismo-pragmático. A autora alerta que nesse projeto é substancial a compreensão do significativo papel da educação para a construção da consciência crítica necessária à análise da realidade, sendo assim, a formação de professores exige fundamentar o futuro profissional para a capacidade de análise e síntese da realidade educacional.

Nas percepções de Kuenzer (2017), tal como Giaretta, Lima e Pereira (2022) o processo de formação de professores deve abranger tanto o desenvolvimento de competências técnicas para o exercício profissional como o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana, com a projeção de uma educação para além de uma perspectiva adaptativa dos indivíduos ao ordenamento social estabelecido, isto é, como um instrumento capaz de conferir sentido histórico para a atividade humana.

Diante da crescente demanda pela modalidade EaD na formação inicial de professores, este estudo adquire relevância ao promover discussões acerca das transformações e adaptações do ensino em resposta às dinâmicas sociopolíticas e econômicas. Além disso, busca fomentar reflexões críticas sobre a formação profissional docente, possibilitando análises aprofundadas do papel social do professor frente aos arranjos contemporâneos marcados pelas lógicas neoliberais que, sorrateiramente, permeiam o campo da educação.

Nossos interesses pessoais justificam-se pela inquietação quanto à postura docente no ensino superior, especialmente no contexto da EaD, pois entendemos que por meio dessas tecnologias, muitas vezes, a formação acadêmica dos discentes dar-se de forma dissociada das realidades socioeconômicas regionais, com ênfase em uma abordagem técnico-pragmática voltada exclusivamente para a certificação e inserção no mercado de trabalho. Tal perspectiva tende a negligenciar o papel e o potencial dos formandos como agentes de transformação social.

Desse modo, elegemos como objeto de estudo os instrumentos normativos e jurídicos que regulam a modalidade EaD na formação docente no Brasil. Logo, a investigação se dedica a responder ao seguinte questionamento: de que forma a Educação a Distância, como política educacional para a formação de professores, contempla a Epistemologia da Práxis?

Com tal intuito, estabelecemos como objetivo geral analisar o desenvolvimento das políticas públicas de EaD para a formação docente na práxis social e, em relação aos objetivos específicos, este estudo propõe: apresentar e analisar as políticas educacionais de EaD direcionadas à formação docente; investigar o contexto político, social e econômico em que se produz a regulamentação da EaD na formação de professores; examinar as possíveis implicações da flexibilização da formação docente para a prática social.

Metodologicamente a pesquisa tem abordagem qualitativa, a coleta dos dados será subsidiada pela Análise documental dos reguladores jurídicos que viabilizaram a flexibilização da formação docente por via do EaD, na visão de Triviños (1987, p. 111) a Análise Documental é o tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre Leis estaduais de educação, processos e condições escolares,

planos de estudo, requisitos de ingresso, livros, textos. Por conseguinte, o corpus é constituído de documentos federais subdivididos em legislações, atos normativos (Decretos, Portarias) e censos da educação, elencados no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Principais documentos que compõem o corpus da pesquisa

Leis	Decretos/Portarias	Censos da Educação
Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Portaria MEC nº 4.059/2004 Autoriza todas as instituições de ensino superior a introduzir disciplinas que utilizem a modalidade EaD em até 20% da carga horária do curso.	
Lei nº 10.172/2001 (PNE)	Portaria MEC nº 2.201/2005 Dispõe sobre o processo de credenciamento e autorização das instituições públicas de educação superior no âmbito dos programas de indução de oferta de cursos superiores de formação de professores.	Censo da educação superior (INEP 2000-2023)
Lei nº 13.005/2014 (PNE)	Portaria MEC nº 2.117/2019 Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.	Mapa do Ensino Superior (SEMESP 2005-2024)
	Decreto Presidencial nº 5.622/2005 Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Regulamenta dispositivos, normas para a EaD, estabelece critérios de credenciamento, autorização, reconhecimento, oferta, programa e cursos.	
	Decreto Presidencial nº 5.800/2006 Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.	
	Decreto Presidencial nº 9.057/2017 Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Dispõe sobre cursos na modalidade EaD na educação superior, ampliando a oferta ao setor privado.	

Fonte: elaborado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados entre julho de 2023 e maio de 2024.

As análises são orientadas a partir do materialismo histórico-dialético conceituado por Frigotto (1997, p. 75) como um “[...] exercício situado no plano da realidade, no plano da história, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de Leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Desse modo, o método de análise permite

compreender o objeto mediante as Leis que o cercam na construção histórica, cultural, social, política e econômica.

O aporte teórico que subsidia a investigação é constituído por autores, filósofos e pesquisadores do campo educacional adeptos às abordagens críticas da educação. Na via de consolidação da filosofia contamos com as contribuições dos filósofos Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) e Antônio Gramsci (1891–1937)². No tocante à Epistemologia da Práxis como proposta de formação docente destacamos as professoras e pesquisadoras Curado Silva (2017; 2018; 2021) e Kuenzer (2002; 2012; 2016; 2017; 2021) referente à sociologia do trabalho e educação. De igual modo, também nos embasamos teoricamente em Saviani (2017), Antunes (2002), Alves (2015) e, quanto às análises das políticas educacionais, em Shiroma, Moraes e Evangelista (2011).

O estudo está estruturado em quatro seções: a primeira dedicada à apresentação dos aspectos epistemológicos da Filosofia da Práxis – em que descrevemos seus fundamentos históricos e conceituais a fim de perceber o potencial desta como proposta pedagógica no campo da educação. Na segunda seção, analisamos a relação entre trabalho e educação, destacando como as transformações no sistema produtivo impactam a subjetividade dos indivíduos e demandam da educação práticas alinhadas a essas mudanças. Também examinamos a formação docente sob uma perspectiva histórica, considerando o papel das políticas públicas, os fatores que moldaram suas bases epistemológicas e o advento da plataformização digital nos processos formativos.

Na terceira seção, apresentamos os disciplinamentos jurídico-normativos da formação de professores que viabilizou a flexibilização da formação docente pelas plataformas digitais. Nesta parte da discussão, apontamos os dados que revelam a evolução dessa modalidade e analisamos as conjunturas sócio-política e econômica em que se deu a flexibilização. Para finalizar, na quarta seção, discutimos as implicações desse disciplinamento na práxis social debatendo a relação com o capital, a flexibilidade do trabalho e as adaptações dos processos formativos. Este estudo conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como agência de fomento.

² Empregamos esta datação em referência à vida e obra de Gramsci, uma vez que, em nossos estudos, não nos detemos a um texto e/ou publicação específico(a) do filósofo.

1. A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, exploramos os fundamentos da filosofia da práxis e suas implicações no campo da educação. Nossa intenção é apresentar um delineamento conceitual da práxis a partir da epistemologia da filosofia da práxis para perceber o potencial da prática como proposta/competência pedagógica no campo da educação.

Todavia, é limitado discutir a filosofia da práxis, uma filosofia contemporânea, sem trazermos os elementos históricos em que suas bases foram fundamentadas. Por isso, para chegar ao campo conceitual da Filosofia da Práxis realizamos um breve retorno aos pensadores que trouxeram a fundamentação epistemológica sobre a temática. Neste sentido, a principal referência é o trabalho de Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) – filósofo que dedicou muitos anos de sua vida ao estudo da práxis. Em complementação aos estudos de Vázquez e delineando uma maior vinculação aos princípios da filosofia da práxis no campo da educação, também abordamos os estudos do filósofo italiano Antônio Gramsci (1891–1937).

Adolfo Sánchez Vázquez viveu de acordo com os princípios socialistas, influenciado por sua família e pelos eventos históricos de sua época. Apesar de enfrentar acontecimentos bárbaros como a perseguição na guerra civil espanhola (1936-1939), o exílio no México e a censura de seus valiosos trabalhos na Espanha, ele permaneceu fiel às suas convicções até o fim da vida, em 2011 (Ferreira, 2018).

Desde a infância, Vázquez foi influenciado pelas ideias marxistas, especialmente, por meio dos textos de Karl Marx fornecidos por seu tio – um militante comunista ativo na Espanha. Essa exposição precoce ao pensamento marxista moldou o desenvolvimento de sua produção intelectual, levando-o a elaborar uma escrita poética com forte viés político.

Aos 17 anos, juntou-se à Juventude Socialista Unificada e aprofundou estudos em letras e filosofia na Universidade Central de Madrid. Sua vida tomou um rumo político mais intenso a partir de 1936 com o início da Guerra Civil Espanhola, episódio que o fez abandonar a filosofia temporariamente para dedicar-se à política. Após a queda de Barcelona, em 1939, e o avanço Franquista, Sánchez Vázquez foi forçado ao exílio no México, onde continuou suas contribuições intelectuais (Ferreira, 2018).

Vázquez morou em diferentes cidades mexicanas realizando vários trabalhos intelectuais, inclusive a tradução de textos para editoriais e a redação de artigos para jornais. A partir de 1943, ele se estabeleceu na Cidade do México marcando o início de uma nova fase em

sua vida. Dedicou-se à busca intensa dos problemas colocados pelo marxismo, especialmente as questões relacionadas a arte, estética e filosofia política, adotando uma postura mais aberta, crítica e não dogmática. Dentre suas fontes de apoio, durante esta jornada, encontramos pensadores como António Caso Andrade, Eli Eduardo de Gortari, Antonio Gramsci e Louis Althusser (Ferreira, 2018; Arriarán-Cuéllar, 2014).

Ao assumir a função de professor emérito de Filosofia na Universidad Nacional Autónoma do México (UNAM), Sánchez Vázquez dedica a sua investigação de doutorado ao tema “Sobre la Praxis”. Arriarán-Cuéllar (2014), abordando aspectos motivacionais desta fase da vida de Vázquez, comenta que o desprestígio à política do socialismo, que progressivamente enfraquecia o movimento socialista, sobretudo pela série de acontecimentos como as revelações de crimes cometidos e a invasão Russa na Tchecoslováquia, levaram-no a questionar o caráter socialista dos países que assim se diziam. Desse modo, o cenário político e econômico tornou-se o pano de fundo para questionar o caráter dogmático e estruturalista da teoria marxista nos partidos socialistas da época, fazendo com que o filósofo, em sua tese, lançasse novos olhares sobre as multifacetadas da práxis marxista e suas interconexões.

Sánchez Vázquez resistiu às circunstâncias adversas e teve uma destacada atuação como precursor de várias gerações de pensadores críticos, particularmente na América Latina, rendendo-lhe títulos e homenagens. Ele deixou um legado de dezenas de livros, participações em seminários nacionais e internacionais, cujos registros podem ser encontrados em anais, livros, capítulos de livros, artigos e entrevistas – obras sobre a Práxis, Filosofia, Ética, Estética, Política, Arte, Violência, Modernidade, Capitalismo e Ethos (Freitas, 2013; Ferreira, 2018).

Sua tese de doutorado originou a obra “Filosofia da Práxis”, esgotou-se nas livrarias, sendo revisada, editada e relançada pelo autor. Nessa obra, Vázquez expõe sua concepção filosófica politicamente fiel às concepções marxistas, rompendo com o caráter dogmático do marxismo expresso nos partidos socialistas da época.

Com base nas análises de Freitas (2013), Ferreira (2018), Mayoral (2007) e Arriarán-Cuéllar (2014), entendemos, a partir da leitura direta dos clássicos de Marx, que o filósofo posiciona a noção de práxis no centro de uma tripla problemática: a transformação de uma realidade considerada injusta, a necessidade de transformar essa realidade e a transformação baseada em uma crítica fundamentada no conhecimento científico dessa realidade. Nesse percurso, Vázquez articula fontes filosóficas elementares para o estudo da práxis, como Hegel (1770-1831), Feuerbach (1804-1872) e Marx (1818-1883), apresentando suas apreciações acerca da práxis no livro “A Filosofia da Práxis”, que abordamos mais à frente.

1.1 Aspectos epistemológicos da filosofia da práxis

Afinal o que é a práxis? A pergunta norteadora deste capítulo não poderia ser descrita de forma isolada como em um verbete de dicionário, pois estaríamos reduzindo a essência da própria práxis. A fim de chegarmos à resposta, é necessário examinar vários aspectos que envolvem a práxis, dentre eles o aspecto antropológico que envolve a terminologia deste conceito.

Nosso trabalho está fundamentado nas percepções filosóficas do materialismo histórico dialético, entretanto, a concepção de práxis é um conceito que antecede as contribuições marxistas. A respeito, Silva (2017) explica que existe uma consciência da práxis comum e outra ligada às reflexões filosóficas.

Vázquez (2007) esclarece que, na Grécia Clássica, a práxis estava alinhada ao modo de produção escravista da época, refletindo em uma divisão classista que distinguia os escravos dos homens livres, em que somente estes últimos eram capazes de alcançar a verdadeira práxis que advinha por meio da contemplação. Ainda na Grécia Clássica, a divisão social do trabalho exaltava a atividade contemplativa, a práxis material produtiva ocupava um lugar secundário e depreciativo, ato que não se restringia aos escravos, abrangendo também os artistas, artesãos e quaisquer indivíduos que operassem sobre a matéria.

Com o advento da manufatura burguesa surge uma nova concepção da práxis, que ocorre no período do Renascimento e do Iluminismo. Esse movimento ideológico colabora para o entendimento do qual o homem deixa de ser um animal teórico para ser também um sujeito ativo, construtor e criador do mundo (Vázquez, 2007). Apoiado nesse pensamento, há, portanto, uma valorização da ciência prática e do trabalho material em detrimento da especulação contemplativa.

Vásquez (2007) destaca que o termo "práxis", derivado do grego antigo "πράξις", é usado para se referir à ação propriamente dita, uma "*atividade pura em sua essência*" (tradução que não cabe em nossa língua). Em nossa língua, esse termo ganha outra conotação, posto que os termos "práxis" e "prática" são usados de modo indistinto, comumente com o sentido de uma atividade humana para fins utilitários.

Ainda assim, o termo "prática" aparece mais frequente na linguagem comum e literária, enquanto "práxis" é normalmente mais reconhecido no vocabulário filosófico. Vázquez (2007) justifica o uso de "práxis" em seus estudos, ao invés de "prática", declarando que:

A razão que nos levou a isso foi justamente a de livrar o conceito de 'prática' do significado predominante em seu uso cotidiano, no que é o que corresponde, ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário (Vásquez, 2007, p. 27).

Atualmente, a práxis transcende essa consciência comum, indo além do significado grego, da utilidade prática e adquire uma concepção própria na filosofia contemporânea. Essa filosofia não se restringe ao conhecimento teórico contemplativo, ela permeia as relações sociais. A fim de explicar tal percurso, retomamos a história da filosofia clássica até a contemporaneidade.

1.1.1 Práxis de Hegel e Feuerbach

Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em 1770, em Stuttgart – Alemanha, e foi um dos filósofos alemães mais influentes do século XIX. Ele desenvolveu um sistema filosófico abrangente que aborda áreas como filosofia, política, teoria social, estética e história. Estudou teologia e filosofia em Tubinga – Alemanha, foi professor em várias universidades, publicando obras clássicas como “Fenomenologia do Espírito” (1807) e “Ciência da Lógica” (1812-1816). Das ricas colaborações de Hegel para a história, destacamos duas concepções teóricas que são bases epistemológicas para a discussão deste texto: o Espírito Absoluto e a Dialética.

Na visão de Santos (2017), Hegel desenvolve uma filosofia que busca compreender toda a realidade através da razão pura (o Espírito Absoluto). A formação da consciência é central em sua obra, sendo analisada de forma sistemática no que ele chama de "ciência da experiência da consciência". Sua filosofia baseia-se em uma dialética em que a consciência evolui de uma fase inicial (ser-em-si), passa por uma fase de contradição (ser-fora-de-si) e, finalmente, alcança a síntese (ser-em-si-e-para-si). Esse processo culmina quando a consciência se apropria do conhecimento de si mesma.

Na obra Fenomenologia do Espírito (1806/1807) Hegel nos mostra que o conhecimento não parte do Absoluto, mas conduz a ele por meio das sucessivas fases fenomênicas da consciência que, sendo palco das manifestações entre concreto e ideal, faz Ciência da experiência da consciência, operando dialeticamente, pois tudo na realidade tem sua negação e negação da negação. Assim sendo, o princípio da contradição é o cerne da lógica dialético-especulativa do idealismo Absoluto (Santos, 2017, p. 37).

Vásquez (2007), ao explicar a práxis na filosofia hegeliana, esclarece que a filosofia idealista alemã, da qual Hegel comungava, era uma filosofia de atividade da consciência ou do

Espírito. Este ativismo personificava, nas demandas concretas da Alemanha daquela época, a impressão de que “*há uma pobreza de uma atividade prática revolucionária*” (Vásquez, 2007, p. 65, grifo do autor). Dessa forma, diferente do que ocorria na França, as reformas alemãs ocorriam num plano espiritual. O autor preconiza que para a superação desta condição seria necessário passar da práxis teórica, abstrata, espiritual do Absoluto, à verdadeira práxis humana, material, sendo imprescindível fazer do sujeito um sujeito real, um sujeito humano, passando do plano do Absoluto para o plano humano real (Vásquez, 2007).

Hegel faleceu em 1831, em Berlim, aos 61 anos, vítima de cólera e seu legado filosófico foi amplamente difundido. Conforme Santos (2017) aponta, a influência do pensamento de Hegel é tamanha que seus próprios discípulos se dividirão em duas correntes: a direita ortodoxa e a esquerda radical, também chamadas de velhos e jovens hegelianos.

A direita (velhos hegelianos) adotou a tese de que o estado seria a mais alta realização do Espírito Absoluto, enquanto a esquerda (jovens hegelianos) debruçou-se sob o estudo e a análise dos problemas políticos adotando o método dialético, contrapondo-se ao regime que escravizava a Alemanha da época. Dentre os membros dessa corrente estavam os dois outros personagens deste estudo: Ludwig Feuerbach (1804 -1872) e Karl Marx (1818- 1883).

Morais (2014), em um breve resumo, informa que Ludwig Andreas Feuerbach nasceu em 1804, no sul da Alemanha, em uma família protestante, tendo como pai um renomado jurista. Feuerbach estudou teologia em Berlim, com Hegel, mas tornou-se crítico dos ensinamentos teológicos hegelianos ao aprofundar-se nos estudos. Suas principais obras incluem: “Pensamentos sobre morte e imortalidade” (1830), “Crítica da filosofia hegeliana” (1839), “A essência da religião” (1846) e “A essência do cristianismo” (1841). Esta última gerou grande impacto sobre o grupo de jovens hegelianos, dado as severas críticas à religião³ (sagrada na época) e por salientar que a “filosofia de Hegel seria um tipo de religião, mas introduzida ao pensamento, onde atributos próprios dos humanos fogem ao controle do próprio homem” (Meneghetti, 2007, p. 259).

Morais (2014) afirma que o aspecto central da filosofia de Feuerbach é a compreensão da teologia como uma forma de antropologia em que o filósofo propõe a transformação da ideia de um Deus abstrato, cheio de potencialidades, em prol do movimento de libertação humana.

³ Naquele período havia a crença de que tanto as coisas físicas como as não físicas derivaram de uma essência que os cristãos chamam de “Deus”, portanto, a essência do universo seria Deus na visão de outros filósofos. Hegel ousa tirar a regência do universo dessa sacralidade transferindo para o Espírito Absoluto, uma razão suprema, conforme destaca Santos (2017).

O objetivo é recuperar as virtudes inerentes ao ser humano que foram projetadas em uma divindade abstrata e ilusória. Tais virtudes inerentes ao homem são capacidades e potenciais inatas(os) da espécie humana.

A humanidade, ao longo de sua existência na Terra, foi se alienando de sua essência, ou seja, de suas características essencialmente humanas e atribuindo-as a um ser onipotente. Aquilo que o ser humano desejava como virtude e valor, a essência do gênero humano, foi atribuído a Deus. Depois deste processo de alienação humana e gênese divina a humanidade atribuiu um poder criador ao ente criado e fez-se predicado deste sujeito (Morais, 2014, p. 131).

Na filosofia contemporânea, o conceito de alienação empregado para designar a religião, em Feuerbach, é ampliado e entendido como um processo no qual o criador esquece que é criador e faz da criatura o criador, ou seja, o indivíduo cria uma ideia e, com o tempo, começa a acreditar que aquela ideia é o seu criador, em um movimento em que a consciência se coloca fora de si, atribuindo a este ente criado total poder sobre a criatura.

Para Vázquez (2007), a alienação, em Feuerbach, verifica-se na consciência, sendo na própria consciência que se encontram o campo e os caminhos para superá-la. O autor salienta que Feuerbach trouxe contribuições importantes para o avanço em direção à verdadeira concepção da práxis humana/material, na medida em que coloca o sujeito humano com o verdadeiro potencial e não o Espírito. Por outro lado, ele registra um retrocesso em direção à concepção humana/material da práxis na medida em que essa transição do Absoluto Universal ao Absoluto Humano evapora-se na prática real, deixando as bases teóricas da filosofia de Feuerbach em uma condição estacionária. Deste modo, a práxis em Feuerbach, assim como em Hegel, é uma práxis abstrata.

Meneghetti (2014) analisa a filosofia de Feuerbach, expondo que ela é conhecida como uma abordagem materialista contemplativa por valorizar a realidade material como fundamental na compreensão da existência humana sem reconhecer o poder do homem de alterar essa realidade objetiva por meio de suas ações. Para Meneghetti (2014), no entendimento de Feuerbach, existiria uma separação entre a realidade objetiva e a atividade humana com a compreensão dessa realidade ocorrendo mais através da intuição e da sensibilidade do que por meio de práticas ou ações humanas. Tais especificidades provocam em Marx indagações pela ausência de uma materialidade do homem, da vida, das coisas.

1.1.2 Práxis em Marx

A filosofia da práxis, na visão marxista, é abordada em obras como: “A Sagrada Família” (1845), “A Ideologia Alemã” (1846) e “Manifesto Comunista” (1848). No entanto, alguns autores, como Vázquez (2007), Meneghetti (2014), Vieira (2010) e Schmied-Kowarzik (2019), reforçam que o conjunto teórico chamado “Teses Sobre Feuerbach” desempenha um papel chave para a compreensão das obras de Marx, alertando que, caso queira-se fazer justiça com o conteúdo pretendido por Marx, a leitura deste material é indispensável.

Antes de adentrarmos diretamente na compreensão da práxis em Marx, convém tecer considerações sobre o material denominado “Teses Sobre Feuerbach”. Schmied-Kowarzik (2019) explica que os textos que compõem as teses foram escritos sucintamente por Karl Marx em um caderno de notas entre 1844 e 1845 e, originalmente, não eram destinados à publicação. Nessa direção, Batista (2007) complementa afirmando que, ao serem preparados para publicação, as teses receberam pequenas modificações⁴ por Friedrich Engels, o que levou a diversas interpretações equivocadas das ideias de Marx.

As “Teses sobre Feuerbach” marcam a mudança de Marx do idealismo alemão para o materialismo histórico dialético. Em resumo, elas representam um conjunto de críticas a uma corrente filosófica dominante que influenciava diversos aspectos, como política, estética e sociedade, a ideologia alemã. Os textos representam os rascunhos de Marx sobre suas análises e visões desse contexto, a organização do pensamento que iria ultrapassar as barreiras do idealismo de Hegel e do materialismo de Feuerbach (filósofos da ideologia alemã).

O professor de filosofia Antônio Rufino Vieira analisa a obra de Ernst Bloch (1885–1977), filósofo e teólogo marxista alemão que aborda temas da teoria marxista, religião e cultura, encarando-a como um renovador do marxismo (Vieira, 2010, p. 27), ao lado de Luckács (1885 - 1971) e Gramsci (1891–1937). Ernst Bloch analisou as 11 notas que formam as “Teses Sobre Feuerbach”, agrupando-as em quatro categorias temáticas distribuídas conforme mostramos no quadro 2.

⁴ As “Teses Sobre Feuerbach” foram concebidas antes da obra “A Ideologia Alemã”, realizada em colaboração com Engels em 1845-1846. Autores como Vieira (2010) e Batista (2007) indicam que Engels realizou pequenas correções nos textos originais de Marx ao prepará-los para publicação em 1888.

Quadro 2 – Categorização das “Teses sobre Feuerbach”

	GRUPO 01	GRUPO 02	GRUPO 03	GRUPO 04
TEMAS	Teses relativas à teoria do conhecimento, referindo à intuição e à atividade.	Teses antropológico históricas, referindo à alienação e ao materialismo real e verdadeiro.	Teses relativas ao problema teoria-prática	Palavra de ordem sobre a possibilidade da existência da filosofia
TESES	V, I, III	IV, VI, VII, IX, X	II, VIII	XI

Fonte: elaborado pela própria autora.

Nota: os dados foram extraídos de Vieira (2010).

Nas teses estão representadas muitas vertentes da teoria marxista que mais tarde seriam melhor explicados em suas obras. Vieira (2010) apresenta a articulação realizada por Bloch entre essas vertentes durante a apreciação das teses, vejamos:

No primeiro grupo (V, I, II) estão as teses pelas quais Marx supera as epistemologias do idealismo e do materialismo anterior, as quais se fundam, respectivamente, na contemplação ou no ativismo. Marx fundamenta sua teoria do conhecimento no campo da práxis, essa práxis só pode ser o trabalho realizado pelo homem livre. Toma-se necessária uma prática revolucionária que modifique as estruturas opressoras da sociedade que alienam o homem (segundo grupo: IV, VI, VII, IX, X). Todavia, a práxis revolucionária estaria fadada ao teorismo ou ao ativismo, caso um dos elementos, a teoria ou a prática, fosse único determinante desse processo, a revolução justifica-se, portanto, porque teoria e prática estão dialeticamente interligadas (terceiro grupo: II, VIII). A última tese (quarto grupo: XI) vem demonstrar que a filosofia é necessária para manter o marxismo na exigência da verdade (Vieira, 2010, p. 28).

Vieira (2010), Schmied-Kowarzik (2019) e Batista (2007) enfatizam a tese XI como uma espécie “de batismo do protagonismo da filosofia marxista” sobre as demais filosofias, assentadas na afamada crítica: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo” (Schmied-Kowarzik, 2019, p. 193). No entendimento dos autores, a tese XI significa tanto um posicionamento contra toda a filosofia que apenas opera a interpretação do mundo, quanto uma contraposição a toda teoria e ciência que creem ser possível determinar, isolada da práxis humana, objetivamente, o mundo em si e para si.

Bloch (1988), ainda sob as lentes de Vieira (2010), considera que a tese XI é a mais importante de todas, pois, contrariamente ao que se supõe à primeira vista, nesta nota estão afirmadas a permanência, a importância da filosofia como instrumento de transformação e revolução, não apenas voltado para a contemplação. Logo, na tese mencionada a filosofia se

converte em práxis revolucionária e representa a certidão de nascimento da filosofia da práxis em Marx (Mayoral, 2007).

Vieira (2010), Schmied-Kowarzik (2019) e Batista (2007) destacam um equívoco recorrente na interpretação da tese XI, referente à conjunção "mas" entre "interpretar" e "transformar", sugerindo uma oposição entre ambos. Nessa perspectiva, Bloch (1988), em uma análise filológica do texto original, argumenta que essa conjunção não existe, indicando um possível acréscimo por Engels na edição de 1888 das “Teses sobre Feuerbach” (Vieira, 2010, p. 39). Os autores ressaltam que essa alteração abre precedentes para uma interpretação pragmática da práxis, reduzindo a riqueza da teoria marxista e associando-a, indevidamente, a uma visão científico-positivista (Vieira, 2010; Schmied-Kowarzik, 2019; Batista, 2007).

Retomando a práxis sob a ótica marxista, reiteramos que havia, anterior a Marx, uma concepção “comum” da práxis que remete à antiguidade clássica, que centrava a práxis nas atividades contemplativas. No Renascimento e Iluminismo, com o advento da era manufatureira burguesa, a práxis da produção material ganhou destaque. Por isso, o período entre o século XVIII e a Revolução Industrial foi um marco histórico caracterizado, entre outros aspectos, pela exacerbação do modo manufatureiro de produção que despertava em Marx revoltas e desejo por mudanças concretas.

Silva (2017) destaca o papel da máquina na substituição gradual do trabalho humano na produção de mercadorias durante o período indicado, o que resultou em uma intensificação da exploração do trabalho, voltada para a busca incessante pelo aumento do lucro, levando à prolongação da jornada de trabalho e ao desenvolvimento de tecnologias que permitissem uma maior intensificação da exploração. A divisão de classes era evidente, com uma camada interessada na acumulação de capital e apropriando-se da força de trabalho da outra. Silva (2017) ressalta que a reivindicação da época não era apenas sobre o trabalho em geral, mas sobre a exploração de pessoas de todas as idades e gêneros, desprovidas de proteção social, moral e quaisquer direitos.

Nesse cenário, Marx desenvolve caminhos metodológicos que visam a libertação das condições humanas impostas pelo capitalismo através da práxis. Para o filósofo, a práxis envolve um movimento dialético voltado para a superação da alienação, pois, no sistema capitalista, as relações de produção resultam na negação da essência humana porque, apesar dos sujeitos produzirem objetos e criarem condições de existência para atender suas necessidades, os trabalhadores não conseguem usufruir delas (Vázquez, 2007).

Dessa forma, a práxis revolucionária surge na história como uma força poderosa capaz de alterar esse movimento. Marx acreditava que as contradições inerentes ao sistema capitalista, inevitavelmente, levariam a conflitos entre as classes sociais, trabalhadora e capitalista, (proletariado e burguesia). Na visão dele, tais conflitos levariam a mudanças sociais e, em última instância, à derrubada do sistema capitalista através de uma revolução, sendo o proletariado a classe destinada a revolucionar a sociedade existente (Vásquez, 2007, p. 120).

Silva (2017) explica que a práxis revolucionária (política ou social) é entendida como o resultado final do pensamento marxista, uma vez que o ponto de partida é sempre uma práxis produtiva/material, dito de outra forma, uma realidade concreta em que o sujeito vive alienado. Todavia, entre o ponto de partida e a chegada há um elemento fundamental que movimenta o sujeito: a consciência.

Vásquez (2007) destaca a consciência como fundamental para uma ação transformadora (práxis revolucionária), sendo ela um elemento exclusivo dos seres humanos que confere a capacidade de reflexão acerca das circunstâncias existentes, intencionalidade e ação efetiva com vistas à transformação, logo, a atividade teórica que impulsiona a ação do sujeito. Por esse viés, Vásquez (2007, p. 109) afirma que “a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente”.

Assim, a práxis em Marx em momento algum desconsidera a dimensão intelectual de interpretação do mundo, das coisas, ela evidencia essa dimensão teleológica e encoraja a ação prática para promover a transformação, logo, não há hierarquia ou competição entre um movimento ou outro (teoria ou prática), ao contrário há a indissociabilidade e a interdependência entre ambos.

1.1.3 Práxis em Vásquez

Em seus estudos, Vásquez se dedica a fazer compreender que a teoria de Marx não pode ser entendida em termos polarizados (campo teórico e campo prático), pois a práxis verdadeira, que leva a transformação, só se efetiva a partir da interação entre esses eixos. A filosofia da práxis retira das entidades abstratas a capacidade de regência do mundo e das coisas, destacando o homem como sujeito capaz de promover mudanças concretas na sociedade. Arriarán-Cuellar (2014) explica que um dos pontos mais relevantes que motivou Sánchez em sua tese de

doutorado – trabalho que originou a obra “A Filosofia da Práxis”- é dado em torno da interpretação da tese XI sobre Feuerbach (Marx, 1988): os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se é de transformá-lo.

As interpretações divergentes sobre a tese contribuíram para a inoperância do legado de Marx, especialmente devido à condução dos movimentos socialistas na União Soviética, no meio do século XX. Esses movimentos envolviam a propriedade estatal dos meios de produção, um Estado onipotente, partido único e a ausência total de democracia⁵ (Arriarán-Cuéllar, 2014, p. 150). Tais formas de condução denunciavam que o movimento se afastava dos princípios comunistas defendidos por Marx.

Diante deste panorama, Sánchez Vázquez sentiu a necessidade de reivindicar a essência das premissas marxistas advogando em favor de um ideal socialista, sem abrir mão da crítica ao capitalismo e considerando as nuances das condições contemporâneas, exortando na práxis revolucionária a esperança de transformação. Além de Marx e demais teóricos marxistas, ele inspira-se nas abordagens de Georg Lukács (História e consciência de classe - 1923) e Gramsci contra a metafísica materialista (Cadernos de prisão - 1948) para mostrar diversas formas de dominação da contemporaneidade. (Arriarán-Cuéllar, 2014).

Nesse percurso, Vázquez (2007) reitera a essência da Filosofia da Práxis nas perspectivas revolucionárias de Marx e expande as possibilidades de revolução diante dos desafios atuais. Ele nos apresenta os tipos de práxis que ocorrem de acordo com a matéria prima que o sujeito opera. Todavia, em nenhum momento, o autor altera o sentido da práxis marxista, pelo contrário, ele expande a possibilidade da operação do sujeito sobre a matéria que em Marx estava mais fixada nas relações de produção fabril.

O primeiro tipo de práxis representada por Vázquez (2007) é a práxis produtiva – quando o sujeito opera no objeto que é dado naturalmente, aqueles que a fonte é a natureza. Na concepção do autor, a práxis produtiva é toda atividade que envolve o trabalho humano na transformação da natureza⁶, em que o homem cria objetos que atendam suas necessidades dentro das interações sociais, é o que Marx chama de “relações de produção”. Dessa forma, ainda que contemple o trabalho ontológico, esta atividade é voltada para atender as necessidades utilitárias e funcionais dos seres humanos (Vásquez, 2007).

⁵ Além desses eventos, as revelações sobre as crises na URSS, a insurreição húngara e a invasão da Checoslováquia fazem parte dos acontecimentos que fomentaram as críticas de Vázquez ao socialismo soviético, todos eles foram revelados sob forma de denúncia durante o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, em 1956.

⁶ Essa perspectiva que Vázquez (2007) apresenta é fora da lógica capitalista, representa o trabalho ontológico.

O segundo tipo de práxis é a artística/experimental – quando o sujeito opera sobre uma matéria prima que já foi manipulada, nesse caso, o contato do sujeito com ela não é primário. A práxis artística é uma forma de ação que expressa a humanização da matéria e a criatividade humana, esta forma transcende o utilitarismo e contribui para a expressão cultural e emocional dos indivíduos. A práxis experimental, por sua vez, “ocorre quando os cientistas modificam as condições naturais de um fenômeno para estudá-lo de forma mais clara e precisa, ela busca comprovar hipóteses ou desenvolver teorias” (Vásquez, 2007, p. 230).

A última forma de práxis elencada pelo autor é aquela na qual o sujeito opera sobre si mesmo – a práxis política. Vásquez (2007, p. 231) explica que “na medida em que a atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim um grupo ou classes sociais, inclusive uma sociedade inteira, pode ser denominada práxis social”. De forma mais específica, a práxis social refere-se à atividade de grupos ou classes sociais que buscam transformar a organização e a direção da sociedade ou promover mudanças por meio da atuação do Estado. Essa práxis é uma atividade política porque envolve disputa pelo controle do poder por grupos com interesses antagônicos. Desse modo, a práxis política, como atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária, pois a atividade revolucionária permite mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se assenta o poder material e espiritual da classe dominante e instalar uma nova sociedade (Vásquez, 2007).

Em sua obra, além de destacar a precisão conceitual da práxis, Vásquez (2007) diferencia os níveis de práxis (criativa/reiterativa), aborda a racionalidade, a violência, as relações entre ética e política. Para esta pesquisa interessa detalhar os aspectos conceituais da práxis e sua representação a partir do pensamento de Vásquez (2007).

Por essa razão, finalizamos este itinerário compreendendo que para o autor, a práxis é tomada como categoria central da filosofia marxista, posto que ela guarda não apenas enfoques reflexivos, mas também atividade prática, elementos que operam de forma indissociada com potenciais de transformar a sociedade. Da obra de Vásquez, consideramos relevante a denominação de práxis social – referida como atividades coletivas que visam transformar a organização e a direção da sociedade por meio da atuação do Estado. Assim, adiante dedicaremos a entender como a Epistemologia da práxis permeia o campo da educação.

1.2 A epistemologia da práxis no campo da educação

Para a formulação deste item destacam-se as contribuições dos filósofos Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) e Antônio Gramsci (1891-1937) no campo da educação. Estes autores abordam a filosofia da práxis em seus trabalhos partindo da premissa marxista, porém indicando aspectos diferentes. Conforme exposto por Lozano (2018), os dois filósofos partilham um espírito inovador que implica em não permanecer na exegese dos textos clássicos de Marx, mas no seu repensar criativo face aos novos desenvolvimentos na teoria e na prática, buscando confrontar os problemas clássicos da sociedade capitalista frente ao proletariado, porém inserido em um contexto contemporâneo.

A gênese da educação está intrinsecamente ligada às condições materiais e às relações de produção de uma sociedade, temos a pretensão de explicar o contexto e as condições sob as quais a educação escolar se estrutura. A partir da contribuição dos autores anteriormente mencionados apresentamos como a epistemologia da práxis oferece possibilidades para o campo educacional.

Vázquez (2007) apresenta a práxis como atividade humana concreta que une teoria e prática. Nessa perspectiva, ele sugere que o processo de ensino-aprendizagem deve ir além da simples transmissão dos conteúdos, priorizando uma abordagem dialética em que o sujeito (o aluno) participa ativamente da construção do saber, transformando a si mesmo e a realidade em que está inserido.

Gramsci (1891-1937) alude a práxis na educação como instrumento de emancipação voltado para a formação de indivíduos críticos e capazes de intervir na sociedade, acentuando a escola como um aparato privado de hegemonia que guarda contradições e pode servir à manutenção do sistema classista ou para fomento de transformação.

Ambos os autores convergem na ideia de que a educação não pode ser neutra, ela deve ser um processo ativo de transformação da realidade em que o conhecimento é construído coletivamente por meio da práxis social e política. Assim, a epistemologia da práxis de Vázquez (2007) e Gramsci (1891-1937), no campo educacional, enfatiza o papel emancipador da educação promovendo uma formação crítica com vistas à transformação social.

1.2.1 A natureza humana e a expropriação dela

O campo em que nosso estudo está posicionado é o da educação, razão pela qual se justifica o esforço em explorar como os fundamentos da filosofia da práxis permeiam esta área.

Com o auxílio de Brandão (1981), partimos do princípio de que a educação é, conceitualmente, compreendida como atividade imbricada na própria vida, seja para aprender ou ensinar seja para aprender e ensinar. O autor destaca que ninguém escapa à educação, que esbarramos diariamente com uma ou várias atividades educativas, existindo a educação de cada categoria de sujeitos de um povo, em cada povo ou entre povos que se encontram, logo, ela é social.

A educação ganha um lócus diferenciado quando o processo de ensinar e aprender socialmente é sistematizado por meio de métodos em que se estabelecem regras, tempos e constituem executores especializados. Nesse ponto, a educação ganha uma nova formatação, o ensino formal, que se sujeita à pedagogia, a teoria da educação, faz surgir a escola, o aluno, o professor, o ensino e tantos outros atores materiais e imateriais (Brandão, 1981).

Brandão (1981) assinala que a educação formal é recente na história da humanidade e surgiu a partir de novas organizações sociais. Ele reitera que a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais, existindo como forma de potencializar os atributos sociais dos humanos, também imposta por um sistema centralizado de poder que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Saviani (1984) complementa esse entendimento indicando que a educação traz em sua gênese a essência humana devido a capacidade ímpar de adaptar a natureza às suas necessidades, ou seja, de transformá-la, sendo esta transformação mediada pelo trabalho. Em Saviani (1984), a educação é uma ação humana em que o agente (homem) antecipa mentalmente a finalidade da ação e executa-a. Desse processo de transformação intencional da natureza, ele cria o mundo humano (o mundo da cultura). Por conseguinte, dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho, ou seja, um processo de produção da existência humana (Saviani, 1984, p. 01).

Nessa perspectiva, a relação entre educação, natureza humana e trabalho integra um sistema de relações sociais que se molda conforme a dinâmica da sociedade. Tal dinâmica sempre foi permeada pela divisão em grupos com um desejo intrínseco de controlar e exercer poder uns sobre os outros, nessa conjuntura há reações de resistência, como também há consensualidades motivadas sobretudo pela via da alienação – entendida como um processo pelo qual os indivíduos projetam seus atributos em outros (deuses, sistemas, etc) e regozijam-se dessa relação.

A evolução da sociedade, ao longo da existência humana e recentemente, ajusta-se a uma forma de organização ligada à perspectiva econômica. Em nosso entender, as relações de produção, a busca por lucro e a ambição industrial superam os aspectos humanitários nas interações, resultando na exploração de indivíduos por outros, roubando-lhes a sua essência humana. Diante das condições que vigoram na sociedade capitalista, a “realização do trabalho aparece como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão a ele, a apropriação como alienação, como exteriorização” (Marx, 1985 *apud* Saviani, 2007, p. 07).

Silvai (2005) aborda o conceito de alienação como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação que torna o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive. Ele acrescenta que “[...] a pré-condição da existência é o trabalho, mas nesse modelo enviesado pela economia, o capitalismo, o próprio trabalho transformou-se numa mercadoria” (Silvai, 2005, p.105).

Marx (1985) apresenta-nos uma proposta para superar a alienação por meio da práxis, culminando na emancipação humana. Ao citar Marx, Saviani (2017) declara que a emancipação é alcançada quando os seres humanos apropriam-se de sua essência.

Se a propriedade privada nos fez tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital [...] com a superação da forma capitalista de sociedade, atingido o estágio da emancipação humana, a apropriação unilateral cederá lugar à apropriação omnilateral: O homem se apropria de sua essência universal de forma universal, quer dizer, como homem total (Marx, 1985 *apud* Saviani, 2017, p. 07).

Na visão de Marx (1985), para superar a alienação, na perspectiva da emancipação humana, é indispensável a superação da sociedade de classes com o consequente desaparecimento do Estado, medida que só poderá ser alcançada por via da práxis revolucionária, objetivando tanto a transformação das condições materiais e sociais, como a mudança da consciência e da organização dos indivíduos em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, “em sua concepção revolucionária, a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano” (Mayoral, 2007, p. 337).

Algumas das teorias da educação apropriam-se dos pressupostos epistemológicos da práxis por entender que a educação é uma ferramenta fundamental para a transformação das relações sociais, em vista de uma sociedade mais justa e livre das dominações. Esse processo

ocorreria a partir de um olhar ampliado das relações do sujeito, da sociedade e do sujeito com a sociedade. Fundamentado nessa premissa, Gramsci (1891-1937) elabora suas análises acerca das concepções marxistas e refina alguns conceitos, acentuando-os no campo da educação, firmando seu pensamento vinculado à perspectiva marxista de transformação social por meio da superação das estruturas de dominação e exploração.

1.2.2 A práxis como proposta pedagógica

Antônio Gramsci (1891–1937) contribuiu significativamente para a educação através de sua reflexão acerca da política e da cultura. Durante o período em que foi encarcerado pelo regime fascista na Itália, ele produziu escritos influentes, apesar das restrições e condições adversas da prisão. Seu trabalho, embora acessado de maneira fragmentária, proporcionou elucidações importantes sobre filosofia, política, cultura e história, introduzindo teorias e conceitos, como hegemonia, bloco histórico e o Estado ampliado, que se tornaram a base das suas ideias relativas à emancipação (White, 2005).

Gramsci (1891-1937) concorda com o princípio marxista de que a ordem social capitalista promove desigualdade e injustiça, que uma resolutividade viria pela libertação, a emancipação pela práxis. A discrepância entre os autores ocorre pela percepção de um elemento chave no plano da emancipação: o Estado. Na percepção de Marx, o Estado assume a função de servir a burguesia no processo de exploração do proletariado, estando a serviço do capitalismo, logo, para superar as diferenças de classe seria necessário a sua superação mediante a revolução (Saviani, 2017; White, 2005).

Gramsci (1891-1937), por seu turno, afirma que o processo para alcançar a sociedade livre precisa ocorrer através da absorção do Estado pela sociedade civil, seguindo a mesma lógica que o capitalismo usou: o princípio da hegemonia. Conforme Saviani (2007) atesta, em Gramsci, “o tema da revolução passa a ser tratado a partir da reforma intelectual e moral” (Saviani, 2007, p. 15), contudo, para esclarecer este entendimento faz-se necessário retomarmos considerações importantes do filósofo acerca do tema.

Arriarán-Cuéllar (2014) explica que a concepção de Estado definida por Gramsci (1891-1937) tem contribuições de análises sobre as derrotas das revoluções socialistas nos países europeus ocidentais e do leste (como Itália e Rússia) que, segundo ele, tinham características e organizações diferentes naquela época, pois “[...] no Ocidente o Estado não só cumpre a sua

função tradicional de coerção física, mas também apresenta uma nova dominação de natureza ideológica e cultural” (Arriarán-Cuéllar, 2014, p. 146).

O autor complementa aduzindo que tal observação (aliada a um conjunto de percepções de Gramsci) concretizou no filósofo a ideia de que a conquista do poder não deveria ocorrer apenas no confronto violento e frontal contra o Estado, mas também através de reformas intelectuais e morais, mediadas pelos consensos da sociedade civil.

Mendonça (2014), Saviani (2017), Write (2005) e Arriarán-Cuéllar (2014) reconhecem que, nessa conjuntura, a sociedade política corresponde ao Estado com a função tradicional de coerção direta e física, enquanto a sociedade civil está relacionada a esfera da ideologia, cumprindo a função de legitimar e justificar a ordem social dominante. Nesse sentido, as condições capitalistas na sociedade civil não são apenas impostas coercitivamente, mas sobretudo legitimadas por meio de um consenso que reforça essa ordem dominante.

Desse modo, fundamenta-se o conceito Gramsciano de Estado ampliado – onde a atuação do Estado ocorre sobre a práxis social, não se restringindo às instituições políticas tradicionais (com poder de coerção), mas difundindo suas premissas ideológicas através da sociedade civil (Igreja, família, escola, meios de comunicação) e cumprindo a tarefa da hegemonia (Arriarán-Cuéllar, 2014; Giaretta, 2021).

Retomando as perspectivas de nossos autores, que nesse texto chamamos de “plano de emancipação”, vemos que em Marx a emancipação humana ocorreria pela derrubada do Estado mediante a revolução, enquanto em Gramsci ocorreria pela absorção do Estado burguês.

Todavia, se a hegemonia capitalista envolve um processo pedagógico, a educação se constitui, nas palavras de Saviani (2017), como:

Um instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe dominada pela sociedade capitalista - o proletariado. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas (Saviani, 2017, p. 16).

No campo da educação, Gramsci (1891-1937) se dedica a explicar a importância da escola na difusão educativa das massas. Ele debate sobre a escola como um aparato de hegemonia com grande influência na formação ideológica, moral e intelectual dos indivíduos, podendo servir para a emancipação ou para a alienação dos sujeitos.

De acordo com Ramos (2014), o filósofo advoga em favor de uma formação omnilateral dos sujeitos, uma formação que implica na apreensão do mundo pelos homens por meio dos conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e da

simbolização (arte), ou seja, um desenvolvimento integral envolvendo tanto a aquisição de conhecimentos técnicos, quanto o desenvolvimento ético e político, tendo como horizonte a compreensão e a transformação ativa da realidade social. Dito de outro modo, uma formação na perspectiva da epistemologia da práxis.

A formação pedagógica baseada na epistemologia da práxis também é conjecturada por Adolfo Sánchez Vásquez. Concebida por ele como práxis educativa, equivale, segundo Arriarán-Cuéllar (2014), à práxis revolucionária marxista, haja vista que a pedagogia tem uma dimensão ideológica, capaz de integrar teoria e prática com vistas à transformação da sociedade.

Arriarán-Cuéllar (2014) enfatiza, em harmonia com Sánchez (2007), que a práxis educativa transcende a simples capacitação tecnológica nos termos neoliberais e não se confina a abordagens positivistas ou a técnicas empiristas de ensino-aprendizagem. Embora ela ocorra no ambiente escolar, não é por este limitada. Na perspectiva de Sánchez (2007), professores, pesquisadores e alunos formam um coletivo alinhado a uma ideologia contrária ao domínio capitalista, enfatizando que o âmbito pedagógico é também um âmbito político. Assim, a pedagogia, entre outros objetivos, destina-se a ensinar a pensar criticamente (Arriarán-Cuéllar, 2014).

No contexto atual, permeado pela hegemonia das relações sociais neoliberais, o projeto de emancipação humana, que exige uma formação ético-política, enfrenta desafios desde a sua base de formação até o campo de atuação profissional. Diante de tal complexidade, questionamos como estruturar uma proposta pedagógica para a formação docente que não apenas reconheça, como também incorpore a epistemologia da práxis no contexto contemporâneo? Discutimos este tema na próxima seção, analisando a relação entre trabalho e educação, os impactos dessa inter-relação sobre a práxis social, provocando inquietações acerca do papel da educação frente à pedagogia das competências.

2. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E AS DEMANDAS POR FLEXIBILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste capítulo, abordamos a intersecção entre trabalho e educação. Retomamos aspectos da sociologia do trabalho destacando como as mudanças no sistema econômico redefinem as exigências voltadas aos educadores. Analisamos como a expansão do capital fomenta o trabalho operacional e uma conversão psicofísica, penetrando na subjetividade do trabalhador a ponto de modelar tanto o seu comportamento quanto a sua psiquê.

No contexto educacional, discorremos como as exigências por indivíduos flexíveis no mercado de trabalho impele os educadores a apoiar e engajar-se em projetos neoliberais que promovem a pedagogia das competências. Por tal viés, a formação docente é examinada sob uma perspectiva histórica, considerando as influências que moldam sua base epistemológica e o papel das políticas públicas na formação e no trabalho dos professores.

Por fim, discutimos o fenômeno da plataformização digital como política central de formação docente, encarando esta seção como um convite à reflexão acerca da formação docente no Brasil, suas implicações no mundo do trabalho e o papel da educação na construção de uma sociedade.

2.1 A reestruturação do capital e da sociologia do trabalho

A expansão do sistema econômico exigiu mudanças na dinâmica de organização do trabalho e, conseqüentemente, na vida dos trabalhadores. Merlo e Lapis (2007) explicam que, no início do século XX, Frederick Taylor implementou um sistema de gestão desenvolvido com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade nas indústrias mediante a aplicação de métodos científicos de organização do trabalho. As metodologias incluíam a divisão detalhada e especializada do trabalho, de modo que cada trabalhador realizasse uma função específica e repetitiva, a fim de aumentar a eficiência e a padronização das operações.

Merlo e Lapis (2007) comunicam que haviam estudos do tempo e do movimento para determinar o prazo necessário para a execução de cada tarefa, bem como as moções mais eficientes para realizá-las e otimizar o desempenho dos trabalhadores. Hierarquia e supervisão eram regras fundamentais, pois os gerentes tinham autoridade para controlar e monitorar o trabalho dos operários, o que resultava em uma maior centralização do poder e controle do

processo produtivo. Nessas circunstâncias, a ênfase era o aumento da produtividade e a redução dos custos de produção.

Henry Ford, colaborador do aprimoramento e expansão desse modelo de gestão, implementou as esteiras rolantes fabris – um método de produção que revolucionou a indústria porque permitia a produção em massa dividindo o processo de fabricação dos produtos em etapas sequenciais realizadas por diferentes trabalhadores, aumentando a eficiência e reduzindo os custos de produção. A integração dessas tarefas por diferentes operadores garantia que o fluxo de trabalho fosse contínuo e eficiente, resultando na eliminação de tempos ociosos, por conseguinte, uma produção mais rápida e eficaz (Rocha, 2003; Merlo e Lapis, 2007).

Merlo e Lapis (2007) afirmam que, com o estudo sistematizado dos postos de trabalho, surge a seleção por competência – um processo de recrutamento que objetiva colocar “o homem certo no lugar certo”. Mais tarde, este conceito foi aprimorado pelos estudos da administração e da psicologia tornando-se elemento fundamental para a dinâmica do mundo do trabalho.

Em síntese, o fordismo, assim como o taylorismo, foi um sistema de organização de trabalho que ampliou a produção do sistema capitalista a partir de uma produção mais rápida e eficiente implementada pelas linhas móveis de montagem, inicialmente instaladas nas fábricas automobilísticas e depois expandidas, acrescido de estudos da otimização do tempo de trabalho e da mobilidade do material de produção.

Com estas táticas, os custos nas fábricas diminuíram, em paralelo, incitavam políticas públicas de proteção social e incentivo ao consumo, garantindo a comercialização da produção massificada também pelos trabalhadores. Dessa forma, os modelos de gestão do trabalho conhecidos como fordismo/taylorismo propiciaram aos países centrais um crescimento econômico excepcionalmente alto, regular e duradouro, que ficou popularmente conhecido como “os anos dourados do capitalismo” (Rocha, 2003; Merlo e Lapis, 2007).

Nesse ponto cabe um adendo, quando nos referimos ao “sistema capitalista”, compreendemos o conceito de “sistema” nas perspectivas de Saviani (2009) – a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, ou seja, um conjunto integrado de componentes que são regularmente inter-relacionados e interdependentes, criados para atingir um objetivo específico. Nesse ínterim, as relações entre os componentes são definidas e mantidas, o funcionamento do sistema como um todo é mais eficaz do que a simples soma das partes individuais. Os estudos a respeito da organização do trabalho no taylorismo/fordismo compreende uma parte importante do sistema capitalista,

porém, a fim de não induzir análises incorretas e/ou superficiais, torna-se importante relatar outras áreas do sistema que colaboram para este estudo.

Devido à natureza expansiva do sistema econômico capitalista, crises sempre foram frequentes. Em um dos períodos mais críticos do capitalismo nos Estados Unidos da América (EUA) - a Grande Depressão de 1930 –, John Maynard Keynes⁷s desenvolveu uma teoria econômica, conhecida como Keynesianismo, que propunha a necessidade da intervenção governamental nas relações de mercado para a estabilidade econômica. Esse modelo de gestão estatal foi bem recebido na época e contribuiu para os anos dourados do capital, inclusive com influência nas políticas públicas do bem estar social, que, em síntese, eram políticas e práticas que buscavam garantir a justiça social, a distribuição equitativa da riqueza produzida, o respeito aos direitos econômicos e sociais (Bedin e Nielsson, 2011).

Merlo e Lapis (2007) atestam que é comum que ocorram crises em setores e épocas diferentes, no entanto a crise de 1970 destacou-se como uma crise global devido “a pane” simultânea em diversas áreas. Conjectura-se que, com o vasto campo de estudos disponíveis para gestão e manutenção do sistema, tal crise era prevista, contudo, a proporção e a duração foram os elementos surpresa que amedrontaram tanto os operadores quanto os cientistas do setor. As autoras também mencionam fatores que colaboraram para o desencadeamento da crise:

[A] superprodução e a necessidade de reestruturação produtiva do capital, as derrotas das forças políticas do trabalho, o acirramento das lutas dos trabalhadores diante do trabalho parcelado, repetitivo, com rígida disciplina e severo controle, a convertibilidade do dólar em ouro e a flutuação das moedas (Merlo e Lapis, 2007, p. 65).

Em consonância com os fatores apontados, Bedin e Nielsson (2011) analisam a crise dos anos 1970 e as consequências que ela produziu na trajetória de configuração social do Estado e dos direitos humanos no mundo moderno, argumentando que:

Outros fatores que colaboraram para a crise [foram] a transição da era de expansão para a era da estagflação, caracterizada pela coexistência de inflação e estagnação econômica, acompanhada de altos níveis de desemprego. A grande crise do petróleo impactou os preços e a disponibilidade de energia, afetando diversos setores da economia (Bedin e Nielsson, 2011, p. 53).

⁷ Economista britânico que propôs a intervenção estatal, com aumento de gastos públicos, em crises econômicas, para estimular a demanda e evitar recessões. Suas ideias originaram a economia keynesiana.

Os autores complementam que a principal diferença entre a crise dos anos de 1970 e as demais crises anteriores está relacionada às suas consequências e impactos de longo prazo, enquanto as crises precedentes eram geralmente consideradas conjunturais e passageiras, a crise dos anos de 1970 foi um evento que produziu uma notável virada histórica e gerou mudanças estruturais profundas nas sociedades.

A solução desse problema ocorreu através de um novo modelo econômico de gerenciamento do sistema – o Neoliberalismo. Este modelo apresentou hipóteses que contrapunham o Keynesianismo a partir do corte de gastos públicos e incentivos as empresas privadas auxiliando o retorno das taxas de lucro a fim de estancar a crise.

Conforme Kodja (2009), o projeto neoliberal foi produtivo com mostras exitosas nos primeiros governos no Reino Unido e nos Estados Unidos⁸, na década de 1980, ele se consolidou como a única opção capaz de reconduzir à prosperidade. Foi a partir de então que se estabeleceu uma nova hegemonia política, econômica e social que, em sua essência, defende um papel reduzido do Estado na economia e na proteção social, resultando em novo modelo de sociedade, chamado de pós-moderno, com impactos duradouros nas políticas econômicas, sociais e culturais em todo o mundo (Kodja, 2009; Bedin e Nielsson, 2011; Del Roio, 2003).

As estratégias de reestruturação produtiva impactaram todas as áreas do sistema. Del Roio (2003) afirma que elas atingiram a base material do trabalho e da forma de ser dos trabalhadores. Na organização do trabalho, a política econômica do neoliberalismo exigiu uma adaptação às estruturas mais flexíveis chamadas de arquitetura toyotista (Kodja, 2009; Del Roio, 2003).

Merlo e Lapis (2007) explicam que o modelo de gestão toyotista surge no Japão como uma adequação às necessidades econômicas do país pós Segunda Guerra Mundial. O método japonês destaca-se pela adaptação à produção fordista, já que no Japão a demanda por automóveis era reduzida e voltada para veículos menores se comparados aos norte-americanos, exigindo uma adequação da produção em série ao padrão de consumo local.

Merlo e Lapis (2007), Pauli (2011), Del Roio (2003) e Ribeiro (2015) as principais características do Toyotismo, dentre elas: a) é uma produção muito vinculada à demanda, precisando atender às exigências mais individuais do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e em massa do taylorismo/fordista. b) fundamenta-se no trabalho operário em equipe com multivariada de funções, rompendo com o caráter parcelado típico do fordismo. c) a produção se estrutura em um processo produtivo flexível que possibilita ao

⁸ Reino Unido no governo de Margaret Thatcher e nos Estados Unidos no governo de Ronald Reagan.

operário manusear simultaneamente várias máquinas, alterando a relação homem-máquina que baseava o taylorismo/fordismo. d) tem no princípio do *just-in-time* o melhor aproveitamento possível no tempo de produção. e) funciona segundo o sistema Kanban – placas ou senhas de comando para reposição de peças e estoques, garantindo a qualidade total – envolvimento dos trabalhadores para a melhoria da produção. f) a empresa do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, tem uma estrutura horizontalizada – enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável somente por 25% da produção interna. Vale destacar que essa horizontalização, bem como os métodos de produção, estende-se às empresas subcontratadas.

Continuando com as características, os autores apontam que o toyotismo: g) organiza os círculos de controle de qualidade constituindo grupos de trabalhadores, instigados pelo capital, a discutir o seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das relações, convertendo-se num importante instrumento para o capital se apropriar do *savoir-faire* intelectual que o fordismo desprezava. h) ele implantou um emprego vitalício para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas, cerca de 20%, além dos ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade. i) o sistema de relações interempresas – relações muito hierarquizadas entre as grandes, médias e pequenas empresas, em que ocorre a subcontratação de pequenas e microempresas extremamente precárias e instáveis. Essa rede de subcontratação é fundamental para o modelo japonês de produção, pois colocam as pequenas e microempresas deficientes em posição de subordinação às empresas maiores.

De acordo com Kuenzer (2007), Antunes (2006) e Ribeiro (2015), este modelo de organização do trabalho ultrapassa os muros fabris e rapidamente permeia nas mais diversas esferas sociais. As análises sobre mudança do modelo de produção (organização do trabalho) do sistema capitalista não cabem na discussão de polaridade entre “melhor” ou “pior”, uma vez que o toyotismo continua a desempenhar, sobre novas bases, a intensificação da exploração do trabalho, logo, as “virtuosas” relações de trabalho japonesas não servem de contraponto ao modelo Taylorista/Fordista (Del Roio, 2003; Merlo e Lapis, 2007).

Na opinião de Ribeiro (2015, p. 75), as características da gestão do trabalho Toyotista junto as características do padrão de produção Fordista, iniciam um novo tipo de acumulação e produção no sistema capitalista: a acumulação flexível, como via de escape para a crise do capital. Kuenzer (2007) e Antunes (2002) esclarecem que a acumulação flexível é um conceito cunhado pelo geógrafo marxista David Harvey para descrever um novo regime de acumulação capitalista. Essa fase da produção capitalista é marcada por um confronto direto com a rigidez

do fordismo e apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. A flexibilização torna-se essencial para garantir a competitividade e a margem de acumulação, o que demanda novas formas de disciplinamento dos agentes econômicos e políticos, refletindo uma reorganização profunda nas relações de trabalho.

Por seus turnos, Alves (2015), Pauli (2011), Merlo e Lapis (2007), Antunes (2002) e Kuenzer (2002) concordam que este modelo de organização do trabalho como via de reestruturação para a crise do capital opera na subjetividade dos trabalhadores para que eles se submetam aos processos flexíveis do campo do trabalho adaptados à intensificação, à precarização e ao consumo cada vez mais predatório, desumano da força de trabalho, demandando, para este fim, formas de disciplinamento para o ajustamento social.

2.2 A formação do novo trabalhador: Neoliberalismo, consensos e alienação psicofísica

Giovanni Alves, professor e pesquisador da UNESP (Universidade Estadual Paulista), em uma análise crítica a respeito das novas tendências no campo do trabalho, argumenta que a reestruturação produtiva do capital não se restringe meramente às inovações tecnológico-organizacionais, uma vez que ela abarca também as inovações sócio-metabólicas. Desse modo, a nova configuração impacta tanto o campo operacional do trabalho, quanto, sobretudo, a práxis social.

Alves (2015) explica que o nexo de interligação do trabalhador com o modelo de organização do trabalho contemporâneo é o psicofísico – que busca através da(o) hegemonia/consenso adaptar o trabalhador aos novos dispositivos organizacionais por via da mobilização de conhecimento, capacidade e atitudes. Os valores sociais, expectativas e utopias de mercado são elementos que, nas palavras do autor, vão “capturando a subjetividade” das pessoas e implementando crenças em favor do sistema econômico.

Podemos chamar tal estratégia de moderna alienação, onde qualquer elemento da sociedade é apropriado para o projeto neoliberal, tendo a subjetividade dos sujeitos como foco de penetração no campo social, pois é através dela que os ideários neoliberais se perpetuam e adotam como o eixo de interligação dos indivíduos com o sistema do capital (Alves, 2015).

Assimilamos que não há limites para o Neoliberalismo, não há ética, moralidade ou sacralidade que o refreie, pois ele se apropria da natureza, da ciência, dos signos e da cultura em um movimento sutil, delicado, quase que imperceptível, eis a metodologia de inserção psicofísica nos indivíduos.

A partir desse ponto, explicamos como a subjetividade humana se constitui e o projeto neoliberal se imbrica nesta construção apoiados em três campos da psicologia: a psicanálise, a psicologia sócio-histórica e a neuropsicologia. Alves (2008; 2015) utiliza as percepções da psicanálise, teoria elaborada pelo austríaco Sigmund Freud (1856-1939), para demonstrar como o capital produz e disciplina a subjetividade humana ao interagir com aspectos inconscientes, moldando identidades através do consumo e da mercadoria, manipulando os símbolos e significados que permeiam a vida social.

Nos princípios da psicanálise, Freud revela que na mente humana surgem processos psíquicos orientados pela interação entre circunstâncias inconscientes e conscientes em que as instâncias do psiquismo demarcam uma representação simbólica com fortes reverberações individuais e coletivas (Alves, 2008).

A dinâmica psíquica escrita por Freud na 1ª tópica confirma que a instância psíquica do inconsciente que, na aparência, comporia-se de pulsões arcaicas, seria, em si mesma, o indicador de uma situação social reificada, [...] entretanto, as instâncias psíquicas, que não são lugares anatômicos ou corporificados, mas sim de representação simbólica, possuem um caráter intrinsecamente histórico, tendo em vista que dizem respeito a modos de operar (e a relações) histórico-sociais do psiquismo humano diante do mundo exterior (de si e dos outros, isto é, pessoas e objetos) (Alves, 2008, p. 227).

Dito de outro modo, na 1ª tópica⁹ o inconsciente é formado por pulsões primárias e arcaicas que revelam aspectos da sociedade e das relações sociais que foram internalizados. Assim, o inconsciente não é apenas uma coleção de desejos e memórias reprimidas, ele também reflete as estruturas, normas sociais. O que implica dizer que, na psicanálise, a dinâmica interna do inconsciente dos sujeitos é formada por representações das estruturas sociais.

Outro campo da psicologia que se interessa pela subjetividade humana a partir das interações sociais é a psicologia sócio-histórica¹⁰. Esse campo do conhecimento é a base para a compreensão do funcionamento da mente humana na psicologia, na neuropsicologia e nas neurociências. Na psicologia sócio-histórica consciente e inconsciente são tomados como qualidades diferentes de um mesmo objeto, formas diferenciadas do psiquismo, que se constroem a partir de uma relação dialética nas interações sociais (Bock, 2001; Santos e Leão, 2012)

⁹ Modelo da teoria da mente proposto por Sigmund Freud que divide o aparato psíquico em três partes: consciente, pré-consciente e inconsciente.

¹⁰ Campo desenvolvido pelos cientistas soviéticos Lev Semiónovich Vygotsky (1896 - 1934) e colaboradores, em especial Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979).

Para Vygotsky (1896-1934) a principal característica do inconsciente é a impossibilidade de representação - que ocorre através dos signos, dos símbolos, da linguagem. Nessa lógica, inconsciente e consciente são qualidades do psiquismo humano, atuam sob nosso comportamento e são resultados da organização sócio-histórica. As ações e os pensamentos inconscientes não perpassam a análise das funções psicológicas superiores (consciência, reflexão, planejamento, tomada de decisões) e efetivam-se no comportamento humano de forma não deliberada pelo sujeito (Santos e Leão, 2014).

Cabe-nos inferir que, em uma organização onde a cultura é produzida por diferentes classes sociais, alguns elementos são suprimidos à consciência em razão dos sujeitos não terem a oportunidade de acesso a elementos culturais que permitam a representação de sentido. Sendo assim, a falta de elementos ou a manipulação deles impede certos conteúdos tornarem-se conscientes para determinada classe.

Alves (2015) reitera que as inovações sociometabólicas operam a disseminação de valores e fetiches adequados à constituição de novos consentimentos espúrios, ademais, a hegemonia social age na instauração do novo nexos psicofísico capaz de sustentar as inovações organizacionais. A fim tornar esse entendimento mais claro, o autor utiliza das análises gramscianas para explicar o processo de hegemonia cultural em que as ideias e valores da classe dominante tornam-se normativos, sendo aceitos como naturais pela sociedade.

[...] os valores-fetiches disseminados pelo espírito do toyotismo estão não apenas na empresa, mas se refletem no campo educativo, constituindo parâmetros ideológico-discursivos de políticas governamentais de educação profissional, além de serem incorporados nos currículos escolares. Enfim, vocábulos, noções e conceitos que constituem o espírito do toyotismo, e aparecem como valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado são o ‘novo terreno ideológico’ a partir do qual ocorre a ‘reforma das consciências’ (Alves, 2015, p. 97).

Santos e Leão (2012) explicam a diferença do inconsciente e da alienação: enquanto o primeiro representa a impossibilidade de estabelecimento de sentidos, o segundo se configura como a construção de sentidos distorcidos por serem baseados em construções ideológicas para o ocultamento da realidade.

Nas neurociências, as contribuições de autores soviéticos¹¹, relativas à descoberta da organização (estrutura) sistêmica e de origem sócio-interacional da mente humana,

¹¹ Vigotski (1896-1934), Bakhtin (1929-2006), posteriormente, Leontiev (1959-1981) e, principalmente, Luria (1966-1980). Eles têm como ponto de partida as teses materialistas dialéticas de Marx e Engels (1846-1976), segundo as quais a consciência, o conhecimento, é o reflexo do mundo objetivo, logo, não existe consciência como mente incorpórea ou faculdade mental isolada (Damasceno, 2020).

desembocam na evidência de um dos maiores atributos dos seres humanos: a plasticidade cerebral (neuroplasticidade) que, em resumo, corresponde à capacidade de resposta compensatória do cérebro frente a lesões (Sampaio, 2004). Dito de outra forma, é a compensação biológica que as redes neuronais (células do sistema nervoso) fazem (de modo natural ou estimuladas) para suprir a falta de outra rede prejudicada, assim, mesmo com o déficit neuronal, o indivíduo mantém suas atividades globais (memória, juízo crítico, atenção) de forma preservada/normal.

Tal descoberta tem perpassado a área do diagnóstico e prognóstico das patologias cerebrais, sendo amplamente divulgada também pela ótica neoliberal. Nesse viés, tem sido destacado a potencialidade/flexibilidade mental que os seres humanos têm de adaptação. A neuroplasticidade, enviesada pelo discurso neoliberal, acentua no sujeito a autorresponsabilidade de desenvolver-se, de suportar os obstáculos sociais e econômicos, de adquirir recursos mentais de resiliência e apresentar-se como um “ativo valioso” no mercado de trabalho.

Para Alves (2015) tudo isso reflete a ideologia do sistema, tendo em vista que é pela “tempestade ideológica” de valores, expectativas e utopias de mercado que se busca formar o novo homem produtivo do capital. O que reforça que o sistema capitalista, através dos projetos neoliberais, utiliza-se dos aparatos da práxis social, seja a cultura, a linguagem e/ou a ciência, para modelar o aspecto psicofísico a favor do capital. Adiante, mostramos como a área da educação é apreendida para este projeto.

2.3 Pedagogia do trabalho: a educação a serviço do Capital

A professora e pesquisadora Acácia Zeneida Kuenzer (2022; 2016; 2020), ao abordar o projeto pedagógico de educação no Brasil, assegura que ele se assenta em um conjunto de políticas que teve como marco legal a LDB de 1996. A pesquisadora, em concordância com autores como Dermeval Saviani (2017), Gaudêncio Frigotto (2001) e Kátia Curado (2018;2021), afirma que este conjunto de políticas privilegia a hegemonia capitalista. Giareta, Ziliani e Silva (2023) complementam esse posicionamento atestando que as reformas recentes nas políticas públicas educacionais expressam um projeto pedagógico com ênfase na preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Os autores referidos, ao formularem análises a respeito do princípio educativo¹² da educação brasileira, defendem um processo formativo que contempla uma aprendizagem ativa com espaços para o sujeito explorar, questionar e aplicar conhecimentos na sua realidade social, permitindo um desenvolvimento integral do sujeito ao considerar os aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Um meio em que tudo contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes na conjuntura social que os envolve, tendo a educação como uma ação reflexiva e transformadora da realidade, isto é, que contemple a epistemologia da práxis.

Kuenzer (2020) explica que o princípio educativo tem estado historicamente ligado à natureza do trabalho em cada época. Nesse contexto, as políticas educacionais são formuladas para atender aos interesses da hegemonia do grupo que está no poder. Por isso, a autora afirma que o princípio educativo só pode ser compreendido a partir da análise histórica dessa relação. Assim para a autora não se pode negar que há uma pedagogia capitalista e que o projeto pedagógico atual se enraíza nas bases materiais de produção e nas relações que delas decorrem.

Giaretta, Ziliani e Silva (2023) corroboram com o entendimento que a educação tem sido usada como ferramenta da sociabilidade hegemônica do capital, isto é, formas de organização social da classe dominante sobre as relações sociais, culturais e políticas da classe subalterna. Nesses termos, os projetos educacionais, por meio das políticas públicas (normativas, diretrizes, avaliações), produzem a chamada pedagogia das competências – um processo formativo que produz, em todos os aspectos, o perfil ideal do capital (Giaretta, Ziliani e Silva, 2023; Kuenzer, 2002; 2020; Alves, 2015).

No empenho de idealizar a outra face desta moeda, acreditamos que a escola, como lócus de formação do sujeito, pode produzir um espaço (físico e psíquico) de resistência, de transformação, designando na figura dos agentes de educação, sobretudo, do professor, um agente de cultura da práxis ao invés da cultura do capital.

A dificuldade desse processo reside na formação deste profissional que é orientada por políticas públicas que fomentam a lógica do capital. Desse modo, os projetos de formação docente têm cada vez mais investimento técnico/pragmático, celeridade e flexibilidade na formação. Em suma, uma modulação psicológica/comportamental para que estes profissionais sejam adaptáveis a lógica de mercado, com vistas que, ao exercer a profissão, ele trabalhe mediante esta mesma lógica na sala de aula, produzindo um movimento de retroalimentação sistêmica.

¹² Um conceito que se refere às diretrizes, fundamentos e valores que orientam a prática educacional, bem como a formação de indivíduos dentro de um contexto social e cultural.

Freitas (2014) divide o movimento neoliberal na educação brasileira em dois momentos: a primeira onda neoliberal foi nos anos 1990 na intenção de orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala, amostral e equiparar a educação nacional aos parâmetros internacionais. Para isso, como referido, foram abertas as comportas da flexibilização nas políticas educacionais. A segunda onda - fazendo referência ao PNE 2014 - defendeu e instituiu uma “base nacional comum” que se efetivou em 2017, incidindo de forma direta nos currículos das instituições e das redes de ensino, nas matrizes de referência das avaliações e dos exames, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e na política de formação de professores (Giaretta, Ziliani e Silva, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a política que norteia todo o percurso na educação básica do país. Implementada pela resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, ela apresenta no art. 2º as aprendizagens essenciais que todo cidadão brasileiro deve adquirir ao longo de sua formação escolar. Tais aprendizagens são expressadas em competências – definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 04).

O documento demanda aos professores a incumbência de ensinar conforme as diretrizes estabelecidas e tal proposta recai também sobre o currículo, a estrutura dos cursos de formação para professores. No ano de 2019 foi lançada a resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Nos artigos 2º e 3º, o documento afirma definir seus princípios consonantes à BNCC e estabelece as competências de formação docente:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019).

Giaretta (2021) alerta que as intencionalidades político-pedagógicas descritas nas resoluções citadas afetam diretamente o espaço da prática educativa, principalmente, pela reformulação curricular que prescreve uma fundamentação filosófica para a pedagogia das

competências por meio de bases epistemológicas como o condutivismo, o funcionalismo e o construtivismo, que, embora com aspectos diferentes, limitam o caráter crítico e transformador da educação.

Na visão do autor, tais bases epistemológicas espelham os ordenamentos funcionais e pragmáticos exigidos pelo mercado de trabalho privilegiando habilidades pragmáticas em detrimento de um desenvolvimento crítico e integral dos alunos. Dessa forma, o Estado neoliberal utiliza políticas educacionais para legitimar uma ideologia que busca adaptar a educação às necessidades econômicas, controlando os processos educacionais, cristalizando a reestruturação do capital, reorganizando a sociedade, a economia e o papel da educação sob a lógica capitalista.

Na sociologia do trabalho, a organização do modelo toyotista solicitou mudanças na operacionalização do trabalho e no modo de ver e pensar as dinâmicas sociais. Nesse contexto, a educação ganha nuances pragmática e funcional, priorizando o desenvolvimento de habilidades que podem ser aplicadas diretamente nas atividades produtivas. Assim, o campo de trabalho, ou melhor, o mercado de trabalho, define o lugar da educação na sociedade: uma ferramenta para formar trabalhadores aptos a sustentar o sistema de produção e acumulação.

Neste item, analisamos a dinâmica externa que impulsiona a flexibilidade técnica, comportamental e psicológica e subordina a educação. Agora, voltaremos nosso olhar para compreender como essa dinâmica se manifesta no contexto nacional, influenciando diretamente a formação docente.

2.4 Políticas educacionais de formação docente: caminhos, contexto e a Era da Plataformização digital

Ao analisar a historiografia da formação docente no Brasil observamos diversos aspectos do processo formativo, como currículos, metodologias e públicos-alvo, no entanto, neste item, nosso foco recai sobre o prisma epistemológico que permeia os projetos de formação docente, isto é, nas bases de conhecimento, teorias e fundamentos que os sustentam no país. Embora as discussões acerca da formação de professores abordadas nesta pesquisa sejam fundamentadas nos avanços ocorridos após a promulgação da LDB/1996, a institucionalização da formação de educadores no Brasil remonta ao século XIX, com a criação das Escolas Normais – primeiro modelo estruturado para esse propósito.

Saviani (2009) afirma que a preocupação com a formação de professores ganhou relevância quando se começou a cogitar a instrução popular. Após a independência (1822), a preconização normativa desse processo instrutivo teve início com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, determinando que os professores deveriam ser capacitados por meio de métodos específicos, sistematizados de ensino, com foco no preparo didático. O objetivo principal era qualificar docentes para uma educação voltada às massas, promovendo a moralidade, a civilidade e a formação de trabalhadores aptos a contribuir com o projeto republicano, em desenvolvimento, que transformaria o recente país em uma nação autônoma e independente (Tanuri, 2000; Saviani, 2009).

Saviani (2009), ao apresentar os aspectos históricos e teóricos da formação docente no Brasil, divide o processo em 6 períodos, dos quais 5 são anteriores à LDB:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) (Saviani, 2009, p. 144).

Tanuri (2000) também analisa historicamente a formação docente e destaca que, no mundo moderno, o processo foi impulsionado por ideias liberais que defendem a secularização (separação entre educação e Igreja) e a universalização do ensino primário. Dessa forma, as Escolas Normais, criadas pelo Estado, formavam professores leigos para atender à crescente demanda pela educação pública, a Revolução Francesa é destacada pela autora como um marco nesse processo, pois concretizou a ideia das escolas normais controladas pelo Estado.

No Brasil, a responsabilidade pelas Escolas Normais não recaía sobre um governo central e sim sobre as províncias que buscavam os melhores desenhos de implementação. O modelo inspirado foi o francês, devido à influência cultural europeia das elites, à tradição dos grupos dominantes de importar estruturas externas, sobretudo europeias. Todavia, em terras brasileiras, o modelo implementado sofreu os impactos das desigualdades sociais, das diferenças culturais e tornou-se um desafio a ser gerenciado pela elite dominante da época (Tanuri, 2000; Saviani, 2009).

Silvia e Machado (2019) destacam que instruir a população em um país latino representava um desafio devido às condições internas, como a extensão geográfica, a escassez de recursos humanos e pedagógicos, além das crenças disseminadas pelos países desenvolvidos. As autoras também analisam as contribuições de Manoel Bomfim (1868-1932) no primeiro projeto de formação docente, ressaltando sua luta contra as crenças que sustentavam a suposta inferioridade biológica, assim como o seu empenho enfático no caráter progressista da educação através da formação dos educadores.

Conforme apontado por Silvia e Machado (2019), no início do século XIX, era propagada a ideia da inferioridade biológica, intelectual e moral de negros, indígenas e miscigenados que traziam em si características associadas às populações latino-americanas. Tal crença era tendenciosa à postura conformista que atestava os problemas econômicos, políticos e sociais dos países marcados pela miscigenação.

Bomfim foi um grande defensor e propagador do progresso viabilizado pela educação. Ele acreditava no potencial da educação para transformar sociedades “atrasadas” em nações política e economicamente fortes. Com grande influência intelectual da época, Bonfim desempenhava um papel central na difusão de uma construção ideológica sobre a função social do magistério. Por meio dos projetos de formação docente nas Escolas Normais, implantava a ideia de que “as professoras tinham a divina missão de ensinar, de promover o desenvolvimento humano, contribuindo, assim, com o progresso do país” (Silva e Machado, 2019, p. 105)

A LDB (1996) surgiu em um contexto distinto dos primeiros projetos educacionais republicanos, trazendo novas diretrizes para os cursos de pedagogia e licenciatura e alterando a estrutura curricular de acesso à formação docente. No entanto, as influências empresariais que marcaram sua elaboração indicam que a lógica de atribuir aos professores a função social de sustentar o progresso neoliberal ainda persiste.

Se, no período republicano, as elites dominantes eram compostas principalmente por grupos ligados à economia agrária, como latifundiários e militares, hoje esse padrão é representado por grupos empresariais. Esses grupos, ao perpetuarem a pobreza e a desigualdade social, promovem a educação como solução para os problemas estruturais do país, contando com o respaldo do Estado, que lhes oferece suporte jurídico por meio de políticas públicas alinhadas aos seus interesses.

Esse contexto histórico e contemporâneo evidencia a interação entre os diferentes grupos sociais e o Estado, o que nos conduz a uma análise mais profunda da relação entre Estado, políticas públicas e sociedade. Nesse sentido, fundamentamo-nos nos estudos de

Hofling (2001) e Sousa (2016), que definem políticas públicas como ações do Estado voltadas para setores específicos da sociedade. Segundo as autoras, essas políticas resultam de um processo no qual grupos com interesses, valores e objetivos, por vezes divergentes, tomam decisões coletivas que impactam o conjunto da sociedade.

Hofling (2001) afirma que as políticas públicas visam determinar padrões de proteção social implementados pelo Estado, buscando redistribuir os benefícios sociais e reduzir as desigualdades estruturais geradas pelo desenvolvimento socioeconômico. Tais ações encontram raízes nos movimentos populares do século XIX marcados pelos conflitos entre capital e trabalho durante as primeiras revoluções industriais.

Sousa (2016), por sua vez, ao analisar Rodrigues (2011) e Howlett, Ramesh e Perl (2013), detalha as etapas do ciclo de formulação de políticas públicas: a preparação da decisão política – identificação de problemas a serem inseridos na agenda pública, a agenda setting – transformação de problemas sociais em questões públicas prioritárias, a formulação – elaboração das ações para resolver os problemas identificados, a implementação – execução das ações políticas propostas, o monitoramento – avaliação inicial para ajustes necessários e a avaliação final – identificação de limites e potencialidades para subsidiar futuras políticas

O ciclo é dinâmico, exigindo cautela na consideração das demandas dos diferentes atores e na promoção de discussões abrangentes, com vistas a uma formulação eficaz de programas. As interações entre Estado e sociedade, nesse processo, podem ocorrer de duas maneiras principais: pelo pluralismo ou pelo corporativismo.

No pluralismo múltiplos grupos de interesse coexistem e competem para influenciar a formulação de políticas. O Estado atua apenas como um mediador neutro, equilibrando interesses concorrentes e promovendo soluções que beneficiam o maior número possível de setores. Nessa perspectiva, a política é vista como um processo de negociação entre sindicatos, organizações empresariais, movimentos sociais e outros grupos, sem que nenhum deles domine os demais.

O corporativismo se caracteriza pela centralização do papel do Estado na organização e coordenação das relações entre os grupos de interesse. Nesse modelo, o Estado reconhece certos grupos como representantes oficiais de setores específicos da sociedade, regulando suas ações e desempenhando um papel ativo tanto na definição de prioridades quanto no direcionamento do diálogo político (Sousa, 2016).

No Brasil, as políticas públicas educacionais parecem combinar os dois modelos. O pluralismo é utilizado na edificação de consensos entre grupos antagônicos por meio de

agendas, discussões, fóruns e consultas públicas. Contudo, na efetivação dessas políticas predomina o corporativismo – manifestado nas decisões executivas e ministeriais, especialmente as provenientes do MEC. Tais decisões frequentemente atendem aos interesses de grupos empresariais que veem na educação um ativo do mercado econômico.

O MEC é o órgão estatal responsável pela gestão da educação no Brasil. No seu regimento, estabelecido pelo Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012, ele exerce suas funções por instâncias administrativas, secretarias especializadas e o Conselho Nacional de Educação (CNE) – um espaço de representação da sociedade que permite a participação popular nas deliberações relativas às demandas educacionais.

No contexto atual, a agenda política voltada à formação de professores está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Superior (SESu) que, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o CNE, implementa políticas públicas direcionadas à formação docente. Tais políticas são implementadas por meio de programas que necessitam de uma base normativa jurídica que viabilize suas concretizações. No Brasil, o ordenamento jurídico é composto por diferentes categorias de normas, cada uma com funções e características específicas, organizadas em uma hierarquia que assegura a conformidade das normas inferiores em relação às superiores.

As Leis são elaboradas pelo Poder Legislativo, aprovadas mediante processo regular e sancionadas pelo Poder Executivo, destinam-se à regulação de questões de interesse público e possuem força normativa vinculativa e abrangente, ocupando posição central na hierarquia jurídica e servindo de base para outras normas. Os Decretos são atos do Poder Executivo que regulamentam Leis já existentes, detalhando sua aplicação prática sem criar novos direitos ou obrigações. Seu caráter é subordinado às Leis, complementando-as (Dallari, 2004). As Portarias são atos normativos de autoridades específicas, que regulam questões administrativas ou procedimentos internos, com alcance mais restrito que as Leis, normalmente são expedidas por autoridades singulares, como ministros, secretários e diretores de órgãos públicos (Mangueira, 2019).

A partir dessas explanações, observamos que as políticas públicas se manifestam de forma coordenada, atuando em diversos eixos sociais e políticos, com uma significativa relevância jurídica. Agora, analisaremos como a EaD conquistou crescente relevância técnica e política, a ponto de mobilizar um extenso aparato jurídico-normativo em seu favor, consolidando-se como uma política pública educacional de grande impacto em nosso país.

Moraes (2016) afirma que enquanto política educacional não é algo tão recente na historiografia da educação brasileira, ao citar os estudos de Mattar (2013), apresenta três gerações da EaD: a primeira corresponde ao ensino por correspondência, a segunda ao ensino mediado por mídias como rádio, televisão, telefone, fitas de áudio, vídeo e a terceira à educação online pela internet. A partir de 1934, a EaD passou a ser utilizada como estratégia para a formação de professores, inicialmente, por meio da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro e, posteriormente, mediante da teleducação, com forte apoio da Fundação Roberto Marinho, da TV Escola e da Fundação Padre Anchieta (Moraes, 2016; Lobo, 2011).

Nas concepções de Moraes (2016) e Lobo (2011), a implantação da internet, no final da década 1990, no Brasil representa um marco para a expansão da EaD, quando a utilização comercial da internet foi amplamente permitida e impulsionada pelo setor empresarial. A partir desse período, programas de capacitação docente mediados pela internet foram implementados nos âmbitos estadual e federal, como a Universidade Virtual do Brasil (UniRede) – um consórcio entre 62 IES e, mais tarde, o sistema UAB. Inicialmente, a EaD adotava um modelo *broadcasting* – no qual a informação era transmitida ao aprendiz sem interação com o docente. No entanto, com o advento da web, a modalidade passou a incorporar os princípios do ciberespaço, promovendo maior interatividade e participação no processo de aprendizagem (Moraes, 2016; Lobo, 2011).

Sousa (2016), Moraes (2016) e Lobo (2011) exploram o conceito de ciberespaço – definido como um ambiente de comunicação virtual que transcende o meio físico, integrando diversas mídias tradicionais, como jornais, rádio, cinema e TV, às interfaces digitais interativas, como *chats*, fóruns e blogs, permitindo interações síncronas e assíncronas. Segundo Pierre Lévy – estudioso das implicações culturais das novas tecnologias de comunicação e informação, a quem Sousa (2016), Moraes (2016) e Lobo (2011) recorrem para fundamentar suas percepções, o ciberespaço constrói uma nova cultura: a cibercultura – caracterizada por técnicas, práticas, atitudes, modos de pensar e valores desenvolvidos nesse ambiente. Essa transformação desafia a organização do sistema educacional, redefinindo o papel do professor que passa a atuar como "**animador da inteligência coletiva**" (Murad, 1999, p. 2). Grifo nosso

Para atender às demandas da educação contemporânea, novos mecanismos foram criados, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), cada vez mais utilizados no meio acadêmico e corporativo. De acordo com Moraes (2016) e Almeida (2003), esses sistemas computacionais são projetados para apoiar atividades mediadas por tecnologia, permitindo a

integração de múltiplas mídias, linguagens e recursos à organização das informações, à interatividade entre os participantes e à socialização de produções acadêmicas.

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem transformado profundamente as práticas sociais. No campo educacional, os processos formativos mediados pelos AVA sustentam um discurso modernizador baseado em uma epistemologia construtivista, segundo a qual a aprendizagem ocorre mediante a interação com recursos digitais para a realização de tarefas específicas. No entanto, essa perspectiva reduz a educação a um processo automatizado no qual a figura do professor é deslocada para funções secundárias, como os encargos de mentor, tutor ou incentivador.

Os projetos pedagógicos dos AVA são majoritariamente concebidos por grupos educacionais privados, que, sob o pretexto da inovação e do progresso, promovem uma educação voltada para a prática imediata e a rápida formação de profissionais. Tal modelo enfatiza a aquisição de competências alinhadas ao novo perfil de trabalhador exigido pelo mercado. A busca por eficiência e padronização remete aos princípios do fordismo e do taylorismo, ao mesmo tempo em que incorpora elementos do modelo toyotista, como a flexibilização do trabalho e a responsabilização individual pelo próprio desempenho.

Embora a influência do setor privado na educação não se restrinja ao ensino a distância – visto que diretrizes como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) impactam tanto cursos presenciais quanto no formato EaD, é nessa modalidade que a lógica se manifesta mais explícita e socialmente aceitável, justamente pelos consensos e convencimentos sociais da inovação e da modernização da educação, discursos alinhados com as premissas da denominada *Indústria 4.0*¹³. Nesse contexto, tornam-se socialmente aceitáveis a racionalização dos custos com a educação, a precarização do trabalho docente, a formação em larga escala para fins de mercado, a redefinição epistemológica da educação em que a edificação do conhecimento ocorre de maneira fragmentada, voltada para competências técnicas, esvaziadas de uma perspectiva crítica e reflexiva.

A expansão do ensino a distância, sob a bandeira da democratização do acesso à educação, revela-se, na prática, como um mecanismo de massificação da formação a baixo custo, com impactos na qualidade do ensino, nas condições de trabalho dos professores e no papel da própria escola. Além disso, esse modelo redefine a posição do aluno, que passa a ser

¹³ Essa propositura nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, estruturado a partir das novas TDICs que se desenvolvem celeremente. Ela significará a intensificação dos processos produtivos automatizados, em toda a cadeia geradora de valor, de modo que a logística empresarial seja toda controlada digitalmente. Antunes (2020, p. 43)

visto como um sujeito autônomo e empreendedor de si mesmo, responsabilizado integralmente pelo próprio sucesso acadêmico e profissional.

Essa dinâmica evidencia que a educação não apenas responde às mudanças socioculturais, ela também é moldada pelas lógicas do mercado, tornando-se um espaço de reprodução dos interesses capitalistas. No lócus da ideologia neoliberal a exigência de um novo perfil de trabalhador não se limita à adoção de novas tecnologias e metodologias, utilizando-se dela para transformar os papéis operacionais e subjetivos de professores, também dos alunos. Como consequência, a dimensão crítica da formação docente enfraquece-se, dando lugar a uma lógica operacional que prioriza eficiência e produtividade em detrimento de um ensino emancipatório. Assim, ao contrário de fomentar a reflexão e a transformação social, a educação corre o risco de tornar-se um produto regulado pelas métricas de desempenho e demandas empresariais.

3. O DISCIPLINAMENTO JURÍDICO-NORMATIVO DA FLEXIBILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A PLATAFORMIZAÇÃO DIGITAL

A formação docente no Brasil envolve trajetórias e debates baseados nas contradições sociais. Ademais, o advento das tecnologias informatizadas traz novos desafios que demandam novos ajustes neste campo formativo. Com isso, este capítulo propõe apresentar os principais instrumentos jurídicos normativos reguladores da modalidade EaD no Brasil e analisar de que maneira tais dispositivos promovem a flexibilização da formação docente sob o prisma da plataforma digital.

A proposta apresentada está estruturada em três tópicos: o primeiro consiste em um levantamento detalhado dos documentos normativos que regulam a EaD no Brasil. Esse mapeamento identifica os marcos legais e as diretrizes que orientam as práticas educacionais mediadas por tecnologia. O segundo tópico é dedicado à análise contextual desses documentos, em que exploramos como as políticas públicas foram moldadas por cenários políticos e econômicos específicos, revelando os interesses e as disputas que orientaram sua formulação e implementação. Nesse item, consideramos o papel do Estado, das políticas neoliberais, governos e outras entidades no processo de institucionalização da EaD como estratégia para formação de educadores. Por fim, discutimos a conjuntura dessas políticas, governos e contextos, destacando as inflexões na formação docente.

3.1 Os marcos legais da EaD: mapeamento do ordenamento jurídico-normativo

Nosso objeto de estudo são documentos oficiais emitidos pelos órgãos reguladores em nosso país, entre eles: documentos parlamentares, jurídicos, fontes estatísticas e publicações administrativas, todos de ordem pública, acessíveis nas bases de dados do governo, bem como de suas entidades. A maior parte desses dados foram levantados no ano de 2023, a partir do estado do conhecimento elaborado pela pesquisadora quando esta investigação ainda se encontrava em processo de delineamento. O levantamento teve por objetivo *“identificar quais são os atos normativos mais utilizados pelos autores que investigam a EaD e quais as tendências teóricas das pesquisas sobre estes atos normativos,”* os demais documentos surgiram no percurso acadêmico a medida que os estudos se aprofundaram na temática.

Concordamos com Cellard (2008) que os documentos escritos são uma fonte indispensável para o campo da pesquisa, uma vez que eles preservam a história e as ações

humanas. Tremblay (1968, p. 284) enfatiza que “eles possibilitam [um] corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, etc, bem como de sua gênese até os nossos dias”. Assim, esta parte da discussão figura como uma peça elementar para as análises à luz do materialismo histórico dialético proposto nesta pesquisa.

Como discutido anteriormente, as normas jurídicas são alguns dos mecanismos utilizados pelos governos para implementar políticas públicas. No mapeamento exposto nos quadros a seguir, as normas são apresentadas de forma cronológica e hierárquica normativa, isto é, iniciamos pelos documentos que compõem as primeiras referências à EaD, a princípio as Leis por serem de maior hierarquia normativa, seguidas pelos Decretos e finalizamos nas Portarias. Os dados estão categorizados por governos, resumo dos aspectos abordados e vigência. Ressaltamos que algumas normativas estão revogadas, ainda assim, a apresentação e análise fazem-se importantes para responder à problemática indicada na introdução desta pesquisa.

Quadro 3 - Leis que fundamentam a formação docente via EaD

Identificação do governo	Identificação da Lei	Dispõe sobre:	Artigos em destaque	Resumo geral sobre EaD
FHC (PSDB)	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 62 Incisos 2º e 3º Art. 80 Art. 87 Inciso 3º Item 3	O Poder Público incentivará programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades, incluindo a capacitação de professores, sendo que a formação inicial de docentes para a educação básica deve priorizar o ensino presencial, utilizando a educação a distância apenas de forma complementar.
	Lei nº 10.172/2001 (PNE)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e confere outras providências.	Item 6 Item 10	As metas do item 6 mencionam as tecnologias como instrumentos pedagógicos, com vistas a integrar entidades para aprimorar a infraestrutura tecnológica da EaD. As metas do item 7 estipulam formações docentes a serem realizadas em curto prazo, sugere o desenvolvimento de programas EaD para alcançá-las.
Dilma (PT)	Lei nº 13.005/2014 (PNE)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e concede outras providências.	Meta 14 Meta 15 Meta 16	Buscam garantir que todos os professores da educação básica tenham formação superior visam ampliar a formação por meio da pós-graduação, sugerindo a utilização do EaD como recurso.

Fonte: elaborado pela própria autora

Nota: os dados foram coletados a partir de análise documental.

Quadro 4 - Decretos que fundamentam a formação docente via EaD

Identificação do governo	Identificação do Decreto	Regulamenta qual norma	Resumo dos aspectos abordados	Situação atual
FHC (PSDB)	Decreto Presidencial nº 2.494/1998	Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96)	Primeira regulamentação da EaD – estabelece que programas EaD seriam regulados pelo MEC com base em avaliação institucional e critérios de qualidade. Conceitua a EaD como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem.	Revogado
Lula (PT)	Decreto Presidencial nº 5.622/2005	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (revoga o anterior)	Conceitua a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica utiliza-se de meios das TIC em lugares e tempos diversos. Regulamenta a oferta em todos os níveis. Autoriza que as IES credenciadas ofertem a EaD e possam atuar em múltiplos territórios por meio de consórcios, parcerias, convênios ou contratos	Revogado
Lula (PT)	Decreto Presidencial nº 5.800/2006	Dispõe sobre o sistema UAB.	O programa é voltado para fomentar o desenvolvimento institucional da EaD e ampliar o acesso à educação superior pública, tendo como prioridade a formação de professores atuantes na educação básica.	Vigente
Temer (PMDB)	Decreto Presidencial 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. (revoga a anterior)	Permite que as IES possam oferecer cursos exclusivamente na modalidade EaD, sem a necessidade de cursos presenciais. É mantida a exigência de polos, porém, agora eles podem ser sediados por meio de parcerias com outras entidades jurídicas.	Vigente
Temer (PMDB)	Decreto Presidencial nº 9.235/2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES, dos cursos de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino.	Define atribuições ao CNE, ao INEP e ao CONAES das avaliações e credenciamento dos cursos da educação superior no Brasil	Vigente

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nota: os dados foram obtidos a partir de análise documental.

Quadro 5 - Resoluções/Portarias/Pareceres que fundamentam a formação docente via EaD

(continua)

Identificação ministros e governos	Identificação da norma	Órgão Emissor	Resumo dos aspectos abordados	Situação atual
MEC: Paulo Renato Souza Governo FHC (PSDB)	Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001.	MEC	As IES poderão introduzir no currículo dos cursos superiores a oferta de disciplinas que utilizem em todo ou em parte métodos não presenciais, desde que não exceda 20% do tempo previsto para a integralização do respectivo currículo. Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais. Autorização concedida somente às IES públicas.	Revogada
MEC: Tarso Genro Governo Lula (PT)	Portaria nº 4.059/2004	MEC	Amplia a autorização da oferta da modalidade EaD às IES privadas. Mantém o limite de 20% do tempo previsto para a integralização do currículo. Prevê avaliações presenciais e menciona a figura do Tutor.	Revogada
MEC: Tarso Genro Governo Lula (PT)	Portaria nº 2.201/ 2005	MEC	Instituições públicas de educação superior podem apresentar solicitações de "autorização experimental" para a oferta de cursos superiores de formação de professores a distância na forma de "consórcios" que reúnam duas ou mais instituições públicas de educação superior, conforme as regras dos programas de formação de professores a distância fomentados pelo MEC.	Revogada
MEC: Mendonça filho Governo Temer (PMDB)	Portaria nº 1.134, de 20 de outubro de 2016.	MEC	Revoga a Portaria 4.059/2004, estabelece novo texto sem alterações substanciais.	Revogada
MEC: Mendonça filho Governo Temer (PMDB)	Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017.	MEC	Permite às IES oferecer apenas cursos à distância, sem precisar oferecer cursos presenciais. Permite a criação de cursos superiores totalmente a distância desde que observem as DCN e obtenham autorização da SERES.	Vigente
MEC: Mendonça filho Governo Temer (PMDB)	Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017.	MEC	Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimentos de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das IES do sistema federal de ensino.	Vigente
MEC: Mendonça filho Governo Temer (PMDB)	Portaria nº 23, de 21 de dezembro de 2017.	MEC	Especifica detalhadamente os processos de credenciamento de IES para a oferta de cursos presenciais e a distância. Estabelece padronização para autorização e/ou reconhecimentos dos cursos ofertados na modalidade EaD com exigência de avaliação dos dispositivos tecnológicos específicos a este fim.	Vigente

Quadro 5 - Resoluções/Portarias/Pareceres que fundamentam a formação docente via EaD

(conclusão)

Identificação ministros e governos	Identificação da norma	Órgão Emissor	Resumo dos aspectos abordados	Situação atual
MEC: Rossieli Soares da Silva Governo Temer (PMDB)	Portaria nº 1.428, de 18 de dezembro de 2018.	MEC	Eleva de 20% para 40% o limite de carga horária na modalidade a distância para os cursos de graduação presenciais, condicionada à observância dos limites específicos estabelecidos nas DCN dos cursos. As práticas exigidas pelas DCN devem ser realizadas presencialmente. Revoga 1.134/2016	Revogada
MEC: Abraham Weintraub Governo Bolsonaro (PL)	Portaria nº 2.117/2019	MEC	Mantém o limite de até 40% da carga horária total do curso presencial. Mantém a exigência de atividades presenciais. Define os critérios de metodologia para a EaD, tutoria, AVA e recursos de TIC. Revoga 1.428/2018	Vigente
MEC: Abraham Weintraub, Milton Ribeiro Governo Bolsonaro (PL)	Portaria nº 343/2020 Portaria nº 544/2020 Portaria nº 1.038/2020	MEC	Flexibilização total da oferta da EaD em razão da pandemia de Covid 19.	Revogadas
Relatores: Amábile Pacios, Luiz Roberto, Liza Curi, Márcia Sebastiani	Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024.	CNE	DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).	Homologado ¹⁴ pelo MEC
MEC: Camilo Santana Governo Lula (PT)	Portaria MEC nº 528/2024	MEC	Estabelece prazos para o estudo de um novo marco regulatório da EaD. Suspende, até março de 2025, a criação de novos cursos, o aumento de vagas em cursos existentes e a criação de novos polos. Além disso, define prazos para a revisão dos critérios de avaliação dos cursos EaD e para a definição de novos padrões de qualidade.	Vigente

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nota: os dados foram obtidos a partir de análise documental.

As normativas apresentadas podem ser organizadas em 3 eixos principais: a oferta de cursos na modalidade EaD, os processos de credenciamento e os critérios de avaliação. No primeiro eixo as normas tratam de temas como limites de carga horária e competências relacionadas à gestão, organização das instâncias reguladoras da EaD. No segundo são definidos os requisitos que determinam quais IES e cursos estão aptos a operar na modalidade.

¹⁴ A homologação indica que o parecer foi aprovado pelo MEC e servirá de base para uma nova regulamentação. Isso resultará, em breve, em uma nova portaria/decreto.

Por fim, o terceiro eixo aborda os critérios de elegibilidade e avaliação das IES a serem credenciadas.

As constantes revogações de normas que tratam das mesmas temáticas indicam que embora os governos caminhem na mesma direção, isto é, a flexibilidade da formação via EaD, em 27 anos – desde o Decreto nº 2.494 de 1998, os percursos ainda não estão bem definidos. A predominância de uma abordagem baseada na técnica de “tentativa e erro” permitiu o crescimento da modalidade sem diretrizes precisas em relação aos critérios de qualidade, aspectos técnicos, metodológicos e epistemológicos. Este cenário é evidenciado pela Portaria MEC 528/2024, expedida em junho de 2024, que suspende novos processos de credenciamento e estabelece prazos para a revisão dos critérios de avaliação, indicando a busca por um marco regulatório mais consistente.

A análise dos dados evidencia que o Poder Executivo e o Legislativo atribuem amplos poderes ao MEC para regulamentar e supervisionar todos os níveis educacionais no Brasil. Dessa forma, as demandas relacionadas ao ensino superior são debatidas, sancionadas e avaliadas no âmbito do MEC, ainda que em diferentes instâncias, como o CNE, o INEP, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). Tais instâncias atuam para atender às diretrizes do MEC, que, por sua vez, reflete a agenda do Poder Executivo.

O foco predominante das políticas tem sido definir quem pode ofertar a EaD, negligenciando “o como” acontece a oferta. Neste ínterim, há lacunas na ausência de regulamentação acerca da transmissão de aulas (síncronas e assíncronas), o letramento digital de alunos e professores, as condições de acesso às TDICs e a acessibilidade nas dimensões social, econômica, física, cognitiva do alunado e dos profissionais da educação.

Em síntese, as políticas educacionais voltadas à EaD para a formação docente apresentam uma trajetória progressiva e desalinhada, a pausa determinada pelo MEC até março de 2025 reflete a necessidade de repensar, alinhar diversos aspectos suscitados pela expansão da EaD ao longo dos 27 anos de regulamentação.

3.2 Contextos da institucionalização da EaD na formação de professores

A análise contextual dos documentos é apontada por Junior *et al* (2021) e Cellard (2008) como um componente vital na pesquisa. De acordo com os autores é por meio dela que o pesquisador avalia o contexto social e técnico em que o material foi produzido, garantindo uma interpretação mais profunda e confiável. Neste item, adotamos as dimensões de análise

propostas por Cellard (2008) que compreendem: o exame do contexto, dos autores, da confiabilidade, da natureza do texto e dos conceitos-chave.

O contexto abrange os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais o documento foi produzido. Para o autor, ignorar esses elementos pode levar a interpretações limitadas e superficiais. Por isso, Cellard (2008) recomenda que o pesquisador adote uma abordagem global em que os elementos relevantes para a análise sejam revelados à medida que se formulam as interpretações.

Cellard (2008) também destaca a importância de conhecer a identidade do autor do documento, bem como seus interesses e motivos, sugerindo que o pesquisador verifique se ele fala em nome próprio, de um grupo social ou de uma instituição. Além disso, a confiabilidade do texto é relevante, uma vez que ela está relacionada à qualidade e à procedência das informações fornecidas. Um pouco adiante, Cellard (2008) afirma que a natureza do texto é um fator igualmente determinante, pois os documentos expressam particularidades na forma de apresentação do pensamento: por exemplo, documentos jurídicos refletem uma linguagem formal de um grupo/pessoa que, em âmbito privado, manifesta-se de forma fluida e aberta.

Por fim, Cellard (2008) destaca a importância de observar cuidadosamente as palavras-chaves, assegurando a correta interpretação dos termos empregados pelos autores, especialmente em contextos onde os significados podem variar ao longo do tempo ou entre diferentes culturas. Contudo, considerando que os documentos analisados em nosso trabalho foram elaborados recentemente, esta unidade de análise não será aplicada, uma vez que os termos e seus significados não passaram por transformações significativas em decorrência do tempo ou da cultura.

3.2.1 Políticas educacionais do governo FHC (1995-2002): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores

Relativo ao contexto histórico-econômico do governo FHC, Neves (2005) explica que, na década de 1990, o Brasil vivia um processo de reforma do Estado influenciado pelo movimento neoliberal. Na busca por alternativas para a crise do capitalismo, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcado por reformas estruturais no Estado sendo o Plano Real o grande projeto conduzido pelo governo. O Plano Real consistia em um conjunto de medidas econômicas voltadas para a modernização e maior eficiência da administração pública com o objetivo de adaptar o Brasil às demandas da economia globalizada e aos desafios

da gestão pública contemporânea, sendo elaborado ainda no governo de Itamar Franco (1992-1994) e ganhando maiores contornos no governo de FHC (Neves, 2005; Souza, Silva e Ludwig, 2018; Soares, 2019).

Nesta época foram propostas reformas em todos os segmentos da sociedade brasileira. Na educação eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) – realizada na Tailândia – e o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre a Educação para o Século XXI influenciaram as medidas adotadas pelo governo nas políticas públicas educacionais, alinhando as estratégias educacionais dos países latinos às agendas globais (Souza, Silva e Ludwig, 2018; Cunha, 2003; UNESCO, 2001).

As políticas educacionais implementadas durante o governo FHC caracterizam-se pela incorporação desta agenda global que conferia ênfase nos resultados, nas avaliações, na descentralização, na autonomia escolar, nas estratégias de financiamento e recursos, além de uma significativa abertura ao setor privado (Souza, Silva e Ludwig, 2018; Soares, 2019). Cunha (2003) e Soares (2019) destacam que a principal contribuição desse período para a educação foi a promulgação da LDB em 1996. Segundo os autores, essa legislação apresentou propostas gerais para todos os segmentos educacionais, criando um arcabouço jurídico que poderia ser ajustado conforme as demandas e os interesses específicos.

Em relação à natureza dos documentos analisados, afirmamos que todos possuem natureza jurídica pública emitidos pelo Poder Executivo, despachados pelo chefe do MEC, obtidos nas bases de dados oficiais do governo federal e suas entidades. Por essa razão, eles apresentam elevada confiabilidade e autenticidade, sendo fidedignos aos propósitos originais de suas emissões.

Quanto aos autores dos documentos analisados, embora despachados pela chefia do Executivo e do MEC, eles têm autoria da equipe técnica de assessoramento, a qual cabem alguns apontamentos. Segundo Cunha (2003), o ministro da educação durante os dois mandatos de FHC (1995-2002) foi Paulo Renato Souza – economista, ex-secretário da educação do estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de ter coordenado a equipe responsável pela elaboração das propostas de governo no primeiro mandato de FHC. Como chefe do MEC, todas as decisões sobre as políticas educacionais passaram por sua(s) análise e sugestões.

A LDB foi elaborada em regime de colaboração entre o MEC, a Câmara dos Deputados, o Senado e as entidades interessadas nos projetos educacionais do país. Cunha (2003) explica que a elaboração da LDB foi marcada por uma disputa política entre dois projetos educacionais

opostos: um mais democrático – voltado à educação pública, outro alinhado às tendências internacionalistas de modernização. A equipe do governo, através do MEC, optou pelo projeto mais genérico que permitisse ajustes conforme as políticas em desenvolvimento.

Em meio a esses aspectos, a elaboração do primeiro PNE, em 2001, seguiu um processo semelhante ao da proposta anterior. Valente e Romano (2002) relatam que, em 1998, a sociedade civil participou ativamente da formulação de um projeto por intermédio de movimentos como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – voltado à construção de uma proposta de educação pública e democrática. No entanto, o projeto original sofreu vetos presidenciais e, sob a orientação de especialistas, foi ajustado para incluir diretrizes que favoreciam interesses de organismos internacionais. Logo, fica claro pelas análises do contexto que os debates concernentes às normativas educacionais nunca foram somente em relação à “educação”, pois refletiam também os modelos de sociedade e economia projetados para o Brasil.

3.2.2 Políticas educacionais do governo Lula (2003-2010): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores

Segundo Pochmann (2011), o programa de governo do presidente Lula foi estruturado a partir dos dados do governo anterior. O autor destaca que um dos principais enfoques desse período foi a implementação de políticas sociais voltadas à redução da pobreza e das desigualdades sociais no Brasil, promovendo a inclusão, a melhoria das condições de vida dos grupos mais vulneráveis. A mobilidade social foi vista como um possível resultado de ações como os programas de erradicação da pobreza, combate à fome e políticas redistributivas, todas associadas ao discurso de que o acesso à educação seria o principal instrumento para enfrentar os desafios econômicos e sociais do país (Pereira e Silva, 2010; Carvalho, 2014; Medeiros, 2012).

Entre os programas implementados durante o governo Lula (2003-2010), destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – que visava ampliar o acesso ao ensino superior e garantir a permanência dos estudantes. As principais ações do REUNI incluíam o aumento do número de vagas nos cursos de graduação, a ampliação de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, todas com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais e sociais no Brasil (Pereira e Silva, 2010; Carvalho, 2014).

Outro programa significativo foi o Programa Universidade para Todos (ProUni) – que oferece bolsas de estudo em instituições privadas a estudantes de baixa renda, além de isenção fiscal para as IES parceiras. Destaca-se também o sistema UAB – que disponibiliza formação a distância mediante parcerias com instituições públicas, com especial atenção à qualificação de professores da educação básica.

Ademais, outras ações importantes incluíram a diversificação de cursos, a autorização de carga horária a distância nos cursos presenciais, políticas afirmativas e de assistência estudantil, além do credenciamento de IES para a oferta de cursos superiores, com flexibilização progressiva das exigências de credenciamento (Pereira e Silva, 2010; Carvalho, 2014).

No contexto da EaD, Medeiros (2012) sintetiza declarando que durante o primeiro mandato de Lula (2003-2006) as iniciativas focaram na criação de políticas voltadas à formação docente, sendo a EaD, graças às IES públicas, a principal estratégia para expandir a formação dos professores da educação básica. No segundo mandato (2007-2010) houve uma ampliação das parcerias com instituições privadas, resultado de negociações e ajustes feitos para atender a diferentes interesses e superar disputas internas no processo de formulação das políticas públicas.

Tal como no item precedente, os documentos analisados possuem natureza jurídica pública, sendo emitidos pelo Poder Executivo mediante despachos do chefe do MEC. Todos foram obtidos a partir de bases de dados oficiais do governo federal e suas entidades, conferindo-lhes elevada confiabilidade, autenticidade e fidedignidade quanto aos propósitos originais de sua emissão.

Os responsáveis pela elaboração desses documentos é a equipe de assessoramento do MEC sob a gestão de três ministros, ao longo dos 7 anos de governo: Cristovam Buarque (2003-2004), Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2010). Medeiros (2012) alega que a atuação do MEC nesse período foi marcada por parcerias público-privadas permeadas por tensões entre forças sociais e políticas na definição das políticas educacionais. Logo, a influência do setor privado foi particularmente notável nas propostas que viabilizavam a administração privada de recursos públicos através de convênios e contratos (Medeiros, 2012).

De maneira geral, os três ministros mencionados coordenaram os fluxos de estudos, debates e alinhamentos das políticas educacionais. No entanto, a gestão mais duradoura foi a de Fernando Haddad devido ao período mais extenso no cargo (entre 2005 e 2012, incluindo os

dois primeiros anos do governo Dilma). Durante a sua gestão ocorreram a maior parte dos programas de expansão do ensino superior por meio da EaD.

3.2.3 Políticas educacionais do governo Dilma (2011-2016): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores

Dilma Rousseff assumiu a presidência do Brasil por dois mandatos. O primeiro ocorreu entre 2011 e 2014, o segundo teve início em 2015 sendo interrompido em 2016 devido a um processo de *impeachment*. De acordo com Corsi (2016), o início de seu governo foi marcado por um crescimento econômico significativo, sustentado por políticas de estímulo ao consumo como a ampliação do crédito e a redução de impostos. No entanto, a partir de 2013, o Brasil começou a dar sinais de desaceleração econômica com o crescimento reduzido e o avanço da inflação. O contexto internacional evidenciava o agravamento da crise, especialmente devido à desvalorização do real - aspecto que prejudicou a competitividade das exportações, acarretando déficits comerciais.

As medidas adotadas em resposta à crise geraram descontentamento nos setores econômicos e sociais. No campo educacional, segundo Ferreira (2013), Dilma deu continuidade às políticas dos governos anteriores e introduziu novos investimentos que seguiram os mesmos padrões. Um exemplo foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado em 2011 com foco na qualificação de jovens e adultos para o mercado de trabalho. Ferreira (2013) destaca que o discurso central acerca da educação, nesse período, era voltado para a sustentabilidade econômica, enquanto a redistribuição de renda recebeu menor ênfase.

Em relação à educação superior, as políticas do governo Dilma enfatizaram a inovação, o empreendedorismo, a competitividade, a formação e atração de capital humano, a mobilidade internacional e a universidade como agente de desenvolvimento econômico-social. Uma amostra dessa abordagem é o programa de internacionalização da educação superior promovido através de intercâmbios acadêmicos nas instituições estrangeiras. Tais ações visavam integrar saberes globais e implementar práticas de inovação e empreendedorismo no país (Ferreira, 2013). Com isso, as universidades foram incentivadas a desempenhar um papel ativo no desenvolvimento econômico, contribuindo para a criação de novas empresas e a aplicação prática do conhecimento.

Durante os mandatos de Dilma Rousseff, o MEC foi impactado pela crise político-econômica, refletindo a instabilidade do cenário político (em 6 anos, a pasta passou por 5 ministros). Fernando Haddad (2011-2012) manteve a continuidade de programas estruturantes do governo anterior, como o ProUni e o Fundo de financiamento Estudantil (FIES), além de liderar a criação do Pronatec – lançado em 2011 com foco na formação técnica e profissional.

O segundo PNE (2014-2024) foi estruturado com a participação da sociedade civil e coordenado pela equipe técnica do MEC, do CNE e do Congresso Nacional durante a gestão de Haddad e Aloizio Mercadante. O plano, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu 20 metas para a educação brasileira em todos os níveis, com prazos para cumprimento até 2024 (Brasil, 2014).

Aloizio Mercadante (2012-2014) também se dedicou à ampliação do acesso ao ensino superior e tecnológico, com destaque para o fortalecimento do programa Ciência sem Fronteiras – que promove o intercâmbio de estudantes brasileiros. Em 2015, Cid Gomes e Renato Janine Ribeiro assumiram por um breve intervalo de tempo o comando do MEC, sendo sucedidos por Mercadante em 2016, dessa vez em um contexto de intensificação da crise política e econômica. A segunda gestão de Mercadante priorizou a implementação das metas do segundo PNE e a manutenção de programas educacionais, mesmo diante dos cortes orçamentários impostos pelo ajuste fiscal.

Um marco importante durante esse período foi a extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 2011. Suas funções de regulação foram transferidas para a recém-criada Secretaria de Regulação da Educação Superior (SERES) – responsável pela supervisão, regulação de cursos EaD em instituições públicas e privadas. Ao mesmo tempo, a CAPES assumiu o fomento e a coordenação de programas EaD, especialmente, por meio do sistema UAB – voltado para a formação de professores da educação básica (Oliveira e Lima, 2022).

3.2.4 Políticas educacionais do governo Temer (2016-2018): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores

Michel Temer, vice-presidente no governo Dilma, assumiu a Presidência da República de forma interina, em 2016, em um contexto de crise econômica e política. Sua imagem foi projetada como a de um líder político capaz de implementar reformas capazes de restaurar a confiança do mercado e impulsionar o crescimento econômico. Durante o seu governo foram implementadas medidas econômicas e fiscais que impactaram diretamente o campo social,

como as alterações nas regras trabalhistas com ênfase na ampliação da terceirização e na regulamentação do trabalho intermitente (Maciel, Gomes e Siqueira, 2021).

Como estratégia para superar a crise, o governo Temer priorizou a abertura econômica enfatizando a atração de investimentos externos e o fortalecimento das relações comerciais. Nesse contexto, as reformas internas foram concebidas como base de viabilização de acordos internacionais e regulamentação do mercado econômico nacional.

No campo educacional, o governo Temer foi marcado por transformações expressivas, tais como a reforma do ensino médio e a aprovação da BNCC, ajustes na gestão educacional e nos currículos escolares, cortes abruptos de recursos destinados às universidades públicas, bem como maiores flexibilizações de regulamentações para as instituições privadas de ensino.

No âmbito do ensino superior, além da redução de investimentos nas universidades públicas, ocorreram também mudanças significativas nos índices e processos de avaliação institucional, no credenciamento dos cursos EaD acompanhado de maior incentivo à expansão dessa modalidade no setor privado. Conforme analisado por Maciel, Gomes e Siqueira (2020), tais medidas resultaram na flexibilização da legislação educacional, na simplificação dos processos avaliativos, na diminuição das exigências regulatórias e na ampliação da autonomia das IES. Da mesma forma, houve alterações nas atribuições de órgãos reguladores a fim de reduzir a burocracia.

Todos os documentos analisados que correspondem a esse período são de natureza jurídica pública, emitidos pelo Poder Executivo e pelo MEC, obtidos nas plataformas de dados oficiais do governo federal e suas entidades, o que garante a elevada confiabilidade, autenticidade e fidedignidade das informações.

A equipe técnica do MEC, sob a coordenação de Mendonça Filho e, posteriormente, de Rossieli Soares, enfrentou o desafio de conduzir projetos educacionais em um contexto de austeridade fiscal e limitações nos investimentos estruturais do sistema educacional. Todavia, suas ações estavam alinhadas às diretrizes do governo com foco na promoção da liberdade econômica e na redução de regulações de projetos educacionais voltados ao mercado.

Conforme observado por Costa, Gomes e Oliveira (2020), as alterações e revogações de Portarias da EaD realizadas durante o governo Temer evidenciam a intenção de modificar substancialmente os indicadores e processos regulatórios. Embora o Estado tenha flexibilizado os requisitos para a concessão de licenças, ele manteve a participação nos processos regulatórios, pois cada solicitação de credenciamento gerava taxas de recolhimento concedidas pelo MEC.

Tais medidas configuraram em uma agenda de desburocratização e abertura no campo educacional em sintonia com o modelo econômico mais liberal promovido pelo governo. Essa abordagem foi sustentada por um discurso que enfatizava a necessidade de ajustar a educação às novas demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

3.2.5 Políticas educacionais do governo Bolsonaro (2019-2022): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores

O governo de Jair Bolsonaro trouxe alguns elementos diferente das tendências políticas anteriores no Brasil. Michelato (2024) explica que sua gestão foi baseada em uma organização política de extrema orientação conservadora, com um discurso centrado na redução da corrupção, na promoção da ordem frente à criminalidade, na diminuição do papel do Estado na economia, aforando uma hipervalorização dos princípios cristãos no âmbito das políticas públicas e da sociedade. Outra característica do governo Bolsonaro são as intensas tensões entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além dos conflitos ideológicos que impactaram diretamente as políticas públicas.

No campo educacional, o governo Bolsonaro adotou uma postura de "desconstrução" das políticas educacionais existentes, criticando publicamente o modelo educacional institucional vigente, deslegitimando a estrutura organizacional de instituições tradicionais e apresentando o modelo cívico militar como uma alternativa viável (Michelato, 2024).

A educação superior foi um dos campos mais contestados com severos posicionamentos contra as universidades públicas, a ciência e a pesquisa. Houve cortes orçamentários nas IES públicas e fomento ao setor privado na educação superior. O programa Future-se, por exemplo, visava reduzir a dependência das universidades públicas do orçamento federal, estimulando a captação de recursos privados, doações e receitas próprias. Faziam parte dessa proposta a criação de fundos patrimoniais geridos por organizações sociais com vistas a garantir a sustentabilidade financeira das universidades a longo prazo e a formação de Parcerias Público-Privadas (PPP) para financiar atividades de ensino, pesquisa e extensão universitárias. No entanto, o programa não obteve êxito devido à intervenção do Legislativo (Maciel, Gomes e Siqueira, 2021).

Na agenda de flexibilizações destaca-se a Portaria 2.117/2019 – implementada pelo MEC. Ela flexibilizou a introdução de carga horária a distância sem a necessidade de novo credenciamento para as IES já credenciadas para os cursos presenciais, bastando apenas o ajuste

do Projeto Político Pedagógico (PPP). Na visão de Costa, Gomes e Oliveira (2020), o governo Bolsonaro intensificou as tendências de flexibilização e desregulamentação na educação superior iniciadas em governos anteriores. Tais mudanças favoreceram a autorregulação das IES que operam no mercado de educação superior ampliando mecanismos que facilitam a expansão de instituições, cursos e vagas.

Em relação à EaD, as flexibilizações adotadas pelas normativas dos governos anteriores foram mantidas e reforçadas por novas Portarias do MEC, sobretudo, durante a pandemia de COVID-19, quando as normativas autorizaram a EaD em todos os níveis. Entretanto, as medidas foram revogadas conforme a crise sanitária diminuía, ainda assim é inegável o fato de que as demandas emergenciais decorrentes da pandemia contribuíram para a popularização da EaD. Silva (2024) corrobora com esse ponto afirmando que o uso intensivo da tecnologia na educação no contexto pandêmico acelerou o processo de "plataformização" do ensino, transformando a forma como a educação foi ofertada e consumida no Brasil.

A gestão do MEC no governo Bolsonaro contou com 3 ministros: Ricardo Vélez Rodríguez (2019), Abraham Weintraub (2019-2020) e Milton Ribeiro (2020-2022). Michelato (2024) destaca que, nesse período, o MEC se afastou do diálogo com a sociedade civil, adotando uma abordagem autoritária e verticalizada que restringiu a comunicação com especialistas e lideranças educacionais. No entendimento do autor, essa postura prejudicou a construção de políticas públicas mais colaborativas.

3.2.6 Políticas educacionais do governo Lula (2023-2026): contextos, natureza do texto, confiabilidade e autores

O terceiro governo de Lula (2023-2026) enfrenta um cenário, nacional e internacional, distinto dos dois primeiros mandatos (2003-2010). Os atuais contextos geopolítico e econômico impõem desafios significativos. Segundo Fernandes (2024), no âmbito internacional, o Brasil busca consolidar-se como um ator relevante na economia global em meio à transição para uma ordem multipolar, com a ascensão de novos centros de poder como China, Índia e outros países emergentes. Tal cenário desafia a hegemonia histórica dos EUA e redesenha as dinâmicas do sistema internacional.

No contexto nacional, Sena Júnior *et al* (2023) destaca que o governo enfrenta os desafios do presidencialismo de coalizão – característico do sistema político brasileiro. Para assegurar a governabilidade, o Executivo precisa formar alianças com partidos de diferentes

espectros ideológicos, frequentemente, implicando em concessões como a distribuição de cargos e emendas parlamentares.

Na área educacional, o MEC, sob liderança de Camilo Santana, enfatiza investimentos em programas voltados à educação básica, à retomada de infraestrutura escolar e à revisão do “Novo Ensino Médio”. As iniciativas incluem a ampliação da educação em tempo integral, os ajustes curriculares e o lançamento do programa “Pé-de-Meia” – um fundo de poupança para estudantes do ensino médio.

Na educação superior, o MEC incorporou a educação ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), prevendo a construção de novos campus universitários com alta tecnologia. Destaca-se também o programa “Desenrola FIES” – destinado à renegociação de dívidas de mais de 1,2 milhão de jovens endividados pelo FIES.

No que concerne ao terceiro PNE (2024-2034) houve pouca repercussão pública. De acordo com a Câmara dos Deputados (2024), a proposta do Poder Executivo inclui 18 objetivos para serem atendidos até 2034. O plano atual foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 a fim de permitir a participação de atores das políticas educacionais e da sociedade civil. A matéria também aponta a preocupação do Legislativo com o não cumprimento de diversas metas do PNE (2014).

A agenda da formação docente voltou a ser alvo no MEC a partir de maio de 2024, quando Camilo Santana aprovou as novas DCNs para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). A nova diretriz proposta pelo CNE¹⁵ expressa que 50% da carga horária dos cursos de licenciatura deverá ser realizada presencialmente.

Em junho do mesmo ano, o MEC publicou a Portaria nº 528/2024 – que estabelece prazos e procedimentos para a criação de novos referenciais de qualidade e um marco regulatório para a EaD. A Portaria suspendeu os processos de credenciamento de novos cursos EaD, inclusive aqueles em andamento, até março de 2025.

Na data do fechamento deste capítulo (janeiro/2025), o Governo Federal lançou o “Pé-de-Meia dos Professores” – uma iniciativa destinada a estudantes que se matricularem em cursos superiores de licenciatura, na ocasião, eles terão a concessão de bolsas mensais no valor de R\$1.050,00. Segundo o MEC, o programa tem como principal objetivo atrair mais pessoas para a carreira docente, valorizando a profissão e oferecendo incentivos financeiros que contribuam para a formação e a permanência dos futuros professores nos cursos de licenciatura.

¹⁵ Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024.

3.3 Conjuntura das políticas, governos, contextos e inflexões na formação docente

A regulamentação da EaD, como política pública para a formação de professores, é resultado de fatores sociopolíticos e econômicos que se manifestaram ao longo de diferentes governos. As manifestações políticas dos governos em relação à educação variaram sendo ora mais brandas, ora mais acentuadas, mas sempre com o propósito de ajustar os processos educacionais para lidar com problemas de ordem econômica. Ao analisar as políticas educacionais nos 7 governos citados, verificamos que alguns aspectos se repetem, tais como os interesses políticos, as restrições orçamentárias, as influências externas e a manipulação da sociedade civil.

Durante o governo FHC a narrativa de modernização e eficiência na administração pública influenciou as reformas do Estado, ampliando as prerrogativas legais para a abordagem genérica na educação, inclusive na EaD. A sociedade civil teve um papel ativo nas discussões das políticas educacionais, mas seus posicionamentos foram, frequentemente, silenciados pelos vetos às suas pautas e pela política presidencialista, na qual os governos manipulam lideranças educacionais de maneira estratégica, resultando na dispersão política e sindical, bem como no enfraquecimento dos movimentos sociais.

A EaD ganha relevância, do ponto de vista político e jurídico, como uma alternativa para ampliar o acesso à formação docente sob a ótica da democratização da formação para pessoas em áreas remotas, como uma “garantia” de qualidade da educação básica. A partir do segundo governo petista, ela passou a ser difundida como um instrumento de inclusão social que “garante” a ascensão social. É crucial notar a contradição desse movimento em que o Estado propaga que a educação é a arma redentora das condições de pobreza do país, mas, quando se anuncia crises na economia, ela é o primeiro setor a sofrer cortes, sugerindo que o investimento na educação é visto como oneroso para o Estado, que, por sua vez, fomenta o repasse de responsabilidades e poderes para o setor privado. Esse caminho foi percorrido pela EaD na formação docente, com o Estado inicialmente implementando o projeto e, em seguida, transferindo-o para a iniciativa privada, consolidando a mercantilização da formação de educadores.

Observa-se que a EaD foi introduzida de forma abrupta na realidade regional e, ao longo dos anos, as normativas têm sido constantemente alteradas, refletindo um processo de tentativa e erro. A frequente criação e revogação de normas jurídicas confirma que, mesmo decorridos

mais de 25 anos da autorização inicial, ainda estamos em processo de experimentações. Questões relacionadas à eficiência e à qualidade da EaD continuam a serem levantadas. Se a modalidade for realmente eficaz, por que não é adotada em todos os cursos? Questiona-se a qualidade, como são instituídos e avaliados os critérios? Quem avalia? Os mecanismos de avaliação são fidedignos? Por que os processos seletivos ainda fazem diferença entre certificados de carga horária remota e presencial? Os padrões de qualidade educacional (presencial e remoto) diferem?

Essas são questões que o MEC ainda se embaraça em responder porque as avaliações dessas políticas, ou seja, os resultados esperados, não estão desconexos da realidade socioeconômica. Se a intenção a 20-25 anos atrás era formar professores para garantir a qualidade da educação e dirimir as mazelas sociais, será que o projeto se efetivou? Se a resposta for negativa, quem responde por isso? Serão os governos? O setor privado? A escola? Os professores?

Dando seguimento às análises dos contextos socio-políticos-econômicos, salientamos que os governos petistas se destacam pelas maiores propagandas em torno dos incentivos à educação sob a égide da superação da pobreza, da democracia, da acessibilidade a classe vulnerável, mas esse fator não os torna governanças mais dedicadas às pautas educativas. Entendemos que, na verdade, eles se usam delas para propagar popularidade, porém, no final, os governos de esquerda, assim como os de direita, servem na mesma bandeja: a educação da população brasileira ao poderio do capital mediante o desinvestimento na educação pública, a autorização jurídica para a operação das instituições privadas, os financiamentos e as concessões destas, bem como tantas outras formas possíveis.

O atual governo Lula (2023-2026) retoma o discurso dos investimentos em educação e do fortalecimento do ensino superior público, mas esse discurso não nos seduz, pois entendemos que a lógica que permeia a formação docente é, de fato, a lógica capitalista. A recente pausa nos credenciamentos de cursos EaD e a revisão dos critérios de qualidade comprovam o descarrilamento do Estado em relação à formação docente na EaD e preocupam-nos com o que será anunciado no novo pacote de reformas da formação docente via EaD. Uma prévia já é anunciada pelo Parecer CNE/CP nº 4/2024 – que estabelece que 50% da carga horária das licenciaturas seja presencial.

Essa medida nos chama a atenção pelo embaraço contido nas normativas, uma vez que a Portaria MEC nº 23, de 21 de dezembro de 2017, estabelece no art. 100, inciso 3º: “a oferta de atividades educativas em polos de EaD (...) não deve ser inferior a 70% da carga horária total

do curso". Tal determinação evidencia que um curso classificado como EaD precisa ter a maior parte de suas atividades realizadas a distância, e a carga horária presencial deve ser no máximo 30%, ou seja, algumas atividades ainda precisam ser presenciais.

Dois anos depois a Portaria MEC nº 2.117/2019 introduz um novo critério para os cursos presenciais: a ampliação de 20% para 40% do limite da carga horária ofertada na modalidade EaD, ou seja, pelo menos 60% do curso deve ocorrer presencialmente. Ambos os documentos mantêm a prerrogativa das normas anteriores que **determinam que a autorização para carga horária a distância deve seguir as DCN**, ou seja, as diretrizes curriculares dos cursos ainda têm a autonomia de definir os aspectos da formação.

O que nos surpreende é que, ao analisarmos as DCNs dos cursos de magistério da educação básica, não encontramos as delimitações de cargas horárias presencial e a distância. Tal questão só foi abordada recentemente no Parecer CNE/CP nº 4/2024 que determina que 50% da carga horária das licenciaturas deve ser presencial. Isso revela que ao longo dos 27 anos que a formação docente via EaD se expandiu o CNE e o MEC foram omissos em regulamentar adequadamente a formação pela modalidade, permitindo uma flexibilização institucionalizada. Esse cenário abriu espaço para diferentes interpretações comprometendo a qualidade da formação, nesse contexto a chamada “participação popular¹⁶” se alinhou ao processo de descarrilamento da formação docente via EaD.

Baseando-nos na análise de Santos (2012), advertimos sobre o processo de equilíbrio realizado pelo Estado – no qual a implementação das políticas educacionais é mediada por um consenso entre as demandas sociais e os interesses do capital. Conforme a autora, o Estado aparenta atender às reivindicações de grupos vulneráveis, mas, na prática, legitima reformas alinhadas à lógica da reestruturação produtiva. A incorporação dessas demandas não reflete um compromisso genuíno com o direito à educação, mas uma estratégia para tornar as mudanças politicamente aceitáveis, preservando a racionalidade econômica que orienta as decisões estatais.

Além disso, observamos que as reformas educacionais na América Latina foram impulsionadas por pressões externas, especialmente de organismos internacionais que condicionam apoio financeiro às justificativas de suposta ineficiência dos sistemas de ensino frente às novas exigências do mercado. No caso da formação de educadores via EaD, essa dinâmica se torna ainda mais evidente quando enxergamos que a expansão da modalidade é apresentada como um avanço no acesso à educação superior, sobretudo para aqueles que

¹⁶ Atualmente as lideranças dos movimentos educacionais são em maioria executivos do mercado educacional.

enfrentam dificuldades financeiras ou geográficas para ingressar no ensino presencial. No entanto, essa ampliação ocorre sem a devida garantia de qualidade na formação e sem assegurar condições adequadas de trabalho para os futuros professores. Em vez de investir na valorização da docência e na melhoria estrutural das universidades públicas, o Estado opta por um modelo que favorece o capital, assim, os “investimentos” na formação docente vêm carregados de mecanismos que servem apenas para mascarar a fragilização do sistema social e econômico do país.

É este aspecto que Evangelista *et al* (2019) acentua em relação à escola e ao professor, observando que tem se atribuído a eles a responsabilidade pelos problemas sociais e econômicos. Ao citar Xavier e Deitos (2006), a autora reforça que a educação não é o campo de produção ou solução dos problemas socioeconômicos, no entanto, o que temos verificado é que o Estado, por meio das diretrizes de formação, tem utilizado a educação para justificar as mazelas sociais. Nesse cenário, o papel social dos professores tem servido para criar explicações aceitáveis para problemas estruturais.

Em relação ao desemprego estrutural, em vez de admitir que o mercado de trabalho não consegue absorver todos os trabalhadores, coloca-se a culpa na falta de qualificação dos indivíduos. Quanto à precarização do trabalho, a educação é apresentada como solução para a exploração e os baixos salários, desviando a atenção do verdadeiro problema, que é o sistema econômico. Já a instabilidade da classe trabalhadora, vemos que ao invés de abordar as raízes das desigualdades sociais, a educação é usada como um mecanismo de controle social, criando falsas esperanças de ascensão social e progresso individual. Dessa forma, a educação acaba sendo instrumentalizada para mascarar os problemas do capitalismo, sustentando a ideia de que as dificuldades da classe trabalhadora são atribuídas à falta de qualificação e não a um sistema excludente.

A conjuntura das análises das políticas, dos governos e dos contextos nos permite sublinhar que a continuidade das políticas educacionais entre os diferentes mandatos demonstra que não houve ruptura com o ideário neoliberal que molda a formação docente. Apesar do aumento no número de ações, a ausência de uma mudança estrutural permitiu que a flexibilização das políticas da EaD se traduzisse, essencialmente, na plataformização digital da educação, significando uma crescente mediação do processo educacional por plataformas digitais privadas, fenômeno que transfere para empresas o controle sobre materiais didáticos, interações pedagógicas e certificação. Assim, o Estado se mantém como regulador e financiador, enquanto a execução da política educacional é delegada ao setor privado.

4. ENTRE A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A PRÁTICA SOCIAL CONTEMPORÂNEA: UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DISCIPLINADA

Este capítulo constitui o elemento final da nossa investigação. Nesse item, dedicamo-nos a apresentar algumas implicações da flexibilização na formação docente para a práxis social, utilizando dados censitários da educação entre 2002 e 2023 – período que coincide com a flexibilização jurídica do ensino a distância.

A partir desses dados, discutimos o modelo epistemológico que orienta a formação docente contemporânea, seu impacto na prática social e as formas como a epistemologia da práxis é reinterpretada no contexto de um projeto de formação docente vinculado a princípios neoliberais.

4. 1 A expansão da EaD refletida nos censos: ascensão do ensino superior ou ascensão do mercado?

Os dados expostos nesta análise foram extraídos dos censos da educação superior realizados pelo INEP, tratados pelo professor e pesquisador Jaime Giolo (2018), pela pesquisadora Livia Soares de Lima Sousa (2016) e pelo SEMESP¹⁷ (2024).

Os primeiros registros estatísticos sobre a EaD nos relatórios dos censos do INEP foram registrados no ano 2000. Conforme Giolo (2018), entre 2000-2002 os dados se referiam exclusivamente às instituições públicas, sendo que as informações relacionadas à iniciativa privada foram incluídas apenas a partir de 2002. Contudo, de maneira geral, observa-se que os dados censitários da EAD começam a ser melhor estruturados a partir de 2010.

Ao longo dos anos em que EaD é compreendida como política de formação docente foi possível analisar a evolução da modalidade em pelo menos três aspectos: o número de IES credenciadas, a quantidade de cursos ofertados e o total de matrículas. Segundo Giolo (2018), em 2002 havia apenas 25 instituições credenciadas (públicas e privadas), ofertando 46 cursos com um total de 40.714 matrículas, das quais 40.329 estavam direcionadas à formação de professores e apenas 385 a cursos de outras áreas (administração).

¹⁷ Para a elaboração da 14ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, o Instituto Semesp usou como guia os Censos da Educação Superior/Inep, de 2009 a 2022, e também bases do IBGE, Novo Caged, RAIS, PNAD/IBGE, de 2017 a 2023, microdados do Enem, Enade e do SisProUni, Pesquisa de Mensalidades Instituto Semesp 2024 e Big Data Analytics.

Com mais detalhes, Lima e Faria (2020), a partir de Souza (2016), apresentam no quadro a seguir a expansão da EaD até 2013, período em que no espaço de 9 anos, somando o setor público e privado, o número de IES credenciadas subiu para 161, o total de cursos aumentou para 1.258 e as matrículas para 1.153.572.

Quadro 6 - Expansão da EaD em sua primeira década de regulamentação

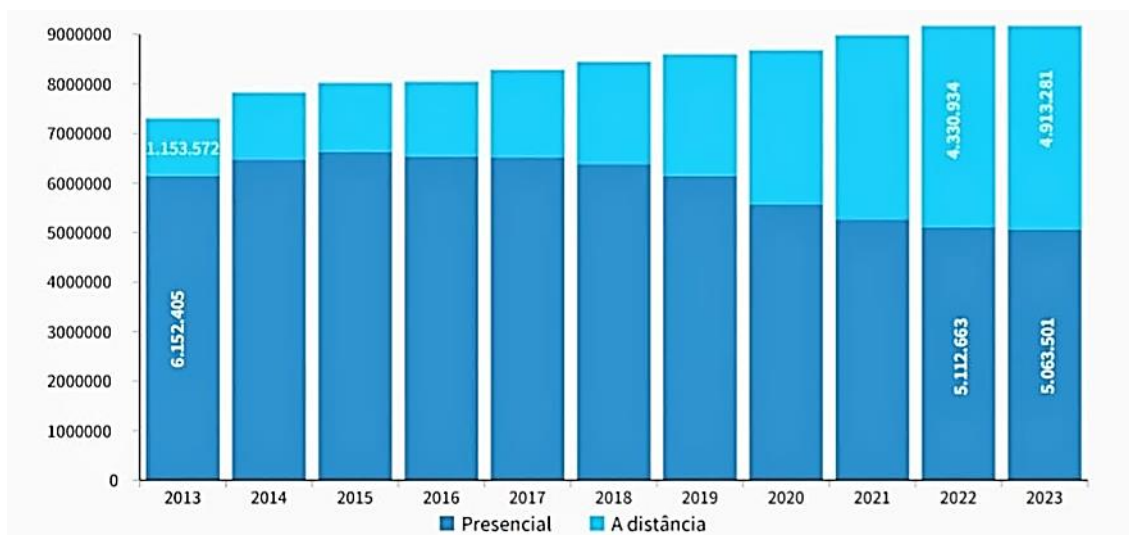
GOVERNO FHC (1995 -2002)							
IES Públicas				IES Privadas			
ANO	IES	CURSOS	MATRÍCULAS	ANO	IES	CURSOS	MATRÍCULAS
1995	-	-	-	1995	-	-	-
2002	16	37	34.322	2002	9	9	6.392
GOVERNO LULA (2003-2010)							
IES Públicas				IES Privadas			
ANO	IES	CURSOS	MATRÍCULAS	ANO	IES	CURSOS	MATRÍCULAS
2003	21	36	39.804	2003	16	16	10.107
2006	33	107	42.061	2006	44	242	165.145
2007	48	122	94.209	2007	49	286	275.557
2010	67	398	181.602	2010	68	532	748.577
GOVERNO DILMA (2011-2014)							
IES Públicas				IES Privadas			
ANO	IES	CURSOS	MATRÍCULAS	ANO	IES	CURSOS	MATRÍCULAS
2011	73	432	177.924	2011	69	612	815.003
2013	81	428	154.553	2013	80	830	999.019

Fonte: elaborado por Lima e Faria (2020).

Nota: os dados foram coletados a partir dos estudos de Sousa (2016).

Entre 2014 e 2023 não foi possível obter um acompanhamento detalhado da evolução das IES e dos cursos credenciados, mas o censo do INEP publicado em 2024, referente a 2023, revela que o número de matrículas na modalidade a distância continuou crescendo, atingindo um quantitativo de quase 5 milhões em 2023. A figura 1 demonstra que esse quantitativo representa 49,2% do total de matrículas de graduação, porque entre 2013 e 2023 as matrículas em cursos de graduação a distância aumentaram 325,9%, enquanto no modo presencial não houve crescimento, mas uma redução de -17,7%. Se a tendência continuar no mesmo patamar de crescimento pelos próximos 20 anos, a EaD poderá ser predominante na educação superior.

Figura 1 – Evolução de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino



Fonte: elaborada pelo INEP (2023).

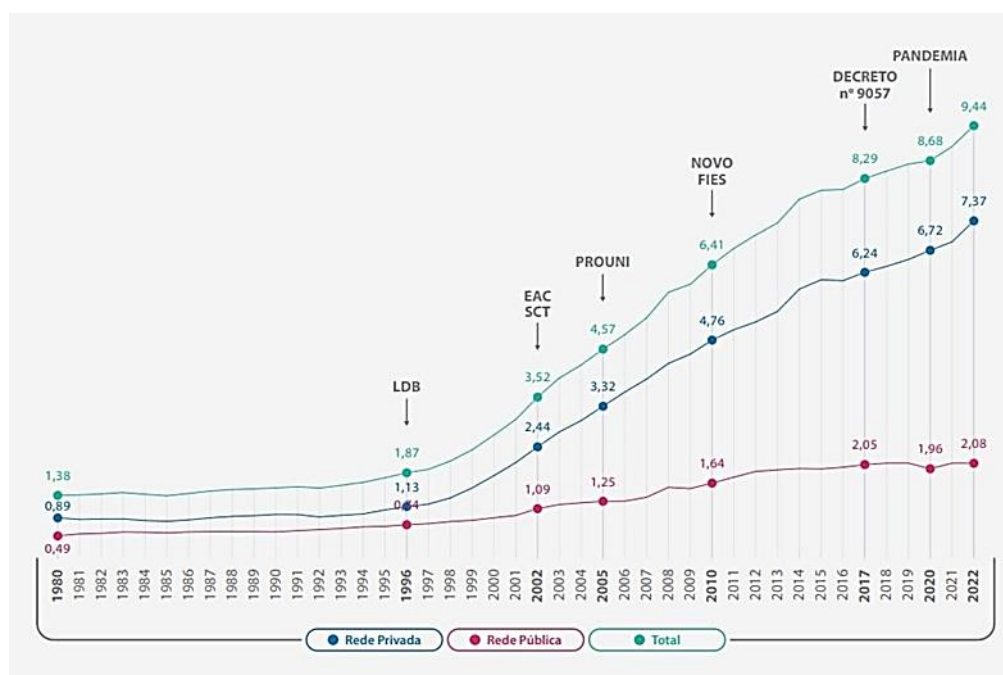
Nota: os dados foram obtidos com base no Censo da Educação Superior.

Quando afirmamos que a educação superior ganhou lócus de mercadoria nas duas últimas décadas é pelo fato de sua propagação ocorrer pelo setor privado. Reconhecemos que o discurso de equidade proferido pelos governos declarando que “todo brasileiro tem direito ao acesso à educação superior” concretizou-se, mas, prioritariamente, através do ingresso dos alunos nas instituições privadas. A educação superior passou a ser um bem de consumo expresso na lógica do capital humano¹⁸ que reduz a formação educacional a um investimento individual.

A figura 2, extraída do Mapa de Ensino Superior (SEMESP, 2024), mostra-nos a evolução do número de matrículas no ensino superior brasileiro ao longo de 42 anos. Nota-se que os momentos de maior crescimento do setor privado “coincidem” diretamente com a implementação das políticas públicas educacionais apresentadas anteriormente. Tal correlação evidencia que, na verdade, elas foram políticas de incentivo ao mercado educacional.

¹⁸ Segundo Evangelista et al (2019) A Teoria do Capital Humano, difundida por economistas como Gary Becker e Theodore Schultz e promovida por organizações como o Banco Mundial, foi incorporada às políticas educacionais brasileiras após 1995. Segundo essa teoria, o investimento individual em educação aumentaria a renda futura, justificando a segmentação da educação conforme as desigualdades sociais. No entanto, essa lógica transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso para o indivíduo e sua família, desconsiderando fatores estruturais.

Figura 2 – Evolução do número de matrículas no ensino superior brasileiro



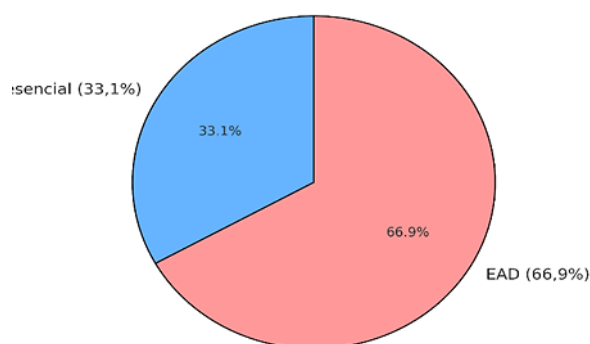
Fonte: elaborada pelo SEMESP.

Nota: os dados estão publicados em SEMESP (2014, p. 12).

Quanto aos cursos de licenciatura, os dados evidenciam a condição historicamente secundária em relação aos cursos de bacharelado, refletindo a desvalorização histórica da formação docente no país. A figura 3 ilustra a análise estatística das matrículas no ano de 2023, indicando uma transformação significativa nesse cenário com a crescente migração dos processos formativos para a modalidade a distância, pois, atualmente, apenas 33,1% das matrículas em licenciaturas são presenciais, enquanto 66,9% ocorrem via EaD.

Figura 3 – Gráfico da distribuição de matrículas em licenciatura por modalidade

Distribuição das Matrículas em Licenciaturas

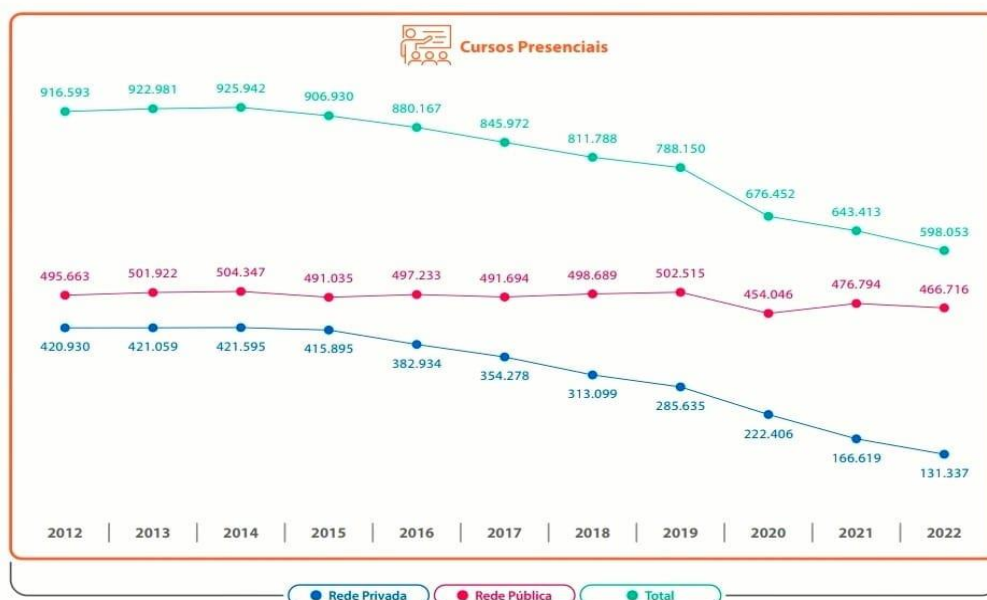


Fonte: elaborada pela própria autora.

Nota: os dados foram obtidos a partir do censo INEP (2023, p. 23).

As figuras 4 e 5 ilustram, respectivamente, o declínio das matrículas presenciais nos cursos de licenciatura e o aumento progressivo da modalidade a distância nos últimos anos. A SEMESP (2014, p. 66) sinaliza que, nesse período, o número de matrículas em cursos de licenciatura nas instituições privadas cresceu 183%, enquanto nas instituições públicas não houve crescimento, pelo contrário, registrou-se uma redução de 3,3%. Consideramos essa uma tendência preocupante, pois tais dados apontam para um enfraquecimento progressivo do ensino público na formação docente.

Figura 4 – Declínio de matrículas nos cursos de licenciatura presencial nas IES públicas e privadas de 2012-2022



Fonte: elaborada pelo Semesp (2014, p. 66).

Nota: as informações foram extraídas do Mapa de Ensino Superior.

Figura 5 – Crescimento de matrículas nos cursos de licenciatura EaD nas IES públicas e privadas de 2012-2022



Fonte: elaborada pelo Semesp (2014. p. 66).

Nota: as informações foram extraídas do Mapa de Ensino Superior.

Diante do exposto, confirma-se que o setor privado tem assumido um papel central na formação docente no Brasil, moldando e direcionando o processo formativo conforme os interesses do mercado e contando com a mediação do Estado em, pelo menos, dois aspectos: a viabilização jurídica através das políticas públicas e a formulação de consensos sociais que associam a educação superior à ascensão social. Nesse contexto, a formação docente torna-se um instrumento da lógica mercadológica, priorizando os interesses das instituições em detrimento de uma formação humana crítica e consciente das estruturas e relações de poder.

Corroboramos com as pontuações de Pereira (2024) ao destacar que a gestão da educação superior pelo setor empresarial tem finalidades bem delimitada: formar futuros trabalhadores voltados para a execução do trabalho. Nessa direção, a atuação dos professores desempenha um papel fundamental: a influência na construção comportamental, técnica e subjetiva desses novos trabalhadores. Portanto, é nessa dinâmica que a formação se delinea entre a flexibilização dos processos formativos para atender às demandas do mercado e a padronização epistemológica que direciona a formação para bases específicas, alinhadas aos ideários neoliberais.

4.2 Flexibilidade para o mercado e o disciplinamento epistemológico: tensões e contradições da formação docente

A expansão da EaD e da flexibilidade jurídico-normativa na formação docente mostram que a condescendência do Estado ocorre em rede, envolvendo também iniciativas de organizações civis que representam a participação popular na construção de políticas públicas. No contexto educacional, o CNE é o órgão responsável por representar a sociedade civil na elaboração das políticas públicas educacionais. Foi por meio desse colegiado que se estabeleceu a padronização dos parâmetros educacionais nacionais, incluindo a BNCC, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) e as DCN. Tais políticas são legitimadas com o argumento de que organização acontece pela "participação popular" viabilizada por consultas públicas, fóruns e debates promovidos pelo CNE, com a versão final dos documentos normativos submetida à homologação do MEC.

Pereira (2024), ao abordar a política norteadora de formação docente (BNC- Formação), sugere a relação da formulação deste documento com as Think Tanks – termo que se refere a uma espécie de laboratório de ideias. Podemos sintetizar as Think Tanks como instituições que formulam estratégias para as políticas públicas, elas atuam no segmento da segurança internacional, globalização, governança e economia internacional, formulando pesquisas, análises, recomendações para diferentes segmentos de políticas públicas e projetos.

Considerando tal influência na formulação das políticas de formação de professores, examinamos a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019¹⁹, que institui a BNC- Formação, pois entendemos como incoerência discutir a formação docente sem analisar a sua base orientativa. Essa diretriz estabelece uma estrutura padronizada para formação com grande ênfase na construção de competências como princípio norteador. Tal centralidade fica destacada quando, no documento, o termo "competência" é mencionado 51 vezes, evidenciando seu papel fundamental como eixo da formação curricular docente.

Vale destacar que o conceito de competência, conforme apresentado no capítulo 2, tem origem nos estudos relacionado à eficiência e à produtividade do trabalho no início do século XX, depois foi incorporado à administração e à psicologia do trabalho a fim de rastrear e alocar

¹⁹ Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ela define os princípios, competências e habilidades que devem orientar os cursos de licenciatura e formação pedagógica, alinhando-os às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi recentemente revogada pela Resolução CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024

sujeitos com habilidades e aptidões em funções laborais específicas, visando maior eficiência no posto de trabalho.

As análises dos três elementos mencionados (ajustes normativos das políticas educacionais, expansão da formação docente pela rede privada e as diretrizes da BNC-Formação) confirmam o alinhamento dos projetos de formação de professores com as exigências contemporâneas do mundo do trabalho. Nesse escopo, a flexibilização é entendida como um movimento estratégico do Estado para o ajustamento da educação às demandas do capital, um movimento alinhado ao modelo econômico globalizado e ao sistema produtivo que exige maior adaptabilidade de toda a sociedade.

A perspectiva de Kuenzer (2007) mostra como a flexibilização da educação pode ser compreendida como um desdobramento da reestruturação produtiva, cuja característica central é a transição do modelo taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível/toyotista. Conforme a autora aponta, esse novo paradigma econômico e produtivo exige trabalhadores multifuncionais, em constante atualização e aptos a atuar em um ambiente de trabalho instável e volátil.

No campo educacional, tal processo se reflete em um modelo que prioriza a formação de competências gerais, adaptáveis às dinâmicas do mercado de trabalho. Essa perspectiva tem implicações diretas na formação de professores quando os programas de formação são ajustados para atender às exigências do mercado, como temos verificado ao longo desta investigação.

Os resultados indicam que a flexibilização do campo jurídico das políticas da EaD é apenas uma das etapas do ajustamento da formação docente no país. Esse processo vai além das normas, estendendo-se aos campos epistemológico, metodológico, curricular, psicológico e reflete no trabalho docente. Trata-se, portanto, de um conjunto articulado de flexibilidades que redefinem a formação e a atuação docente.

Dessa forma, é crucial analisar criticamente as flexibilizações educacionais, pois, se por um lado elas são apresentadas pelo discurso da modernização da formação docente, isto é, como um meio de proporcionar maior dinamicidade e adaptação às novas tecnologias e ao mercado de trabalho, por outro elas contribuem para a nulidade da formação crítica dos professores, a perda da autonomia profissional e a ausência de reflexões sobre as condições estruturais da profissão e as desigualdades dos sistemas sociais.

Nas delimitações epistemológicas, as diretrizes incitam bases positivistas e construtivistas fundamentadas no saber fazer. Kuenzer (2016) e Curado Silva (2018) destacam a predominância de características associadas ao pós-modernismo como o presentismo – que

valoriza apenas o momento presente sem uma perspectiva histórica – e o pragmatismo – que mede o valor das ideias com base na sua utilidade imediata. Nessa direção, a prática é tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada do conhecimento.

Quanto ao impacto na prática profissional, isto é, no trabalho docente, Pereira (2024) atesta que as diretrizes reduzem a atuação do docente a um treinamento técnico, uma padronização do ensino, uma limitação da autonomia dos professores acerca dos conteúdos e das metodologias adotadas, tornando os docentes meros aplicadores de conteúdo. No escopo da plataformização digital, o trabalho docente é ainda mais precarizado, transformado em um mero animador²⁰ da inteligência coletiva, esvaziado de seu papel formativo, tornando-se apenas um facilitador submisso às dinâmicas algorítmicas

Recorremos às explicações de Antunes (2020) para entender como as TDICs intensificam a exploração do trabalho e aprofundam a precarização. Baseado nas análises marxistas, o autor elucida que para a contínua valorização do capital é essencial a interação entre trabalho vivo (força de trabalho humana) e trabalho morto (máquinas, tecnologia e infraestrutura) para maximizar seus lucros, pois o capital busca aumentar a produtividade e extrair sobrecarga de trabalho, ou seja, tempo de trabalho não pago. Esta estratégia ocorre principalmente pela ampliação do trabalho morto, em outras palavras, pela substituição progressiva da força de trabalho humana pelas tecnologias avançadas, como máquinas automatizadas e sistemas digitais. Dessa forma, qualquer espaço de trabalho passa a ser uma fonte potencial de geração de mais-valor.

A educação mediada pela plataformização digital configura-se como um trabalho morto, uma vez que videoaulas, exercícios e atividades podem ser reproduzidos automaticamente pelo usuário, seguindo um roteiro previamente estabelecido pela instituição. Com isso, os vínculos de emprego formal passam a ser substituídos por prestações de serviço com caráter temporário, tais como serviços *freelancer* e pejetização²¹, modelos de exploração que, segundo Antunes (2020), estruturam-se em 3 pilares que se tornaram parte essencial do discurso empresarial: a terceirização, a informalidade e a flexibilidade.

Antunes (2020) reforça o argumento ao apontar que essa nova fase do capitalismo intensifica o uso do trabalho morto, incorporando ao ambiente laboral os sistemas de

²⁰ Termo “enaltecido” por Lévy (1999) em suas análises sobre o ensino na cibercultura (Murad, 2011, p. 2).

²¹ Esse termo se refere ao processo em que trabalhadores, em vez de serem contratados como empregados com carteira assinada (CLT), são incentivados ou pressionados a se tornarem pessoas jurídicas (PJ) para prestar serviços. A pejetização muitas vezes resulta na perda de direitos trabalhistas, como férias, 13º salário e FGTS, e é vista como uma forma de flexibilização e precarização das relações de trabalho.

inteligência artificial, os robôs e a "internet das coisas" para controlar digitalmente toda a cadeia produtiva do capital. Tais elementos pertencem à chamada "Indústria 4.0" e viabilizam a redução drástica do trabalho vivo, substituindo-o por máquinas e processos informatizados, levando à eliminação de milhões de postos de trabalho (Antunes, 2020).

Com base nessas análises, desvelamos as contradições do capitalismo na formação de professores afirmando de maneira enfática que ele opera de forma estratégica, enquanto trabalhadores perdem seus empregos e enfrentam condições cada vez mais precárias, novas formas de exploração surgem, nessa direção, o capital exige que os trabalhadores adquiram novas qualificações e competências para atender a essas novas exigências. No entanto, essas qualificações não resultam em melhores condições de vida, pelo contrário, torna-se mais um instrumento de exploração.

Nesses termos, fica evidente o papel do aparato estatal na promoção de projetos neoliberais, materializado em autorizações jurídico-normativas, no incentivo ao setor privado e no desinvestimento nas IES públicas. Esse cenário contribui para a progressiva desvalorização da formação pública, que, embora não esteja imune ao ideário neoliberal, ainda se mantém como um espaço de maior resistência à sua plena adesão. Essa perspectiva é expressa pela relatora das novas DCNs para a formação do magistério da educação básica, recentemente instituída no Parecer nº 04/2024 do CNE.

Houve um trabalho conjunto entre os membros da comissão e das secretarias de Educação Básica e Executiva do Ministério da Educação, **de forma a tornar o documento menos inóspito para, principalmente, os representantes das universidades públicas. O setor privado já havia implementado a Resolução 2/2019 sem grandes ruídos. Mas ela não teve aderência entre as públicas, que avaliaram que a formação estava muito pautada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** (Amábile Pacios²² em entrevista à Revista Educação, Edição 303, grifos nossos).

Embora a flexibilização na formação docente não se limite apenas às políticas públicas educacionais, ela figura como componente essencial do ajustamento da educação aos ideários neoliberais. No contexto da plataforma digital, a flexibilização jurídica contribui para a expansão e a predominância da oferta de educação a distância nas IES privadas, contribuindo para a naturalização das práticas neoliberais no campo educacional. Nesse processo, o aparato estatal, ao incentivar a expansão do setor privado, assume o papel de agente de conformação da

²² Amábile Pacios é vice-presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) e relatora das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação do magistério da educação básica.

nova ordem social e educacional em que os ideais de mercado passam a ser a base sobre a qual se estrutura a formação docente.

Em concordância com Alves (2015), entendemos que o movimento de apropriação da educação pelos projetos neoliberais infiltra-se silenciosamente no inconsciente coletivo, moldando as subjetividades e disseminando valores que favorecem a aceitação e os novos consentimentos. Tais consentimentos, conformismos e adesões aos ideários neoliberais são vistos como escolhas naturais e inevitáveis das pessoas, logo, é nesse contexto que o ideário neoliberal manipula e tenta converter a práxis aos seus interesses, é com esta discussão que encerraremos as análises propostas para este capítulo.

4.3 Práxis sob a ótica neoliberal: a reinterpretação estratégica do capital

Com base no pensamento de Gramsci (1891-1937) a partir das narrativas de Carmo (2024) e Curado Silva (2017), compreendemos que a hegemonia na sociedade contemporânea não se estabelece pela coerção, mas pelo direcionamento intelectual e moral. Nessa lógica, a educação desempenha um papel central atuando como uma ferramenta de disseminação dos valores neoliberais, trata-se de um espaço permeado pela disputa ideológica, no qual a hegemonia se manifesta por meio da formação de consensos e da internalização de valores dominantes, moldados por grupos alinhados ao capital.

Dessa forma, a flexibilização da formação docente com a ênfase na aprendizagem por competências ilustra o papel hegemônico da educação, subordinando-a às exigências do mercado e restringindo o seu potencial contra-hegemônico que poderia questionar e superar os limites impostos pela estrutura neoliberal.

Nesse contexto, a epistemologia da práxis vem sendo apropriada pelo ideário neoliberal de uma maneira que exige nossa atenção, pois tal apropriação tem resultado em uma compreensão reducionista e distorcida. No decorrer de 2 anos de estudo sobre a temática, temos observado que há uma ampla produção científica no campo educacional que discute a práxis, mas, em grande parte, adota uma abordagem superficial centrada na simples polarização entre teoria e prática.

Tais reducionismos apontam para, pelo menos, duas direções de análise: a primeira análise revela que o equívoco destacado no capítulo 1, relacionado à interpretação da conjunção

“mas” na Tese XI²³ ainda é influente, provocando distorções na essencialidade da epistemologia da práxis. A segunda direção evidencia que o antagonismo e a polarização impõem escolhas excludentes, reduzem as discussões sobre teoria e prática a embates vazios com enfoques fragmentados que impedem a compreensão da amplitude da epistemologia da práxis.

Notamos também que por meio das políticas educacionais e das narrativas sobre a educação, os “arquitetos da educação” distorcem a essencialidade da epistemologia da práxis, atribuindo-lhe uma visão essencialmente pragmática e positivista, uma vez que eles sustentam o discurso de que a educação é o meio de emancipação, mas restringem essa emancipação ao âmbito individual, assim, a superação da pobreza fica vinculada ao autoempreendedorismo, ao autodesenvolvimento e ao autoajustamento.

A práxis tem sido reduzida à noção de competência, entendida como um conjunto de habilidades e atitudes voltadas à adaptação das pessoas ao mundo do trabalho contemporâneo. O sentido consciente e reflexivo restringe-se à superação de dificuldades da prática laboral, fomentando a resiliência. A transformação social, por sua vez, é reduzida à ascensão individual, sustentando a ideia de que, pela meritocracia, tudo pode ser transformado desde que o sujeito seja produtivo. Todas essas concepções desvirtuam a perspectiva marxista de práxis como unidade teleológica entre teoria e prática, orientada para a transformação social concreta e coletiva.

Vázquez (2007) assinala que “toda práxis é atividade, mas nem toda a atividade é práxis”, advertindo que Marx “já nos prevenia contra qualquer sinal de igualdade entre atividade e práxis” (Vázquez, 2007, p. 209). Essa distinção dar-se pela divergência entre o idealismo e o materialismo: enquanto o idealismo reconhece a interação entre sujeito e objeto no campo das ideias, da consciência; o materialismo entende a práxis como uma atividade transformadora específica de caráter crítico, intencional, concreto e coletivo. Compreender essa diferença é essencial para percebermos que a práxis vai além da mera execução de tarefas, implicando em um compromisso com a mudança social, uma compreensão crítica da realidade.

A reforma das consciências em relação ao “novo papel” da educação apoia-se no discurso da modernização e da inovação. Nessa lógica, as reformas educacionais voltadas à formação do novo trabalhador exigem intervenção na base, isto é, na formação docente. A verdade, porém, é que as flexibilizações na formação superior – seja em termos normativos,

²³ Vieira, (2010); Schmied-Kowarzil, (2019) e Batista, (2007) através da análise filológica de Bloch (1988) argumentam que conjunção “mas” não existe, indicando um possível acréscimo por Engels na edição para publicação das Teses, essa alteração abre precedentes para uma interpretação pragmática da práxis, reduzindo a riqueza da teoria marxista e associando-a, indevidamente, a uma visão científico-positivista

curriculares ou epistemológicos – penetram na sociedade sob a narrativa da inclusão e da acessibilidade, no entanto, essa aparente democratização não altera a estrutura desigual da sociedade, apenas a reproduz sob novas formas.

Se o objetivo fosse, de fato, ampliar o acesso ao ensino superior, por que a flexibilização atingiu apenas alguns cursos e não todos? Que interesses regulam essa seletividade? Os critérios de oferta baseados na "baixa densidade tecnológica" não nos convencem, pois sabemos que, para o capital, não há limites de investimento quando a demanda está garantida, logo, tudo indica que os cursos de formação docente foram escolhidos estrategicamente para essa flexibilização.

Tal seletividade certamente tem razões bem definidas. O Mapa do Ensino Superior (SEMESP, 2024), em edição especial dedicada às licenciaturas, evidencia que 70,6% dos alunos desses cursos pertencem a famílias com renda de até três salários mínimos, enquanto nos demais cursos esse índice é de 47,2%. Outro fator relacionado à condição socioeconômica dos estudantes é que muitos são os primeiros da família a ingressar no ensino superior. Esses dados demonstram que as licenciaturas continuam destinadas às camadas que Gramsci (1891-1937) denomina de subalternas, perpetuando um ciclo de desigualdade disfarçado pelo discurso da acessibilidade.

Assim, confirmamos que, nas políticas públicas de formação docente via EaD, o ideário neoliberal, manipula a essência da práxis e utiliza o princípio da hegemonia para naturalizar as ideias da classe dominante, garantindo a continuidade de sua posição no poder. Tal relação ideológica mantém-se por meio da persuasão na qual as classes subalternas aceitam a visão de mundo da classe dominante como se fosse natural e universal. Nesse cenário, a formação docente tem sido uma ferramenta crucial na reprodução dessa hegemonia.

Com isso, ressalta-se a importância da epistemologia da práxis em sua essencialidade para desvelar as realidades que moldam o itinerário formativo da docência. Curado Silva (2018) desenvolve elaborações relevantes acerca do projeto de formação de professores baseado nessa epistemologia, essa abordagem busca compreender o real para transformá-lo, superando visões reducionistas ou tecnicistas, para isso, envolve a análise do contexto social, político e econômico da educação, além de considerar os diferentes projetos de sociedade que disputam espaço e poder.

Segundo Curado Silva (2018), a formação docente deve abranger múltiplas dimensões – cognitiva, ética, estética, afetiva e política – para que os professores não apenas reproduzam conteúdos, mas compreendam e transformem a realidade em que atuam. Ancorada nas ideias

de Gramsci e Vázquez, Curado Silva (2017; 2018) argumenta que, ao adotar uma perspectiva crítica e transformadora, o professor pode encontrar sentido no seu trabalho, construindo a docência como um processo intencional e dialético voltado à emancipação humana. A autora é enfática ao dizer que o projeto de formação docente baseado na epistemologia da práxis busca apresentar possibilidades para um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, ou seja, que transcenda as demandas imediatas do mercado e do tecnicismo pragmático.

Nas considerações de Vázquez (2007), a epistemologia da práxis guarda a essência revolucionária propagada por Marx e tais possibilidades de revolução podem e devem ser mobilizadas para os desafios contemporâneos com fins de superar a alienação, oferecendo uma perspectiva de emancipação humana que transforma as condições materiais e sociais, bem como a consciência dos indivíduos. A formação pedagógica, conforme essa perspectiva, integra teoria e prática com uma visão crítica, desafiando a ordem natural/neoliberal das coisas e do mundo.

Dessa forma, a conclusão deste trabalho nunca teve o propósito de oferecer um modelo prescritivo ou um manual sobre como formar professores, pois implicaria reproduzir a mesma lógica tecnicista e instrumental que criticamos. Nosso propósito é questionar e desvelar o discurso da modernização e inovação que encobre a formação docente, ressaltando que sua flexibilização, embora relacionada aos avanços tecnológicos, não se reduz a uma mera consequência desses avanços, mas se insere em uma lógica mais ampla de reestruturação educacional.

A propagação da formação docente via EaD oculta os reais determinantes da finalidade deste modelo de formação, limitando o debate a uma comparação superficial com a formação presencial em termos de qualidade, perspectivas e custo-benefício. As abordagens reducionistas ignoram as bases materiais que sustentam essa proposta, ou seja, as condições econômicas e sociais que estruturam a formação dos docentes, sendo necessárias e urgentes análises que sigam além da superfície, compreendendo os fundamentos históricos, estruturais que orientam as atuais políticas de formação de educadores e seus impactos na práxis social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa realizamos uma análise documental das políticas públicas que regulam a flexibilização da formação docente via EaD. Partimos do pressuposto de que esse modelo de ensino representa uma adaptação da formação de professores às demandas do mercado. Fundamentadas no materialismo histórico-dialético, nossas análises buscam responder a seguinte questão: “de que forma a Educação a Distância, como política educacional para a formação de professores, contempla a Epistemologia da Práxis?”

Para alcançarmos a resposta, primeiro delimitamos o conceito de EaD que adotamos, compreendendo-a como uma modalidade mediada por tecnologias, em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em tempos e espaços distintos. O foco não foi nos benefícios ou desafios da EaD, mas em seu caráter comercial, que, respaldado por políticas públicas, esvazia e manipula fundamentos epistemológicos da educação.

A Epistemologia da Práxis serviu como referencial teórico, guiando-nos na compreensão do conhecimento como um processo dinâmico em que a teoria e a prática se entrelaçam dialeticamente, posto que ela carrega consigo a premissa de que a aprendizagem deve possibilitar a transformação da realidade, capacitando os indivíduos a questionar as estruturas sociais e intervir conscientemente no mundo. Assim, a educação é compreendida como um ato político diretamente influenciado pelas relações de produção e as condições materiais da sociedade.

O entendimento construído em relação às políticas públicas educacionais consolida que as normatizações são ações do Estado voltadas para setores específicos da sociedade e resultantes da interação entre diferentes grupos sociais. Nesse sentido, argumentamos que no Brasil as formulações legislativas voltadas à educação combinam elementos do pluralismo, em que temos a impressão da participação popular na elaboração dessas políticas, mas, na prática, predomina o corporativismo, favorecendo interesses empresariais na educação.

A partir dessas bases, traçamos uma rota investigativa guiada pelo objetivo geral: analisar o desenvolvimento das políticas públicas da EaD na formação docente na práxis social e, para atingi-lo, propomos três objetivos específicos que permitiram responder à questão de pesquisa.

O primeiro ponto abordado foi apresentar e analisar as políticas educacionais da EaD direcionadas à formação docente. Com base em uma análise historiográfica, compreendemos que as políticas de formação docente sempre estiveram associadas ao discurso das elites entre

educação e progresso social, tendo a sua institucionalização, desde os tempos republicanos, inserida em um contexto que prioriza ideários neoliberais. Apesar das reformulações trazidas pela LDB, esta lógica se manteve e, com o advento das novas tecnologias, ela se expande.

A EaD, como estratégia de formação de professores, teve origem em 1934, inicialmente com ações isoladas dos estados mediante a utilização do rádio e da televisão. Com a difusão comercial da internet no Brasil, essa modalidade se consolidou e expandiu-se no ciberespaço, onde predominam os AVA. Neste trabalho, tal fenômeno é tratado como *plataformização digital*, pois é no ciberespaço – uma realidade contemporânea advinda das novas tecnologias tecno-científicas-informacionais – que se constrói uma nova cultura: a cibercultura – caracterizada por técnicas, práticas, atitudes, modos de pensar e valores desenvolvidos no ambiente virtual. É a partir dessa concepção que os desafios surgem instigando a reformulação dos itinerários formativos para a adequação à nova realidade.

Do ponto de vista jurídico-normativo a regulamentação do ensino a distância no Brasil tem sido marcada por mudanças constantes, refletindo a falta de diretrizes bem definidas desde o Decreto nº 2.494 de 1998, fatores que permitiram a sua expansão sem critérios claros sobre qualidade, metodologia, delimitação da carga horária EaD e fundamentação epistemológica. A Portaria MEC 528/2024, que suspende novos credenciamentos e prevê a revisão dos critérios de avaliação, sinaliza a busca por um marco regulatório mais consistente. Até o momento, o foco das políticas tem sido determinar “*quem pode*” ofertar a EaD sem regulamentar adequadamente aspectos “*como*” e “*em que condições*” se oferta a EaD. A suspensão determinada pelo MEC até março de 2025 reflete a necessidade de revisar esses pontos e alinhar a regulamentação com os desafios impostos pelo crescimento da EaD nos últimos 27 anos.

No segundo objetivo investigado dedicamo-nos a analisar o contexto socio-político-econômico em que se produz a regulamentação da EaD para a formação docente. Observamos que a normatização da EaD foi influenciada por fatores políticos, econômicos e sociais com reformas educacionais alinhadas aos interesses do Estado, do mercado e fortemente influenciada por organismos externos ao país. A partir do governo FHC, a legislação educacional tornou-se ainda mais flexível, permitindo ajustes conforme as necessidades futuras. Enquanto isso, a participação popular perdeu cada vez mais espaço nas decisões em razão da ascensão de lideranças do mercado educacional nos movimentos educacionais. A EaD foi promovida como solução para ampliar o acesso à formação docente, mas a sua expansão seguiu a lógica da mercantilização, sendo progressivamente transferida ao setor privado.

As constantes mudanças nas normativas da EaD evidenciam um processo baseado na “tentativa e erro” sem um modelo consolidado, mesmo após decorridos 27 anos desde a consolidação. A modalidade ainda é alvo de questionamentos sobre a qualidade e a efetividade, enquanto o Estado, através do MEC, demonstra dificuldades em oferecer respostas concretas. Tal fato se deve à avaliação dessas políticas está diretamente ligada ao sucesso ou ao fracasso da premissa de que a formação docente garantiria a qualidade da educação e, consequentemente, contribuiria para a resolução dos problemas sociais do país.

Na avaliação geral dos governos, inferimos que eles mantiveram a lógica de desinvestimento na educação pública e favorecimento do setor privado mediante concessões e financiamentos. Enquanto os governos petistas destacaram-se pela forte propaganda em torno do investimento educacional como ferramenta de combate à pobreza e de democratização do ensino, as demais regências adotaram uma abordagem mais explícita da educação como capital humano, posicionando-se de modo mais firme em desfavor do ensino público. Contudo, todos seguiram o mesmo percurso ao tratar a educação como uma válvula de escape para os problemas socioeconômicos. Logo, independentemente do governo, a política educacional de formação de professores via EaD se manteve dentro do modelo neoliberal, sem rupturas estruturais.

Esse movimento permitiu, do ponto de vista jurídico, a expansão da plataforma digital da formação docente, transferindo para as empresas privadas autonomia da formação pedagógica e certificações. Assim, o Estado assume o papel de regulador e financiador enquanto a execução da política educacional fica delegada ao setor privado, consolidando a lógica mercantil na formação docente. Na interpretação dos dados, vimos o Estado (governos) como mediador de interesses sociais e econômicos do capital, legitimando reformas sob a aparência de atender às demandas populares.

Quanto ao terceiro objetivo analisado propomo-nos examinar as possíveis implicações da flexibilização da formação docente para a prática social. Nossos achados mostram uma tendência a médio prazo da EaD se tornar predominante na formação de professores, bem como nos demais cursos. Acreditamos que isso possa ocorrer em razão da sua linha de crescimento expressivo nas últimas décadas, com este cenário teremos um maior enfraquecimento do ensino público na formação docente, seguindo a mesma direção dos últimos dez anos em que as matrículas em licenciaturas privadas cresceram 183%, enquanto nas instituições públicas não houve crescimento, ao contrário, ocorreu uma redução de 3,3%.

Em um movimento de cascata, desta tendência resulta a ampliação da plataforma digital do ensino que afeta diretamente o campo de trabalho dos professores. Conforme explanamos,

o uso de tecnologias digitais na educação reduz o papel do professor a um executor de conteúdos padronizados, limitando a sua autonomia e aprofundando a exploração do trabalho. A plataformização digital operando na lógica do "trabalho morto", substitui gradualmente a força de trabalho humana por sistemas automatizados, ampliando a informalidade, a terceirização e a pejotização dos profissionais da educação.

Ao final de nossas análises, nossa rota de investigação nos permite inferir, em resposta à questão-problema, que a EaD, enquanto política educacional para a formação de professores, deturpa os princípios da Epistemologia da Práxis e institucionaliza práxis com viés progressista, utilitário e pragmático.

É inegável que tal movimento ocorre devido a concessão de amplos poderes ao setor privado na condução da formação docente, uma vez que o modelo adotado prioriza adaptações ao mercado de trabalho e ao autoempreendedorismo, deslocando a reflexão crítica e a emancipação para uma esfera individual. Este modelo de formação reduz as possibilidades de compreensão e transformação da realidade social, sendo difundido sob a égide da modernização e da inovação da educação no cenário das revoluções técnicas-científicas-informacionais.

A respeito das lacunas identificadas durante esta investigação, sublinhamos um ponto de ampla significância, mas ainda pouco explorado na literatura, trata-se da formação docente totalmente a distância ou, como popularmente conhecida, “100% EaD”. Este modelo nunca esteve plenamente contemplado nas DCNs dos cursos de licenciatura, porém é amplamente divulgado e efetivado por diversas IES que têm oferecido a formação, emitindo diplomas e certificações. Tal fator levanta questões sobre a legalidade e a fiscalização desses programas. Afinal, como podem essas instituições validarem uma formação que não é explicitamente autorizada pelas normativas que orientam a organização dos cursos? E, principalmente, seria justo contratar e reconhecer os egressos dessas instituições como plenamente qualificados para o exercício profissional? Essas questões permanecem sem respostas claras e precisam ser mais bem investigadas para garantir a transparência e a justiça no processo de contratação de docentes formados de maneira não regulamentada.

As limitações deste estudo decorrem da falta de um aprofundamento na análise dos documentos elaborados pelo CNE. Reconhecemos a importância desse material no contexto das políticas públicas de formação docente, contudo, a sua análise detalhada foi comprometida pela dificuldade em compreender o seu real papel no campo educacional. Inicialmente, partimos do pressuposto de que, assim como outros Conselhos no Brasil, o CNE seria uma autarquia federativa com características de um Conselho de Classe. Somente ao longo da pesquisa

compreendemos que se trata de um colegiado de classe, porém sem autonomia jurídica, uma vez que está vinculado ao MEC, tais aspectos ainda nos geram algumas dúvidas, todavia, em razão do limite de tempo da pesquisa, optamos por não nos aprofundarmos na temática, embora reconheçamos a sua suma importância.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. A. P. A subjetividade às avessas: toyotismo e "captura" da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 11, n. 2, p. 223-239, 2008.
- ALVES, G. A. P. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. Editorial Boitempo: São Paulo, 2015.
- ANTUNES, R. L. C. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. Cortez: São Paulo, 2002.
- ANTUNES, R. L. C. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo: São Paulo, 2020.
- ARRIARÁN-CUÉLLAR, S. Filosofía y praxis educativa según Adolfo Sánchez Vázquez. **Revista iberoamericana de educación superior**, Cidade do México, v. 5, n. 13, p. 143-156, 2014. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000200009. Acesso em: 27 fev. 2024.
- BARROS, R. Licenciaturas a um passo de uma nova atualização curricular. **Revista Educação**. (site). Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/05/14/licenciaturas-curriculo/>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- BATISTA, A. M. de M. Práxis, consciência de práxis e educação popular: algumas reflexões sobre suas conexões. **Educação e filosofia**, v. 21, n. 42, p. 169-192, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v21n42/1982-596X-educfil-21-42-169.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BEDIN, G. A.; NIELSSON, J. G. A crise dos anos 70 do século 20 e a ruptura da tendência socializante das sociedades capitalistas: algumas observações sobre a ascensão das ideias neoliberais e suas consequências. **Direito e Desenvolvimento**, v. 2, n. 4, p. 39-60, 2011.
- BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia, v. 3, p. 15-35, 2001.
- BRANCO, J. C. S.; ALMEIDA, V. Dialogando sobre EaD: docência e gestão. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 1, p. 215-231, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/270>. Acesso em: 19 set. 2024.
- BRANDÃO, C. R. L. **O que é educação**. Brasiliense: São Paulo, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4103493/mod_resource/content/1/O%20que%20%C3%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Câmara aprova prorrogação do Plano Nacional de Educação até 31 de dezembro de 2025**. (site de notícias). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1079890-camara-aprova-prorrogacao-do-plano-nacional-de-educacao-ate-31-de-dezembro-de-2025/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 4**, de 19 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 28 nov. 2024.

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 nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Regulamenta a educação a distância, estabelecendo normas e diretrizes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL, **Mapa do Ensino Superior**. SEMESP: São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2024.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo apresenta balanço das ações de educação.** (site de notícias). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/governo-apresenta-balanco-das-acoes-de-educacao>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 528**, de 6 de junho de 2024. Estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-528-2024-06-06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 544**, de 16 de junho 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. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.038**, de 7 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a prorrogação da autorização de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, em razão da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-1038-2020-12-07.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC 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. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.021**, de 23 de junho de 2005. Dispõe sobre as instituições públicas de educação superior pré-selecionadas para participar dos programas de formação de professores a distância fomentados pelo MEC. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=194080>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC 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. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Estabelece diretrizes para a oferta de disciplinas não presenciais em cursos superiores do sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 2001. Seção 1, p. 18. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta a oferta de disciplinas semipresenciais nos cursos de ensino superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/13105-educacao-superior-a-distancia>. Acesso em 22 de setembro de 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 11**, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf/file>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 20**, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-020-2017-12-21.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 23**, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Port-Normativa-023-2017-12-21.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 22 de dezembro de 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. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **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). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019].

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Todos pela Educação. **Formação de professores a distância**: um novo olhar para os desafios da educação no Brasil. (notícia). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-de-professores-ead/>. Acesso em: 15 set. 2024.

CARMO, J. C. Educação em Antonio Gramsci como práxis de emancipação dos subalternos. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e024029, 2024. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2608>. Acesso em: 19 fev. 2025.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Vozes: Petrópolis, RJ, 2008. p. 295-316. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1895937/mod_resource/content/1/04_OB-JACCOUD_MAYER.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 481-500, 2010.

CORSI, F. A política econômica do governo Dilma: baixo crescimento e recessão. **Revista Novos Rumos**, v. 53, n. 1, p. 153-165, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/8495>. Acesso em: 20 dez. 2024.

COSTA, A. F. de C.; GOMES, D. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. **Revelli**: Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG, Inhumas, v. 12, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9924>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 37-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/?lang=pt>. Acesso em: 1 dez. 2024.

DALLARI, D. de A. O aparato jurídico da democracia. **Direito e Cidadania**, v. 6, p. 133-140, jan./abr. 2004.

DAMASCENO, B. P. Contribuições dos estudos de autores soviéticos para a psicologia e a neurociência cognitiva contemporâneas. **Cadernos CEDES**, v. 40, n. 111, p. 156-164, 2020.

DA ROCHA, Carlos Henrique Maurício. Fordismo: desenvolvimento e crise. **Revista Múltipla**, ANO VIII, v. 9, n. 15, p. 111-126, 2003 Disponível em:

https://institucional.upis.br/biblioteca/pdf/revistas/revista_multipla/multipla15.pdf#page=111. Acesso em: 6 mar. 2025.

DA SILVA, G. F. A pedagogia Bolsonarista: Os ataques à educação pública durante o governo Bolsonaro (2019-2022). In: ALMEIDA, L. C. de; TERRA, N. de C. **Ressurgência da extrema-direita no Brasil recente**. 1 ed. Catu, BA. Disponível em: https://www.editorabordogrena.com/_files/ugd/d0c995_2479cb38a3864921abf6b868aad1e617.pdf#page=47. Acesso em: 25 nov. 2024.

DA SILVA, L. A.; MACHADO, M. C. G. Um estudo do discurso o progresso pela instrução, de Manoel Bomfim: palavras dirigidas às normalistas. **Imagens da Educação**, 9 (2), p. 93-108, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i2.45377>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DEL ROIO, M.; SILVA, E. da C. A crise do mundo do trabalho e a atualidade de Gramsci, **Revista Novos Rumos**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxfdTTPRVBR78m/>. Acesso em: 18 set. 2024.

DE SOUZA, N. N.; DA SILVA, M. A.; LUDWIG, C. R. Políticas públicas para a educação básica em análise: revisita aos governos dos presidentes do Brasil–FHC e Lula. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/659>. Acesso em: 1 dez. 2024.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 234-252, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGnScr5MgYbHK/>. Acesso em: 12 set. 2024.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. de; TITTON, M.; AVILA, A. B. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Mercado de Letras: Campinas, SP, 2019. [resenha].

FERNANDES, I. F.; FERNANDES, G. Retomada, protagonismo e equilíbrio: a política externa no novo governo Lula. **CEBRI-Revista: Brazilian Journal of International Affairs**, n. 9, p. 123-143, 2024. Disponível em: <https://cebri-revista.emnuvens.com.br/revista/article/view/189>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FERREIRA, N. S. C. Adolfo Sánchez Vázquez: algumas notas sobre sua vida e valiosa obra. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 10, n. 3, p. 279-290, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/29636/18954>. Acesso em: 2 mar. 2024.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas críticas**, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312012000200013&script=sci_abstract. Acesso em: 29 nov. 2024.

FREITAS, A. A. O Homem e a história na filosofia da práxis de Adolfo SánchezVázquez. **Fato & Versões-Revista de História**, v. 5, n. 10, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/1296>. Acesso em: 24 mar. 2024.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, 19 (1), p. 71–87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 24 jul. 2024.

FRIGOTTO, G. Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In.: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Cortez: São Paulo, 1997, p. 69-90.

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B. de; PEREIRA, T. L. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0734–0750, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326>. Acesso em: 20 set. 2024.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-17, 2021.

GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 1 out. 2024.

GIOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 73-97, 2018.

GONÇALVES, C. dos S. **Discurso publicitário de IES privadas do estado do Paraná sobre EaD**: um estudo a respeito das regularidades discursivas a partir das prerrogativas geradas pelas políticas públicas brasileiras para oferta e expansão da modalidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2019.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**, Brasília, DF: INEP, 2023. [resumo técnico]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: resultados. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 24 fev. 2025.

JUNIOR, E. B. L. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 1 dez. 2024.

KODJA, C. Crise econômica ao final do século XX-1970 a 2000: advento de uma nova organização social e financeira. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **MEP SINASEFE** (Movimento por uma Escola Popular), 2020. YouTube. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-lBmIY>. Acesso em: 1 jun. 2024.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 2002.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/>. Acesso em: 1 dez. 2024.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso em: 20 ago. 2024.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/>. Acesso em: 23 set. 2024.

LAGAR, F. M. G. Epistemologia da práxis: referência para construção de proposta de formação continuada de professores. In: SILVA, K. A. P. C. C. (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores**. Editora Mercado de Letras: Campinas, SP, 2021.

LIMA, D. C. B. P.; FARIA, J. G. **Expansão e institucionalização da educação a distância no Brasil**. Esud: Goiânia, 2020.

LOBO, M. E. **Avaliação e regulação da educação a distância no ensino superior brasileiro**: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9580>. Acesso em: 5 mar. 2025.

LOZANO, G. V. La filosofía de la praxis. Dos concepciones: Antonio Gramsci Y Adolfo Sánchez Vázquez. **Revista Dialectus**, Fortaleza-CE, ano 5, n. 13, p. 116-131, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39604>. Acesso em: 29 set. 2023.

MACIEL, C. E.; GOMES, M. P.; SIQUEIRA, R. M. (Org.). **Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência**. 1 ed. Anpae: Brasília, 2021, v. 1, p. 20-38.

Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/POLITICAS-EDUCACIONAIS-DEMOCRATICAS-v2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MANGUEIRA, C. H. M. M. **Organização do Trabalho Docente em Cursos de Graduação na Modalidade a Distância da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19441?locale=en>. Acesso em: 1 dez. 2024.

MAYORAL, M. R. P. La filosofía de la praxis según Adolfo Sánchez Vázquez. La teoría marxista hoy. **Problemas y perspectivas**, p. 309-323, 2006. Disponível em: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14505/2/boron_2.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

MEDEIROS, S. **Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no governo Lula da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa**. 2012. 389 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese_Simone_Medeiros.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

MENDONÇA, S. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. Marx e o Marxismo- **Revista do NIEP-Marx**, v. 2, n. 2, p. 27-43, 2014. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/35>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MENEGHETTI, G. Determinismo e Práxis: o Dualismo do Método de Marx. **Serviço Social & Realidade**, p. 249-266, 2007. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/112>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MERLO, Á. R. C.; LAPIS, N. L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 61-68, 2007.

MICHELATO, L. H. Políticas Públicas de Educação no Governo Bolsonaro (2019-2022). **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/42011>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MILL, D. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59, p. 432-454, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972016000300432&script=sci_abstract. Acesso em: 19 set. 2024.

MORAES, D. F. G. **A educação a distância e a formação docente**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17673>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MORAIS, J. E. T. A teologia antropológica de Ludwig Feuerbach. **Revista de Cultura Teológica**, n. 83, p. 127-139, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/culturateo/article/view/19229>. Acesso em: 15 maio 2024.

MURAD, A. Cibercultura. **Ciberlegenda**, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36744>. Acesso em: 8 nov. 2024.

NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Ed. Xamã: São Paulo, 2005. p. 174-206.

OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. As políticas públicas estatais e o campo da educação a distância: Disputas e perspectivas em torno da qualidade. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 30 (32), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6572>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PAULI, J. Relações de trabalho e reestruturação produtiva no capitalismo ocidental: as crises e os (novos) dispositivos de controle. **Grifos**, v. 20, n. 30/31, p. 37-49, 2011. Universidade Comunitária da Região de Chapecó: Chapecó, Brasil. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/2360>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PEREIRA, T. L. **Financeirização da educação superior no Brasil e a formação na pedagogia de mercado**. [Manuscrito não publicado]. Supervisão do Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2024.

PEREIRA, T. L. O processo de concentração do capital no ensino superior privado-mercantil brasileiro. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e239134, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WVVk6jkBbgCvTRjhvGSQmBc/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PEREIRA, T. I.; CORREA DA SILVA, L. F. S. (2010). As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização? **Revista Debates**, 4 (2), jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.16316>. Acesso em: 20 dez. 2024.

POCHMANN, M. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12–40, 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12681. Acesso em: 15 nov. 2024.

RAMOS, M. Filosofia da Práxis e Práticas Pedagógicas de Formação de Trabalhadores/Philosophy of praxis and pedagogical practices of workers education. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 207-218, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9306>. Acesso em: 15 maio 2024.

RIBEIRO, A. de F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, 19 (35), p. 65–79, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/26678>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SAMPAIO, V. et al. Neuroplasticidade Humana. **Revista Argumento**, v. 6, n. 12, p. 137-142, 2004.

SÁNCHEZ, A. V. **Filosofia da Práxis**, 1ª ed. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASCO: Buenos Aires. [Versão brasileira traduzida por María Encarnación Moya. Expressão Popular: São Paulo, 2007].

SANTOS, A. V. dos; CHAVES, V. L. J. Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e241276, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FmDGCdsfhcTSTcj7KdTSRgh/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SANTOS, M. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade. **Seminário de pesquisa em educação da região Sul**, v. 9, 2012. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SANTOS, L. G. dos; LEÃO, I. B. O inconsciente sócio-histórico: notas sobre uma abordagem dialética da relação consciente-inconsciente. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 638-647, 2012.

SANTOS, L. G. dos; LEÃO, I. B. O inconsciente sócio-histórico: aproximações de um conceito. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 38-47, 2014.

SANTOS, V. L. C. dos. O processo de produção do conhecimento dialético em Hegel. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12908>. Acesso em: 17 maio 2024.

SAVIANI, D. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 2, n. 2, p. 5-20, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ.Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SAVIANI, D. **Sistema de educação**: subsídios para a conferência nacional de educação. 2009. In: Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2014.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, v. 3, n. 22, 1984.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. A práxis e a compreensão da práxis. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, n. 4, p. 183-194, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7856606>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior Privado. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**, 8ª edição. 2018. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/>. Acesso em: 01 set. 2024.

SENA JÚNIOR, C. Z. de; MIGUEL, L. F.; FILGUEIRAS, L. O terceiro Governo Lula: limites e perspectivas. **Caderno CRH**, v. 36, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/SbtzYkB8xtPDcmSgpLC9LgN/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOARES, F. de A. **A Educação a Distância: legislação, qualidade e gestão no âmbito do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.unirio.br/ppgsteh/ppgedu/backup/1f4c1produtos/copy_of_DissertaoPPGEduFabiodeAlmeidaSoares.pdf. Acesso em: 1 dez. 2024.

SOUSA, L. S. de L. **Constituição e desenvolvimento da educação superior a distância no Brasil**: As contribuições do Conselho Federal de Educação (1992-1994) e do Conselho Nacional de Educação (1995-2014). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Goiás (Brazil), 2016.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Lamparina: Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, K. A. C. P. C. [CURADO SILVA]; CRUZ, S. P. da S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, K. A. C. P. C. [CURADO SILVA] Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 18, n. 02, p. 121–135, 2017. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SILVA, K. A. C. P. C. [CURADO SILVA] Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SILVA, R. A. da. **O conceito de práxis em Marx**. 2017. Dissertação de Mestrado. Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24571>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVAI, J. C. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 101-110, 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4826/art07_19.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação**, 2001. Disponível em: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2024.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 96-107, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

VIEIRA, A. R. A Filosofia Marxiana: uma Análise das Teses de Marx sobre Feuerbach. Princípios. **Revista de Filosofia** (UFRN), [S. l.], v. 3, n. 04, p. 27–50, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/707>. Acesso em: 24 maio 2024.

WILL, D. E. M.; OLIVEIRA, E. A. dos S.; CERNY, R. Z. A (não) presença da Educação a Distância nas políticas públicas contemporâneas para a formação inicial de docentes da Educação Básica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 1, p. 121-136, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54805>. Acesso em: 5 mar. 2025.

WHITE, B. A filosofia da práxis enquanto perspectiva filosófica para o ensino médio. **Revista Enfil**, n. 5, p. 1-11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/44303>. Acesso em: 20 maio 2024.