

1.

Educação a Distância na Formação de Professores: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*

Evelyn Vieira Amorim¹

1. Introdução

Neste trabalho analisamos as políticas de educação à distância (EaD) voltadas para a Formação de Professores no Brasil, instituídas por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A partir do levantamento de dados estatísticos, verificamos que a EaD vem se destacando como política preferencial do Estado para a formação de professores nos últimos 30 anos. Tendo como prioridade a redução de custos e a formação imediata de novos professores, o Estado iniciou o projeto, implantando a EaD nas universidades públicas, que, ao aderirem à nova política, destacaram-se como pioneiras do uso da modalidade a distância no ensino superior.

Além da EaD, as políticas são direcionadas a privatização, através de incentivos legais, criando assim, uma maior conexão com o mercado de capitais, e promovendo mudanças que beneficiam as instituições financeiras, com a abertura do mercado de compra e venda de programas, equipamentos, instrumentos pedagógicos e o uso de tecnologias (MALANCHEN, 2015).

A partir das reformas neoliberais, diversas medidas promoveram a adequação da formação de professores ao novo projeto educativo, sendo os cursos de licenciatura os que se destacam na implantação da EaD. O Estado, seguindo as diretrizes dos Organismos Internacionais (OI) e representando a classe hegemônica, expande as redes de ensino e recon-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.25-46

¹Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu. Graduada em Pedagogia, com Especialização em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicopedagogia. Atua como Pedagoga pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (GT) da Região Oeste do Paraná HISTEDOPR na Unioeste. E-mail: ev_amorim@yahoo.com.br.

figura a formação do professor às novas exigências do mundo do trabalho para que assim atue como agente na formação das próximas gerações de trabalhadores: dóceis e alienados da realidade social.

Para alicerçar as análises deste trabalho, partimos da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem em suas bases teóricas e metodológicas o Materialismo Histórico-dialético de Karl Marx.

2. Registros da Educação à Distância no Brasil

Os primeiros registros de atividades educacionais em EaD foram realizados em 1904, em cursos por correspondência no Rio de Janeiro. A partir dessa data outros cursos foram criados por meio do rádio e, mais tarde, na televisão. Já nos anos de 1960 e 1970, se iniciam os programas educacionais de tv no formato de educação a distância (BATISTA; SOUZA; 2015, p. 13). Porém, as primeiras normas sobre a EaD surgiram no século XX, com o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, possibilitando que o ensino supletivo fosse ministrado com a utilização do rádio e da televisão, por correspondência e outros meios de comunicação. Nesse mesmo período, foram realizadas várias tentativas de criação e de regulamentação de Universidades a Distância, mas a maioria não teve êxito, sendo então todos os projetos de lei arquivados (IPAE, 2007).

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

Todavia, o marco decisivo para a implementação da EaD na educação brasileira se deu por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A LDBN nº 9394/1996, em seu artigo 8º, dá o impulso inicial para a regulamentação da educação a distância no ensino, estabelecendo que o poder público “[...] incentivará o desenvolvimento e a veiculação

de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996, p. 3).

Com as mudanças no pensamento político-econômico, a partir da década de 1990, inicia-se um processo de políticas de reformas, privatização e abertura do mercado internacional, tendo como alicerce a doutrina neoliberal. Sendo o tecnicismo apresentado com nova roupagem, neste momento, amplia sua penetração no setor público pela privatização e pelo uso de novas tecnologias.

Nessa medida, os processos educativos passaram a ser controlados e padronizados como uma empresa, e o mundo, a ser direcionado para a concorrência e a competição. As crianças são ensinadas desde tenra idade que o mérito de sucesso é devido ao seu esforço individual, indiferente das condições de vida que vivem.

Na educação, a profissionalização passa a ocupar o papel principal com a ampliação das responsabilidades e das atividades dos professores, que com essa reconfiguração cria novas exigências quanto à formação e à qualificação profissional, voltadas a ajustar a educação à lógica capitalista e também adequar os educadores aos interesses hegemônicos da burguesia (VIEIRA, 2007).

Dado que, para se adequar ao mercado internacional e aos interesses das empresas privadas, o Estado reafirma sua posição de dependência em relação aos países centrais e passa a desempenhar o papel de executor das diretrizes dos Organismos Internacionais.

Com um discurso enganoso de desenvolvimento e de solução dos problemas herdados desde a ditadura militar, a reforma do Estado avança adequando o país ao modelo de acumulação flexível, tornando o mercado mais competitivo e, ao mesmo tempo, diminuindo os gastos do Estado.

Com uma pedagogia pautada na racionalidade do mercado e com o discurso de democracia, o Banco Mundial (BM) apresenta em seus documentos o uso imprescindível das tecnologias para a formação dos professores pela educação a distância, passando ainda a utilizar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como um condicionante para realizar os empréstimos aos países menos desenvolvidos.

Segundo Malanchen (2007, p. 82), a lógica que norteia a EaD está baseada na “[...] compra e adaptação de pacotes tecnológicos; aligeiramento da formação profissional; e certificação, em larga escala, especialmente para treinamento de professores em serviço.”.

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

No período de gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foram criados vários documentos favorecendo a abertura de instituições e cursos privados. Essas empresas, por sua vez, organizaram-se em redes, adquirindo equipamentos a preços baixos, diminuindo os custos de manutenção e os preços das mensalidades dos alunos. Essa política, de transferir recursos públicos para os agentes privados, se iniciou no governo de Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), porém ganhou ênfase no governo do PT.

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

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

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

Assim, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 248), em seu artigo 218 (alterado com a Emenda Constitucional nº 85/2015), incentiva o uso da tecnologia quando dispõe que o “Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação.”. Dessa forma, tendo a legislação como legitimadora, o uso das TIC, passa a ser naturalizado a partir das

políticas educacionais e se constitui como referência na formação de professores.

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

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

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

Já a UAB, criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), tem por finalidade expandir a oferta de cursos e programas de educação superior no país, com formação pública para professores no território nacional, porém constituindo também a privatização do ensino público. A UAB inaugurou a modalidade a distância nas universidades públicas e iniciou a corrida para a abertura de cursos tecnológicos, a criação de fundos e programas com isenções fiscais e previdenciárias amparadas pelo fundo público.

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

Com o discurso de defesa da aprendizagem flexível e individualizada, estrutura simples e ágil, a UAB fundamenta a formação em massa

de professores por meio da modalidade à distância e do uso das TIC, possibilitando, desta forma, um aumento sem precedentes no número de abertura de cursos do ensino superior.

Sendo criada com objetivo de formar profissionais para atender às demandas do mercado e, principalmente, a formação de professores, Mandeli (2014, p. 49) afirma que a UAB “[...] oferece formação em massa com baixos investimentos. Consolida um novo espaço de formação e propaga um novo professor.”

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

Grande parte das universidades públicas aderiu à parceria com fundações e consórcios para abertura de graduação a distância, assim, através de convênios firmados pelo Estado para implementar a EaD, foram criados diversos núcleos de educação à distância nas universidades. Em 2020, o consórcio responsável pela gestão dos cursos superiores no Rio de Janeiro, chegou a atingir 60.000 pessoas por ano, abrangendo em torno de 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro.

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

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

3. A Estatística dos Dados

Conforme anunciado no item anterior, a universidade pública foi a pioneira na utilização da modalidade a distância na formação de professores.

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

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

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

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

Com o levantamento de dados, Malanchen (2015) verificou que, no ano de 2007, dos cursos de licenciatura, o Curso de Pedagogia novamente foi o que se destacou com o maior número de vagas, 7.495, o que correspondeu a 23% do total de vagas no sistema UAB. Já no curso de Matemática, foram 5.185 (16%) vagas; Letras 4.280 (13%); Física 3.235 (10%); Biologia 2.850 (8%) e Química 2.430 (7%) de vagas. Ainda em 2007, dos polos solicitados para abertura, podemos destacar que 6%

foram para a região sudeste, 16% para a região sul, 18% para a região nordeste, 30% para a região norte e 30% para a região centro-oeste. O número de turmas de licenciatura foram os seguintes: centro-oeste 9%, sul 12%, norte 16%, sudeste 30% e nordeste 30% (MALANCHEN, 2015, p. 152).

O Programa Pró-Licenciatura, também voltado para a formação inicial na modalidade a distância, tinha como objetivo garantir a certificação superior a um número monumental de professores já atuantes nos ensinos fundamental e médio, porém sem a devida certificação superior, para, com isso, normatizar a função que já desempenhavam nas escolas. A meta do MEC era atingir 60.000 professores em 2006 e 90.000 em 2007. As atividades pedagógicas não tinham cunho científico, eram apenas voltadas para o cotidiano e para a prática em sala de aula. No ano de 2006, foram criados 78% de cursos no setor público e 22% no setor privado.

O que inicialmente se apresentou como uma modalidade que visava atender às áreas remotas do país, passa a seguir um novo caminho, quando nos projetos aprovados no Programa Pró-Licenciatura, a maioria apresentava-se nas regiões mais desenvolvidas, sendo 50% na região sul, 27% na região sudeste, 9% na região centro-oeste, 7% na região nordeste e 7% na região norte. Nos primeiros projetos aprovados pelo governo para cursos de formação de professores, foram oferecidas 17.585 vagas dos cursos emergenciais no Programa Pró-Licenciatura e na Universidade Aberta do Brasil.

Segundo Malanchen (2015), essas regiões foram escolhidas por apresentarem melhores condições sociais e econômicas, o que viabiliza mais lucratividade no mercado educacional.

Chaves (2010) tem como objeto de pesquisa demonstrar o aumento no número de instituições privadas de ensino superior que foram criadas a partir das políticas neoliberais. A autora verificou que, em 1996, havia 922 instituições de ensino superior, sendo 211 no setor público e 711 no setor privado. Já em 2007, havia 2.281 instituições de ensino superior, das quais 249 eram do setor público e 2.032 do setor privado – valores que se representam um aumento de 18% de crescimento no setor público e 185,5% de crescimento no setor privado. Conforme quadro abaixo:

Tabela 1 – Crescimento das Instituições Privadas de Ensino Superior no período de 1996 a 2007.

Ano	Total de IES	Setor Público	Setor Privado
1996	922	211	711
2007	2.281	249	2.032
		18%	185,8%

Fonte: Amorim (2022).

Diante do crescimento das instituições privadas, Chaves (2010) afirma que a educação se transforma num grande negócio para o mercado capitalista e os estudantes em clientes-consumidores disputados entre as empresas educacionais.

A fim de levantarmos informações sobre as matrículas nos cursos à distância, nos setores públicos e privados, realizamos uma pesquisa na busca de dados no site do INEP (BRASIL, 2008-2018), no período de 2008 a 2018.

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

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

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

2017	1.756.982	165.572	9,42%	1.591.410	90,58%
2018	2.056.511	172.927	8,42%	1.883.582	91,59%

Fonte: Amorim (2021).

Conforme os dados apresentados verificamos que anualmente as matrículas em EaD nas instituições públicas vão diminuindo, em contrapartida, nas instituições privadas o sentido é inverso, aumentando a cada ano.

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

Além do número de matrículas, as IES privadas também comercializam instrumentos didáticos, substituem os livros por apostilas, reduzem a carga horária das aulas, substituem os professores por tutores e facilitadores da aprendizagem, vendem *softwares*, fazem acordos com o Google e agências telefônicas, entre outros.

Para Evangelista *et al.* (2019, p. 66) isso significa que o Estado espera que, com a EaD, recupere-se “[...] a racionalidade instrumental da Teoria do Capital Humano, segundo o qual importa menos o social do que as condições adequadas para a acumulação do capital.”. A autora ainda afirma que:

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

A Kroton Educacional S.A., hoje denominada de Grupo Cogna, é a maior organização educacional privada do Brasil, e uma das maiores do mundo, abrangendo mais de um milhão de alunos desde o ensino básico até a pós-graduação. Além dos cursos, são comercializados: plataformas tecnológicas de apoio ao ensino, serviços de formação de

professores e assessoria pedagógica. Sendo o Ensino superior o carro-chefe da empresa, destaca em sua página na internet que, em 2018, já havia 1.310 polos, distribuídos em 960 municípios de todos os estados do país. Segundo a empresa, 92% dos alunos do EaD cursaram a maior parte do ensino médio em escola pública; apenas 21% não trabalham; 71% são os principais responsáveis pelo pagamento da mensalidade; a renda pessoal de 62% dos alunos é de até dois salários-mínimos e a renda familiar de 82% deles é de até quatro salários. A empresa destaca ainda que com a aquisição da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2011, contribuiu para que as matrículas presenciais se deslocassem para modalidade EaD (KROTON, 2018).

Segundo Evangelista *et al.* (2019, p. 94):

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

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

Porém, é necessário destacar que nesse processo de ampliação do ensino superior no Brasil, não podemos negar o aspecto positivo do aumento no número de matrículas em cursos de graduação, tanto presenciais quanto na modalidade a distância, por ter possibilitado um maior acesso da população ao ensino superior. Em contrapartida, os estudantes acumularam endividamento nos financiamentos estudantis.

Mancebo, Junior e Schugurensky afirmam que:

Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do país e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e

áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados. (MANCEBO; JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 211).

Nesta medida, com o movimento capitalista estando diretamente articulado com o setor da educação, a EaD destaca-se como um mercado potencial de lucro financeiro, mas deixa de articular o crescimento das regiões do país com o menor índice de desenvolvimento humano.

Sendo a formação de professores pautada na EaD, devido à rapidez, flexibilidade e instrumentalização, segue na direção dos interesses da classe dominante, que tem em sua lógica: a exploração do trabalhador e a manutenção da divisão de classes sociais.

4. Projeto Pedagógico da EaD *versus* a Formação do Professor na Pedagogia Histórico-Crítica

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

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

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

Em documentos oficiais, a EaD é classificada como um projeto humanizador, sendo considerada a chave para a superação dos problemas sociais. Entendemos, porém, que além de impulsionar a competitivi-

dade e o pragmatismo, os conteúdos são voltados para o trabalho mais simples, da prática para a prática, secundarizando e desvalorizando o conhecimento teórico.

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

Porém, Mandeli afirma que a autonomia citada nos documentos se refere à:

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

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

É importante destacar que a educação a distância vem sendo legitimada também pela política, como, por exemplo, na campanha presidencial de 2018 pelo então candidato Jair Messias Bolsonaro, que utiliza a modalidade como referência para a educação do povo.

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

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

A sociedade capitalista, pautada na ideologia liberal, não tem outro objetivo a não ser a produção de mercadorias. No entanto, diferentemente das sociedades escravista e feudal, em que os atores tinham consciência de sua condição de desigualdade, a sociedade

capitalista cria uma imagem de liberdade, com valores voltados para interesses particulares, mas que legitimam suas ações, a exemplo da exploração da mão de obra da classe trabalhadora. Instalando-se, desta forma, uma separação entre “[...] aparência e essência, entre o direito e o fato, entre a forma e conteúdo [...]” (SAVIANI, 2008, p. 230), a sociedade traz em seu bojo, dialeticamente, a força e a fraqueza.

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

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

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

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

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) defende a formação básica comum para toda a sociedade e manifesta que cabe ao ensino superior organizar a cultura de forma mais elaborada, envolvendo toda a sociedade, independentemente da classe social (SAVIANI, 2008).

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

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

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

Entretanto, precisamos considerar as relações determinantes da sociedade capitalista – as relações econômicas, políticas e sociais em que as classes sociais estão inseridas – para, então, superarmos as teorias burguesas. A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se, pois, como o instrumento de luta dos educadores, contrapondo-se ao “[...] rebaixamento da qualidade do ensino cujo núcleo fundamental está amparado na adaptação do indivíduo na sociedade, regida pela força do capital.”, pois busca a valorização da escola pública e a emancipação do ser humano por meio do desenvolvimento de conhecimentos científicos (SILVA, 2018, p. 23).

Nesta medida, a Pedagogia Histórico-Crítica contrapõe-se às teorias que valorizam a prática em detrimento da teoria, opondo-se às teorias hegemônicas do aprender a aprender, pois parte do método do materialismo histórico e dialético como referência para a organização

curricular, entendendo que somente pelo estudo do desenvolvimento histórico do conhecimento humano chega-se à totalidade concreta.

Entendemos que o capitalismo constrói historicamente na sociedade uma ideia equivocada desse modelo social e somente é possível desfazer tal visão equivocada por meio dos conteúdos escolares e fundamentos numa concepção de mundo contra hegemônica. Sendo a consciência um produto social, a pedagogia revolucionária propõe-se, por meio do conhecimento elaborado e sistemático, a desenvolver uma outra consciência na humanidade, comprometida com a emancipação humana. Porém, para que essa consciência se efetive, é necessário que o homem tenha consciência de classe e, assim, atue de forma revolucionária para a transformação da sociedade. A visão dialética da realidade nos proporciona a capacidade de compreender a totalidade e refletir sobre os problemas da educação.

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

Segundo Silva,

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

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

5. Considerações finais

Com o fortalecimento do capitalismo, a partir da reforma do Estado na década de 1990, as políticas públicas são direcionadas para a lógica mercantilista, estimulando a concorrência e o empreendedorismo.

Com uma nova roupagem o capital se apresenta mais sofisticado, elegendo o professor como agente operacional de tal mudança. Uma vez que o professor representa a maior categoria profissional organizada, o que coloca em risco o sucesso do projeto de Estado, a formação inicial desse profissional passa a ocupar destaque nas políticas públicas educacionais que reorganizam seus princípios para atender os ideais hegemônicos.

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

Sendo a universidade pública a pioneira na implementação da EaD nos cursos de graduação, essa promove, desta forma, a partida para a consolidação da modalidade nas demais instâncias superiores.

Com a reconversão (EVANGELISTA *et al.*, 2019) do perfil do professor, propõe-se um currículo flexível e desintelectualizado, de concentração na modalidade EaD, em que os objetivos são formar a força de trabalho e arrecadar fortunas aos conglomerados educacionais. Desse modo entendemos que, a tecnologia não deve ser vista como a responsável pelo processo de ensino, mas sim, deve ser um meio para que o professor leve o aluno a dominar conceitos mais complexos, aprofundando conhecimentos científicos filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida, do modo como defende a Pedagogia Histórico-Crítica. (MALANCHEN, 2020)

É necessário que o professor tenha uma formação teórica sólida e que supere o saber da prática, instrumental. O profissional precisa adquirir uma consciência crítica da realidade, pois, com a formação voltada para a racionalidade técnica o professor passa a ter um papel secundário, tornando-se um tarefeiro. Com a formação em EaD, perde o papel de coadjuvante da educação e passa a ocupar o papel secundário, a ser desqualificado e culpabilizado pelas dificuldades sociais e de desenvolvimento da população.

Diante da mercantilização da formação docente e dos trabalhadores, retira-se dos jovens o privilégio em ter uma formação pautada em conceitos e conhecimentos sólidos proporcionados pela universidade pública.

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

Diante dos dados pesquisados, entendemos que em pleno século XXI, a lógica do capital se fortalece na educação, quando verificamos que a modalidade a distância vem sendo responsável por um número exponencial de profissionais formados na educação, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Nessa medida, a EaD reproduz a sociedade atual e ainda ignora a possibilidade de superação da divisão de classes presentes na sociedade capitalista (MALANCHEN, 2015).

Referências

BATISTA, C. J. F.; SOUZA, M. M. A Educação a Distância no Brasil: Regulamentação, Cenários e Perspectivas. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 2, p. 11 – 15, ano IV – ago./dez. 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=A+Educa%20%C3%A7%C3%A3o+a+Dist%C3%A2ncia+no+Brasil%3A+Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%2C+Cen%C3%A1rios+e+Perspectivas.&btnG=. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. **Projeto: Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em: 20 dez 2020.

BRASIL. **Decreto no 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Diário Oficial da

União, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília: 2008 - 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CHAVES, V. L. J. **Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A formação dos Oligopólios**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 abr. 2020.

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

IPAE - Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. **Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância nas escolas de educação básica e superior e nas instituições de pesquisa científica e tecnológica (Estudo técnico sobre os Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2015 e 6.303, de 12 de dezembro de 2007)**. Rio de Janeiro: RJ, 2007. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/et/14.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

KROTON, E. S. A. **Relatório de Sustentabilidade 2018**. Disponível em: http://ri.kroton.com.br/wp-content/uploads/sites/44/2019/06/190610_Kroton_RS2018_naveg%C3%A1vel_.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

MALANCHEN, J. **As Políticas de Formação Inicial a Distância de Professores no Brasil: Democratização ou Mistificação?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MALANCHEN, J. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MALANCHEN, J. **A formação a distância e a precarização do trabalho docente.** Youtube, 26 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MNDriR9bPXc>. Acesso em: 10 out. 2020.

MANCEBO, D.; JÚNIOR, J. dos R. S.; SCHUGURENSKY, D. A Educação Superior no Brasil diante da Mundialização do Capital. **Edição em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 205-225, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400205&script=sci_arttext. Acesso em: 06 abr. 2020.

MANDELI, A. de S. **Fábrica de Professores em Nível Superior: A Universidade Aberta do Brasil (2003-2014).** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. *In*: LOMBARDI José Claudiney; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação.** 2. ed. p. 223-274 - Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. C. A Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto da Luta de Classes: Contribuições para pensar sobre a Escola Pública. *In*: MATOS, N. da S. D.; SOUSA, J. de F. A.; SILVA, J.C. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica – Revolução e Formação de Professores** – p. 23-35. Campinas: Armazém do Ipê, 2018.

VIEIRA, S. da R. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89999/244565.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 maio 2019.