

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alexandra Domingues

**O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA POLÍTICA
NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES NO
PERÍODO DE 2006 A 2016**

Porto Alegre
2022

Alexandra Domingues

**O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA POLÍTICA
NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES NO
PERÍODO DE 2006 A 2016**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Porto Alegre

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Carlos André Bulhões Mendes (Reitor)

Patricia Pranke (Vice-Reitora)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Liliane Giordani (Diretora)

Aline Cunha (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sérgio Roberto Kieling Franco (Coordenador)

Domingues, Alexandra

O Sistema Universidade Aberta do Brasil na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: Análise das Proposições no Período de 2006 a 2016 / Alexandra Domingues. -- 2022.

303 f.

Orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação a distância. 2. Políticas Educacionais. 3. Política Nacional de Formação de Professores. 4. Universidade Aberta do Brasil. I. Roberto Kieling Franco, Sérgio, orient. II. Título.

Alexandra Domingues

**O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA POLÍTICA NACIONAL DE
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES NO PERÍODO DE 2006 A 2016**

Porto Alegre, 12 de dezembro de 2022.

Prof. Sérgio Roberto Kieling Franco, Dr.
Coordenador do PPGEd

Banca Examinadora:

Prof. Sérgio Roberto Kieling Franco, Dr.
Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Profª Conceição Paludo, Drª.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profª Luciane Albernaz de Araújo Freitas, Drª.
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - IFSul

Profª. Valdelaine da Rosa Mendes, Drª.
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Prof. Alexandre José Rossi, Dr.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul– UFRGS
(Suplente)

Este trabalho é dedicado ao meu companheiro de amor e vida, Rafael da Silva Alves. Sem ele, e sem a sua compreensão e incentivo, eu jamais conseguiria chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

O doutorado para mim é o fim de um ciclo, de um ciclo que se iniciou quando ingressei no curso de magistério para me formar professora alfabetizadora no Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, da cidade de Canguçu, Rio Grande do Sul. Meus pais, de origem simples e com pouca instrução, sempre viram na educação um lugar seguro para suas quatro filhas. A mais velha, advogada, formada pela UFPEL, e hoje servidora pública do estado do Rio Grande do Sul, eu, uma das filhas do meio, professora e hoje servidora pública do executivo Federal, e as outras duas, outra do meio, e a mais jovem, respectivamente se encontrando na profissão e quase se encaminhando para o final da faculdade de agronomia na UFPEL. Apesar do incentivo aos estudos, sempre soubemos que uma formação em nível superior só poderia chegar até nós através de uma universidade pública. Com nosso pai, motorista de ônibus da prefeitura, e com nossa mãe, serviços gerais da Emater, nunca houve condição para que pagássemos qualquer valor em uma instituição privada. O contexto social em que me insiro me ensinou desde muito jovem sobre o quanto as instituições públicas e gratuitas são fundamentais para a mobilidade e o acesso aos direitos sociais. Pelos motivos destacados, meu primeiro agradecimento é feito a eles, meu pai e minha mãe, Abrão Ribeiro Domingues, já falecido e de quem eu sinto falta todos os dias, e a minha mãe Carmem Maria Domingues, que sempre sonhou em poder estudar e ter uma vida independente. Depois dos meus pais agradeço às minhas primeiras professoras, as quais me impulsionaram e com as quais eu contei durante a minha trajetória. Hoje, me encaminhando para a finalização de um curso em uma universidade que está fora do meu ciclo de relações e afetividade, compreendo perfeitamente o quanto essas mulheres foram pontes e o quanto as suas mãos de afeto e força me puxaram para cima e para longe do caminho que seria mais óbvio. Conciliar os estudos com o trabalho no comércio, especialmente durante a graduação em um curso bastante teórico como o de Ciências Sociais, foi tarefa extremamente desafiadora, e muitas vezes pelo olhar de incentivo, lembranças e orgulho delas, que eu segui. Agradeço então a minhas queridas e inesquecíveis professoras, Lauceni Tesmann Lourenço e Claudete Luiz de Oliveira, do magistério, Loila Matos do primeiro grau na escola João de Deus

Nunes em Canguçu e a professora Amélia Teresinha Brum da Cunha, da faculdade de Ciências Sociais da UFPEL. Na sequência, já no que se refere ao período da minha formação continuada, agradeço ao meu orientador de especialização e Mestrado, professor Róger Albernaz de Araujo, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, especialmente pelo permanente incentivo à minha escrita, o qual foi invocado em vários momentos de insegurança durante a redação desta tese. Agradeço às minhas queridas “chefas”, como eu sempre disse: - as melhores que eu já tive! Cristina Bonow Rodrigues e Emileni Tessmer do departamento de registros acadêmicos da UFPEL, as quais sempre me ajudaram imensamente tornando possíveis os meus deslocamentos intermunicipais durante o primeiro ano do doutorado. Agradeço de coração a professora Vânia Grim Thies, da faculdade de educação da UFPEL, pelas oportunidades no curso de licenciatura em Educação do Campo, onde eu conheci o programa Universidade Aberta do Brasil. Agradeço também as amigas Rogéria Aparecida Garcia e Adriana de Souza Gomes Dias, do coletivo feminista da UFPEL, como foram bons e incentivadores aqueles tempos com vocês. Agradeço também a minha amiga Tânia Silva da Cruz, pelo incentivo, ajuda e principalmente pelo financiamento da inscrição no vestibular lá no início dos anos 2000. Agradeço a banca, composta pelas professoras Conceição Paludo, Luciane Albernaz de Araujo Freitas e Valdelaine da Rosa Mendes, uma banca de mulheres especiais, as quais se propuseram a analisar o meu trabalho, contribuindo assim, com a ampliação dos meus conhecimentos e horizontes. Faço um agradecimento especial à professora Valdelaine Mendes, da UFPEL pela gentileza e afeto no trato com os alunos, amigos e colegas, traço que lhe é característico, mas que a singulariza no meio acadêmico. Agradeço também a professora Conceição, grande intelectual Marxista, pela ajuda tão importante, afetuosa e direcionada durante o início da escrita do texto; e ainda a professora Luciane Albernaz de Araujo Freitas pelo carinho dispensado desde o mestrado e pela contribuição na análise final do texto. Também agradeço ao professor Alexandre José Rossi da UFRGS, membro suplente desta banca, pela gentileza, disponibilidade e carinho. Agradeço ao professor Sérgio Roberto Kieling Franco, pela acolhida e acompanhamento até a defesa do trabalho. Agradeço também às minha chefia imediata, e superior, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, onde exerço as minhas atividades profissionais, Mário Leonardo Boéssio e Júlio Mesquita Ruzicki pela compreensão quando precisei solicitar alterações nos turnos de trabalho para me dedicar à escrita final da tese.

Agradeço aos amigos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, do Campus Porto Alegre – Restinga, pelo carinho, pelas muitas caronas para chegar a tempo nas aulas, pelo afeto e pelas conversas que me ajudaram em tantos momentos; em especial aos queridos Luciano Barth Vieira, Camila Camargo Estrazulas, Tanise Fernandes de Lima e a amiga querida Caren Rejane de Freitas Fontella, com a qual aprendi muito sobre Educação Popular, Orientação Pedagógica e lugares bons para tomar chopp Indian Pale Ale em Porto Alegre, a ela também agradeço pelas correções de português no capítulo de revisão histórica da pesquisa. Agradeço ainda à minha nova amiga Deisi Cerbaro, pelas sessões de “terapia na natação”, o amparo e a compreensão tão apropriadas e confortantes, fizeram total diferença, tenho certeza de que também na minha vida. Agradeço as minhas amigas Ângela Caruzo e Laíne Jeske Wagner pelo apoio incondicional e indispensável, para a mente e para a alma, de sempre. Um agradecimento especial aos amigos e compadres Daniela da Cruz Schneider e Fábio Duarte pela amizade, compreensão e carinho, somos família! As minhas sempre amigas Seres Mattos, Francine de Sá Britto Buchweitz e Márcia Navarini pelo conforto, amizade e incentivo. Aos meus sobrinhos Henrique e Laura, e ao meu afilhado Bento e seu mano Caetano, às minhas amiguinhas Antônia, Eulália e Maria Augusta que um dia, talvez leiam essa tese, quero lembrar que não me esqueci de vocês e da esperança no futuro que vocês representam. Por fim, agradeço a minha pequena família composta pelo meu companheiro Rafael e pelo nosso amado peludo de quatro patas Jimi, o qual nos incentiva com a pureza do seu amor. Sem vocês eu jamais conseguiria. Obrigado meu amor, por me ajudar nos estudos e na realização dos meus sonhos, principalmente no de tornar-me uma servidora pública federal, sem a tua ajuda e confiança, possivelmente eu não encontraria oportunidades para me distanciar do trabalho exaustivo do comércio. Agradeço pelo incentivo, compreensão e amor tão necessários para passar por esse período tão difícil que vivi durante o doutorado. Agradeço a São Jorge, meu pai Ogum, Nossa Senhora Aparecida e Nossa Senhora de Fátima, meus guias e santos protetores aos quais recorri nas horas de maior agonia. Dentro da perspectiva antropológica, uma das componentes da minha formação inicial em Ciências Sociais, a fé pertence ao campo do simbólico. Minha fé em um mundo melhor e mais justo foi formada durante as reuniões da pastoral da juventude da paróquia de Nossa Senhora da Conceição de Canguçu. Nasci nos

anos de 1980, mais precisamente em 1981, já no período próximo ao final da ditadura militar no Brasil. Durante a minha adolescência entre os anos finais dos anos de 1980 e também durante toda a primeira década dos anos de 1990, vivenciei uma fase de agitação popular na igreja católica; pastoral da juventude, encontros de jovens, missões populares, reuniões de comunidades de bairro, algo que se desfez aos poucos com a evolução do movimento carismático do início dos anos 2000. Nestes espaços, e entre as leituras da revista mundo jovem e também das saídas da igreja para jogar conversa fora sobre como aquela gurizada poderia mudar o mundo, que eu ouvi que comungar, assumindo a palavra de amor que é a revolução de cristo, é tornar-se um perigo, e que quem crê nesta revolução, está aqui para incomodar as estruturas desiguais do mundo a partir da busca pela justiça e pela igualdade. Nos encontros da pastoral da juventude, entendi o sentido da palavra comunhão e do que significa ser comunidade. Desde este tempo passaram a fazer parte da minha vida todos os questionamentos que aparecem na introdução da pesquisa e que seguiram durante a vida acadêmica. “Avançando através dos grossos portões nossos planos são muito bons¹”. É o fim de um ciclo, mas o começo de novos passos e de novas lutas. Obrigado! Sigamos.

¹ A frase faz parte da música, os mais doces bárbaros do extinto grupo musical, Doces Bárbaros. O grupo Doces Bárbaros fez parte de uma reunião entre Gilberto Gil, Maria Bethânia, Caetano Veloso e Gal Costa, com o objetivo de comemorar os 10 anos de sucesso das suas carreiras individuais. A música os mais doces bárbaros é uma das músicas mais felizes que eu conheço, e também uma das minhas favoritas.

Veja bem meu patrão, como pode ser bom

Você trabalharia no sol

E eu tomando banho de mar

Luto para viver, vivo para morrer

Enquanto minha morte não vem

Eu vivo de brigar contra o rei (...)

Saio do trabalho, ei

Volto para casa, ei

Não lembro de canseira maior

Em tudo é o mesmo suor!

(Caxangá, Milton Nascimento)

RESUMO

A pesquisa que se apresenta é fruto de uma investigação que buscou realizar um estudo analítico sobre os limites e avanços empreendidos pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, com foco na política nacional de formação de profissionais da educação básica entre os anos de 2006 e 2016. Para tanto, procuramos durante o desenvolvimento do texto, responder a três questões fundamentais que cercam a busca de uma compreensão sobre a totalidade do objeto estudado. Nomeadamente: 1 – Que determinações estão presentes na constituição do sistema escolar do Brasil? 2 – Quais especificidades compõem o debate acadêmico sobre as políticas governamentais para a formação dos profissionais da educação básica, na modalidade a distancia, entre os anos de 2006 a 2016? E 3 – Quais são os limites e avanços empreendidos através do sistema universidade aberta do Brasil e como eles se expõem a partir dos seus documentos oficiais? Para chegar a estas questões buscamos suporte no Materialismo Histórico Dialético como direção metodológica, e nos amparamos em outras três variedades de procedimentos para responder a cada uma destas interrogações que são também os objetivos direcionadores do estudo. Deste modo, recorreremos a uma revisão teórica acerca da dinâmica histórica do sistema educacional no Brasil, para que em seguida nos orientássemos por meio da composição de um Estado da Questão sobre o tema, buscando apreender uma parte do debate acadêmico a ele relativo, para por fim, aliados às determinações e contradições capturadas através do movimento real do objeto, empreender uma análise documental sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil na política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica. Tendo como objeto de estudo uma política educacional que se engendra no modo capitalista de produção da realidade, as conclusões que encontramos são provisórias e desdobram-se em novas questões. Porém, podemos afirmar que o panorama fotografado por meio da pesquisa, conseguiu demonstrar que na constituição de uma política educacional bastante recente como a que estudamos, apreende-se reflexos de opções políticas e sociais arquitetadas em períodos históricos anteriores, mas que ainda se tornam emblemáticos para a ordenação econômica e social do Brasil. E neste sentido, o estudo evidenciou que a

modalidade de educação a distância desloca em seu cerne, ainda que nem sempre de modo consciente, as determinações da história do sistema educacional nacional, o qual se forjou a partir de opções conciliatórias entre o Estado e a classe burguesa.

Palavras-chave: Educação a distância; Políticas Educacionais; Política Nacional de Formação de Professores ; Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

The research presented is the result of an investigation that sought to carry out a study on the limits and advances made by the Open University of Brazil system, focusing on the national policy for training professionals in basic education between the years 2006 and 2016. The research sought to answer three fundamental questions that surround the search for an understanding of the totality of the studied object. Namely: 1 – What determinations are present in the constitution of the school system in Brazil? 2 – What specificities make up the academic debate on government policies for the training of basic education professionals, in the distance modality, between the years 2006 to 2016? E 3 – What are the limits and advances made through the open university system in Brazil and how are they exposed from its official documents? To reach these questions, we seek support in Dialectical Historical Materialism as a methodological direction, and we rely on three other varieties of procedures to answer each of these questions that are also the guiding objectives of the study. In this way, we resorted to a theoretical review about the historical dynamics of the educational system in Brazil, so that we could then orient ourselves through the composition of a State of the Question on the subject, seeking to apprehend a part of the academic debate, in order to finally, allied to the determinations and contradictions captured through the real movement of the object, to undertake a documental analysis on the Open University of Brazil system in the national policy of training professionals in the teaching of basic education. Having as a matter of study an educational policy that is engendered in the capitalist mode of production of reality, the conclusions we find are provisional and unfold into new questions. However, we can say that the panorama photographed through the research, managed to demonstrate that in the constitution of a very recent educational policy like the one we studied, reflections of political and social options designed in previous historical periods are apprehended, but which still become emblematic, for the economic and social ordering of Brazil. And in this sense, the study showed that the distance education modality carry, although not always consciously, the determinations of the history of the national educational system, which was forged from conciliatory options between the State and the bourgeois class.

Keywords: Distance Educacion; Educational Policies; National Teacher Training Policy; Open University of Brazil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dissertações e Anos Correspondentes.....	161
Figura 2 - Teses e Anos Correspondentes.....	161
Figura 3 - Trabalhos e Anos Correspondentes.....	162
Figura 4 - Porcentagem de Trabalhos por Região	164
Figura 5 - Gráfico sobre a Natureza Jurídica das Instituições	167
Figura 6 - Gráfico sobre a Divisão da Natureza Jurídica das Instituições	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apontamentos Sobre as Diferenças entre o Estado da Questão, o Estado da Arte e a Revisão Teórica ou de Literatura.....	142
Quadro 2 - Introdução às informações sobre o Estado da Questão - Dados Introdutórios	144
Quadro 3 - Vínculo Institucional e Região	144
Quadro 4 - Informações sobre a Área do Programa, o Gênero do Orientador e a Vinculação a Grupo de Pesquisa	144
Quadro 5 - Quadro Referencial sobre as Especificidades das Pesquisas que comporão o Estado da Questão.....	145
Quadro 6 - Termos de Pesquisa	146
Quadro 7 - Formas de Busca I	147
Quadro 8 - Formas de Busca II	147
Quadro 9 - Formas de Busca III	147
Quadro 10 - Busca desde o Período Histórico	147
Quadro 11 - Número de Resultados para os Termos de Busca Pesquisados no CTDC	148
Quadro 12 - Termos Escolhidos para Determinação Final da Busca no CTDC.....	149
Quadro 13 - Resultados I	149
Quadro 14 - Resultados II	149
Quadro 15 - Resultados III	150
Quadro 16 - Resultados III	150
Quadro 17 - Primeiro Quadro de Análise	152
Quadro 18 - Ano de Pesquisa e Tipo de Trabalho	158
Quadro 19 - Demonstrativo do Total de Trabalhos Correspondentes aos Anos Analisados.....	160
Quadro 20 – Regiões de Correspondência das Universidades.....	162

Quadro 21 - Natureza Jurídica das instituições.....	164
Quadro 22 - Total de Trabalhos de Acordo com a Natureza Jurídica das Instituições	166
Quadro 23 - Divisão do Total de Trabalhos de Acordo com a Natureza Jurídica das Instituições	166
Quadro 25 – Informações Gerais Sobre Programa e Orientador	170
Quadro 26 - Conclusões do Estado da Questão	184
Quadro 27 - Base jurídica para consulta	193
Quadro 28 - Documentos sobre a Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e Universidade Aberta do Brasil.....	193
Quadro 29 - Documentos jornalísticos, jurídicos aproximados e outros.....	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AD – Análise Documental

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECAMPE SUL – Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e a Gestão de Programas Educacionais da Região Sul

CLEC – Curso de Licenciatura em Educação do Campo

CTDC – Catálogo de Teses e Dissertação CAPES

GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico Dialético

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDN – Partido União Democrática Nacional

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UnB – Universidade Federal de Brasília

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
1.1	PERGUNTA	32
1.1.1	Objetivo Geral	32
1.1.2	Objetivos Específicos	32
1.2	O CAMPO METODOLÓGICO	33
1.3	CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS PROBLEMAS DA SOCIEDADE NO CONTEXTO DO SURGIMENTO DA FILOSOFIA DE MARX	47
1.4	O MATERIALISMO DE MARX	62
1.5	MARX E A EDUCAÇÃO	80
2	SUBSÍDIOS HISTÓRICOS E ALGUNS APONTAMENTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	89
2.1	O BRASIL E A EDUCAÇÃO: UM BREVE E INTRODUTÓRIO HISTÓRICO	91
2.2	LER E CONTAR, É SÓ COMEÇAR: HÁ UM PRINCÍPIO DE AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL?	101
2.3	A ERA VARGAS: O CIVISMO E O NACIONALISMO A FAVOR DE UM NOVO BRASIL	114
2.4	ENTRE AS POSIÇÕES DE CLASSE E OS DIREITOS SOCIAIS: COM QUE PASSOS A ESCOLA CAMINHA DESDE O PÓS VARGAS?	122
3	ESTADO DA QUESTÃO SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	139
3.1	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DA QUESTÃO	142
3.2	PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DO ESTADO DA QUESTÃO	143
3.3	PALAVRAS-CHAVE E CRITÉRIOS DE BUSCA	146
3.4	ESTADO DA QUESTÃO SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA	

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL A PARTIR DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	173
3.5 DIÁLOGO ENTRE OS TRABALHOS ANALISADOS E O ESTADO DA QUESTÃO, SOBRE O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	183
4 A EAD NA PERSPECTIVA DOCUMENTAL: UMA SISTEMATIZAÇÃO PELA BUSCA DA COMPREENSÃO SOBRE OS LIMITES E AVANÇOS EMPREENDIDOS PELO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL DESDE A ANÁLISE DE PARTE DOS SEUS DOCUMENTOS.....	188
4.1 OS DOCUMENTOS DA POLÍTICA POSTOS EM MOVIMENTO DE DISCUSSÃO: UMA DIREÇÃO PARA A COMPREENSÃO SOBRE O OBJETO.....	198
4.2 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE COMPREENDEMOS SOBRE A ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES NO PERÍODO DE 2006 A 2016	200
4.3 OS ANOS 1990, O NEOLIBERALISMO E AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS.....	203
4.4 INTERESSES À BRASILEIRA: A IGREJA, A BURGUESIA E O SEU CONTINUO PACTO EM DESFAVOR DO BRASIL.....	212
4.5 O PRIMEIRO GOVERNO LULA, A CARTA AO POVO BRASILEIRO E AS BARREIRAS QUE SE IMPÕEM ATRAVÉS DO ESTADO CAPITALISTA PARA A EDUCAÇÃO DOS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA: UM DIÁLOGO DOCUMENTAL	218
4.6 CONCLUSÕES.....	252
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVANÇOS E LIMITES, AS MINHAS CONCLUSÕES SOBRE O OBJETO.....	255
REFERÊNCIAS.....	263
APÊNDICES.....	290
ANEXOS	293

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que segue, começa a tomar corpo no ano de 2019, a partir da qualificação da minha pesquisa de doutorado. Antes da qualificação havia muitas dúvidas e poucas certezas sobre o caminho a seguir. As principais hesitações giravam em torno dos procedimentos² metodológicos que deveriam ser adotados para o estudo, e também sobre o método específico que o direcionaria. O campo metodológico sempre me intimidou, acredito que seja porque durante um bom tempo da minha incipiente vida acadêmica imaginei que a metodologia funcionava como uma fórmula perfeita que direcionaria qualquer questão para uma resposta racional e facilmente verificável. Tardamente, descobri que esta fórmula não existe. Hoje, entendo que de certo modo, eu sempre busquei compreender através dos livros de metodologia o que me inquietava no campo social, ou seja, o que me afligia na composição material da minha vida e da vida daqueles que me cercam. Hoje, no segundo semestre de 2022, podemos afirmar que no ano de 2019, quando qualifiquei este trabalho, o mundo era outro. Apesar da proximidade histórica que separa o ano de 2019 do ano de 2022, quando apresento o produto final da minha pesquisa de doutorado tudo se mostra diferente. Existiu um tempo e uma intenção de pesquisa antes da pandemia da COVID 19, e existe outro tempo e uma pesquisa totalmente sensibilizada pelas vivências sucedidas durante a pandemia da COVID 19.

Em agosto de 2019, no dia frio e chuvoso em que qualifiquei meu trabalho, ficou definido que a pesquisa se direcionaria através do mesmo método que se dispõe no trabalho a seguir, porém, os procedimentos para apreensão do objeto seriam outros. O trabalho qualificado naquele ano previa entrevistas com professores da rede de pública de Educação Básica de Pelotas, e a realização de

² O que nomeio como procedimento metodológico também pode ser lido como técnicas de pesquisa, durante o texto: “Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO; 2008, p. 14).

um estudo de caso que buscava os reflexos da Política Nacional de Formação de professores, a partir da Universidade Aberta do Brasil, em uma escola da mesma cidade. Estas estratégias tornaram-se muito difíceis a partir dos limites de convivência física, impostas através do vírus.

A pandemia da COVID 19 começou a tomar os noticiários do Brasil com maior ênfase no final do ano de 2019 e especialmente durante o verão do ano de 2020, no momento em que eu me dedicava à pesquisa bibliográfica e buscava a apreensão do método Materialista Histórico Dialético³ (MARX e ENGELS, 1989), o qual norteia a direção estrutural da pesquisa. De acordo com Bueno, Souto e Matta (2021),

A primeira morte confirmada no Brasil foi de uma mulher de 57 anos que estava internada em um hospital municipal da capital paulista, no dia 12 de março de **2020**. Com a confirmação das primeiras mortes, em 18 de março a Câmara dos Deputados aprovou um decreto legislativo para reconhecer o estado de calamidade pública no país, permitindo expansão de gastos no enfrentamento da pandemia. Em 3 de março, o ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, tentou buscar um alinhamento com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), destacando a importância da quarentena e de medidas de distanciamento social. O portal do ministério era, até então, uma referência para dados epidemiológicos e informações confiáveis, em um momento em que as fake news se espalhavam nas redes sociais (BUENO; SOUTO; MATTA, 2021, p.1, grifos nossos).

Apesar das recomendações da Organização Mundial da Saúde, e do pretense alinhamento do ministro da pasta referente ao mesmo tema no Brasil, o atual presidente (2018 – 2022), desde o reconhecimento do estado de calamidade pública pela câmara dos deputados, e por boa parte dos governadores e prefeitos do amplo território geográfico nacional, passou a assumir um discurso autônomo ao que vinha sendo acolhido pelos pesquisadores das áreas de saúde e epidemiologia aludidos na América Latina⁴ e no restante do mundo; engajando-se deste modo a

³ De acordo com Minayo (2008, p. 24), “o Marxismo (...) enquanto método, propõe a abordagem dialética que teoricamente faria um desempate entre o positivismo e o compreensivismo, pois junta a proposta de analisar os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais. A dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos”.

⁴ Destacam-se a profissional de biomedicina Jaqueline Góes de Jesus, a médica Éster Sabino e a microbiologista Natália Pasternack, todas da Universidade de São Paulo.

um enunciado bastante controverso, o qual buscava em vários momentos profícuos para o debate, investir no descrédito da ciência, ao mesmo tempo em que supervalorizava o uso de medicações e tratamentos ineficazes⁵ para o enfrentamento do vírus.

Em março de 2020, em uma sexta-feira 13, anterior a confirmação das primeiras mortes, por meio de uma portaria do reitor da instituição onde desenvolvo as minhas atividades profissionais, chegou o aviso de que a partir daquela tarde deveríamos ficar em casa⁶, pois já havia a confirmação de que um vírus ainda pouco conhecido se disseminava através da convivência física e do contato. Desde este momento, tudo se alterou no ambiente de trabalho e na confecção da pesquisa. Desde esta nova circunstância, ainda que naquele momento parecesse momentâneo, não haveria mais a possibilidade de ir até as escolas ou de escolher qualquer estabelecimento de ensino como campo de estudo. Tornou-se necessária a criação de novas formas de ocupação na instituição onde trabalho, e também novos delineamentos para dar sequência a minha pesquisa de doutorado. O *home office*⁷, que ainda ensaiava os primeiros passos no serviço público, apenas em algumas instituições, tornou-se algo cotidiano, e deu origem ao trabalho remoto, Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020 (BRASIL, 2020), e atualmente

⁵ Entre estas medicações estão a Hidroxicloroquina e a Ivermectina. A Hidroxicloroquina é uma medicação usada para o tratamento da malária e a Ivermectina é uma medicação usada para infecção por parasitas.

⁶ O imperativo “fique em casa” tornou-se objeto posterior de discussões e polêmicas, principalmente em torno do descomprometimento do executivo federal que não objetivou criar políticas sociais de confronto à situação de calamidade que também visassem fortalecer a mínima dignidade social aos brasileiros mais pobres durante a situação de adversidade ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2.

⁷ De acordo com estudo realizado no Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro) sobre as consequências materiais do teletrabalho, “Nos últimos anos, a tendência à introdução do teletrabalho no setor público brasileiro tem se consolidado por meio de esforços instrumentais e legais, tais como as Portarias nº 139/2009 e nº 99/2010 do TCU, que autorizam servidores a desempenharem certas atividades fora do órgão; a recente Resolução nº 227/2015 do Conselho Nacional de Justiça, que disciplina o teletrabalho de servidores no âmbito do Poder Judiciário; a aprovação do Projeto de Lei nº 2723/15, que autoriza os órgãos públicos federais a instituir o sistema de trabalho remoto; e o próprio Sistema Eletrônico de Informações (SEI), um sistema de gestão de processos e documentos eletrônicos” (VILARINHO; PASCHOAL; DEMO, 2021, p. 136).

ao teletrabalho, vinculado ao Programa de Gestão e Desempenho do Serviço Público Federal (2022) regulamentado através do Decreto nº 11.072, de 17 de maio de 2022 (BRASIL, 2022), além disso, instaurou-se o ensino remoto emergencial⁸ (ERE) com o objetivo de adaptação das rotinas escolares à necessidade de distanciamento social. Conforme apontamento de Santos e Godoy (2022),

As redes de educação do país instituíram o ensino remoto emergencial (ERE), que difere da Educação a Distância (EaD), por se tratar de uma mudança temporária no desenvolvimento e na entrega dos conteúdos junto aos discentes. É uma alternativa de promover a continuidade das atividades pedagógicas com o objetivo de instaurar soluções de ensino remoto em circunstâncias de crise (SANTOS; GODOY, 2022, p. 1).

Pensar sobre educação a distância antes da pandemia da COVID 19, guardado o aprofundamento teórico necessário ao tema em questão, era exclusivamente refletir sobre as ressalvas e facilidades de uma modalidade de educação que existia, mas que até o ano de 2020 se expandia através de fatores pontuais, tais como a demanda para a formação de professores em serviço, ou a partir da necessidade do mercado em capitanear formas diversas para o incentivo e a chegada a universidade para as mais variadas profissões. Pensar educação a distância no pós COVID 19, é ponderar sobre reconhecer esta modalidade como um formato essencial de formação, para novos e peculiares contextos educacionais.

A perspectiva teórica a qual me filio enquanto profissional e pesquisadora da área da educação, pertence às teorias educacionais críticas; durante o curso de doutorado, me aproximei para além das teorias educacionais críticas de modo abrangente, do campo teórico Marxista, o qual se faz presente durante a composição do trabalho como alicerce metodológico, intermediando assim, bem como anunciado por Brito (2018), a partir da ideia de Frigoto (2006), concepção de mundo, método de análise e práxis. Em publicação do ano de 2018, Dermerval Saviani, busca explicar dialeticamente as diferenças presentes entre as concepções

⁸ A partir na abrupta necessidade de reorganização do ensino, de modo remoto e emergencial, o Ministério da Educação foi aos poucos, juntamente com o Conselho Nacional de Educação, emitindo pareceres sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O último parecer publicado no sítio eletrônico do Ministério da Educação, o Parecer CNE/CP nº 2, de 05 de agosto de 2021, institui Diretrizes Nacionais Orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

teórico-pedagógicas não críticas, crítico reprodutivistas e críticas. Para o autor, o fator de maior relevância e diferenciação entre estes campos se dá no modo como eles enxergam a interpretação da realidade, especialmente no que se refere à marginalização relativa aos problemas materiais do sistema escolar. Tomando como mote alguns índices inferidos em Tedesco (1981), os quais relacionam às condições de analfabetismo e analfabetismo funcional da América Latina, publicados nos anos de 1970, o estudioso classifica as teorias educacionais em dois grupos,

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. Ora, percebe-se facilmente que ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade. (SAVIANI, 2018, p. 3-4)

Depreende-se a partir dos apontamentos do autor que o campo teórico crítico distingui-se dos demais porque reconhece as determinações históricas da “sociedade em que vivemos, a qual é fundada no modo de produção capitalista, dividida em classes e com interesses opostos” (SAVIANI, 2018, p. 25) e por tais razões, procura dar destaque para a instrumentalização de iniciativas aliadas ao campo pedagógico popular e contra hegemônico, agindo assim no âmbito propulsor de alternativas emancipatórias para a escola, tais como as propostas pedagógicas de Paulo Freire (1921 – 1997), de Célestin Freinet (1896 – 1966) e do próprio Dermeval Saviani, além da inspiração nos pedagogos socialistas Anton Makarenko (1888 – 1939), Moisey Pistrak (1888 – 1937) e Viktor Shulgín (1894 – 1965). Com este propósito,

Uma teoria do tipo acima enunciado impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência decorrente das teorias crítico-reprodutivistas, colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à

compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 2018, p. 25).

Em síntese, meu olhar para a modalidade de Educação a Distância durante boa parte do meu percurso de constituição acadêmica se orientou a partir destas lentes de observação sobre a realidade; de modo que, a partir desta visão empreendeu-se o interesse pela compreensão das particularidades deste objeto no modo de produção capitalista da realidade. Na essência de uma unidade de pesquisa, a metodologia crítica vai ao encontro da tentativa de alguma compreensão sobre um contexto social, econômico ou cultural engendrado no modo de produção capitalista da realidade, buscando assim o que a superfície, o que a aparência não deixa transparecer sobre dado assunto, conteúdo, temática. Como já dito por Marx (2008, p. 1080): “aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”. Assim, como refere Frigotto (2013),

Com efeito, o pensamento social crítico brasileiro nos fornece elementos para compreender que se aprofunda a desigualdade entre regiões e internamente nas nações ao contrário da ideologia da globalização e da sociedade do conhecimento e do determinismo tecnológico, que passam a ideia de que vivemos o melhor dos mundos. O sistema capital domina todas as partes do mundo, mas não da mesma forma. Ele apresenta, em sociedades distintas, processos históricos específicos que engendram particularidades tanto na estrutura de classes e relações de classe, quanto nos efeitos da exploração da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2013, p. 71).

A perspectiva crítica de pesquisa orienta para a percepção de que a organização agora apresentada na sociedade se constitui desta forma porque houve movimentações anteriores em torno da sua conformação. Desde o interesse pela escola crítica de pesquisa, pude compreender que a crise na escola, os desequilíbrios sociais, a falta de justiça para as minorias raciais e sexuais, a desigualdade, a intolerância, a injustiça e a fome, não são obras divinas ou mera coincidência temporal, mas sim, sintomas de modos de produção que direcionam a vida de modo secundário ao sistema de poder que valoriza o capital como invencível. Nesta perspectiva, o sistema escolar não foge a essas determinações porque está inserido neste mesmo modo de produção da realidade.

No que se refere ao formato, para além do primeiro capítulo onde se apresenta a discussão metodológica, a pesquisa se organiza com o intuito de

dialogar com os três objetivos específicos do estudo durante os capítulos que se seguem. Para tanto, e com base no Método Materialista Histórico-Dialético (MHD), nos utilizamos de três procedimentos ou técnicas metodológicas, para que possamos chegar ao nosso propósito; nesta lógica, no segundo capítulo buscamos através de uma revisão teórica (CHIZZOTTI, 2014) responder ao primeiro objetivo do trabalho, qual seja o de aprofundar a compreensão sobre o movimento histórico e contraditório da escola pública de educação básica na sociedade brasileira; já no capítulo três, através dos procedimentos do estado da questão com base em Therrien e Therrien (2004), buscamos apreender uma pequena, mas significativa parte, como recorte das especificidades em que estão dispostas no debate acadêmico sobre as políticas governamentais de formação de professores na modalidade a distância, entre os anos de 2006 a 2016; para que, no quarto capítulo, cheguemos a um entendimento sobre os limites e avanços empreendidos pelo sistema universidade aberta do Brasil desde a análise dos seus documentos, (LÜDKE; ANDRÉ, 2020; EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Para além destes três capítulos, finalizamos a pesquisa com uma conclusão onde são dispostas as apreensões transitórias sobre o diálogo realizado entre as determinações do sistema educacional brasileiro, do debate acadêmico sobre o tema e dos documentos analisados para que então, nas considerações finais, possam ser apontadas direções concretas e materiais para a superação do caráter mercadológico e conciliatório em que se funda e se mantém a modalidade a distância no sistema educacional brasileiro.

A reflexão sobre a EaD (educação a distância) e o sistema Universidade Aberta do Brasil durante a qualificação, em algumas circunstâncias refletiu de modo superficial sobre a sua potencialidade enquanto esquema de formação, a pesquisa que por ora se apresenta já após a qualificação e principalmente na retaguarda do pós pandemia da COVID 19, conclui entre outros que a maior questão que circunda o problema refletido no campo da EaD, não reside na modalidade em si, deslocada da centralidade da sua interdependência, mas na perspectiva utilitarista que se emprega ao seu formato, desde as determinações que lhe são peculiar e

historicamente impregnadas. E neste sentido, além do empreendimento preponderante de realizar um estudo crítico reflexivo sobre os limites e avanços que foram produzidos pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, limitados a década de 2006 a 2016, considerada a política nacional de formação de profissionais da educação básica, considero que, o que também acabou se refletindo durante a pesquisa foi a busca de uma compreensão sobre os significados sociais que a educação, e a modalidade a distância passam a ter ao longo da história do sistema educacional brasileiro, considerando, ainda que de forma breve o período histórico recente, após a pandemia da COVID 19.

O principal recorte histórico ao qual me dediquei limitou a análise até o ano de 2016, neste mesmo ano a política de formação de professores passou por uma mudança desde a promulgação de um novo decreto durante o governo de Michel Temer⁹, o qual governou o Brasil até o ano de 2018. Neste contexto, de possíveis alterações, não temos como elaborar qualquer prognóstico sobre o desenvolvimento da política que analisamos frente à pandemia da COVID 19. É inegável que exista certa curiosidade sobre saber o quanto a política se fortaleceria? Ou se as fragilidades apontadas durante o estado da questão e durante o capítulo da conclusão se sucederiam de modo permanente? A política seria ampliada para outros níveis de ensino? Como isto seria feito? Existir um sistema de educação a distância qualificado democraticamente possibilitaria alterações frente às adversidades da pandemia? O sistema Universidade Aberta do Brasil tornar-se-ia uma política de Estado? O interesse permanece! No entanto, após o estudo podemos ponderar que, ao menos as nossas conclusões, possuem potencialidade para o apontamento de direções que talvez pudessem beneficiar o sistema escolar em algum tipo de eventualidade semelhante a que foi vivida. Ainda assim, possivelmente não teremos como ter certeza sobre estas respostas ou sobre a efetividade dos apontamentos que julgamos pertinentes.

⁹ Temer faz parte de um dos partidos políticos fisiológicos que hoje compõem o chamado centrão. Na conjuntura histórica atual, o ardiloso campo operado pelos partidos de centro, se mostra como uma organização política que se mantém no poder sem uma posição ideológica definida, desde a redemocratização do Brasil, participando assim do jogo político através interesses dúbios, que na conjuntura histórica atual enfraquecem a democracia brasileira.

A conclusão do trabalho nos mostra que a modalidade de educação a distância traz em seu cerne, ainda que nem sempre de modo consciente, as determinações da história do sistema educacional brasileiro, o qual se forjou a partir de opções conciliatórias entre o Estado e a classe burguesa. Ao dar destaque a tais alternativas conciliadoras como delineadoras deste traço embrenhado, buscamos dar ênfase especial para determinadas ocorrências destacadas no segundo capítulo do estudo, as quais fundamentam as principais mudanças societárias ocorridas no Brasil desde a modernidade; quais sejam: as dos anos de 1930, contidas neste período as mudanças de uma sociedade agrária exportadora, para uma sociedade urbana industrial, a revolução de 1930 e a ditadura do Estado Novo, de 1937 a 1945; o intervalo democrático entre os anos 1940 até os anos 1960 além do robustecimento operado através da ditadura militar, entre os anos de 1964 a 1985. Durante o desfecho do trabalho procuramos ainda apontar algumas práticas contra-hegemônicas por ora pontuais, mas que vislumbram alternativas para a constituição de uma educação humanitária e consciente onde haja esperança de mudanças para este campo social. A educação exige coragem e confiança em novos e melhores dias, e por tal motivo corroboramos com o que foi apontado por Saviani (2021),

lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2021, p.26).

Nesta perspectiva, o trabalho que segue e é escrito na terceira pessoa do plural¹⁰ possui, entre outros, o desejo de em alguma medida, contribuir com discussões acerca da qualificação de práticas educacionais democráticas e

¹⁰ O “nós” é utilizado neste trabalho com a intenção de assinalar que esta tese, apesar de ser constituída pela doutoranda indicada na folha de rosto da pesquisa, não se compõe de forma individual ou solitária, já que remete no presente da sua escrita, a uma voz coletiva e solidária dos seus ancestrais, e de todos aqueles que lutaram, lutam e que seguirão lutando por uma sociedade digna e plena de direitos para toda a classe trabalhadora.

sensíveis para a constituição de uma educação a distância voltada para a promoção de habilidades sociais, culturais e econômicas mais justas e, portanto, emancipatórias e potentes de solidariedade.

1.1 PERGUNTA

Quais são os limites e avanços que podem ser apontados a partir de uma análise crítico-dialética¹¹ sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, na política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, entre os anos de 2006 a 2016?

1.1.1 Objetivo Geral

Realizar um estudo crítico-dialético, amparado em elementos históricos, acadêmicos e documentais, sobre os limites e avanços empreendidos pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, na política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, entre os anos de 2006 a 2016.

1.1.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Aprofundar a compreensão sobre o movimento histórico e contraditório da escola pública de educação básica na sociedade brasileira;

¹¹ De forma mais ampla, o método em pesquisa possui três grandes abordagens, que se diferenciam: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética (Frigotto, 2001, apud Souza 2014). A primeira abordagem segue os princípios válidos para as ciências físicas e naturais, com uma explicação de ciência relacionada à explicação pelo procedimento experimental. Ao apresentar uma visão idealista do mundo, ela considera que o conhecimento acontece a partir de determinado objeto já existente e que para ser conhecido é preciso inseri-lo em uma realidade, de maneira que cabe ao homem somente identificá-la e interpretá-la (...). A abordagem fenomenológico-hermenêutica consiste na compreensão e interpretação dos fenômenos em suas diversas manifestações, mediadas pela comunicação. Dessa forma, apresenta uma visão idealista de mundo, na qual o conhecimento não está centralizado no objeto e sim no sujeito a priori, que interpreta e explica a seu modo (...). Por sua vez, a abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto (SOUZA, 2014, p. 1-2).

- b) Identificar uma parte das especificidades que estão dispostas no debate acadêmico sobre as políticas governamentais de formação de professores, na modalidade a distância, entre os anos de 2006 a 2016;
- c) Identificar, os limites e avanços empreendidos pelo sistema universidade aberta do Brasil a partir da análise dos seus documentos oficiais;

1.2 O CAMPO METODOLÓGICO

A pesquisa que em breve começa a se expor desenvolve-se para além dos objetivos já previstos na introdução, também com a intenção de dialogar com o processo histórico e político que esteve em curso no Brasil entre os anos de 2006 a 2016, tendo como mote uma avaliação crítica das políticas educacionais implementadas através da modalidade a distância para a formação de professores. Neste sentido, as finalidades deste capítulo, entre outras, visam contribuir com o aprofundamento do entendimento, nosso e do leitor, sobre o método de pesquisa que se introduz na exploração do objeto em pauta, procurando assim, elucidar algumas de suas particularidades e precipuamente intencionando expressar que “a busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 27). Em razão disso, ratificamos o apontamento de Lüdke e André (2010) sobre a importância da reunião entre objeto, teoria e procedimentos, e por isso convém apontar que,

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 2010, p.6).

Por este ângulo cabe ainda assinalar que já durante a fase exploratória da pesquisa e da restrição sobre o seu recorte temático, pudemos observar que para conseguir realizar uma leitura sobre o período histórico e político supracitado,

haveria a necessidade de compreensão acerca do ambiente em que se deu a constituição da política educacional em questão, ou seja, sobre o nosso objeto, e sobre o quanto os seus limites, contradições e avanços podem ser revelados a partir da leitura dos registros históricos, acadêmicos e documentais produzidos neste período. O andamento cuidadoso da pesquisa foi mostrando paulatinamente, que estas referências não poderiam ser analisadas como imparciais ou deslocadas dos interesses das classes que compõem a sociedade brasileira, já que através delas se externa uma racionalidade que se constitui de acordo com a reprodução outorgante a um todo correspondente alusivo ao ordenamento social hegemônico,

Neste sentido, o pesquisador que queira se comprometer com o método materialista histórico-dialético deve, essencialmente, apreender a totalidade da qual a problemática faz parte, identificando, inclusive, os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere. Isto porque a Educação, em seu movimento universal, particular e singular traz diferentes práticas, normas, leis, entre outros complexos que legitimam e legalizam sua função específica (CAMARGO, 2018, p. 8).

Tais considerações revelaram-se como meritórias para a escolha dos procedimentos de Revisão teórica (RT) Estado da Questão (EQ) e Análise Documental (AD) aliados ao método Materialista Histórico Dialético, já que como Shiroma e Evangelista (2019) observam,

Dentre as inúmeras questões para as quais dirigimos nossa atenção ao analisar documentos de política educacional, algumas são fundamentais, como as relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupa o Estado. Partimos do suposto de que das contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2019, p. 84).

Sobre os procedimentos elencados acima, podemos afirmar ainda que, estes são procedimentos metodológicos para coleta de dados, que se inserem no conjunto das abordagens qualitativas para a pesquisa em educação. Sobre as abordagens qualitativas em Educação, recorreremos a Minayo (2008), a qual enuncia que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou

não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2008, p. 21).

Complementando o que expressa a autora no que se refere à pesquisa social, a mesma assinala que a pesquisa qualitativa e a quantitativa podem ser complementares e auxiliar o pesquisador de acordo com o objetivo do seu estudo (MINAYO, 2008). O modelo é uma decisão particular do pesquisador, no entanto, partindo de um olhar dialético entendemos que este deve considerar seus anseios sobre a realidade acerca da qual pretende se debruçar. Cabe, neste sentido, salientar que o aprimoramento das pesquisas na área de ciências humanas pôde demonstrar, com base especialmente nas teorias críticas¹², que o pesquisador não se separa do seu objeto de estudo e, como pessoa em permanente constituição, se relaciona com o seu interesse a partir da vinculação com a qual constrói a sua especulação desde o momento em que inaugura as suas questões iniciais, antes mesmo do início da pesquisa propriamente dita. Assim como Chizzotti (2016) compreendemos que,

Na verdade, todo o pesquisador adota ou inventa um caminho de explicitação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga. Deste modo, uma pesquisa pressupõe, implícita ou explicitamente, uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção da realidade que a pesquisa assume, mesmo quando o autor a declare ou não, tenha clarividência dela ou não (CHIZZOTTI, 2016, p. 24-25).

¹² Referimos aqui teorias críticas, de modo a contemplar as teorias sociais, históricas e educacionais que buscam criticar as manobras conservadoras que se mantém impregnadas no campo sociológico positivista.

Grosso modo, o que queremos enfatizar é que, o que é capaz de divergir nas pesquisas não são unicamente os tipos de abordagens metodológicas, mas sim o método ou os métodos pelos quais o pesquisador se vincula para interpretar seus dados, os quais, necessariamente, se filiam ao seu olhar sobre o ambiente social em que vive. A opção por uma pesquisa qualitativa ou quantitativa não é capaz de garantir que um estudo será bem conduzido, ou que vai explicitar conclusões corretas ou assertivas sobre determinada questão, a segurança, que jamais poderá ser confundida com uma garantia de certeza, pode ser dada somente através da consciência do esforço ético do pesquisador na intenção de compreensão do seu objeto desde as implicações que desbordam dele. A interpretação dos dados traz absorvido o olhar ontológico¹³ da pessoa que pesquisa, que pretende explicar o concreto, o material, de acordo com os óculos de visão que lhe cabem para ver este ou aquele universo. Pesquisar a partir desta ou daquela teoria traz sorvido um tipo de visão sobre o mundo que acompanha o pesquisador durante as suas escolhas teóricas. Como tão bem observa Löwy (1998),

[...] visões sociais de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas (LÖWY, 1998, p. 13).

A despeito destes argumentos, e mesmo com a importante incumbência dada à pesquisa qualitativa no meio acadêmico e científico, principalmente nas áreas de ciências humanas, até a presente conjuntura acadêmica, quando há referência à pesquisa qualitativa, ainda é habitual perceber, quando do diálogo acadêmico de estudiosos dos mais variados contextos, mas principalmente naqueles domínios onde ainda impera fortemente a influência da tradição positivista¹⁴, que as

¹³ A ontologia estuda o ser contemplando a sua essência e a sua existência. Ou dito de forma mais específica, a ontologia busca compreender como nos constituímos como seres sociais e esta constituição traz em si o modo como se estabelece a vida material, econômica, dos seres humanos na e para a sociedade.

¹⁴ “Significa que a concepção positivista é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo. Todo esse conjunto de elementos ideológicos, em seu sentido amplo, deve ser eliminado da ciência social. O positivismo geralmente designa esse conjunto de valores ou de opções ideológicas como prejuízo, preconceitos ou pré-noções. A ideia fundamental do método positivista é de que a ciência só pode ser objetiva e

pesquisas qualitativas possuem um viés que para alguns ainda é considerado como menos objetivo, racional, resolutivo. Sobre estes argumentos, podemos dizer que enxergamos de fato que a pesquisa quantitativa pode absorver importantes variáveis sobre um fenômeno ou população, no entanto, apesar destes atributos, assim como já referido “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2008, p.21).

Assinalamos por este ângulo, que somente uma leitura esquadrihada sobre a estrutura social, a partir das ações, relações e modo de produção da vida material dos sujeitos, pode apreender e de modo exitoso, o movimento substancial e real da humanidade, e neste sentido, a vista do exposto, é importante ratificar que, de modo pertinente, consideramos marcadamente o quanto a pesquisa qualitativa converte-se como rica e potente para o ambiente de pesquisas que possuam por objeto as Políticas Públicas, em especial as Políticas Educacionais, exatamente por compor um viés que traz interrogações complexas para o campo circunstancial do movimento humano.

Além da já justificada escolha dos procedimentos de análise convém sinalizar que a nossa pesquisa encontra sustentação no Materialismo histórico dialético como campo teórico de análise e expressão. Reside neste fato, o interesse de compreender como o nosso objeto de pesquisa se engendra no modo capitalista de produção da realidade, no formato onde ele se amplia desde as suas influências e prospecções, sempre apoiado em certa logicidade, ou racionalidade. Para Marx, é imprescindível compreender as contradições da realidade histórica, para que seja possível tentar superá-las de forma dialética. À vista disso, e buscando esclarecer de modo compreensível tal correspondência, precisaremos então recorrer

verdadeira na medida em que eliminar totalmente qualquer interferência desses preconceitos ou pré-noções.” (LÖWY, 1985, p.36)

primeiramente à elucidação sobre o que apreendemos por Materialismo histórico dialético desde a nossa revisão teórica, e a partir disto, também no desenvolvimento da análise, complementar de modo imbricado a percepção sobre como compreendemos a constituição da perspectiva da formação dos trabalhadores da educação¹⁵ no contexto do Modo de Produção Capitalista¹⁶ (MPC), para, a todo o tempo, relacioná-los com os cenários evidenciados durante a pesquisa, através dos apontamentos que aos poucos serão evidenciados nos capítulos posteriores da pesquisa.

O Materialismo Histórico Dialético (MHD) faz parte da teoria desenvolvida por Karl Marx, e que aprofundou suas bases¹⁷ desde o seu profícuo encontro com Friedrich Engels em Paris, capital da França, no ano de 1843. Karl Marx nasceu em 1818 e morreu em 1883, em Trier, na Alemanha e em, Londres, Inglaterra, respectivamente. Conforme Bottomore (2012),

Marx nasceu em uma família de classe média, de situação confortável, em Trier, às margens do rio Mosela, na Alemanha. Descendia de uma longa

¹⁵ Sobre a busca de compreensão do modo constitutivo do delineamento da formação dos profissionais da educação, mais especificamente sobre os professores, é importante considerar que na nossa análise sobre a docência sempre está posta em comparação com a escola pública de educação básica, considerando que de forma dialética, a exploração deste trabalhador existe em função do formato estabelecido pela classe burguesa para esta instituição, ou seja, a escola e o sistema escolar no MPC estão dispostos para a manutenção da exploração e expropriação do trabalho assalariado.

¹⁶ “O modo de produção capitalista (que para simplificar, designaremos a partir de agora pela sigla MPC) que sucedeu, no ocidente, ao modo de produção feudal, é hoje dominante em escala mundial. Desde a sua consolidação, na passagem do século XVIII ao XIX, ele experimentou uma complexa evolução e se, durante cerca de setenta anos, no decurso do século XX, teve a concorrência de experiências de caráter socialista, atualmente não se confronta com nenhum desafio externo à sua própria dinâmica: impera na economia das sociedades mais desenvolvidas (centrais) e vigora na economia das sociedades menos desenvolvidas (periféricas), nas quais, por vezes, subordina modos de produção precedentes. Para dizê-lo em poucas palavras, na entrada do século XXI, o MPC é dominante em todos os quadrantes do mundo, configurando-se como um sistema planetário” (NETTO, 2012, p.108).

¹⁷ “Em fins de 1844, Marx foi expulso da capital francesa e transferiu-se (com Engels) para Bruxelas, onde passou os três anos seguintes, tendo nesse período visitado a Inglaterra, que era então o país industrialmente mais adiantado do mundo e onde a família de Engels tinha interesses na fiação de algodão em Manchester. Em Bruxelas, Marx dedicou-se a um estudo intensivo da história e criou a teoria que veio a ser conhecida como a concepção materialista da história. Essa concepção foi exposta num trabalho (publicado postumamente), escrito em colaboração com Engels e conhecido como *Die deutsche Ideologie* (A ideologia alemã), cuja tese básica é a de que “a natureza dos indivíduos depende das condições materiais que determinam sua produção” (BOTTOMORE, 2012, pág. 353).

linhagem de rabinos, tanto da parte materna quanto paterna, e seu pai, embora fosse intelectualmente um racionalista de formação tipicamente iluminista, que conhecia Voltaire e Lessing de cor, só concordara em ser batizado como protestante para não se ver privado de seu trabalho como um dos mais conceituados advogados de Trier. Aos 17 anos, Marx matriculou-se na faculdade de direito da Universidade de Bonn e mostrou-se sensível ao romantismo que ali predominava: havia ficado noivo pouco antes de Jenny Von Westphalen, filha do barão Von Westphalen, figura destacada da sociedade de Trier e que havia despertado em Marx o interesse pela literatura romântica e pelo pensamento político de Saint Simon. No ano seguinte, o pai de Marx mandou-o para a universidade de Berlim, maior e mais séria, onde ele passou os quatro anos seguintes e abandonou o romantismo em favor do hegelianismo que predominava na capital naquela época (BOTTOMORE, 2012, p.352).

Marx foi um estudioso que viveu no século XIX e que se dedicou, substancialmente, a analisar a sociedade a partir das relações contraditórias que sucediam a produção da vida material dos trabalhadores, demonstrando, de forma justificada, as incoerências internas da sociedade e reclamando a sua superação. A XI tese sobre Feuerbach, publicada postumamente à morte de Marx, por Engels, traz sublinhada a essência revolucionária do materialismo de Marx, nela, o estudioso precisa: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (MARX, 1989, p. 128). Para compreender a importância da teoria de Marx e a evolução do seu pensamento é fundamental demarcar que o teórico em questão analisou as modificações da classe burguesa, que passou de revolucionária, ao criar suas bases de sustentação econômica durante a primeira fase do feudalismo¹⁸ para posteriormente utilizar-se desta vantagem e reivindicar sua autoridade em proveito de derrotar o estado absolutista¹⁹

¹⁸ Na introdução do livro, formações pré capitalistas, de Marx, Hobsbawm elucida que Karl: “Reconhece apenas três formas de sociedades de classe: a sociedade escravista da antiguidade, o feudalismo e a sociedade burguesa. Parece sugerir as duas primeiras como vias alternativas a partir da sociedade comunal primitiva, vinculadas apenas porque o feudalismo estabeleceu-se sobre as ruínas da sociedade clássica escravista. Não delinea qualquer mecanismo, que explique o colapso desta, embora, provavelmente, isto esteja implícito na análise”(HOBBSAWM, 1985, p.33).

¹⁹ O estado absolutista, de certa forma, teve sua criação motivada como uma resposta dos senhores feudais às revoltas dos camponeses. Porém, neste período, o poder dos nobres fundiários diminuiu consideravelmente, já que o poder passou a se centralizar na figura de apenas um deles, o rei. Neste contexto, o comércio passou a exercer maior influência na conjuntura econômica feudal, ou posto de forma mais específica, os negociadores, mercadores e também os responsáveis pelos recursos

na fase consecutiva da baixa idade média, posteriormente, tornando-se a classe dominante, no modo de produção capitalista posterior.

Isto quer dizer que Marx ocupou-se de estudar o movimento histórico da sociedade a partir da sua evolução econômica e política, ou seja, ele desenvolveu seus estudos desde um debate aprofundado sobre a transformação de um sistema de organização social para o outro, utilizando-o como mapa de compreensão teórica da metamorfose da sociedade e do modo como se refletiram estas alterações na já consolidada sociedade burguesa da Inglaterra do século XIX.

O teórico inicia seu trabalho vivenciando um modo de produção capitalista já consolidado, mas que considera os reflexos anteriores deste movimento, pois enxerga que somente assim é possível compreendê-lo. Complementando de forma mais específica, Marx se atarefou, durante toda a sua trajetória de pesquisa, de analisar as bases contraditórias de uma sociedade que tem, desde o período das organizações primitivas, operado uma mudança no seu delineamento econômico, que aparece, convenientemente, no momento em que passa a ter incorporada a produção de excedentes na sua base econômica. Nesta perspectiva,

Não são pressupostas, pois, leis dialéticas válidas de maneira geral, mas o que setenta, na verdade, é antes a reconstrução do processo de cada formação social, seguindo, nele, suas conexões essenciais. É como se o sujeito desta reconstrução fosse o próprio processo. O estudo das *Formen* não é, de forma alguma, portanto, um estudo puramente histórico, mas, ao contrário, ele é a análise dos elementos conceituais da reprodução, considerados neles próprios. Estamos, pois, face a tipos de reprodução diversos, que dizem respeito a formas diversas de propriedade e de relações de produção, nos quais encontram-se reunidas condições essenciais dadas, conceitualizadas (VANZULLI, 2010, p.103).

E ainda, conforme ilustra o apontamento de Engels (1953),

bancários, uma espécie de banqueiros, que ampliaram sua importância junto com a evolução do excedente econômico, passaram a serem os grandes financiadores do estado governado pela nobreza. Com menos poder, os senhores feudais começam a ver reduzido a sua capacidade de intervenção nas decisões do monarca gerando assim ocasião propícia para as revoluções burguesas da baixa idade média. É também no estado absolutista que aparecem as primeiras sustentações do estado moderno como o observamos hoje. No estado absolutista aparecem as estruturas burocráticas, jurídicas, fiscais, a igreja e a maioria das instituições modernas.

Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é, ao mesmo tempo, um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para outra. (ENGELS, 1953, p.140).

Ou seja, o que se torna aparente a partir da teoria de Marx é que, quer sob a exploração dos servos agrários no feudalismo, ou através da escravidão nos mais variados ciclos históricos, a base da economia política se movimenta desde a exploração do trabalho de outrem com o objetivo de aumentar a acumulação daqueles que por razões históricas, contraditórias e particulares tornaram-se detentores dos meios de produção. Conforme o próprio autor,

Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente (MARX, 2005, p.245).

No processo de modificação, de alteração da sociedade, do modo de produção da vida em comunidade, a economia e o trabalho, sofrem alterações que são responsáveis por colocar os trabalhadores e os possuidores dos meios de produção, em lugares opostos de reprodução da vida material. Algo que conforme é demonstrado pelo autor, no formato de organização capitalista, é irreversível.

O estudioso através da sua teoria irá demonstrar que existe uma contradição neste ambiente, e que esta se dá através do modo de organização de uma sociedade que passa a se estruturar em favor dos interesses de acumulação privada do que os trabalhadores produzem, e não através da distribuição igualitária do fruto do trabalho destes sujeitos. Há uma análise, uma observação material que abarca a compreensão de que este é um movimento contraditório presente na base econômica, na base material que dá sustentação a todo um corpo social. O objeto da pesquisa de Marx e de Engels se centra na reflexão sobre como se forja a sociedade capitalista, a sociedade burguesa, buscando entender como o fluxo desta

sociedade influencia a partir de então, as leis ditas universais através das quais passará a ser baseada a reprodução da vida material da maior parte dos seres humanos. No que se refere a aplicação do seu método,

Para Marx, a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta, à base de hipóteses que apontam para relações causa/efeito, de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos (NETTO, 2011, p. 20).

Nos seus estudos o teórico buscou reproduzir mentalmente, conscientemente e, por conseguinte, textualmente, através da sua pesquisa, o movimento real da sociedade burguesa da Inglaterra durante o século XIX, período este em que o MPC (capitalismo de produção) já estava estabelecido e no qual apareciam as primeiras reações a este sistema, tais como greves e demonstrações de descontentamento dos trabalhadores, as quais já apontavam de modo ofensivo as incongruências, ou melhor, referindo desde o nosso espectro teórico, as contradições do MPC “a consciência jamais pode ser outras coisas do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (ENGELS; MARX; 1989, p. 37).

Aí está algo muito essencial e singular sobre a teoria de Marx, a reprodução do movimento real, o objeto do autor é a realidade, o real, o vivo; e a realidade em nenhum momento é estanque, na realidade há movimento e contradição em todas as circunstâncias que poderão ser observadas durante a constituição de uma pesquisa inspirada no movimento do real, “Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador - é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (NETTO, 2011, p. 31).

Por estes fatos tornam-se bastante inoportunas as críticas que consideram Marx como um autor superado e determinista, a herança teórica do estudioso manifesta uma complexidade muito mais significativa para o campo da sociologia, das ciências humanas e econômicas do que a simples defesa de um sistema ou outro de governo, mesmo porque, para o autor, como materialista, as respostas só

poderão ser dadas através do motor histórico, o qual poderá revelar as condições mais adequadas para a superação do capitalismo. Marx não escreveu nenhuma receita metódica sobre passos que deveriam ser seguidos para chegar a uma sociedade igualitária; por este ângulo, podemos afirmar que a sociedade comunista seria o começo de uma nova história construída por uma humanidade socialmente emancipada e que tornaria exequível um novo modo de vida que ainda não conhecemos, porque as pautas hegemônicas ludibriam as esperanças de suplantação das desigualdades. O que o autor expressa nesta opção é a possibilidade de outra organização e sociabilidade para a sociedade, uma organização que possibilitaria relações livres da exploração do trabalho com uma intrínseca preocupação e opção, de defesa irrestrita da humanidade de todas as pessoas. Neste sentido, podemos destacar o que o autor escreve em sua célebre obra, a Miséria da filosofia de 1847,

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano²⁰; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais (MARX, 1946, p. 106).

Marx se ocupou de modo copioso, durante boa parte dos seus estudos, e até o final da sua vida, mais especificamente, de realizar uma crítica ao MPC, ao modo de reprodução material contraditório que se estabelece sobre a vida dos trabalhadores neste sistema econômico, Marx se interessou e denunciou, através de sua densa e racional pesquisa sobre a economia política, a exploração da vida dos trabalhadores, a qual, até os dias de hoje opera em uma crescente permeada pela pobreza, desigualdade e falta de enternecimento; e o fez realizando uma crítica ao capitalismo ao analisar a realidade da sociedade burguesa do século XIX, inclusive a

²⁰ O senhor feudal no feudalismo, ou seja, aquele que detinha o comando de um feudo.

partir das crises que a sucederam. Deste modo, importa observar toda a racionalidade presente em sua produção teórica visto que,

Esta maneira de considerar as coisas não é desprovida de pressupostos. Parte de pressupostos reais e não os abandona um só instante. Estes pressupostos são os homens, não em qualquer fixação ou isolamento fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas, empiricamente visíveis. Desde que se apresente este processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (ENGELS; MARX, 1989, p.38).

Conforme assinalado em Netto (2016), para Marx não importou apenas fotografar a realidade, fazer uma catalogação meticulosa do real, tal qual a perfeição de uma pintura pragmática, a teoria do estudioso se ocupou sim de apreender o movimento factual do tangível, como por ele exposto no posfácio à segunda edição do *Capital*, de forma crítica a dialética de Hegel²¹ “para mim, inversamente, o ideal [das *ideelle*] não é senão o material transposto e traduzindo na cabeça do homem” (MARX, 1982a, p. 4).

Marx analisa fundamentalmente e com um método genealógico, o que está subjacente a transformação de um modo de produção baseado, primeiro, em uma economia agrária de afluência, e que, depois, em circunstância sucessiva tornar-se-á um sistema comercial de excedentes que tem como alicerce a vantagem sobre o trabalho alienado²² e a assunção da propriedade privada²³ como bem intransferível e

²¹ Durante a pesquisa discorreremos sobre a crítica de Marx a dialética de Hegel, tal crítica é responsável pela elaboração do método de estudo do teórico.

²² O trabalho admite Marx, é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo. Como, então, o trabalho, de condição natural para a realização do homem, chegou a tornar-se o seu algoz? Como ele chegou a se transformar em uma atividade que é sofrimento, uma força que é impotência, uma procriação que é castração? Uma primeira causa dessa deformação monstruosa se encontra na *divisão social do trabalho*, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais. Alguns homens passaram a dispor de meios para explorar o trabalho dos outros; passaram a impor aos trabalhadores condições de trabalho que não eram livremente assumidas por estes. Introduziu-se, assim, um novo tipo de contradição no interior da comunidade humana, no interior do gênero humano (KONDER, 2014, p.29).

²³ “Nas sociedades onde existe a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, a situação dos membros da sociedade depende da sua posição diante desses meios; a propriedade privada dos meios de produção fundamentais divide-os em dois grupos, com interesses antagônicos: os proprietários e os não proprietários dos meios de produção fundamentais” (NETTO, 2019, p.72). O autor acrescenta a esta passagem uma informação fundamental sobre o que devemos entender por

inviolável, é para ele “na propriedade privada que está a raiz das classes sociais” (NETTO, 2019, p. 72). Ao que, complementa,

Todavia, quando se examina com cuidado a relação entre a produção e a distribuição, verifica-se que a repartição do produto social global está conectada ao regime de propriedade dos meios de produção fundamentais e dele depende. Se essa propriedade é coletiva, a repartição tende a ser igualitária (é o que ocorreu na comunidade primitiva); se a propriedade é privada, tende a ser profundamente desigual (como nos modos de produção que se sucederam a partir da dissolução da comunidade primitiva). O exame referido, assim, comprova que as relações de distribuição são determinadas pelas relações de produção (NETTO, 2019, p. 72).

É a partir destas conexões que se baseia a sua análise, e por este motivo, interessa assinalar que ao aproximar a teoria de Marx do campo teórico e empírico da educação moderna, neste caso específico, das políticas educacionais, a todo o momento é oportuno considerar que se trata de uma teoria desenvolvida em tempo histórico diverso ao que estamos vivendo, mas que, como olhar metodológico engajado não poderia possuir maior atualidade. Neste sentido, reforçamos que, o que procuramos fazer é nos aproximar da sua teoria, para, com base nela e, do mesmo modo alicerçados no trabalho de outros estudiosos que foram influenciados nomeadamente por este campo conceitual, os quais a todo o momento são enunciados durante o texto, explorar e compreender, o nosso objeto de pesquisa no contexto histórico em que ele se encontra e a partir do qual, cabe a sua análise. Aprofundaremos estes aspectos no decurso continuado do capítulo.

propriedade privada no contexto teórico de análise da economia política baseada em Marx: falamos de propriedade privada dos meios de produção fundamentais, como campo teórico de análise inclusive para exemplificar a transição e desenvolvimento histórico do modo de organização econômico da humanidade, vindo desde o processo de excedente econômico nas comunidades primitivas, escravismo, feudalismo, absolutismo, até o modo de produção capitalista como o conhecemos. Não estamos discorrendo em nenhum momento sobre os bens de uso pessoal. Ao que o autor ainda complementa logo abaixo, “A articulação entre forças produtivas e relações de produção, a que se denomina modo de produção, é extremamente complexa, variando ao longo da história e exigindo, para a sua compreensão, análises rigorosas e detalhadas (...) os modos de produção, portanto, não são resultantes harmoniosos e ou estáticos do desenvolvimento histórico-social; ainda que perdurando por séculos, são atravessados por contradições (das quais as mais decisivas se põem quando forças produtivas e relações de produção deixam de se corresponder) e se transformaram ao longo da evolução da humanidade” (NETTO, 2019, p.72).

1.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS PROBLEMAS DA SOCIEDADE NO CONTEXTO DO SURGIMENTO DA FILOSOFIA DE MARX

“Existem diferentes pontos de vista científicos que estão vinculados a diferentes pontos de vista de classe” (LÖWY, 1998, p.104)

Uma das principais problemáticas das ciências sociais acerca da sua constituição, especificamente quando nos referimos ao período moderno, durante o século XIX²⁴ e quando se estabelece o começo da abordagem do campo da sociologia como ciência, deu-se no sentido de uma discussão sobre a busca da neutralidade nesta área. Os teóricos deste domínio se preocupavam sobremaneira com a composição de um modo de pesquisar a sociedade que colocasse o pesquisador, de certa forma, acima do seu objeto, como se o olhasse de fora, em movimento ascendente, avistando o objeto como algo externo sobre o qual pudesse versar e teorizar sem se envolver passionalmente. Havia a intenção de constituir um método de análise da sociedade que pudesse acolher regras científicas gerais e universais para que assim se conseguisse inaugurar um campo objetivo de análise para o solo das ciências sociais, conforme já observado em outras áreas, principalmente, na esfera das ciências naturais.

Emile Durkeim (1858-1917), um dos precursores da sociologia, expressa esta preocupação através da sua regra sociológica essencial; para ele, o pesquisador das ciências humanas deveria enxergar os fatos sociais como coisas,

²⁴ “Os primeiros estudos referentes à natureza da sociedade foram feitos por pregadores religiosos e legisladores. Mas os filósofos é que procuram estudar essas questões de forma independente, notadamente após o aparecimento dos filósofos conhecidos como sofistas na Grécia, no século V a.C. Estes mestres populares da filosofia questionavam a sabedoria recebida dos deuses e argumentavam que a moralidade dos atos humanos não poderia ser julgada fora do contexto que estes ocorreram” (GIL, 2001, p.14).

“isto significa que a investigação sociológica deve ser objetiva, ou seja, não deve ser influenciada pelos caprichos pessoais ou pela subjetividade do pesquisador” (GIL, 2011, p.4). Nesta observação está implícito que uma teoria poderia ser considerada científica desde que ela preconizasse a isenção, a imparcialidade, algo parecido com o que já vínhamos debatendo no início do capítulo, quando olhávamos para os argumentos sobre as contribuições metodológicas das perspectivas quantitativas e qualitativas; porém, no debate sociológico, esta discussão toma um espaço ainda mais grandioso e sobre o qual se fundamenta toda a constituição de um dos ramos da ciência que objetiva um método para estudar a sociedade.

As preocupações fundamentais do campo da sociologia referidas neste cenário tomam logicidade, quando revisitamos o contexto histórico de seu surgimento, que se dá após o período do renascimento e, quando a burguesia já se encontra em vias consolidadas como influenciadora preponderante na sociedade européia.

Em sociedades escravagistas e feudais, nas quais os poderes dos senhores e reis eram legitimados por conta da vontade de um Deus, as narrativas políticas tinham como limite a reiteração da crença na delegação divina de poderes ao soberano e aos dominadores. A teoria, mais que postular explicações causais, descolava-se da própria realidade, avançando por pressupostos transcendentais, corroborando a manutenção da ordem social e política dada ao reinvestir ideologicamente o próprio objeto de análise. Com tais bases teóricas legitimavam-se os aparatos políticos, ao serem tratados ou como elementos da vontade oculta de Deus, ou chancelados como os mantos da “ordem”, do “bem comum”, da “vontade de todos” (MASCARO, 2013, p. 9).

Conforme assinalado no excerto acima, a eclosão do debate sobre a sociologia como ciência, acompanha a evolução basilar que sucede a superação do pensamento doutrinário da idade média, onde o conhecimento estava subordinado às visões teológicas da igreja, para o período renascentista, que se inicia a partir da metade do século XV e que irá de certa forma orientar a estrutura do mundo contemporâneo. De acordo com GIL (2014),

Nesse mundo cada vez mais liberto da tutela da igreja, os seres humanos começaram a se sentir mais livres para criticar a realidade que vivenciavam. Novas instituições políticas e sociais foram criadas e começou a surgir uma nova classe social – a burguesia mercantil – profundamente interessada em mudanças políticas e sociais. Como consequência dessas mudanças, uma

nova visão de mundo começou a se formar e a se expressar na pintura, na arquitetura, na filosofia e na teologia (GIL, 2011, p.15).

A partir desta demanda discursiva, é possível observar que no debate intelectual daquele contexto já começavam a vir desencadeados em obras literárias e generalistas conteúdos com uma visão que continha pontos de elaboração teórica mais preocupada com as relações sociais de forma especulativa, a despeito do pensamento da igreja. É o caso, por exemplo, de uma obra fundamental para a Ciência Política, ramo da sociologia, O Príncipe, de Maquiavel.

O livro mencionado, já sem nenhuma menção teológica, se desenvolve aproximando-se de uma espécie de manual sobre como deve se dar a conduta de um monarca para proteger a constância do seu poder. O livro é escrito quase como um manual sarcástico sobre a política das relações, a política partidária, o que talvez nos dias de hoje fosse chamado como o modo de fazer a boa política. Há também nesta fase, a produção de outras coletâneas que abordavam visões distintas da sociedade, mas que tem em comum a desvinculação da concepção religiosa, tais como, A utopia de Thomas Morus, O Leviatã de Hobbes, ou ainda A Nova Atlântida de Frâncis Bacon. Até o presente, todas estas obras relacionadas aparecem como relevantes para o campo do conhecimento sociológico.

Esta alteração de pensamento contribuiu para a eclosão de um importante movimento intelectual e cultural, o Iluminismo. Sobre o movimento iluminista, devemos contextualizar

A vida intelectual da Europa do século XVIII, sobretudo na França, Inglaterra e Alemanha, foi significativamente influenciada pelo Iluminismo, movimento que se baseava no poder da razão para a solução dos problemas sociais. Nesse período, a burguesia já havia avançado a ponto de conceber uma forma própria de pensar, capaz de transformar o conhecimento num processo capaz de produzir efeitos práticos. A indústria já se tornara um componente importante da vida social européia. Logo, tornava-se necessário preparar a sociedade para esta nova realidade. As novas formas de pensar dos iluministas receberam, portanto, apoio da burguesia que desejava libertar-se das amarras estabelecidas pelas monarquias absolutas, que não permitiam a liberdade de comércio e a livre concorrência de salários e preços (...). O iluminismo contribuiu decisivamente para o surgimento da Sociologia. Isto porque o

questionamento do poder político e econômico da igreja ajudou a promover a valorização das explicações materialistas acerca da sociedade. Assim, a ciência, que já havia demonstrado seu sucesso na explicação da natureza passou a ser vista como capaz também de explicar o funcionamento da sociedade (GIL, 2011, p.16).

A mudança de concepção que transpôs a pulsão de um sentido apocalíptico para explicar a vida das pessoas, para uma percepção racional e reveladora do controle dos seres humanos sobre o seu modo de vida, evidentemente, abriu espaço para o questionamento sobre a forma como se organizava a estrutura da vida real dos indivíduos. Se o poder da monarquia não vinha da vontade de Deus, de onde vinha essa vontade? Em que concepção se encontrava entranhado um modo de viver que situava alguns em posição de privilégio e outros em posição de escravidão, exploração e servidão?

Interrogações como esta foram fundamentais para que o Iluminismo contribuísse com utilidade de propagação do ideário burguês, já que este mesmo movimento defendia princípios que pareciam caros aquela contenda, tais como a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Todavia, a consolidação do projeto de poder da burguesia acabou por demonstrar na prática, que as ideias de equivalência de status social, como igualdade, fraternidade e liberdade, não estavam completamente absorvidas por aquele ideário, e que a busca por transformações não serviria para tornar a maioria dos envolvidos naquela revolução realmente detentores de uma objetiva igualdade perante aquela sociedade.

A compreensão sobre a autodeterminação e isonomia entre classes, que passou a ser acolhida pelos extratos subalternos do agrupamento visto como inferior, financeira e intelectualmente, introduziram pertinente atenção à classe burguesa, que começou a enxergar esta orientação lúcida como uma espécie de indício para um possível revés contra a ordem que se estabelecia a favor da nova classe detentora do controle social. Em um contexto que foi se estruturando com gradativo descontentamento do povo, o movimento Iluminista, ao fim e ao cabo, promoveu à assunção da apreensão de que o mesmo discurso que serviu para superar o modo de reprodução social anterior à ascensão da burguesia, também complementou um modo de estímulo para as classes subalternas na sua luta por igualdade. A convulsão causada aos poucos pela compreensão de um fragmento

importante daquele estrato social sobre a sua condição de exploração impulsionou a intelectualidade burguesa na busca da criação de meios lógicos para dar algum tipo de explicação sobre a bagunça estrutural que vinha se formando. Tal conjuntura dá as bases de sustentação para a difusão do pensamento de um importantíssimo estudioso que inaugura efetivamente o campo da dita sociologia científica, Augusto Comte.

Comte viveu entre 1798 e 1857 na França, e inspirou ideias providenciais, para o controle das massas, desde o surgimento das revoltas das classes proletárias contra a burguesia. Naquele momento de insurgência popular contra o modo como estava se organizando o poder estatal na Europa, e frente à mudança de pensamento oportunizada pelos movimentos culturais e intelectuais da época, a nova classe hegemônica precisou buscar na ciência positiva algum tipo de explicação que pudesse restabelecer a ordem social. O referido pensador que fora influenciado pela compreensão teórica do socialista utópico Saint Simon, que por sua vez havia sido influenciado por Condorcet, inaugura no período moderno da sociologia²⁵ uma proposta de explicação e de reforma da vida social através da aplicação das regras da natureza na sociedade.

Os teóricos que influenciaram Comte possuíam uma visão um tanto diferenciada da dele sobre o funcionamento da sociedade, apontando aspectos considerados por estes limitadores para a evolução científica da ciência social. Em Condorcet, por exemplo, vamos encontrar uma preocupação com a importância que era dada aos dogmas da monarquia e da igreja, que para ele iam absorvendo preconceitos limitantes para a evolução rigorosa das pesquisas da área das ciências humanas. Já para Saint Simon, o importante era transpor os modelos da biologia para a organização social, apontando fundamentalmente para o ramo da fisiologia, a

²⁵ “O positivismo, sem dúvida, não nasceu espontaneamente, no século XIX, com Augusto Comte. Suas raízes podem ser encontradas no empiricismo, já na antigüidade. Mas as bases concretas e sistematizadas dele estão, seguramente, nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume, especialmente” (TRIVIÑOS, 1987, p.33).

qual objetivava compreender o funcionamento do corpo. Desta forma, Saint Simon irá desenvolver suas pesquisas olhando para a sociedade como um sistema biológico em que existem órgãos, ou classes, que travam o seu progresso, e para ele o obstáculo para o desenvolvimento estava justamente na classe representada pelo clero e pela monarquia. Saint Simon pertencia ao grupo dos Socialistas Utópicos²⁶ e neste sentido buscava expressar que,

Por exemplo, certas classes sociais são parasitas do organismo social, referindo-se aí a aristocracia e ao clero. Neste caso, a fisiologia social tem uma força crítica de oposição à ordem estabelecida. A ideia de uma ciência fisiológica da sociedade é também uma ideia que se situa no contexto do combate às doutrinas das classes dominantes da época (LÖWY, 1998, p.38).

Neste contexto, é possível observar que a visão sobre a função das classes sociais e principalmente sobre o papel destes estratos no modo de funcionamento desta sociedade, se modifica no mesmo compasso em que se modificam as matrizes de pensamento sobre elas. À vista disso, somos capazes de perceber que os pensadores que antecederam Comte nos estudos relativos à sistematização sobre o desenvolvimento da sociedade, observaram; guardadas as devidas proporções e também à falta de tomada de posição sobre estas conclusões, algum descompasso entre o modo como as pessoas que viviam do trabalho e as pessoas que somente desfrutavam do fruto do trabalho, seja por privilégios herdados ou pela exploração direta de funções subordinadas, subsistiam materialmente.

²⁶ “Socialismo utópico, expressão geralmente empregada para designar a primeira fase da história do socialismo, ou seja, o período entre as Guerras Napoleônicas e as Revoluções de 1848. Está associada, em particular, a três pensadores dos quais, de um modo geral derivaram as principais correntes do pensamento socialista pré-marxista: Claude Henri de Rouvroy, conde de Saint-Simon (1760-1825), François-Charles Fourier (1722-1837) e Robert Owen (1771-1858). A designação desses pensadores como “utópicos”, bem como o próprio termo “socialista”, tornou-se comum em fins da década de 1830, tanto na Inglaterra como na França. Mas foi a qualificação da categoria “socialismo utópico” em textos marxistas que mais influenciou a imagem subsequente do “socialismo” desse período. Essa qualificação delineou-se na crítica que se faz ao “socialismo utópico crítico” no manifesto do partido comunista, em que ele é relacionado ao “período inicial, ainda pouco desenvolvido (...) da luta entre o proletariado e a burguesia”, e consolidou-se na historiografia socialista posterior, a partir da obra *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, de Engels. O que era “utópico”, segundo esse enfoque, era a crença na possibilidade de uma transformação social total, que compreendesse a eliminação do individualismo, da competição e da influência da propriedade privada, sem o reconhecimento da necessidade da luta de classes e do papel revolucionário do proletariado na realização dessa transição” (BOTTOMORE, 2012, p.502).

Podemos dizer que, historicamente, de alguma forma, era colocado um problema ali, havia uma questão, no entanto, tal postura especulativa não foi habilidosa a ponto de inspirar algum tipo de subversão ao ordenamento imposto como racional naquela ambiência, ou seja, a postura especulativa de Simon e Condorcet, ao contrário, foi avaliada de forma abstinentemente pelo teórico positivista, que percebeu naqueles precursores certos preconceitos revolucionários que os levava a serem impedidos de chegar à verdadeira ciência. Desta maneira, o que vimos como certa racionalidade e avanço qualitativo sendo empregada por aqueles estudiosos para pensar o modo de funcionamento da sociedade, para Comte, era visto como um potente limitador para a forma correta de fazer ciência. A vista disso é importante observar que a partir de Comte a palavra preconceito assume caráter oportuno na referida doutrina,

para o positivismo em sua fase utópica, o termo preconceito serve a uma função revolucionária e crítica – é sempre o preconceito das classes dominantes, preconceito clerical, absolutista, obscurantista, fanático, intolerante, dogmático; com Comte, esse sentido muda, é o preconceito revolucionário de Condorcet, que apoiou a revolução francesa, ou revolucionário socialista de Saint Simon. Deste modo, a luta contra os preconceitos muda radicalmente de função: de uma luta utópica, crítica, negativa, revolucionária, passa a ser uma luta conservadora. Comte se queixa da disposição revolucionária de Saint Simon, com as quais ele está inteiramente em desacordo. Ele explica que seu método positivo deve se consagrar teórica e praticamente à defesa da ordem social (LÖWY, 1998, p.39).

Portanto, se Condorcet e Saint Simon em algum momento assumiram uma postura crítica frente ao ordenamento social, Comte encaminha seus estudos impregnados pela convicção de que a pureza da ciência positiva reside justamente no contentamento, na explicação de que a sociedade deve funcionar de forma organizada e coesa para que assim possa caminhar para a evolução e neste formato, distanciada destes preconceitos. Crítica racional em Comte significa preconceito e ineficácia para a prática científica.

Pelo viés da racionalidade natural de uma ciência, a qual ele nomeia inicialmente como física social, há a legitimação sobre a argumentação de que

certos privilégios sociais podem e devem ser vistos como naturais, e se encaminham no mesmo sentido do que é explicado através dos fenômenos da física, da química ou da astronomia.

Aspecto fundamental da sociologia comteana é a distinção entre a estática e a dinâmica sociais. A primeira estudaria as condições constantes da sociedade; a segunda investigaria as leis de seu progressivo desenvolvimento. A idéia fundamental da estática é a ordem; a da dinâmica, o progresso. Para Comte, a dinâmica social subordina-se à estática, pois o progresso provém da ordem e aperfeiçoa os elementos permanentes de qualquer sociedade: religião, família, propriedade, linguagem, acordo entre poder espiritual e temporal, etc (GIANOTTI; LEMOS, 1978, p.23).

Deste modo, o estudioso buscava argumentos para afirmar “que os fenômenos sociais estavam submetidos a leis naturais invariáveis” (LÖWY, 1998, p. 39), e por tal motivo, podemos concluir que, de acordo com o pensamento positivo de Comte, os estratos desprovidos de recursos econômicos deveriam compreender que o papel deles era natural e funcional para a harmonia e bom andamento do sistema, ou seja, invariáveis, assim como as leis naturais. Comte compreendia que a reforma da sociedade se daria através dos homens e não através das instituições, para isso, algumas visões precisariam tornar-se arraigadas nos próprios seres humanos. Conforme o autor,

Vemos, pelo que precede, que o caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das chamadas causas, sejam primeiras, sejam finais. É inútil insistir muito sobre um princípio, hoje tão familiar a todos aqueles que fizeram um estudo um pouco aprofundado das ciências de observação. Cada um sabe que, em nossas explicações positivas, até mesmo as mais perfeitas, não temos de modo algum a pretensão de expor as causas geradoras dos fenômenos, posto que nada mais faríamos então além de recuar a dificuldade. Pretendemos somente analisar com exatidão as circunstâncias de sua produção e vinculá-las umas às outras, mediante relações normais de sucessão e de similitude (COMTE, 1978, p. 43).

No modelo positivista de Comte, na sua noção sobre a concepção da sociedade, não há espaço para descontentamento, pois deve imperar a condescendência, “segundo Comte, modificando-se a forma de pensar dos homens, por meio do método científico, chegar-se-ia à reforma das instituições” (GIL, 2011, p.17). De acordo com o positivista,

Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir. (COMTE, 1978, p.37).

Ainda, conforme observa, Löwy (1985):

Esse é o sentido profundamente conservador do positivismo a partir de Augusto Comte, quando se observa uma espécie de deslocamento, de mudança de direção do positivismo, do campo crítico, utópico, negativo, revolucionário, para o campo conservador e legitimador da ordem estabelecida. (LÖWY: 1985, p.40).

A responsabilidade pela ascensão da ciência positiva para um caráter conservador sobre a sociedade é dada a Comte, refletindo também a alteração de status da classe burguesa naquele período, a qual por óbvio corrobora com as suas convicções, porém, a consolidação do positivismo como ciência social acadêmica, é concedida a Émile Durkheim. Oferecendo ao positivismo uma determinação metodológica consistente, é possível reconhecer em Durkheim a postura de um sociólogo que aplica leis ao seu campo de análise, e neste aspecto, um tanto diferenciada da conduta de Comte, o qual mantinha um comportamento teórico e prático mais comprometido com uma espécie de predicados empíricos daquela ciência. Durkheim se consolida como referência basilar do positivismo no ambiente das pesquisas positivas,

Entre os pressupostos constitutivos da atmosfera intelectual da qual se impregnaria a teoria sociológica durkheimiana, cabe salientar a crença de que a humanidade avança no sentido de seu gradual aperfeiçoamento, governada por uma força inexorável: a lei do progresso (QUINTANEIRO, 2002, p.67).

Émile Durkheim buscou consolidar, sempre com o objetivo de superar o senso comum, o campo metodológico da sociologia, discorrendo sobre os fatos

sociais como coercitivos e independentes da vontade do indivíduo. O sociólogo advogava a favor de um método equivalente aos que vinham sendo empregados pelas ciências naturais, mas reconhecia diferenças preponderantes entre o ramo das ciências naturais e o das ciências sociais, pois era capaz de compreender que na sociedade existem singularidades incompatíveis com as de natureza especificamente orgânica.

Eis, portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações, nem com os fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem, portanto uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de *sociais* (DURKHEIM, 2007, p. 3-4, grifos do autor).

O autor “estabelece regras que os sociólogos devem seguir na observação dos fatos sociais. A primeira delas e a mais fundamental é considerá-los como *coisas*” (QUINTANEIRO, 2002). Conforme exposto em seu célebre livro, as Regras do Método Sociológico, Durkheim (2007), esclarece no prefácio à segunda edição²⁷ que,

A proposição segundo a qual os fatos sociais devem ser tratados como coisas, proposição que está na base de nosso método, é das que mais têm provocado contradições²⁸. Consideraram paradoxal e escandaloso que assimilássemos às realidades do mundo exterior as do mundo social. Era equivocar-se singularmente sobre o sentido e o alcance dessa assimilação, cujo objeto não é rebaixar as formas superiores do ser às formas inferiores, mas, ao contrário, reivindicar para as primeiras um grau de realidade pelo menos igual ao que todos reconhecessem nas segundas. Não dizemos, com efeito, que os fatos sociais são coisas materiais, e sim que são coisas tanto quanto as coisas materiais, embora de outra maneira. O que vem a ser uma coisa? A coisa se opõe a ideia assim como o que se conhece a partir de dentro. É coisa todo o objeto do conhecimento que não é naturalmente penetrável à inteligência, tudo aquilo de que não podemos fazer uma noção adequada por um simples procedimento de análise mental, tudo o que o espírito não pode chegar a compreender a menos que saia de si mesmo, por meio de observações e experimentações, passando

²⁷ O autor precisou elaborar nova apresentação quando da publicação do livro as regras do método sociológico para explicar um pouco mais sobre a sua metodologia já que a ideia de olhar os fatos sociais como coisas causou intenso debate a época do seu lançamento.

²⁸ Aqui a palavra contradição não assume o mesmo teor empregado em Marx e sobre o qual discorreremos neste e em outros capítulos da pesquisa.

progressivamente dos caracteres mais exteriores e mais imediatamente acessíveis aos menos visíveis e mais profundos (DURKHEIM, 2007, p. 17).

Afora a importância trazida a partir de Durkheim para os estudos da sociedade, outro teórico que merece atenção no contexto incipiente desta ciência é Max Weber. Weber viveu entre os anos de 1864 e 1920 na Alemanha, e teve seus estudos constituídos em um período de tensionamento sobre o papel hegemônico que era dado, naquele momento, à concepção positivista. As questões principais que influenciavam este intenso debate giravam em torno do que era essencial no positivismo, a crença na possibilidade da transposição do método das ciências naturais para as ciências sociais e neste ínterim, a tensão acompanhava um movimento teórico que buscava observar que as ciências naturais se diferenciavam das sociais justamente porque a busca do estudo da sociedade, da sua compreensão, necessitava incrementar à sua análise uma visão que se relacionasse com o seu tempo histórico e com algumas características mais específicas e variadas, e por este motivo, diferente da metodologia das ciências naturais que eram regulares. Weber, acompanhando esta tensão, consegue ir mais à frente de Durkheim no aspecto que se ocupa da formulação conceitual da análise sociológica, já que busca observar para além, mirando novas e outras características que para ele diferenciavam os estudos sobre a sociedade dos estudos sobre as ciências naturais. Se para Durkheim eram os fatos sociais como coisas que diferenciavam as ciências sociais das naturais, para este autor há, na produção deste conhecimento, uma irreversível influência dos valores que acompanham o pesquisador, a ciência da sociedade não se constitui de forma isenta para Weber e nesta circunstância,

Max Weber lamenta a influência do método biológico, positivista, naturalista, sobretudo na ciência econômica, na economia política. Ele diz que os socialistas e os historiadores já haviam começado a criticar essa ilusão de que os valores podem desaparecer, que a ciência econômica possa ser neutra, livre de qualquer ponto de vista axiológico (LÖWY, 1998, p. 49).

Para Weber a pesquisa na área das ciências sociais não se constituía em um formato, que para ser considerado científico, precisaria se enxergar livre de

juízos de valor e simplesmente imutável conforme as ciências naturais. Deste modo, o estudioso enxergava esta como uma característica contraditória do positivismo e assim fundamentava sua crítica. Max Weber se inspirou em Heinrich Rickert²⁹ (1863 – 1936) para basear sua posição contrária ao positivismo no que se refere ao seu modo de observação da sociedade, apontando relevantes diferenças entre a natureza e a atividade social. No entanto, Rickert entendia que o estudo sobre estas ciências, as quais ele chamava de ciências do espírito, deveria partir de certos valores universais, observação validada por Weber até certo ponto, já que este considerou durante seus estudos que os valores influentes na pesquisa sociológica não poderiam ser totalmente comuns e absolutos, visto que para ele não fazia sentido dizer que alguns padrões, crenças, normas, possuíam o mesmo nível de importância em todos os territórios e para todas as populações, e neste sentido, o que poderia ser considerado com demasiada importância na Alemanha talvez pudesse ser considerado irrelevante na China ou em outras partes do mundo por exemplo. O teórico observava que os valores são específicos para cada contexto social e que a cultura e a religião possuem interesses que divergem. Ao contrário de Durkheim, que defendia que o primordial para dar início a uma pesquisa era manter-se isento, Weber via que eram justamente nos valores, dos quais Durkheim buscava distanciar-se, que estava impregnada a direção da pesquisa, os quais notoriamente complexificavam este campo teórico.

No entanto, apesar de reconhecer a influência dos valores durante o princípio da pesquisa, após esta fase introdutória, para Weber, as investigações deveriam buscar a maior objetividade possível independente das influências iniciais do pesquisador. Ou seja, o que o teórico defendia era que a problemática da pesquisa até poderia sofrer influências dos valores do estudioso em seu período

²⁹ Filósofo Neokantiano que viveu entre os anos de 1863 e 1936. De acordo com Mata, (2006), “Que papel tem para Rickert a chamada filosofia especulativa da história? Ele crê serem duas as suas correntes principais: a metafísica e a sociológica/naturalista. Rickert não deixa de reconhecer em Hegel o mérito de ter fundado seu sistema sobre a vida histórica. Todavia, e nesse ponto sua aproximação com a escola histórica alemã é evidente, a questão principal estava em saber se um “sentido” ou um plano geral da história da humanidade seria de fato cognoscível. O sistema de Comte não lhe parece menos especulativo que o de Hegel. Só faz substituir o “sentido” pelas “leis” da história como o objetivo último da pesquisa. Com uma desvantagem adicional: o naturalismo comtiano ameaçava roubar à história sua autonomia enquanto disciplina, uma vez que ela deveria se limitar ao papel de mera auxiliar de uma “verdadeira” ciência da sociedade” (MATA, 2006, p. 351).

preliminar, no entanto, as conclusões a que ele chegasse, às respostas para as quais seu trabalho havia sido direcionado, deveriam manter-se livres de juízos de valor, entretanto como “a ciência nasce do interesse do cientista. Quando ele define um determinado objeto de estudo, está implicitamente afirmando sua maior importância em relação a outros” (NASCIMENTO; AIRES, 2013, p. 27). Por esta restrição na sua postura filosófica, o que não foi apreendido pelo sociólogo é que, até mesmo no tipo de pergunta que se faz em uma pesquisa, ou seja, na sua constituição inicial, nos valores que levam o estudioso a realizar este ou aquele questionamento também se impregna certa logicidade, e esta razão, em todo o caso, faz parte de algum ponto de vista sobre o mundo e este ponto de vista está ligado ao ambiente social e material determinado para o indivíduo. O que podemos depreender destes posicionamentos intelectuais é que, citando caso análogo, quando Durkheim defende em sua análise sobre a divisão do trabalho social, que alguns órgãos são privilegiados no sistema biológico humano, e utiliza esta mesma lógica para explicar o funcionamento da sociedade, o que ele está buscando expressar através de suas conclusões de estudo é que, deve parecer normal que alguns estratos sociais sejam mais privilegiados que outros, pois se é perfeitamente aceitável que determinados órgãos recebem mais sangue e necessitem de maior amparo do corpo para que consigam funcionar, também é plausível que uma classe tenha acesso a melhores condições de vida do que outras, ou seja, para ele, estas são regras invariáveis, se houver outro comportamento, outra qualquer disrupção, todo o resto estará comprometido e a ordem sofrerá uma forma de boicote que impactará o seu encadeamento perfeito.

Com a fundamentação de todo um campo de pesquisa e teoria, a filosofia positiva passa a ser uma forma legítima³⁰ de manter maior relevância discursiva para a classe que se beneficia desta concepção. É um raciocínio cauteloso que

³⁰ Aqui a palavra legítima assume a noção de uma forma de pensamento que se torna fundamentada, inclusive no sentido que se refere a um caráter científico e funcional para este modo de percepção sobre a sociedade.

reproduz uma lógica conservadora, e que, apesar de dissimular seus objetivos, buscando prevenir-se do que primeiramente é assinalado como preconceito, e mais tarde como juízo de valor, desponta desde os seus primórdios de forma comprometida com determinada concepção sobre a realidade, ou seja, um entendimento entrelaçado aos interesses burgueses. Vejamos a partir de Marilena Chauí (1981), que ao discorrer sobre o discurso competente da classe hegemônica, o qual prevalece ao discurso periférico dos subalternos, harmoniza-se concretamente com o que vimos buscando argumentar,

O que é discurso competente enquanto discurso do conhecimento? Sabemos que é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. Sabemos também que haverá tantos discursos competentes quantos lugares hierárquicos autorizados a falar e a transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe forem paritários. Sabemos também que é um discurso que não se inspira em ideias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. Enfim, também sabemos que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de uma saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação (CHAUÍ, 1981, p. 11).

Alguns preceitos se expressam através da ciência positiva, e estes, dizem muito sobre o modo de pensar de quem tem por objetivo orientar a sociedade a partir de um imperativo conceitual que preza pela continuidade de valores opressivos. A produção de conhecimento sobre um objeto dinâmico e complexo como a sociedade empreende mais do que uma relação estática e lógica para a sua análise, e neste fato em específico, reside uma questão primordial para as ciências sociais, o caráter sociológico que está implícito na relação que decorre da análise entre o que existe, o que é real e por isso pode ser analisado, e o que está grudado no olhar que o pesquisador emprega neste trabalho, sua posição moral, ética e política. Uma pergunta inicial que é feita a partir desta ou daquela base especulativa traz implícito um objetivo de defesa deste ou daquele valor moral, ético ou político. Para estes sociólogos, nas mais variadas formas que são expressas durante a exposição dos seus métodos, a saída para escapar do juízo de valor, dos preconceitos teóricos e das ilusões, claro que, para eles, em ocasiões singulares onde o pesquisador incorria nestes infortúnios, era a de reconhecer este fato como uma espécie de inclinação imperfeita, de fraqueza, e após esta espécie de tomada

de consciência sobre tal dificuldade, reassumir uma posição auto-reguladora, porém pouco indulgente, retrocedendo ao caráter objetivo e neutro que deveria manter-se constantemente subjetivada³¹ aos seus estudos.

Em comum, os teóricos positivistas do campo sociológico expressam sua vontade de constituir uma ciência neutra e destituída de ideias pré-concebidas, e é a partir deste contexto, de busca pela neutralidade na pesquisa sobre a teoria social, que começamos a desbravar a importância inovadora da contribuição teórica de Marx para a compreensão de um mesmo objeto, mas que com ele, atinge uma expressão teórica diversa da do campo de pesquisa do método positivo, já que na sua perspectiva se exprime uma constante associação com a realidade e, por conseguinte com o movimento que a existência humana imprime principalmente no que concerne a condição de luta e de vida dos seres humanos na história, que como ele próprio diz, não é feita como os homens querem, mas sim, a partir das circunstâncias que lhes são legadas através e pelo passado. Por este ângulo, os designados limites, preconceitos e paixões limitadores para os filósofos positivos, passam a ocupar espaços de categorias fundamentais de análise e direção de compreensão na teoria marxista, desde este alicerce conceitual se pode identificar que as concepções de mundo são determinantes e não limitantes para os estudos da sociedade. Nesta perspectiva, torna-se manifesto que o avanço teórico de Marx, que se dá a favor de uma análise material sobre os meios de exploração da classe burguesa e, portanto, sobre a condição da divisão social do trabalho no modo de

³¹ A palavra subjetivada e subjetiva acompanha neste parágrafo o conceito de subjetivação empreendido pelo campo da psicologia moderna, o qual corresponde, de acordo com (MITJÁNS; MARTINEZ, 2005, p.20), “tanto social quanto individual constituindo-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção”. Ou seja, compreendemos neste sentido que o andamento da pesquisa corresponde ao modo de constituição daquele pesquisador e do seu contexto histórico e nesta parte específica queremos dizer que o estudioso em questão subjetivou-se, esteve imerso em um campo teórico que buscava a neutralidade, a objetividade e por este motivo introduziu certos preceitos aos seus estudos acreditando que esta poderia se dar desta forma.

produção capitalista como expressão metodológica, não ocorre de modo corriqueiro e sem resistências, há concepções de mundo opostas que se chocam e se confrontam também academicamente. Por este ângulo conforme apontamento assertivo de Netto (2011),

Durante o século XX, nas chamadas “sociedades democráticas”, ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser um durkheimiano ou weberiano, mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas (NETTO, 2011, p. 10).

Ler e pesquisar com Marx é tomar posição teórico metodológica na vida e na produção acadêmica, acessando assim um tipo de consciência ética filosófica comprometida com a mudança da conjuntura hegemônica.

1.4 O MATERIALISMO DE MARX

“O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência”
(MARX, 1859, p. 2)

Marx foi um pensador prudente, original e acurado. Isto pode ser verificado através do modo como ele conduziu a sua pesquisa teórica, já que é notório perceber, principalmente quando da elaboração da sua crítica a economia política, que o autor utiliza-se de um método genealógico e perspicaz para elaborar seu pensamento. É de modo coerente, aprofundado e racional que se elabora a teoria Marxista. O estudioso não parte do inexistente para criar regras universais que induzam a concepções descompassadas com a realidade, o que ele faz é desenvolver uma teoria científica crítica e articulada com o campo filosófico

materialista³², a qual vai buscar a todo o tempo, de modo dialético, demonstrar o caráter histórico, contraditório e, portanto oscilante do seu objeto. “Numa palavra: Marx não fez tabula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele” (NETTO, 2011, p.18). O autor não faz sugestões ou cria devaneios adaptativos ao real, elabora uma concepção metodológica para os estudos sobre a sociedade, ampliando seu campo filosófico de modo definitivo ao considerar aspectos inovadores, não verificados, ou nem sequer ponderados pelos mais variados motivos, mas especialmente de classe, por outros intelectuais que viveram em período histórico contemporâneo ao seu.

Neste sentido, importa observar que a perspectiva de Marx acompanha uma racionalidade que só pode ser compreendida por completo se estiver aliada a compreensão das categorias que são utilizadas por ele para compreender o seu objeto de estudo, ao passo que, os preconceitos, as paixões e os desvios apontados como limites por teóricos como Weber e Durkheim, tomam nova conotação quando se impregnam do sentido dinâmico e histórico empregado a partir do método do autor. Para tanto, é importante considerar que,

ainda uma vez, não se trata de tomar a história como sucessão de acontecimentos factuais, nem como evolução temporal das coisas e dos homens, nem como um progresso de suas ideias e realizações, nem como formas sucessivas e cada vez melhores das relações sociais. A história não é sucessão de fatos no tempo, não é progresso das ideias, mas o modo como os homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural (CHAUÍ, 1980, p.20).

Tomemos como direção para a nossa explicação sobre o método de Marx um conceito bastante caro ao campo científico, o conceito de ideologia. O faremos buscando localizar dialogicamente o seu sentido na história, e na crítica de Marx ao

³² O materialismo filosófico apóia-se nas conclusões da ciência para explicar o mundo, o homem e a vida. Isto significa que, não obstante os materialistas considerem a matéria o princípio primeiro e o espírito, a ideia, o aspecto secundário, suas concepções mudam de acordo com a evolução do pensamento científico. Desta maneira, por exemplo, as noções da matéria de Demócrito foram diferentes das de Einstein (TRIVIÑOS, 1987, p. 21).

sistema capitalista burguês. E além do mais, o demarcamos no intuito de justificar a escolha do método de análise que é utilizado durante a pesquisa. Reside neste fato o interesse de redimir possíveis críticas ao método Marxista, especialmente as que são advindas do campo epistemológico positivista, justamente pela opção de Marx por assumir a ideologia como categoria estrutural indubitável a qualquer pesquisador. A ideologia existe, a discordância ocorre apenas por motivo de que em algumas concepções teóricas resiste a sua assunção categórica.

Tomando significado diverso na análise de Marx, as noções que remetiam a impropriedade científica para os sociólogos positivistas, assumem novo sentido na abordagem do autor. O conceito de ideologia abrange uma variedade teórica, sobre a qual a filosofia de Marx se debruça de modo eloqüente ao ausentar o caráter acrítico e ilusório da perspectiva empregada por sociólogos como Weber e Durkheim enquanto buscaram percorrer um impossível distanciamento, aliado a uma pretensa neutralidade na pesquisa.

O teórico retoma o conceito de ideologia, o qual foi inventado³³ por um filósofo Francês chamado Destutt de Tracy (Paris, 1754 – 1836), que em 1801 publicou um livro chamado Elementos da Ideologia. No entanto, o conceito cunhado por Tracy não dava a ideologia um significado como o que compreendemos desde a perspectiva que adotamos com freqüência em discussões despretensiosas sobre os mais variados assuntos que envolvem convicções ou opiniões cotidianas, posto que, para este filósofo a ideologia era explicada como “o estudo científico das ideias e as ideias eram para ele o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente” (LÖWY, 1998, p. 11). Neste sentido, ele a compreendia como um ramo da zoologia, “no que se refere ao estudo do relacionamento dos organismos vivos com o meio ambiente, onde trata da questão dos sentidos, da percepção sensorial, através da qual se chegaria às ideias” (LÖWY, 1998, p.11). Destruttt dava a ideologia um sentido positivo que de acordo com Konder (2002), indicava que,

³³ No livro ideologias e ciências sociais de Michael Löwy, o autor destaca que Tracy realmente inventou a palavra ideologia. Conforme destacado por Löwy (1998, p.11), “o conceito de ideologia não vem de Marx, ele simplesmente o retomou. Ele foi literalmente inventado (no pleno sentido da palavra, inventar, tirar da cabeça, do nada) por um filósofo francês pouco conhecido, Destutt de Tracy, discípulo da terceira categoria de enciclopedistas, que publicou em 1801 um livro chamado *Eléments d’Idéologie*”.

Seu raciocínio seguia um caminho que pode ser resumido da seguinte maneira: agimos de acordo com nossos conhecimentos, que se organizam através das idéias; se chegarmos a compreender como se formam essas idéias a partir das sensações, teremos a chave para nos entender e para criar um mundo melhor. A conclusão era: precisamos decompor as idéias até alcançar os elementos sensoriais que as constituem em sua base. Em sua difusão, a perspectiva derivada dessa concepção do conhecimento foi entendida como a doutrina segundo a qual a consciência era produto do meio. A realidade objetiva chegava à compreensão dos homens por meio de impressões sensoriais, que depois se complicavam na sofisticação das idéias. À medida que eram capazes de reconstituir esse processo formativo, através da ideologia, os homens refletiam com maior fidelidade o real, evitavam os delírios do subjetivismo e podiam se aperfeiçoar, aperfeiçoando o mundo em que viviam (KONDER, 2002, p. 22).

Somente a partir de 1812 a palavra ideologia sai deste ambiente meramente ideal, no sentido de quase simbólico para as ideias, e toma um sentido mais palpável e negativo, mais especificamente, quando Napoleão Bonaparte, (1769 – 1821), líder político Francês, chama Destruitt de Tracy e seus correligionários de ideólogos de modo pejorativo. Napoleão os chama de ideólogos com objetivo insultuoso de desqualificar o campo de estudo destes homens que para ele apenas conjecturavam sobre a realidade a adaptando a suas visões de mundo. Neste momento e com o peso pessoal de Napoleão, a ideologia passa então a ser compreendida como a liderança Francesa a enxergava, ou seja, como perspectiva daqueles metafísicos³⁴ que viviam a abstrair a realidade de modo presumido e distante do verídico. Assim dizendo, no sentido napoleônico, “o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as ideias e o real” (CHAUÍ, 1980, p. 15) as colocando aproximadas às suas visões peculiares de mundo não possuindo nenhuma ligação com o verdadeiro, mas sim com os seus valores próprios.

³⁴ “Na tradição clássica e escolástica, a metafísica é a parte mais central da filosofia, a ontologia geral, o tratado do ser enquanto ser. A metafísica define-se assim como *filosofia primeira*, como ponto de partida do sistema filosófico, tratando daquilo que é pressuposto por todas as outras partes do sistema, na medida em que examina os princípios e causas primeiras, e que se constitui como doutrina do ser em geral, e não de suas determinações particulares; inclui ainda a doutrina do Ser Divino ou do Ser Supremo” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 186). Segundo os mesmos autores, na filosofia e no pensamento moderno a metafísica passa a ocupar um espaço menor e diferenciado.

Quando Marx chega a este conceito, ele o encontra absorvido pelo significado que havia sido amparado pela compreensão de Napoleão sobre o grupo dos ideólogos, que para ele, eram metafísicos que invertiam a realidade. Note-se que a conotação dada por Bonaparte à palavra ideologia é completamente diferente do significado atribuído por Tracy, que como partidário dos enciclopedistas³⁵, buscava realizar uma análise que para ele seria materialista e de significado favorável das ideologias (LÖWY, 1998). Neste sentido, em sua auto-imagem, Destutt e seus aliados se viam como,

antiteológicos, antimetafísicos e antimonárquicos. Pertenciam ao partido liberal e esperavam que o progresso das ciências experimentais, baseadas exclusivamente na observação, na análise e síntese dos dados observados pudesse levar a uma nova pedagogia a uma nova moral (CHAUI, 1980, p.22).

Bonaparte impregnou na palavra ideologia um sentido que se apresentava como depreciativo naquele cenário, o qual, por razões menos embasadas do que as atribuídas por Marx para a semântica desta palavra, invertia a busca daqueles entusiastas da compreensão sobre as ideias por soluções que consideravam plausíveis, reais e pragmáticas para a vida social. Desta forma,

Napoleão, que não era nenhum talento em matéria de filosofia (era uma inteligência filosoficamente medíocre), enxergou um problema bastante sério na relação entre a história e as ambições explicativas desmensuradas dos ideólogos, e fato, o projeto de Destutt de Tracy e de seus companheiros não ajudava os homens do início do século XIX a se abrirem para uma compreensão mais rica e mais profunda dos movimentos mais acelerados e da transformação contraditória das sociedades nas quais estava começando a ser organizado o sistema criado a partir da Revolução Industrial. Falhava à ideologia, tal como os ideólogos a propunham, algo que, sintomaticamente, também faltava ao imperador que a repelia: a capacidade

³⁵ Complementando o já exposto em nota de rodapé anterior, “Enciclopedistas era a designação conferida aos colaboradores da Enciclopédia fundada por Denis Diderot e por D’Alembert e editada de 1751 a 1766, através de mil peripécias e interdições. A Enciclopédia teve uma grande influência não somente na burguesia esclarecida, mas também em muitos pequenos comerciantes e nos artesãos. Os enciclopedistas constituíam um grupo, ou clã, de pensadores que fizeram de seu empreendimento uma arma de combate contra os abusos do sistema monárquico, contra a autoridade em matéria de pensamento científico e, em grande parte, contra a religião cristã. Não elaboraram uma obra de vanguarda, mas fizeram uma espécie de balanço geral, de maneira voluntária e entusiasta, de todo o saber existente. Tratava-se de um entendimento coletivo intelectual permitindo a passagem dos elementos filosóficos disparatados (deísmo, antropocentrismo, ideias morais do livre exame etc.) para a ideologia de uma época, ideologia esta que preparou a revolução francesa” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.84).

de se debruçar com espírito crítico e autocrítico sobre os conflitos internos do conhecimento humano em ligação com as mudanças históricas (KONDER, 2002, p. 23-24).

Mais tarde, quando Marx retoma este conceito ele o utiliza de forma aproximada à de Napoleão, porém o faz operacionalizando o conceito em dois sentidos semelhantes, mas inversos em sua aplicação. Para o estudioso, há duas faces ideológicas empregadas na ciência, uma delas é destacada em seus estudos sobre a teoria da mais valia, na qual observa o refinamento teórico dos economistas clássicos, que para ele, não chegam a conclusões de sentido mais aprofundado sobre a economia política em virtude da limitação da sua visão social burguesa sobre o mundo, ou seja, é considerando os limites de classe que Marx realiza, por exemplo, a sua crítica a David Ricardo³⁶, de modo que, não o faz buscando desqualificar a produção teórica do inglês adjetivando seus estudos como superficiais ou descompromissados, mas o realiza apontando os limites da visão metodológica subjetivada na classe a qual o economista pertence.

A outra face da ideologia, bem menos valorosa cientificamente, aplica-se aos simples ideólogos do capital, os quais remetem a um modo vulgar de conceber a ciência, adaptando seus estudos aos valores morais e coercitivos da burguesia. Entendemos que para Marx o problema não está propriamente na ideologia, mas na falta de compromisso com a busca da verdade que pode advir dela. Para o autor,

³⁶ “David Ricardo (1772-1823) nasceu em Londres, no seio de uma família judaica de origem holandesa. Seu pai, Abraham Ricardo, era um dos doze irmãos judeus que possuíam permissão para atuar como corretores da Bolsa de Valores de Londres. Ricardo começou a trabalhar cedo, aos 14 anos, ao lado de seu pai, com quem rompeu relações, aos 20 anos de idade, por se casar com uma *quaker* e se converter ao cristianismo. Talentoso e dotado de singular rapidez de raciocínio, muito cedo também tornou-se dono de grande reputação como profissional do mercado financeiro. Com isso, foi capaz de acumular fortuna por suas próprias forças, condição que lhe garantiu manter alto padrão de vida após o rompimento com o pai. Antes dos trinta anos, tornou-se rico proprietário de terras e, assim, pôde se afastar precocemente do mundo dos negócios para se dedicar exclusivamente aos estudos de Economia. Curiosamente, um dos maiores representantes da economia política clássica foi um autodidata; não frequentou a universidade. Mesmo assim, nenhum catedrático era tolo o bastante para se lhe opor publicamente; exceção feita, é claro, ao prof. Malthus, com quem travou um duelo de idéias que entrou para a história do pensamento econômico” (SILVA, 2003, p. 2-3).

nos economistas clássicos aparece uma problemática científica, um cuidado primoroso, uma curiosidade pela busca de certa realidade lógica na condução das pesquisas, profundamente diferente do observado nos estudiosos que se utilizam do saber científico simplesmente para propagar valores burgueses reacionários, e desta forma coagir a ciência ao utilitarista formato inversor da realidade, o qual busca a todo o tempo uma adaptação das ideias burguesas para as necessidades do mundo. O que os estudos de Marx aprofundam de forma bastante significativa no que se refere à posição de Napoleão, é a percepção conceitual de que mais do que enrevesar o real de acordo com as crenças, para os ideólogos do capital, esta predisposição mantêm-se como uma premissa fundamental de ajustamento do tangível de forma acrítica, sem o sentido dialético que deve, de acordo com a sua metodologia, estar impregnado em qualquer análise que se relacione com a busca da essência de um objeto. No quadro ilusório e superficial apresentado pelos agentes filosóficos do capital os problemas dos seres humanos se mostram de forma ingênua e superficial não avançando até a complexidade dos limites sociais, políticos e econômicos impostos pelo modo de produção da realidade. Quando Marx progride no conceito de ideologia, o qual já havia adquirido aceção negativa desde Napoleão Bonaparte, adiciona a partir da historicidade material dada ao conceito, uma ligação dialética com o tema da consciência, o qual dá para a concepção desta noção, uma atitude bem mais palpável e verossímil do que a dada em Bonaparte. Napoleão liga os ideólogos à adaptação da realidade, mas não busca a historicidade do sentido, do ajuste empregado por eles.

Marx desenvolve inicialmente o conceito de ideologia fundamentando sua relação com a consciência para depois elevá-la a uma forma ampliada de investigação, reconhecendo-a como conteúdo social relevante e que consegue ocupar espaço no pensar individual até sobrepor-se na vida real; quando se materializa desde certa influência ou logicidade amparada no poder da classe tornada hegemônica no MPC, ou seja, da burguesia, que ao buscar mercantilizar tudo, inclusive a vida, incorpora um sentido dissimulado nos seus propósitos de dominação econômica e cultural reproduzindo os seus valores na vida cotidiana dos seres humanos de forma sutil e palatável.

Através de uma profunda compreensão sobre a relevância da ideologia, Marx aponta para um crescente de amadurecimento no que se refere a sua tomada de consciência sobre a lógica burguesa, é neste ponto também que o estudioso passa a assumir uma postura efetivamente crítica acerca da filosofia de Hegel. Há neste ínterim uma ruptura com a filosofia de Hegel e com a chamada esquerda Hegeliana (MOURA, 2016), acontecimento sobre o qual se realiza ampla discussão filosófica no livro a ideologia alemã, livro este que possui também a contribuição de Engels, e que é para muitos a base do Materialismo Histórico Dialético. Sobre o filósofo alemão Georg Hegel (1770-1831), ancorados em Bottomore (2012), podemos destacar que,

A filosofia de Hegel foi importante para Marx sob dois aspectos. Em primeiro lugar, Marx foi profundamente influenciado pelas críticas de Hegel a Kant e pela sua filosofia da história. Em segundo, Marx valeu-se do método dialético de Hegel em sua forma mais abrangente, a que aparece em *Wissenschaft der logik* (ciência da lógica), publicado em 1812, para mostrar a estrutura dinâmica do modo de produção capitalista. Em sua crítica ao conhecimento, Kant limitara as pretensões humanas ao conhecimento científico genuíno do domínio da “aparência”[...] Hegel, porém, contrariando Kant, mantinha que aparência e essência estão necessariamente juntas e que a mais íntima estrutura da realidade corresponde à do espírito humano que se autoconhece. Em termos teológicos isso significa que Deus (o absoluto) chega ao autoconhecimento por meio do conhecimento humano. As categorias do pensamento humano são assim, ao mesmo tempo, formas objetivas do ser, e a lógica é ao mesmo tempo ontologia. Hegel interpreta a história como “progresso na consciência da liberdade”. As formas de organização social correspondem à consciência da liberdade e, portanto, a consciência determina o ser. [...] a direção da história humana está voltada para o cristianismo, a Reforma, a Revolução Francesa e a monarquia constitucional. O progresso das concepções religiosas e das ideias filosóficas corresponde ao progresso social e político (BOTTOMORE, 2012, p. 257-258).

Hegel viveu na Alemanha entre os anos de 1770 e 1831 dedicando-se, entre outros, a demonstrar o papel do Estado, através da justiça, como mantenedor das necessidades e dos direitos dos sujeitos, incluindo-se nestes, o da propriedade privada sem dar a ela o valor social necessário a sua compreensão. O filósofo estrutura sua teoria no contexto da dissolução da monarquia e ascensão da burguesia, e por este motivo, apesar de trazer a tona aspectos relevantes e

fundamentais para a compreensão do movimento dialético da sociedade, tais como a contradição³⁷ e o movimento histórico, ainda exprime alguns valores que são caros à classe recém formada e da qual ele fez parte, o que, de acordo com o que foi observado por Marx, lhe impunha limites investigativos:

Na verdade, Hegel não faz senão dissolver a “constituição política” na abstrata ideia universal de “organismo”, embora, aparentemente e segundo sua própria opinião, ele tenha desenvolvido o determinado a partir da “ideia universal”. Ele transformou em um produto, em um predicado da ideia, o que é seu sujeito; ele não desenvolve seu pensamento a partir do objeto, mas desenvolve o objeto segundo um pensamento previamente concebido na esfera abstrata da lógica. Não se trata de desenvolver a ideia determinada da constituição política, mas de dar à constituição política uma relação com a ideia abstrata, de dispô-la como um membro de sua biografia (da ideia): uma clara mistificação (MARX, 2010, p. 36).

Apesar de demonstrar alguma compreensão sobre o peso das contradições que formaram o estado burguês³⁸, o qual se utilizou de um discurso de igualdade e racionalidade para a superação da monarquia e posterior assunção do poder, mas que na prática tem uma ação muito condizente com a reprodução da realidade anterior, pois segue privilegiando apenas uma classe, Hegel, além de não se mostrar influenciado por estas determinações objetivando reclamar algum tipo de mudança na estrutura da nova organização social, ainda dispõe toda a sua teoria em defesa do estado burguês e da permanência dos seus princípios, conservados através da efetivação do campo jurídico, sobre o qual considera alicerçadas a liberdade e a igualdade. Consoante ao destacado em Robaina (2020),

Enquanto as categorias de Hegel eram filosóficas, as categorias em Marx, que são determinações do ser, eram econômicas e sociais. Sua dialética

³⁷O conceito de contradição empregado por Hegel não é o mesmo empregado por Marx. O conceito de contradição em Hegel guarda a significação de oposição ao que se diferencia do conceito empregado por Marx. Em Seu livro o que é a dialética, Leandro Konder se alia ao pensamento de Henri Lefebvre para esclarecer a contradição em Marx através da seguinte fragmento: “Não podemos dizer ao mesmo tempo que determinado objeto é redondo e é quadrado. Mas devemos dizer que o mais só se define com o menos, que a dívida só se define pelo empréstimo”. (KONDER, 2014. p. 46-47).

³⁸ “Quando a burguesia francesa derrubou a dominação da aristocracia, permitiu que muitos proletários se elevassem acima do proletariado, mas unicamente na medida em que tornaram-se burgueses. Cada nova classe estabelece sua dominação sempre sobre a base mais extensa do que a da classe que até então dominava, ao passo que, mais tarde, a oposição entre a nova classe dominante e a não-dominante se agrava e se aprofunda ainda mais” (MARX; ENGELS, 1989, p.75).

não era o movimento abstrato do espírito, mas o movimento de forças econômicas e sociais, e mais especificamente o movimento – e, portanto, suas contradições – do regime do capital. Assim, a dialética de Marx foi muito diferente da dialética de Hegel, à medida que foi uma dialética materialista, cujos movimentos e a história não foram uma aplicação da dialética abstrata (ROBAINA, 2020, p.68).

São compreensões de mundo que se mostram conflitantes entre os estudiosos, as quais levam Marx a criticar Hegel, através do contundente livro *Crítica ao direito público hegeliano*. Conforme observado por Konder (2002, p.33), “a filosofia que não supera os limites da perspectiva da burguesia se perde num círculo vicioso. Para sair dele, de acordo com Marx, era imprescindível que os filósofos aprofundassem sua crítica e a radicalizassem³⁹”.

Desta forma Hegel como um idealista⁴⁰, elabora através de seus estudos uma perspectiva favorável ao Estado e aos limites que o estado burguês emprega aos trabalhadores, para Hegel é neste Estado, máxima representação burguesa, que consta à essência da organicidade social moderna, ou seja, quanto mais sistematizado o seu Estado através do direito e das suas instituições correlatas, melhor estaria estruturada e regulada a sua sociedade. Conforme ele mesmo ratifica: “porém, de outro lado, é o Estado seu fim *imane*nte e tem sua força na unidade de seu *fim último geral* com os *interesses particulares* dos indivíduos, na medida em que tais indivíduos têm *deveres* perante ele assim como têm direitos” (HEGEL, 1833 *apud* Marx, 2005, p. 28, grifos do autor).

³⁹ Chamamos a atenção para o fato de que, radicalizar em Marx, é ir até raiz das questões o que nos leva a observar o seu modo genealógico e, por conseguinte, aprofundado de realizar seus estudos: “ser radical, é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz para o homem, é o próprio homem” (MARX, 2010, p. 151).

⁴⁰ A perspectiva filosófica idealista, de orientação metafísica, não contempla a realidade e a materialidade do ser social. Ainda no que se refere às diferenças da disposição metafísica e materialista: “A concepção metafísica entende que a definição apriorística do método garante à pesquisa critérios de cientificidade, neutralidade e objetividade; já a concepção materialista entende que o método constitui-se muito mais como uma concepção de realidade que mediará o processo de apreensão do conhecimento do que uma simples ferramenta para medir ou observar os fenômenos sociais. A concepção materialista vai além das leis que regem os fenômenos; busca a lei de sua modificação e de seu desenvolvimento, destacando o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos” (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 65).

A análise crítica de Marx sobre a produção teórica de Hegel o levou a compreender entre outras questões que, “não era o Estado à base da “sociedade civil”, como afirmara Hegel, mas sim a sociedade civil que era a base do Estado” (BACKES; JINKINGS, 2010, p. 7). Esta ruptura crítica, além de constituir amparo para a compreensão abrangente do caráter classista entranhado do papel da ideologia, também contribuiu com a finalidade de que Marx abarcasse ao seu alicerce, a necessidade de sopesar que para tornar possível uma análise aprofundada da sociedade, para além da sua essência, a empreitada não poderia se dar apenas através do entendimento sobre o funcionamento das instituições constituintes da sociedade civil de modo isolado e aparente, mas sim, através da observação atenta da edificação destas mesmas instituições que se faz em um ambiente alicerçado para a apreensão e manutenção dos valores da sociedade burguesa, que são em suma, a defesa da propriedade privada, dos valores da família burguesa⁴¹ e da religião. Konder (2002) elucida de forma apropriada a questão primordial em Marx que o faz ir além da perspectiva empregada por Hegel:

As limitações ideológicas de Hegel, então, não estavam essencialmente no que ele enxergou (Marx sabia que o autor da Fenomenologia do espírito havia enxergado coisas importantíssimas). As limitações estavam, sobretudo, no que Hegel não enxergou (KONDER, 2002, p. 36).

Neste sentido, Marx pôde concluir que a apropriação deste e de qualquer objeto real não está na sua aparência, mas na sua essência, e onde está a essência da burguesia? Exatamente na dissimulação dos seus juízos, dos seus valores, das suas doutrinas e concepções. O espírito do estado burguês não aparece na sua aparência progressista de defesa da justiça, da democracia e da igualdade para todos, a sua substância irrompe pontualmente em seus valores conservadores que perseveram a concentração de renda e o poder na mão de poucos em detrimento da pauperização de muitos. Hegel, apesar de seu inegável discernimento teórico não conseguiu avançar no panorama da totalidade, onde aparecem as determinações estruturais do seu objeto e por tal pressuposto,

⁴¹ Aqui a tipificação da família burguesa acontece para destacar que para a expressão estatal desta classe não trata com importante qualquer família, mas sim da família burguesa clássica, concentrada nesta os seus valores principais.

Enquanto em Hegel a lógica é do conceito, em Marx se trata da lógica do processo social de produção capitalista. Ao examinar *O Capital*, se percebe que de fato o tratamento dado por Marx, sobretudo nos primeiros capítulos do livro, tem uma estrutura que se apresenta como um sistema organizado de categorias, em que a exposição parte de uma categoria inicial mais simples a partir da qual as demais categorias podem ser derivadas. As contradições e tensões da categoria inicial vão chamando para o sistema outras categorias e conceitos, que se articulam num todo estruturado cada vez mais complexo. Em *O Capital* Marx tratou das leis do modo de produção capitalista, as leis de seu nascimento, desenvolvimento e crise. Este foi seu objeto. E aqui aplicou o conceito de contradição como motor do desenvolvimento, como a lógica interna do movimento econômico. Para Marx as contradições de classes, no caso do modo de produção capitalista, eram acompanhadas por uma contradição no interior do próprio funcionamento do sistema do capital. Marx deixa claro que um dos seus precursores na economia, certamente o principal deles, David Ricardo, também partia das contradições. E via nelas um caráter natural. Mas a burguesia não pode levar adiante este raciocínio. Eram os anos 20 e 30 do século XIX. Depois disso, a burguesia conquistara poder político na França. Na Inglaterra, a luta de classes se intensificou; a verdade passou a deixar de ser importante para a classe dominante. Soou o dobre de finados da ciência econômica burguesa, nas palavras de Marx. A partir de então a economia burguesa assumiu a ideologia da harmonia, de que o modo de produção capitalista, além de natural, tende ao equilíbrio e à estabilidade (ROBAINA, 2020, p. 91).

Este avanço nos leva a identificar através da evolução da investigação de Marx⁴² que enquanto em Hegel a família, a sociedade civil e, por conseguinte o Estado, são ontológicos aos seres sociais, no pensamento marxista, aviva-se a perspectiva de que a ontologia do ser social faz-se pontualmente através do trabalho, justamente porque é na divisão social do trabalho, que se funda a divisão da sociedade em classes. A divisão do trabalho ascende historicamente com a intenção de retirar dos trabalhadores a sua ação social como seres políticos, como

⁴² De acordo com João Paulo Netto, a crítica de Marx a Hegel possui dois momentos distintos que se relacionam com a sua juventude e com a sua maturidade. No período em que se deu a primeira crítica de Marx a Hegel, ou seja, durante os escritos sobre a crítica a filosofia do direito de Hegel, Marx ainda não houvera constituído por completo o seu raciocínio sobre a economia política, e desta forma o conceito de classe não se encontra completamente desenvolvido. Isto se dá aos poucos e posteriormente como uma evolução e amadurecimento de sua teoria crítica do modo capitalista de organização da sociedade (NETTO, 2016). Neste sentido, ao utilizarmos o conceito de classe, logo após inferirmos um destaque para as diferenças conceituais de Marx e Hegel sobre a constituição do ser social, o fazemos com o objetivo de diferenciar o modo de reprodução da realidade na sociedade capitalista, e o fazemos, de acordo com a nossa compreensão e não de acordo com o livro que contextualiza o parágrafo sobre o autor.

seres humanos que precisam atuar dentro da dimensão humanística da sua atividade material. Frente ao exposto,

Os indivíduos isolados apenas formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta comum contra outra classe; no restante, eles mesmos defrontam-se uns com os outros na concorrência. Por outro lado, a classe autonomiza-se em face dos indivíduos, de sorte que estes últimos encontram suas condições de vida preestabelecidas e têm, assim, sua posição na vida e seu desenvolvimento pessoal determinados pela classe, tornam-se subsumidos a ela. Trata-se do mesmo fenômeno que o da subsunção dos indivíduos isolados à divisão do trabalho, e tal fenômeno não pode ser suprimido se não se supera a propriedade privada e o próprio trabalho. Indicamos várias vezes como essa subsunção dos indivíduos à classe transforma-se, ao mesmo tempo, em sua subsunção a todo o tipo de representações etc (MARX; ENGELS, 1989, p. 84).

A diferença entre as classes burguesa e proletária é que uma vive do trabalho e a outra vive da exploração do trabalho. De forma imperativa, importou durante a construção teórica do filósofo, contemplar a evolução racional de uma fundamental questão: pode em uma organização social que privilegia o Estado burguês e constitui leis em benefício próprio deste Estado e da manutenção da propriedade privada, dos privilégios da herança e da desumanização do trabalho, abarcar a vivência de todos os seres humanos com a mesma medida de igualdade? Nesta perspectiva,

Bobbio estabelece com clareza o modo como Marx concebe o Estado: “para Marx, o Estado não é o reino da razão, mas da força. Não é o reino do bem comum, mas do interesse de uma parte. Não tem por fim o bem viver de todos, mas o bem viver daqueles que detêm o poder. Não é a saída do estado de natureza, mas a sua continuação sob outra forma [...] Daí a tendência a considerar todo Estado uma ditadura e a considerar relevante apenas o problema de quem governa (a burguesia ou o proletariado) e não como governa (BOBBIO, 2000 *apud* DUTRA, 2009, p. 6).

Ao que complementa,

Assim, a lei funciona como um limite dentro do qual a liberdade se define por oposição aos demais. Marx não consegue compreender uma humanidade que se defina pela individualidade e não pelo seu caráter político, comunitário (DUTRA, 2009, p. 8).

Portanto, para Marx a compreensão fundamental sobre a sociedade não pode decorrer a partir da concepção fragmentada do funcionamento do Estado burguês, mas sim a partir da sua formação econômica, que antecede a sua

organização. Ainda de acordo com o mesmo panorama, apoiados em Enderle (2010), podemos assinalar que,

A Crítica da filosofia do direito de Hegel significará, assim, um divisor de águas na obra marxiana, a transição de sua fase *juvenil* para a fase *adulta*, a consolidação dos pressupostos que continuarão a orientar a produção do seu pensamento até sua maturidade (ENDERLE, 2010, p. 18).

A partir da percepção crítica dada por Marx para a filosofia do direito de Hegel, sua obra começa a se direcionar desde uma compreensão de que no Estado burguês, tomado como sociedade civil, a democracia se efetiva de forma alienada, posto que, todos os seres humanos não estão objetivamente livres, pois são levados a vivenciar uma constituição social que é operada através de classes distanciadas e com objetivos incomuns, mas que, ao mesmo tempo, tem uma minoria legitimada pelo poder econômico para decidir sobre a maioria, usando sempre uma métrica discutível para operar sobre um cínico tipo de bem para todos. No Estado burguês a democracia opera de modo formal e não efetivo, visto que o poder real de decisão e de dominação sempre será dado para a classe que detém o capital, os meios de produção e, por conseguinte a propriedade privada e os meios políticos de coerção estatal. Conforme observa Grespan (2021),

À idealização jurídico-política, Marx contrapôs a história da propriedade privada, mostrando que a propriedade privada não é um direito eterno da pessoa e não existiu desde sempre. Ao contrário, a forma privada da propriedade desenvolve-se a partir de uma época precisa da história européia, entre os séculos XV e XVII, estimulada por uma distribuição dos meios de produção que os concentrava em poucas mãos. Desse modo, a maioria despossuída viu-se obrigada a vender a única coisa que lhe restava: sua força de trabalho transformada em mercadoria. A partir da distribuição capitalista dos meios de consumo, isto é, o mercado, no qual os trabalhadores gastam o salário recebido pela venda de sua força de trabalho em outro mercado, o mercado de trabalho. Como são agentes em ambos os mercados, empregados e empregadores parecem igualar-se qualitativamente como proprietários, distinguindo-se apenas quantitativamente por seu poder aquisitivo. Assim, a propriedade privada significa apropriação excludente dos meios de produção. Só faz sentido promover a concentração de propriedade, de um lado, porque há, do outro, mão de obra disponível para trabalhar na propriedade de poucos. De uma perspectiva histórica, quanto mais intensa é a concentração de propriedade,

maior é o número de trabalhadores à disposição, prontos a se empregarem em troca de um salário (GRESPLAN, 2021, p.21-22).

Neste sentido, a pesquisa em Marx comporta uma ligação entre a ideologia e a alienação, ou dito de forma mais específica, o método do filósofo torna possível o reconhecimento da existência de uma ideologia que opera de modo a isolar a maior parte dos seres humanos sobre a consciência da importância do seu estar no mundo como seres sociais e políticos, enfraquecendo assim a sua possibilidade de ação. Conforme apontado em Kuenzer (2011),

Ao assentar as bases para a sua concepção materialista da história em *A ideologia alemã*, Marx e Engels mostram o conceito de alienação condicionado a um fato real, histórico: a divisão social do trabalho. Desde que há a cisão entre o interesse particular e o comum e as atividades não são divididas mais voluntariamente, “a ação do homem transforma-se para ele num poder estranho que se lhe opõe e o subjuga em vez de ser ele a dominá-la” (Marx; Engels, s/d, p.40. *apud*, Kuenzer, 2011, p.35).

Há um caminho necessário que deve ser percorrido pelo pesquisador para chegar à compreensão dos meios dissimulados em que se origina a estrutura dos problemas da sociedade, as categorias filosóficas marxistas de contradição, mediação e totalidade são, no nosso entedimento, algumas das principais pistas que encaminham o olhar do investigador que se alia ao campo teórico de sustentação Marxista para o reconhecimento das determinações do objeto social. A totalidade é a categoria que exprime a necessidade de conhecer e não se deslocar da importância do todo para que seja possível captar a essência do real. Neste sentido, para que se torne possível a compreensão dos constituintes daquele objeto de curiosidade do pesquisador é imprescindível enxergar as entrelinhas, a importância de cada parte para a constituição de um todo. Tomemos como exemplo o debate sobre as políticas afirmativas, entre elas o proposto pela Lei nº 12.711/2012, a qual visa à disposição do ingresso nas instituições de nível superior e médio da rede federal para alunos oriundos de escolas públicas e também para alunos negros.

No contexto inclusive anterior a aprovação da legislação sobre as cotas, muito se ouviu falar que existiam pessoas negras que ocupavam posição de destaque na sociedade, que as cotas desqualificariam a qualidade do ensino público federal. Tornou-se costumeiro encontrar textos em torno de ideias simplistas como

as de que: - quem tem vontade vai atrás e consegue melhorar de vida e de condição social, - que o povo não quer migalhas do governo, - o correto não é dar o peixe, é ensinar a pescar, - corretos são os méritos individuais. É inequívoco que é possível que mesmo em um país que aboliu a escravatura apenas em 1888, depois de todos os outros países da América, possam existir exceções para negros que possivelmente auxiliados por pessoas brancas conscientes, tenham angariado algum tipo de reconhecimento ou de acesso a uma boa educação, estrutura de saúde e cultura, mas, no entanto, não excluí da história destes negros e da história do seu povo toda a desigualdade que o constituiu, portanto, uma análise sobre a realidade do povo negro do Brasil, não pode partir de exceções, mas sim do todo, de todo o processo que os engendrou como população pobre e excluída na conjuntura histórica atual. O mesmo ocorre para as exceções de capitalistas solidários que investem em seus empregados, os capacitam humanisticamente ou que também pagam salários dignos. Ainda que existam exemplos assim, o capitalismo não se modifica em sua estrutura, em sua essência a partir deste tipo de desvio, que também poderia ser chamado de ressalva ao oportunismo do capital, já que as bases de sustentação deste sistema são e sempre serão a exploração e a desigualdade. Como categoria filosófica de visão sobre a realidade, a totalidade nos ajuda a compreender a importância do todo para a visão de um quadro geral sobre o sistema.

Outra ferramenta filosófica emprestada por Marx para compor o nosso óculo metodológico, pretende dar conta das mediações necessárias para a compreensão ou operação filosófica sobre um determinado objeto. Estamos falando da categoria de mediação. Em última instância as mediações são as perguntas necessárias que devem ser feitas ao objeto para que se torne possível a realização da síntese necessária e aproximação heurística para a compreensão do todo. Vejamos novamente a partir da questão das políticas afirmativas no Brasil. Tornar-se-ia irreal ou incompleta uma pesquisa sobre as políticas afirmativas no Brasil sem o uso das mediações necessárias para chegar a sua totalidade. Como a política foi criada e por

quê? Como foi constituído o sistema educacional e por qual motivo que uma política como esta foi necessária? Como o objeto chegou nesta realidade aparente em que se encontra? As mediações como categorias filosóficas de condução da pesquisa são responsáveis pela busca da essência do fenômeno estudado. A categoria de mediação se entrelaça a categoria de contradição que em Marx é responsável pela compreensão da conexão que existe entre as mediações sobre o objeto. Ou seja, a contradição se mostra para o pesquisador no momento em que ele é capaz de identificar que, por exemplo, existe racismo porque certa cultura hegemônica foi responsável por desumanizar uma população por razões meramente econômicas, a ponto de que esta mesma etnia, se encontre em períodos históricos diversos, submetida às maiores atrocidades possíveis de emprego a um ser humano. Portanto, há uma contradição neste objeto já que a consequência da decisão da exploração de um povo pelo sistema capitalista, ao mesmo tempo em que contribui com o enriquecimento e a concentração de renda de uma parcela da sociedade, colocou o povo negro até este século em uma situação de desvantagem para com outras etnias no que se refere ao acesso aos bens sociais e materiais. Se olhássemos a questão do racismo, e das cotas, por um viés conservador e superficial, possivelmente a compreenderíamos como desnecessária visto que para as práticas políticas conservadoras, por princípio, todos são iguais e devem ser tratados da mesma forma já que o “sol nasce para todos” e não acessam boas oportunidades econômicas e sociais somente aqueles que são descompromissados com a vida e com o trabalho. Há no percurso do campo teórico e metodológico marxista uma radicalidade que se dá através de uma alteração de elaborações filosóficas, e esta mudança de perspectiva se dá exatamente pelo esforço metodológico da busca incessante pela totalidade, pela contradição e pela mediação na pesquisa.

A ideologia dominante distancia o ser social do ser político, fragmentando a sua experiência de vida através da exploração do seu trabalho. Marx chega ao entendimento de que as construções culturais que constituem as instituições da sociedade burguesa se dão de modo conservador e em favor da acumulação capitalista. E o que são ideias e concepções conservadoras? São ideias concebidas desde um alicerce mantenedor de estruturas hegemônicas e tradicionais, as quais

objetivam manter uma ordem social benéfica para a classe burguesa ainda que em agravo à situação econômica da maior parte dos seres humanos. No excerto abaixo, Marx e Engels expressam de modo inequívoco e, portanto, acessível, algumas referências que remetem ao modo de produção do pensamento preponderante das classes dominantes. De acordo com os autores,

As ideias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto as ideias da sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias, que regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época. Por exemplo, numa época e num país em que a aristocracia e a burguesia disputam a dominação e em que, portanto, a dominação está dividida, mostra-se como ideia dominante a doutrina da divisão dos poderes, enunciada então como lei eterna. (MARX; ENGELS, 1989, p. 72)

Por conseguinte, ao investigar a complexidade da sociedade, para o filósofo, por óbvio seria necessário um método contrário aos utilizados pelas ciências da natureza, já que, para explorar cientificamente a sociedade da mesma forma que são investigadas as ciências da natureza, tornar-se-ia imperioso perseguir um ideal impossível e quase mitológico, justamente pelo movimento, expressão e interação do pesquisador para com este objeto e seus fenômenos, até mesmo pela necessidade de aprofundamento sobre a essência deste, durante a própria e propícia entrega ao seu processo de pesquisa. De acordo com Gomide e Jacomeli (2016),

O materialismo histórico-dialético, como enfoque metodológico, busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto de que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 69).

O método de Marx se propõe desde a sua concepção a assumir uma postura investigativa em que o cientista responsabiliza-se por uma posição sobre o objeto que pesquisa e não se coloca como isento sobre ele, já que ao contrário, reconhece racionalmente que certos objetos, entre eles, a sociedade, não se encaminham de forma neutra através da sua história. “É a perspectiva chamada de materialismo histórico” (GRESPLAN, 2021, p.20).

1.5 MARX E A EDUCAÇÃO

“Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, que ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar” (MARX; ENGELS, 1989, p. 37)

A formação acadêmica de Marx se deu nas áreas do direito e da filosofia, porém, especialmente a partir da sua experiência como jornalista na Gazeta Renana⁴³, a qual lhe proporcionou uma percepção conjuntural sobre o problema da desigualdade jurídica, desde a assunção do poder econômico pela classe burguesa na região da província do Reno, no Oeste da Alemanha, que o teórico reconheceu em uma medida bastante palpável os vínculos contraditórios que se estabeleciam entre a redução ou anulação dos direitos dos pobres em benefício dos interesses

⁴³ Periódico alemão que teve Karl Marx como redator. Tendo sido fundada no ano de 1842, o jornal a Gazeta Renana, possuía um viés democrático e de defesa dos direitos dos desprovidos de recursos financeiros que viviam na região do Reno, e foi dirigida por intelectuais descontentes com a condução política da então existente Prússia, região histórica que se localizava na Alemanha e que hoje se estabelece na Polônia.

dos ricos, garantias estas operadas através da lei burguesa constituída desde a transição feudal para o modo de produção capitalista.

Marx expressou sua visão e seu descontentamento com o que se estabelecia, através de um artigo publicado sem a sua assinatura na mesma revista supramencionada, entre outubro e novembro de 1842. Naquele contexto, de acordo com Bensaïd (2017),

A sociedade civil renana havia herdado da Revolução Francesa e da presença dos franceses uma reforma jurídica centrada na livre disposição da propriedade privada e na igualdade abstrata dos sujeitos de direito, rompendo com as tradições feudais do direito germânico⁴⁴. Uma sociedade civil moderna começava a surgir em conflito com o estado prussiano (BENSAÏD, 2017, p.11).

O artigo de Marx discorreu sobre o questionável domínio da madeira pelos que enfim, de acordo com a lei burguesa recém instaurada, tornaram-se proprietários de terra, o que por tal direito, os fez recorrer à criação de uma norma com o objetivo de punir os camponeses pobres que juntavam as madeiras, a maioria lenhas do chão, para o seu sustento através da sua venda e consumo direto. O filósofo, que naquela experiência assinou apenas como um sujeito genérico, um renano, que buscava ser lido como um cidadão qualquer que estava preocupado com o tratamento desigual que era dado àqueles trabalhadores sem oportunidades, mais tarde passou a ser perseguido por suas concepções pelos reacionários que ali dispunham de todos os poderes de Estado, que já naquela época, eram invocados

⁴⁴ Entendemos que neste caso Bensaïd se refere ao modo como se organizava a sociedade feudal no período anterior a burguesia, guardando nesta referência uma postura crítica à exclusão do direito consuetudinário, em detrimento das novas normas jurídicas que se estabeleceram a partir do novo modo de produção material da vida camponesa. O direito consuetudinário remete a uma organização desde os costumes cotidianos das sociedades comunais que terminavam por se materializar em regras de convivência, ou seja, remetendo especificamente ao caso do furto de madeiras, é importante esclarecer que as madeiras das árvores que se localizavam nas matas daquela região eram de acesso de todos e eram utilizadas de forma comunitária, porém, no momento em que se instaura a lei burguesa, este costume passa a ser considerado como um roubo, um furto, visto que a partir desta nova organização, aquelas terras passam a ser demarcadas tornando-se assim propriedade dos burgueses que passam a serem donos daquelas terras.

pelas pessoas de bem⁴⁵, ainda que por vezes de modo injusto, para pretextar certos excessos.

Para escrever este texto, que buscava compreender por que um direito consuetudinário⁴⁶ havia se configurado em possível crime, o agora editor, fundamentou seus argumentos através da minuciosa leitura das “Atas das sessões da Sexta Dieta Renana, que continha a transcrição integral das discussões travadas pelos deputados” (JINKINGS, 2017, p.50). Na publicação, o filósofo dialoga de modo crítico e por vezes um tanto irônico, com algumas alegações que se apresentam de forma completamente fabulosa por alguns deputados, que em suma, buscavam através dos seus discursos, posicionarem seus caprichos acima da viabilidade de existência dos camponeses. Este acontecimento, um ano mais tarde ensejou o asilo voluntário de Marx na França, onde em seguida conheceu Friedrich Engels, e junto dele continuou a produzir uma boa parte da sua rica produção teórica, que continua até o presente momento, mesmo depois de tantos anos e de duas mudanças de século, dada a sua atualidade, influenciando e embasando grande parte da produção teórica que remete⁴⁷ ao campo educacional de concepção crítica no Brasil. Dentro da qual podemos destacar Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Roberto Leher, Olgaídes Cabral Maués, Virgínia Fontes, José Claudinei Lombardi, Newton Duarte e Ricardo Antunes, entre outros.

O que serve como uma ilustração sobre a passagem de Marx pela Gazeta Renana tem também o objetivo de ao mesmo tempo chamar atenção para o fato de que, na trajetória deste estudioso, jamais satisfez apenas compreender as contradições que o cercavam, uma vez que a sua curiosidade e radicalidade metodológicas sempre o levaram além da observação, ampliando continuamente

⁴⁵ O termo pessoas de bem é comumente invocado por ideólogos e partidos de direita para defender concepções burguesas que colocam os valores tradicionais e individualistas acima da distribuição de renda e de concepções igualitárias de direito para as minorias.

⁴⁶ Conforme a nota de rodapé 44.

⁴⁷ Utilizo a palavra remeter antes de nomear estes pesquisadores porque, nem todos eles, possuem a sua formação inicial da área de pedagogia, de licenciatura ou dedicam-se especificamente ao campo da pesquisa em educação, porém, todos os pesquisadores elencados, através da perspectiva teórica marxista, em algum momento, dialogam com o campo teórico da educação, seja através da sua história, da sua filosofia ou da formação dos seus profissionais.

sua discussão sobre os problemas a uma condição de defesa da sua superação. Neste encadeamento, ainda que possamos afirmar que Marx não se ocupou de modo exclusivo sobre o tema da educação, ou seja, quando falamos sobre a sua produção teórica não estamos abordando um filósofo da educação, ainda que possamos enxergar a educação da classe trabalhadora, como base importante para a sustentação da elaboração conceitual de boa parcela dos educadores que divulgam suas elaborações científicas a partir de sua pesquisa teórica, este objeto não se apresenta como a sua maior inquietude enquanto campo epistemológico, “o tratamento do tema se dá mais como uma das conseqüências da realização de uma teoria crítica da economia e sociedade capitalista daquela época” (CATINI, 2005, p.1).

No entanto, reiteradamente a sua pesquisa traz decalcada a importância do conhecimento, do pensamento e da elocubração para a compreensão da vida e do trabalho, ou dito de forma mais objetiva, sobre o modo como se engendra a vida no modo de produção capitalista. Conforme sinalizado através de Kuenzer (2011, p. 32),

A história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação, fato este apontado por Marx e que permanece encoberto nas obras dos economistas burgueses, cujo discurso é o da qualificação como resultado do desenvolvimento do capitalismo. Para explicar esta história, Marx remonta ao surgimento da produção capitalista como um modo peculiar de produção, caracterizado por determinadas relações de produção que trazem como resultados, a exploração do trabalho humano e a sua alienação (...) esta alienação se dá em dois planos: o subjetivo e o objetivo. Considerada do ângulo subjetivo a alienação significa o não reconhecimento de si nos seus produtos, na sua atividade produtiva e nos demais homens, que lhe surgem como seres estranhos e exteriores a si. Independentemente do que possa sentir o operário, a alienação tem um conteúdo objetivo, evidenciado pela sua pauperização material e espiritual em contraste com a riqueza que produz; o trabalho alienado, além de produzir mercadoria, produz a força de trabalho como mercadoria; o produto do trabalho se traduz em puro meio de subsistência e não em uma atividade vital; o operário é separado do seu produto e dos meios de produção, que são apropriados pelo capitalista (KUENZER, 2011, p. 32).

Ao colocar o modo de produção da vida do ser social como determinante para a sua ação no mundo, o que Marx faz é dar centralidade para a constituição

societária dos seres humanos, utilizando-a como categoria elementar de explicitação do que diz respeito à reprodução da vida material incluída nesta o trabalho e a educação. O campo teórico marxista demonstra que não é possível desvincular os seres humanos da sua constituição histórica e social, e neste sentido,

Trata-se de um modo determinado de atividade e de manifestação da vida, isto é, como um “modo de vida determinado”, em que *o que se produz* é indissociável da *forma* como os homens produzem. Homens determinados, produzindo de modo determinado, estabelecendo uma teia indissociável de *relações*, é como Marx e Engels teceram teoricamente seu entendimento. Assim, forças produtivas, apropriação dos meios de produção, relações de produção, divisão social do trabalho, relações sociais (e estrutura social), relações políticas (e Estado), idéias ou representações (ou consciência dos homens), ideologias (como teorização invertida de um mundo invertido) são categorias que vão aparecendo teoricamente, dando complexidade contraditória ao existir social dos homens, desvelando um encadeamento sincrônico e diacrônico que se expressa como totalidade na categoria modo de produção (LOMBARDI, 2010, p. 25).

Há conseqüentemente nesta perspectiva o entendimento de que os seres humanos que educam e que são educados de acordo com os pressupostos pautados acima estão implicados neste contexto. No período histórico em que vivemos, apesar de todos os apontamentos sobre as dificuldades que a escola atravessou e que ainda apresenta no Brasil, as quais inclusive são amplamente discutidas no segundo capítulo desta tese, ainda podemos apontar que boa parte daqueles que vislumbram a possibilidade de desenvolvimento respeitável para o país, ainda vêm na educação, na escola e na formação profissional em nível superior e ou técnico, uma importante demarcação para que os seus cidadãos possam adquirir melhores condições de vida, e neste contexto, as políticas educacionais ocupam espaço significativo. As idealizações concernentes a democratização e a qualificação da educação, fazem parte de grande parte dos argumentos favoráveis à implementação das políticas públicas de formação de professores que priorizaram a modalidade a distância para se desenvolver e expandir. O estado da questão sobre o tema, o qual se encontra no terceiro capítulo, demonstrou, no recorte das pesquisas que encontramos, entre outros resultados, que foram buscados entre os anos de 2006 a 2016, que a educação a distância possui dois vieses principais de análise; um que menciona os benefícios tecnológicos e dinâmicos da sua implantação e que por tais pressupostos se vincula

aos argumentos sobre a qualificação e a modernização da educação, e outro, que defende as vantagens subjetivas que se dão através da popularização do acesso ao ensino superior para os profissionais da educação, em especial os da rede pública, sobretudo para aqueles que já se encontram em serviço e ou afastados das grandes capitais, argumento este que se vincula ao campo da defesa da democratização através da EaD.

A concepção marxista ainda é pouco dimensionada em pesquisas sobre a modalidade a distância ou sobre as tecnologias, e é exatamente neste fato que se encontra a relevância desta pesquisa, justamente porque buscamos com ela desvendar a essência desta unidade investigativa, ou seja, procuramos com este estudo trazer para a discussão perspectivas nem sempre apreendidas de modo detalhado em trabalhos que se debruçam sobre este assunto. Se os argumentos favoráveis sobre a educação a distância giram em torno da defesa da democratização da educação superior, ou se em torno dos benefícios das tecnologias de informação e comunicação para a educação, buscamos compreender criticamente em que se baseiam estes argumentos, e porque os mesmos se mostram como pressupostos relevantes para aqueles que realizam pesquisas que aproximam a modalidade a distância do debate educacional. De acordo com apontamento de Lombardi (2010),

A discussão da educação a partir de sua articulação com o *modo capitalista de produção*, na obra marxiana e engelsiana, expressa três movimentos articulados (ou indissociados): **1º**. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês; **2º**. Traz a tona como, sob as condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa; **3º**. Contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado tornam possível delinear as premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado (LOMBARDI, 2010, p. 26, grifos nossos).

Com especial atenção ao que é indicado no segundo movimento sublinhado através da citação de Lombardi, procuramos no decorrer deste trabalho, por meio da aliança entre o Materialismo Histórico Dialético, e dos procedimentos metodológicos

de revisão teórica (histórica), estado da questão e análise documental, olhar criticamente para a expressão da Universidade Aberta do Brasil na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no estado capitalista brasileiro, ou seja, buscamos compreender como, sob as condições contraditórias em que se funda o sistema educacional no Brasil, chegamos à criação de uma ordenação para um sistema de educação a distância com o objetivo principal de formação de profissionais da educação básica.

Conforme já fora indicado no decorrer do texto, Marx e Engels não se ocuparam do tema da educação de modo exclusivo, no entanto, em duas passagens importantes dos seus escritos teóricos encontramos base para a assunção de uma direção educacional alinhada com a ética alusiva a este campo, quais sejam *Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório acerca de diversas questões (1867)*, a *Crítica ao programa de Gotha (1875)* e o seu texto talvez mais conhecido, *O manifesto do partido comunista (1848)*. Deteremos-nos ao que está escrito das *Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório*,

Por educação entendemos três coisas: **Primeiramente:** *Educação mental*. **Segundo:** *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. **Terceiro:** *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (MARX, 1982b, p.5)

Nesta perspectiva, o objetivo da formação integral dos seres humanos unindo trabalho produtivo e aprendizagem como expressão vital na formação dos homens e das mulheres é a provisão guardada pela teoria Marxista para a composição de um cidadão Omnilateral. Sobre a Omnilateralidade podemos destacar que ela se prospecta de modo contraposto ao caráter unilateral da formação de caráter burguês empreendida pelo sistema capitalista, a qual possui como pragmática finalidade, a formação de seres humanos fragmentados e desvinculados do seu trabalho e dos seus vínculos sociais, resguardando então valores meramente reprodutores de concepções mercantilizadoras da vida. Sobre a

concepção unilateral de educação podemos dizer que “trata-se de uma concepção educativa alienadora, que se ajusta à desmedida do capital em subordinar a ciência e o conhecimento a sua ampliação e reprodução a custas de mutilar direitos” (FRIGOTTO, 2013, p. 69). De acordo com Sousa Junior (2009),

Esse conceito não foi precisamente definido por Marx, todavia, em sua obra há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista. A unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital (SOUSA JUNIOR, 2009, p. 1).

É sob a perspectiva Ominilateral que se orienta a concepção materialista histórica e dialética que pode ser empregada desde Marx para a educação. Conforme sublinhado em Manacorda (2017),

A divisão do trabalho, ou propriedade privada, tornou-nos obtusos e unilaterais. A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade (obviamente, muito menos freqüente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo) reúnem-se todas as perspectivas positivas⁴⁸ da pessoa (MANACORDA, 2017, p. 78).

Com o objetivo de superação do trabalho e da educação sobre as convicções do capital, que se constitui a aproximação do campo teórico marxista de análise e pesquisa em educação.

⁴⁸ A palavra positiva na citação do autor guarda relação com o campo ético da produção de uma concepção harmoniosa para a vivência e o ordenamento das atividades dos seres humanos. Não há aqui simplesmente uma aproximação maniqueísta entre o que é bom ou ruim, mas uma assunção coerente à ética universal solidária empregada na abordagem teórica de Marx.

2 SUBSÍDIOS HISTÓRICOS E ALGUNS APONTAMENTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

“A educação e formação humana são, antes de tudo, um processo social e cultural. A escola, tal como a conhecemos, como a sociedade que a constitui, não são fatos naturais, mas resultantes de processos históricos” (FRIGOTTO, 2009, p.3).

Tendo por horizonte a composição de uma linha histórica em alusão ao percurso da escola e do sistema educacional no Brasil, com o propósito de assim responder ao primeiro objetivo da pesquisa, intentamos no breve espaço deste segundo capítulo, traçar um panorama sobre as origens do sistema escolar no Brasil até a sua chegada nos dias atuais, onde a escola e o sistema de ensino viram surgir recursos didáticos e pedagógicos bastante diversos ao que se sucedeu durante a sua gênese. O nosso olhar sobre as mudanças no expediente da educação busca também, ainda que não o faça de modo específico, acompanhar a redefinição das atribuições da escola e dos seus trabalhadores. De certo modo, a partir deste quadro, pretendemos delimitar o contexto em que se insere o objeto e a problemática da nossa pesquisa, que se dá em torno da análise das proposições para a formação dos profissionais da educação básica na modalidade a distância entre os anos de 2006 a 2016. Sabemos que delimitar o problema pode ser o momento mais aflitivo de um estudo, porque sua definição está conexa com a concepção que gera o problema; e o problema é a expressão sintética de uma concepção (CHIZZOTTI, 2014. p. 25).

De modo a circunstanciar a fase que serviu como introdutória ao sistema de ensino nos moldes que encontramos na atualidade, buscamos localizar na história da Educação do Brasil alguma racionalidade que possa ter ensejado as opções culturais e sociais que se arquitetaram desde a constituição desta organização.

Nossa estruturação temporal se dá a partir de quatro períodos principais e busca inspiração no recorte histórico determinado por Demerval Saviani no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2021). Tal elaboração se dá de modo a localizar nestes períodos fatos relevantes que contribuam de alguma forma com a apreensão da dinâmica do objeto em estudo, e que auxiliem a nossa compreensão sobre a constituição do sistema escolar brasileiro. De acordo com o apontamento de Saviani (2021),

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: **1.** Uma pedagogia basiliana ou o período heroico (1549-1599); **2.** A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759), **2º Período (1759-1932):** Coexistência entre a vertente religiosa e laica da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: **1.** A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); **2.** Desenvolvimento da pedagogia laica: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932); **3º Período (1932-1969):** Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: **1.** Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932--1947); **2.** Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961); **3.** Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969). **4º Período (1969-2001):** Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: **1.** Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); **2.** Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991); **3.** O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001) (SAVIANI, 2021, p. 80-81, grifos nossos).

Apesar da inspiração no recorte temporal de Saviani (2021), não nos deteremos de modo minucioso a todas as fases de estudo do autor, porém, com base nela, buscaremos nos deter a aspectos mais abrangentes de cada uma destas fases históricas identificando assim a direção epistemológica principal daqueles períodos. Nos introduzimos, deste modo, desde o estágio em que foi exercida grande influência das instituições religiosas, mais especificamente da Igreja Católica, a contar da inserção dos padres jesuítas no ensino, durante o período colonial, para então nos deslocar até o período imperial, com o interesse de neste contexto refletir sobre o impacto dos espaços temporais de mudança do sistema agrário, majoritariamente do e no campo, para a sistemática migração que deu início a formação das grandes cidades desde o período republicano. Recorremos a esta digressão por dois motivos principais, que fazem parte da sistemática da pesquisa,

conforme enunciado no capítulo um: o primeiro, refere-se ao movimento metodológico essencial que previne a exigência da busca da totalidade do objeto estudado; e o segundo, se dá do mesmo modo como ponto imprescindível que se compõe desde a localização e apreensão das contradições que se mostram aos poucos desde a busca da historicidade do objeto. A fase temporal da política analisada justifica a necessidade de exposição destas circunscrições, haja vista as transformações educacionais e sociais empreendidas através da história do Brasil, que pelo interior destes períodos significativos influencia também outros setores da vida social, como os da cultura e da economia.

Organizamos este itinerário discorrendo sobre o processo de desenvolvimento da escolarização no Brasil ao mesmo tempo em que refletimos sobre os objetivos dos principais atores envolvidos nesta tarefa, e também sobre as implicações que estes propósitos transferem para a direção atual do nosso sistema de ensino. Ao final deste capítulo pretendemos obter subsídios que nos direcionem para a compreensão de questões como as seguintes: como surgiu a escola no Brasil? A escola foi idealizada a partir de um pacto nacional? A necessidade de escolarização surgiu naturalmente no decorrer da colonização do Brasil? A colonização se deu de modo pacífico? Foram apagadas outras formas de aprendizado e cultura no Brasil durante a colonização? Estruturas públicas de ensino cooperam com a qualidade da educação? Estruturas privadas de ensino cooperam com a qualidade da educação no Brasil? Para reflexionar sobre questões que circundam respostas desta natureza que construímos a abordagem que segue.

2.1 O BRASIL E A EDUCAÇÃO: UM BREVE E INTRODUTÓRIO HISTÓRICO

O processo formal de escolarização no Brasil inicia-se no período colonial que data mais ou menos a partir do ano de 1500 com a chegada dos portugueses no Brasil. Não há registros oficiais de práticas de ensino no país que sejam anteriores a chegada dos portugueses, no entanto, pode-se afirmar que de modo alternativo já

existia a transmissão de aprendizados entre os povos originários⁴⁹. O empenho europeu pelo apagamento dos vestígios relativos aos costumes e as interações focadas na aprendizagem ascendente entre os povos nativos, durante a chegada dos portugueses no Brasil, mais tarde resultará na base da constituição do movimento de resistência constituído pelos povos explorados que subsistiram na América Latina, o movimento de Educação Popular. No período colonial os deslocamentos escolares existiram com um objetivo fundamental, que era o de “civilizar” os povos indígenas que habitavam as terras brasileiras antes da chegada dos exploradores. Com a vinda dos novos senhores da terra, as populações que as habitavam foram convidadas a se adequar ao modo de vida considerado gentil, no sentido mais submisso que esta palavra possa ter, por aqueles recém-chegados. Era preciso que os habitantes da Terra Brasilis se adaptassem aos costumes dos forasteiros. De acordo com Fausto(1994),

Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos Rios Paraná-Paraguai. Podemos distinguir dois grandes blocos que subdividem essa população: os tupis-guaranis e os tapuias. Os tupis-guaranis estendiam-se por quase toda a costa brasileira, desde pelo menos o Ceará até a Lagoa dos Patos, no extremo Sul. Os tupis, também denominados tupinambás, dominavam a faixa litorânea, do Norte até Cananéia, no sul do atual Estado de São Paulo; os guaranis localizavam-se na bacia Paraná-Paraguai e no trecho do litoral entre Cananéia e o extremo sul do que viria a ser o Brasil. Apesar dessa localização geográfica diversa dos tupis e dos guaranis, falamos em conjunto tupi-guarani, dada a semelhança de cultura e de língua (FAUSTO, 1994, p.20).

Esta adaptação precisava acontecer para que os europeus obtivessem uma mão de obra obediente e adaptada às suas finalidades. A fim de analisar o processo de instrução neste período, é preciso considerar o contexto histórico daquela etapa, os objetivos de expansão dos portugueses ao adentrarem esta terra e a espécie de protótipo de homem idealizado no imaginário dos colonizadores. Entretanto, ao observá-la também é preciso considerar como fundamental a indicação de que o

⁴⁹ O termo povos originários, expressa o conceito exato do seu significado. Povos originários são os povos que já viviam em terras brasileiras já em fase anterior a sua colonização, tendo linguagem e costumes próprios e, portanto, diferentes dos costumes europeus que passaram a serem impostos a partir da colonização.

principal objetivo dos portugueses neste período é a extração de lucro desta extensão de terras que lhes coube a partir do tratado de Tordesilhas (1494), o qual garantia a posse e exploração das terras existentes e que viessem a ser encontradas no Brasil. A saber, o tratado de Tordesilhas recebeu este batismo por ter sido firmado em uma cidade com este mesmo nome; nele o mundo foi dividido em dois hemisférios, separados por uma linha que imaginariamente passava a 370 léguas a oeste das Ilhas de Cabo Verde. As terras descobertas a oeste da linha pertenceriam à Espanha; as que se situassem a leste caberiam a Portugal (Fausto, 1994). A Portugal coube as terras brasileiras.

No momento da chegada no Brasil, os portugueses encontraram os habitantes imersos em um modo de vida de subsistência, ou seja, o povo indígena produzia para o seu próprio consumo e vivia do que conseguia extrair da natureza sem que precisasse degradá-la. Nestas sociedades, anteriores a exploração, não existia a influência da acumulação do capital. Porém, existia sim, um modo de vida e de organização arquitetônica na confecção das aldeias, de educação, através dos ensinamentos orais, de cuidado com a saúde, através das ervas medicinais, do meio ambiente e do espírito, completamente desenvolvidos de modo ecológico e solidário. Estas são características que não poderiam ser facilmente compreendidas pelos forasteiros que procuravam ainda mais riqueza material. Estava em jogo neste contexto uma diferença muito grande entre a cultura indígena e os valores europeus.

Assim como em qualquer coletivo, os povos indígenas possuíam suas divergências e não viviam em uma completa conciliação sincrônica, existiam desarmonias e embates entre tribos, os embates aconteciam por disputas de poder e prestígio, porém, dentro de uma ótica divergente da do colonizador. No entanto, foi a partir destas discordâncias que se tornou possível para os portugueses encontrar

aliados entre os povos originários que contribuíssem com os seus planos de dominação cultural e econômica. Conforme assinalado por Silva⁵⁰ (2018),

A invasão, ocupação e exploração do solo brasileiro foram e são determinantes para as transformações radicais que os povos originários passam no decorrer de cinco séculos. Um longo processo de devastação física e cultural eliminou grupos gigantescos e inúmeras etnias indígenas, especialmente através do rompimento histórico entre os índios e a terra. Por dentro da tradição da teoria social crítica, podemos captar elementos teórico-metodológicos muito significativos para análise do processo histórico social vivido por esses povos e apreender a teia contemporânea de ameaças à própria continuidade da existência da vida indígena e sua possibilidade de autodeterminação e auto-organização (SILVA, 2018, p. 481).

A literatura sobre o tema mostra que alguns índios viam os padres e os religiosos como seres dotados de bondade e os comparavam com seus líderes místicos. Os brancos eram ao mesmo tempo respeitados, temidos e odiados, como homens dotados de poderes especiais (FAUSTO, 1994). Neste contexto surge a Companhia de Jesus. De acordo com o que escrevem Neto e Maciel (2008),

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação (NETO; MACIEL, 2008, p.173).

Fato é que, a Companhia de Jesus foi quem deu início às primeiras organizações escolares e ao modelo de educação que se sucedeu por vasto tempo na nossa história. Um modelo escolar centrado na obediência à igreja e aos seus costumes, um sistema escolar que até os nossos dias se confunde entre os objetivos de educar e os valores eclesiais de moralidade, civildade e características culturais oficiais.

⁵⁰ A autora do artigo utilizado nesta citação é uma indígena do grupo Pankararu, no estado de Pernambuco.

Os padres jesuítas investiram massivamente na domesticação dos indígenas já que inicialmente também possuíam o objetivo de utilizar a sua mão de obra trabalhadora. A força operária indígena se custearia de forma irrisória no que tangia aos aspectos financeiros já que o escambo fazia parte da negociação entre índios e brancos, logo, ocorria que os europeus presenteavam os índios com objetos sem valor econômico considerável, que os encantava e iludia através de tecnologias bastante inovadoras para o contexto em que subsistiam. No entanto, os para eles, homens incultos, tinham seus valores, e não se sujeitaram totalmente e facilmente a esta oferta demagógica, e conseqüentemente, os planos de domesticação indígena pelos europeus falharam. A saída então para os empreendimentos europeus, foi a de importar grande parte da mão de obra cativa da África “os índios tinham uma cultura incompatível com o trabalho intensivo e regular e mais ainda compulsório, como pretendido pelos europeus” (FAUSTO, 1996, p.) já os negros, para eles, não tinham vez e nem alma. Houvera uma tentativa anterior de escravização indígena sem a inculcação do bom cristão implementado pelos jesuítas, porém, este empreendimento também não obteve grande sucesso. As características de um bom cristão traziam a dedicação ao trabalho e à rigidez moral e aos bons costumes dos estrangeiros como padrão de sociabilidade, algo incompatível ao modo de vida indígena que possuía seus valores consolidados através da sua cultura de afluência cooperativa.

De modo unilateral, no ano de 1570 inicia-se no Brasil o processo de escravização do povo negro. Os negros trazidos da África vinham de forma coagida para o Brasil, e diferentemente dos índios, que vez ou outra contavam com alguma compaixão por parte dos jesuítas, os escravos não tinham nenhuma voz para se expressar a seu favor. Além de todo o desfavorecimento, os negros ainda possuíam pouca intimidade com estas terras, não conhecendo seus subterfúgios e esconderijos. Em verdade os índios sempre foram os factuais donos e ocupantes do Brasil, e por este motivo, o conheciam em profundidade, a

intimidade com a floresta e com os segredos que a cercavam, foi uma vantagem que contribuiu com a sua resistência à adaptação, ou sujeição às obrigações e desumanização impostas pelos exploradores.

Para compreender que a escolha dos portugueses pelos negros não é aleatória, se torna importante somar a esta informação o fato de que já no século XV, ao percorrer a costa africana, os europeus já haviam observado que o tráfico de escravos tornar-se-ia um negócio rentável. A fácil negociação com outras sociedades que reconheciam o valor econômico dos escravos fortalecia os objetivos destes senhores.

Em um contexto favorável ao negócio, os trabalhadores negros escravizados aportaram no Brasil no Século XVI, conduzidos através dos navios negreiros. Nestas viagens, ao que pode ser ilustrado como uma fotografia do inferno na Doutrina Católica, os seres humanos vindos do continente africano eram tratados como animais sem alma, coexistindo em ambientes com condições de total insalubridade e devastação psicológica. Como se não bastassem todas as violências as quais eram submetidos antes de chegar no novo mundo, os escravos eram obrigados a redemoinhar em torno da árvore do esquecimento em Benin, África, antes de serem vendidos aos traficantes europeus para que depois de percorrer os novos caminhos não lembrassem mais nada sobre o seu passado. Nesta dança mórbida e cruel os homens eram obrigados a dar nove voltas e as mulheres sete em torno da árvore do esquecimento que era considerada mágica e os preparava para que fossem separados das suas famílias e amigos pela eternidade. Mães foram separadas de filhos e filhas, irmãos, pais, e famílias inteiras se desuniram da sua convivência e do seu seio habitual.

Nas últimas décadas do século XVI, não só o comércio negreiro estava razoavelmente montado como também vinha demonstrando sua lucratividade (FAUSTO, 1996). O espaço histórico de desumanização oportunizado pela escravidão perdurou durante 400 anos, ou seja, durante quatro séculos, de XVI a XIX, extinguindo-se no Brasil tardiamente apenas em 1888, tendo sido este o último país a abolir a escravidão.

O fim da escravidão de negros no Brasil ocorre com a assinatura da Lei Áurea, porém, antes deste episódio há situações que ensaiam a liberdade do povo escravizado, e nestas circunstâncias, apesar de muita contrariedade, são aprovadas a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885), além disso, existiram acordos entre escravos e senhores que propunham uma quantidade de anos de trabalho até a sua libertação, ou seja, uma espécie de acordo que trazia a perspectiva de um final para aquele sofrimento⁵¹.

A escravidão indígena, que existiu em proporções bem menores, extinguiu-se em 1755 por decreto do Marquês de Pombal⁵². No entanto, os reflexos da escravidão africana e da exploração ao povo indígena perduram até os dias atuais, seja pela falta de oportunidades e autoestima relegados a estes povos, seja pela completa falta de reconhecimento da sua participação no desenvolvimento econômico e cultural do país desde o início da exploração do Brasil pelos portugueses. Esta situação reverbera no sistema de ensino até o período contemporâneo e, como não poderia ser diferente, se reflete nas poucas oportunidades educacionais e financeiras para estas populações. De acordo com

⁵¹ Cumpre destacar que, houve casos em que os senhores de escravos, pressentindo a derrocada da escravidão no Brasil, anteciparam-se à abolição, a partir de uma jogada dissimulada, e concederam alforrias com uma cláusula de trabalho compulsório por vários anos. Na cidade de Pelotas, por exemplo, que é enaltecida por alguns ufanistas por ter proclamado a abolição antes do Brasil, em 1884, evidenciou-se em trabalhos como de Assumpção (2013), que a maioria das cartas de alforria antes do ano de 1888, continha cláusulas de serviços, ou seja, a liberdade dos escravos estava condicionada mediante mais alguns anos de trabalho para os seus senhores, o que na prática significou a continuação da escravidão para muitos destes cativos até 1888 (se considerarmos que foram libertos de fato neste ano).

⁵² “José de Carvalho e Melo o Marquês de Pombal (primeiro ministro de Portugal de 1750-1777). Tanto ele como o seu governo controverso permanecem motivo de polêmica até hoje. Para além do mito, ficou o debate que a sua atuação suscitou ao longo de décadas: o lastro ideológico, reformador e autoritário, voluntarista e despótico e de tirano esclarecido. Deste modo, a análise das transformações da sociedade portuguesa em meados do século XVIII, consubstanciadas nas Reformas Pombalinas, que abarcaram os âmbitos econômico, administrativo e educacional, tanto em Portugal como nas suas colônias, requer o conhecimento da situação da metrópole neste período. A política colonial portuguesa tinha como objetivo a conquista do capital necessário para sua passagem da etapa mercantil para a industrial. Porém, Portugal não conseguiu alcançar este objetivo. A nação que se destacava neste período era a Inglaterra, bastante beneficiada pelos lucros coloniais dos portugueses” (SECO; DO AMARAL, 2006, p.2).

os estudos sobre desigualdade de gênero e raça em 20 anos, publicado pelo IPEA em 2017, os dados da realidade comprovam o que escrevemos,

Se examinarmos a escolaridade das pessoas adultas, salta aos olhos também o diferencial de cor/raça. Apesar dos avanços nos últimos anos, com mais brasileiros e brasileiras chegando ao nível superior, as distâncias entre os grupos perpetuam-se. Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca (IPEA, 2017).

A base deste desequilíbrio se compõe desde o processo de colonização do Brasil, e quando estas características são colocadas em relevo, se torna ainda mais evidente uma parte da alegação de alguns teóricos críticos⁵³, que possuindo em seu horizonte o objetivo de explicitar o profundo debate sobre a não casualidade na assimetria entre a periferia e o centro econômico, demonstram através de seus estudos o sistema desigual em que se funda a sociedade brasileira.

Não é por maior esforço individual ou por qualidades superiores que até o presente ainda vejamos descendentes de europeus com mais abrangentes garantias jurídicas e oportunidades, do que pessoas negras e indígenas. De certa forma, é inclusive coerente com a nossa história que aqueles que estão ocupando os setores privilegiados da sociedade em sua maioria sejam brancos, e ainda hoje, em sua maioria homens. Além do mais, não é casual que muitos destes homens ou mulheres de destaque tenham vindo de uma origem de famílias abastadas. Teorias racistas, conservadoras e meritocráticas são forjadas através do apagamento destas determinações e, portanto tornam-se superficiais em seu conteúdo.

Como é possível ponderar através de nosso contexto geográfico, econômico e também político, zonas colonizadas por imigrantes europeus que chegaram ao Brasil posteriormente ao início da exploração indígena e negra, e que foram recebidos com oportunidades de acesso ao trabalho, especialmente na área agrícola, leia-se como direito concedido ao uso da terra, são sempre condecoradas

⁵³ Sobre os debates referentes a classes sociais e raça, destacamos os teóricos brasileiros, Sílvia de Almeida (2019) e Jessé Souza (2003; 2017), e a americana Ângela Davis (2016).

como espaços de honestidade e retidão, algo similar às manifestações culturais destas etnias, que são sempre enaltecidas como familiares e alegres, haja vista eventos como a Oktoberfest⁵⁴. Já para manifestações de religiões de matriz africana, e até mesmo para o carnaval, umas das nossas festas populares mais famosas, inclusive internacionalmente, sobram o resguardo de observações que giram em torno dos seus exageros, os quais quase sempre são contextualizados através da exemplificação do apelo sexual dado ao corpo das mulheres ou ao uso desmesurado de drogas e bebidas alcoólicas.

Se os europeus foram recebidos no Brasil com incentivo ao trabalho coletivo e a conservação dos seus costumes, aos negros foram reservados dor, exploração e desumanidade. Zonas de resistência do povo negro, como os quilombos só foram reconhecidas como de direito a partir da constituição de 1988, ou seja, apenas 100 anos depois da abolição formal do trabalho escravo. O direito às terras quilombolas, que se deu de forma bastante tímida, ocorreu através do artigo 68 da Carta Magna, o qual versa com o seguinte texto: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir a eles os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, art.68).

No entanto, tal direito só iria começar a se efetivar de forma factual, ocupando um espaço de discussão política e jurídica a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, o que se operou através do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu artigo terceiro no qual demanda para a Fundação Quilombo dos Palmares⁵⁵ a autoridade de reconhecimento e emissão de certificação às comunidades quilombolas e a sua inscrição no cadastro geral. Esta medida foi e

⁵⁴ Festival de cerveja originado em Munique, Alemanha, e que acontece anualmente em diversas regiões, do país, especialmente as localizadas no sul ou em regiões colonizadas por descendentes de alemães. Apesar de festas como esta ter uma constituição baseada no consumo de cerveja e de lingüiças, não salta aos olhos da justiça e da saúde pública, ou dos defensores da moralidade os problemas advindos do consumo exagerado do álcool, de sódio e a exposição à violência.

⁵⁵ A fundação Quilombo dos Palmares, hoje conhecida como Fundação Cultural Quilombo dos Palmares, foi um dos setores culturais mais atacados pelo governo eleito no ano de 2018. Durante todo o período deste governo foram realizados ataques a memória e a contribuição do povo negro.

ainda é motivo de discussão na sociedade e no meio político sobre o direito ou não dos negros à propriedade destas terras.

Em verdade, boa parte das políticas sociais que afirmam de alguma forma a humanidade e o caráter de reparação ao povo negro e indígena são alvo de conflitos. O cenário de discussão sobre temas que interferem nos direitos dos povos explorados é colocado em um lugar no qual atores que foram historicamente beneficiados por políticas semelhantes, sejam chamados para através da sua régua moral um tanto mordaz, determinar sobre direitos que não lhes competem. É como se os descendentes de europeus por terem passado por um processo de guerra e exílio das suas terras, em contexto bastante diverso ao dos negros e indígenas, pudessem decidir na atualidade sobre a legitimidade da escravidão, das humilhações e da pobreza a que foram submetidos os povos vindos da África para terras colonizadas pelos portugueses. Não há razoabilidade para avaliações semelhantes entre situações tão distintas. Os direitos dos negros estão a todo o tempo sujeitos a uma espécie de deslocamento circunstancial sobre a sua importância e essencialidade, a escola e a formação dos profissionais da educação não se separa desta reprodução. É como se o povo negro não houvesse experimentado o martírio necessário e não merecesse a reparação da dívida histórica e econômica, que não apenas o Brasil, mas outros países em todo o mundo, têm para com este povo. Esta base racista e de classe se reflete e opera fortemente desde a constituição dos primeiros ensaios de sistema escolar. Se a escola e o sistema escolar se fundam através de assimetrias profundas, o desequilíbrio se movimenta de modo ainda mais arraigado entre os povos negro e indígena.

A fase introdutória do sistema de ensino no Brasil se forjou de modo impregnado pela ideologia civilizatória, a qual já se encontrava comprometida com o apagamento dos traços históricos da composição heterogênea do Brasil. Catequizar os índios para assim conformá-los à fé católica, fez parte de um projeto gestado e acarinhado pelos colonizadores. Apagar a memória dos negros e das negras que foram capturados das suas terras, para serem escravizados, foi uma forma cruel de inculcar uma sociabilidade desumana para aquele povo. A epistemologia deste período esteve atrelada aos princípios da sujeição ao clero e por conseguinte aos

desígnios da nobreza. A formação de um homem gentil, civilizado e sem consciência fazia parte dos métodos jesuíticos de ensino. A crença no pecado e no medo do castigo, através de uma lógica supérflua, mostraram-se convenientes a um perfil humano que precisava permanecer acomodado aos desejos de um Deus culturalmente criado.

No período descrito, a escolarização⁵⁶, leia-se algum tipo de alfabetização introdutória, do povo negro, ficou relegada a algumas exceções que vinham de bem feitos, padres, moças letradas ou através do trabalho doméstico.

2.2 LER E CONTAR, É SÓ COMEÇAR: HÁ UM PRINCÍPIO DE AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL?

Após um breve período histórico imbricado pela necessidade de organização da colônia, a escolarização passou a ser investida de forma mais impetuosa aos cidadãos brasileiros de categoria considerada inferior, tais como os filhos bastardos de portugueses ou até mesmo de padres, ou ainda aos trabalhadores em geral não escravos que vieram povoar o Brasil. Começava assim a surgir um tipo de entendimento conectado a necessidade de que um mínimo conhecimento seria necessário para a constituição de um país economicamente forte, não apenas civilizado, mas também minimamente letrado. Apesar disso, a educação erudita e direcionada à apropriação da cultura considerada superior e da intelectualidade extensa, era direcionada apenas aos filhos de uma elite rural que iniciava sua constituição como classe social com qualidades específicas, onde a educação

⁵⁶ Sobre o tema da escolarização negra na colônia, o artigo publicado pela professora Eliane Peres da Universidade Federal de Pelotas em 2020 e intitulado, A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos “sem arquivos” (PERES, 2020), traz uma discussão bastante pertinente. A professora, que faz parte do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, CNPq (HISALES), da mesma universidade, e que realiza pesquisas sobre a história da alfabetização traz dados muito importantes sobre o tema. A história do povo negro se revela principalmente através da oralidade, e neste sentido, o encontro e a pesquisa sobre o modo como o povo negro se alfabetizou ocupam extrema importância para a temática da história da Educação no Brasil. A professora trás inclusive algumas imagens, retiradas de arquivos da biblioteca nacional, com anúncios de escravos letrados.

integral e de qualidade diferenciada seria ofertada apenas para os poucos privilegiados. De acordo com Romanelli (2000),

A obra da catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo, e foi graças a ela que o Brasil se tornou, por muito tempo, um país da Europa, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir *status* (ROMANELLI, 2000, p.35).

O tipo de Educação que agraciava uma híbrida elite nacional que começava a se constituir, serviria também como expressão de *status* social e tornar-se-ia elemento significativo na construção das sustentações de poder na colônia, os conhecimentos singulares e distinguidores contribuiriam para que estas camadas dirigentes tomassem consciência sobre o prestígio deste tipo de educação para a construção da respeitabilidade dos seus representantes junto à ordenação do poder público e por conseguinte econômico. O acesso a uma educação cultural e tecnicamente qualificada iria se tornar desde outrora, estratégia de chegada e continuidade desta elite nos interesses introduzidos nas obrigações e acordos que aos poucos eram firmados e que se tornariam constitutivos do país.

No processo educacional, já em um segundo momento, aproximando –se do posterior caráter civilizatório jesuítico, a escola tem sua aurora marcada pela diferenciação entre cidadãos, colocando-os nos lugares que lhes reservavam as desigualdades inerentes aos seus regimes intrínsecos. Nesta perspectiva, conforme Romanelli (2000),

Na época colonial mesma, já não era somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se media a importância ou se avaliava a situação social dos colonos: os graus de bacharel e os de mestre em artes

(dados pelos colégios) passaram a exercer o papel de escada ou de ascensor, na hierarquia social da Colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres, juizes e magistrados. Símbolo de classe, esse tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia. Isso porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da colônia junto às cortes foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico. Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo⁵⁷ e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas (ROMANELLI, 2000, p.36).

Desde este aparte inicial de explícita separação entre povo, elite e monarquia, a organização escolar do Brasil segue seu curso e iria obter nova reestruturação somente após a finalização efetiva do ensino jesuítico. Os jesuítas foram expulsos da colônia em razão da reforma pombalina, a qual buscou atribuir à coroa portuguesa obrigações educacionais até então designadas aos padres jesuítas e, por conseguinte, ao Clero. A reforma Pombalina, em tese, introduziu à educação estatal um ideário menos voltado aos valores da ordem cristã, no entanto, apesar da diversificação e fragmentação educacional imposta por tal reforma, em especial por meio das aulas régias⁵⁸, que de acordo com Saviani, “eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si” (2021, p. 192), os objetivos educacionais seguiam parecidos. Operava-se deste modo através das

⁵⁷ O mandonismo é um conceito sociológico que define um modo de relação constituído à brasileira para delimitar momentos diferentes da história do país. O mandonismo seria algo semelhante ao que vimos costumeiramente na literatura histórica como coronelismo ou clientelismo. Há divergência entre autores, porém, como se trata aqui de uma explicação de contextualização, o mandonismo pode ser explicado como um coronelismo empregado ao modo de vida colonial. Em artigo do ano de 1995, que aparece disponível através do scielo, José Murilo de Carvalho organiza discussão aprofundada sobre o tema.

⁵⁸ As aulas régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de d. José I (1750-1777). A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros (BRASIL, 2013).

aulas avulsas um ensino que se diferenciava do ensino jesuítico humanístico inclusive com o recrutamento de professores não ligados diretamente a igreja para reger aulas, mas, no entanto, apesar destas mudanças, permaneceram conservados os valores de retidão, extrema disciplina e submissão. Em verdade, o objetivo principal da reforma Pombalina previa bem mais do que uma reforma qualificadora e meramente enciclopédica para a educação na colônia, havia também interesses econômicos e políticos, uma vez que “atuou junto à reformulação dos serviços públicos e do combate à sonegação fiscal. Sua preocupação orientava-se no sentido de proporcionar um senso de unidade à colônia brasileira (NETO; STRIEDER; SILVA, 2019, p.3).

Junto da reforma Pombalina residia a dimensão da eliminação da influência das crenças cristãs limitantes para o progresso na colônia. Fé e ciência já não podiam coabitar oficialmente o mesmo espaço. O campo epistemológico, que neste período encaminha as posteriores mudanças na organização educacional do Brasil mostrava-se com o início de uma clara influência do Iluminismo e da superação da idade das trevas conforme já processado na Europa. Para a formação de professores há aí um ponto importante, a partir da expulsão dos jesuítas dá-se ainda que timidamente, porque mesmo assim persiste a atuação dos padres nos processos educacionais⁵⁹, aos professores que fazem parte do universo secular, alguma medida de atuação didática. De acordo com Saviani (2021),

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da Universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências

⁵⁹ “O funcionamento das aulas régias não impediu os estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas, tendo sido inclusive, criadas algumas dessas instituições no espírito das reformas pombalinas. No Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro os franciscanos organizaram, com autorização do alvará régio, curso de filosofia e teologia que funcionou como uma faculdade estruturada nos moldes da Universidade de Coimbra reformada. Embora se destinasse primordialmente à formação de sacerdotes, era frequentada também por muitos leigos” (SAVIANI, 2021, p.108).

empíricas acrescentou-se a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres (SAVIANI, 2021, p.186).

No entanto, as determinações da evolução colonial no país não se deram de modo minimamente progressista conforme ocorrera na Europa. Apesar de se estabelecerem mudanças no acesso aos estudos formais e na organização econômica que visava refletir o que se dava no velho mundo, no Brasil, permanecia a chaga da escravidão e da desigualdade. Portanto há que ser assinalado que a burguesia que começava a se constituir no Brasil acrescia à acumulação das suas riquezas, a exploração e manutenção da escravidão. A reforma Pombalina encaminhou mudanças cruciais em relação à educação através da transição da fase colonial para uma fase de maior relação com o estado, esta reforma refletiu mudanças também em outros setores daquela sociedade. A reforma Pombalina criou as bases para a constituição de uma estrutura administrativa na colônia, já que no final do século XVII Portugal já percebia que para garantir algum tipo de evolução comercial para o seu país seria preciso estruturar a comercialização dos seus produtos coloniais fortalecendo assim o seu sistema mercantil. O substrato dessa modernização se refletiu no processo de independência do Brasil e também no campo pedagógico. Havia uma base de conformidade que julgava pertinente a instituição de um sistema educacional através da composição de escolas públicas. Nesse sentido, “no contexto dos debates, um dos membros da comissão, Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado, reapresentou a memória que havia proposto para a reforma dos estudos da capitania de São Paulo, em 1816” (SAVIANI, 2021, p. 120). As memórias de Martin Machado giraram em torno de uma organização escolar em três graus, dividida primeiramente para a instrução generalista, o que poderia ser lido como uma alfabetização básica, incluindo aspectos de letramento matemático, um segundo resguardado para os conhecimentos técnicos de formação profissional e um terceiro grau, que deveria reservar-se para a alta sociedade brasileira, o qual incluiria os conhecimentos científicos. Porém, as ideias de Martim foram suprimidas pelo relevo dado ao projeto de criação das primeiras universidades

do país, e, por conseguinte o projeto da criação das universidades foi suprimido pela dissolução da assembleia constituinte por Dom Pedro I em 1824.

Com a dissolução da Assembleia Constituinte, o Imperador outorgou em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (SAVIANI, 2021, p. 123)

De certo modo, a ideia de um sistema educacional homogêneo e organizado não se concretizou naquele período. Saviani (2021) destaca duas hipóteses principais para este declínio. Uma delas se relaciona com a falta de financiamento para a Educação, já que os valores investidos em educação vinham de páreos recursos do Subsídio Literário. Para Moraes e Oliveira (2012),

Ainda em 1772, para que se pudesse manter este sistema de ensino, foi instituído o subsídio literário: imposto cujas rendas deveriam ser revertidas para o pagamento dos ordenados dos professores. Tal imposto incidia sobre o vinho, o vinagre, todos os tipos de aguardente e a carne fresca (ou carne verde). As Câmaras Municipais ficavam incumbidas de arrecadar e registrar as receitas derivadas do imposto em livros específicos e a remeter, a cada três meses, os registros e os valores a seus Ouvidores. Estes enviavam os registros e os rendimentos ao Cofre Geral da Junta da Real Fazenda de suas capitanias. As Juntas da Real Fazenda, estabelecidas em todas as capitanias, eram as responsáveis pela administração do tributo e pelo pagamento dos mestres (MORAES; OLIVEIRA, 2012, p. 84).

A outra se refere a um problema relativo à mentalidade pedagógica, uma vez que,

Além das limitações materiais, cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas (SAVIANI, 2021, p. 167).

Ainda de acordo com o mesmo autor,

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestam tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino

fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (SAVIANI, 2021, P. 169).

Além do destaque dado aos limites para a implementação de um sistema educacional no Brasil, ainda podemos observar a partir do mesmo contexto, que as interpretações relativas ao modo como se dá a constituição das aulas régias, e também sobre o seu financiamento, de certo modo evidenciam o quanto a profissão docente e a educação formal pública sempre foram predeterminadas por um ambiente de pouca seriedade e protagonismo. A história do Brasil demonstra através de seus períodos políticos e históricos, que a docência e o financiamento educacional se constituíram sem estabilidade e importância estratégica.

Chegamos ao século XIX assistindo a uma mudança econômica e política no Brasil, mudança esta que se dá a partir do crescimento e fortalecimento da produção de café para exportação, principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. As mudanças econômicas e políticas começam a se entrelaçar a partir da queda de Dom Pedro I em 1831, no momento em que abdica da coroa em benefício de seu filho Dom Pedro II, o qual, ainda que sem intenção manifesta, deixa o poder político quase como uma herança proeminente nas mãos dos barões do café. Os produtores de café aos poucos constituirão a voz, a justiça e a economia do país, criando a bases da constituição da República Velha. Os produtores do café deixam de apoiar Dom Pedro II e a monarquia justamente por que o monarca com a cooperação de um círculo intelectual influente a época, em 1888, encaminha o fim da escravidão. Outros fatores também contribuíram para o fim da monarquia, entre eles a perda de protagonismo da igreja católica e a insatisfação exposta por outros setores da sociedade, os quais também se mostravam contrários ao sistema monárquico. Mas especialmente o pensamento atrasado dos fazendeiros que produziam o café, e não considerava a possibilidade de libertação dos escravos sem uma contrapartida econômica, foi o grande definidor para o fim do governo imperial. Constituíam-se assim o início do período republicano no Brasil. O trabalho escravo foi substituído

aos poucos pelo trabalho assalariado dos imigrantes que adentravam o país em busca de oportunidades. A força do café influenciou a criação de importantes rodovias no interior de São Paulo, e a criação destas rodovias acabou por gerar alguma medida de trabalho e renda para as cidades do interior daquele estado, que passam a se beneficiar do desenvolvimento operante, o qual até o presente contribui com a riqueza da região sudeste do Brasil, a qual não por acaso ainda possui grande força política e social. Nesta movimentação entre o fim da escravização, a migração do campo para a cidade na busca de melhores condições de vida e trabalho, e do fluxo de imigração contínua, que se desenvolveu o processo de modificação econômica no Brasil, e dá início a industrialização brasileira.

Neste ambiente, o campo educacional se encontra no meio de uma cruzada que busca a constituição de uma identidade para o perfil de formação profissional e pedagógica no país. De um lado há o incentivo a uma educação de inspiração Taylorista-Fordista⁶⁰ orientando-se para o desenvolvimento e modernização industrial do país, e por outro lado, há uma busca de restabelecimento da importância e influência da igreja católica, doutrina oficial da monarquia, no contexto da formação pedagógica.

No período posterior a república velha, tem início o primeiro governo de Getúlio Vargas, ex-governador do estado do Rio Grande do Sul e presidente de imensa importância na história do Brasil. A personalidade de Getúlio ocupa até o presente, espaço de controvérsia e curiosidade no imaginário nacional, o seu governo provisório que iniciou em 1930 e se estendeu até 1934 criou as bases, através da criação do ministério da Educação e da Saúde Pública, para uma

⁶⁰ Em livro publicado em 2017, Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto discutem de modo extremamente didático e preciso como as teorias Taylorista e Fordista influenciaram o campo da educação. De modo geral e através da defesa de suas ideias de melhoria para o trabalho, a técnica de Taylor buscou referir os trabalhadores como seres pouco autônomos e incapazes de criação, necessitando de orientação e supervisão de chefes e ou superiores para guiá-los em tarefas fragmentárias e desumanizadoras. De acordo com (TAYLOR, 2006, p.34, *apud*, ANTUNES; PINTO, 2017, p. 17), “em quase todas as artes mecânicas, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada, que o operário, ainda mais competente, é incapaz de compreender esta ciência, sem o auxílio e a orientação de colaboradores e chefes”. Com o Fordismo há a introdução da padronização na fabricação de insumos e a popularização das linhas de montagem. Obviamente, não queremos dizer que o Brasil de 1930, tais ideias estavam totalmente implementadas ou em consciente desenvolvimento, mas, queremos assinalar que com a industrialização são início de uma conduta direcionada a partir de ideias semelhantes.

orientação diretiva para a educação no Brasil. “Através de Francisco Campos, foram baixados um conjunto de sete decretos que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos” (SAVIANI, 2021, p. 195). Estes decretos dispuseram desde a criação de um Conselho Nacional de Educação até a consolidação de um regramento para o ensino secundário. Junto ao ano de 1932, chegamos até o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal manifesto se inspirava no movimento da escola nova e visava uma discussão aprofundada sobre a criação de um sistema nacional de educação. Isso foi somado a um profundo espírito republicano de organização da educação pública como direito de todos e como questão essencial do processo de modernização do Estado brasileiro no início do século XX (NOGUEIRA; SENA; RIBEIRO, 2021, p.4). O movimento da Escola Nova surge na Europa no final do século XIX, mas sua influência chega ao nosso país no início do século XX, muito inspirado na agitação política que ocorria a partir da crise no desenvolvimento mundial que aspergia no maior país da América latina, o qual se agigantava ao observar a insatisfação de vários setores da sociedade brasileira. O movimento dos escolanovistas defendia o rompimento com a educação tradicional focada na reprodução de conteúdos conservadores sem foco algum no indivíduo e em suas necessidades mais específicas. Alguns intelectuais, considerados progressistas para a época, julgavam de substancial importância que frente ao processo de industrialização pelo qual o Brasil passava, o povo fosse preparado para estas mudanças através da educação. Este movimento ganhou força com a publicação em 1932 do manifesto que possuía seu grupo liderado por Anísio Teixeira e Cecília Meireles, entre outros, o qual propagava o ideal de uma escola pública, sem concepção religiosa e que fosse universal e gratuita. Trago aqui um excerto do referido manifesto que demonstra as suas, para a época, ainda que distanciadas do caráter estrutural dos problemas da desigualdade educacional e de oportunidades, ousadas pretensões,

A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas ideias e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer setor ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa

atividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional, sem estadear a segurança de um triunfo fácil, mas com a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação. Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação. (AZEVEDO *et al.* 2006. p. 3)

Esses intelectuais observavam na concepção escolar o fator principal que suplantava as distorções refletidas na sociedade. A modificação de uma organização tradicional para uma organização inovadora preconizava uma escola mais movimentada, cheia de vida e que privilegiasse concepções menos sisudas para o dia a dia da escola, e isso é claro, significava certo investimento em uma infraestrutura física e humana que atendesse a tais objetivos, algo que na prática traria custos elevados em relação aos recursos investidos nas escolas tradicionais. Toda essa movimentação de vários setores da sociedade em busca de mudanças traz para 1930 a caracterização de uma década com importantes debates sobre a dimensão estratégica da educação para desenvolvimento do país. É com a constituição de 1934 por exemplo, que irá ser criada em lei, maior obrigatoriedade da aplicação de recursos para a educação, algo que está previsto na legislação em que a escola se baseia juridicamente até o presente, aparecendo apenas com valores de aplicação diferentes e relativamente melhores na atualidade, algo que nos últimos anos e especialmente após a pandemia da COVID 19, passou a ser firmemente atacado⁶¹. Conforme o artigo 156, é possível observar que este documento disciplina, pela primeira vez em um texto constitucional, uma referência ao financiamento da educação. Nos seguintes termos:

Art.156. A União e os Municípios deverão aplicar nunca menos de dez por cento em educação; os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte

⁶¹Nos últimos cinco anos, a educação pública vem sendo sucateada brutalmente. Uma pesquisa divulgada pela organização não governamental Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), mostra que em 2021 o gasto público com a educação atingiu o menor patamar desde 2012. Em 2021, o valor das despesas autorizadas em educação (R\$ 129,8 bilhões) foi cerca de R\$ 3 bilhões superior ao de 2020 (R\$ 126,9 bilhões). Mas a execução financeira foi menor (R\$ 118,4 bilhões). Segundo o Inesc, entre 2019 e 2021, a execução diminuiu R\$ 8 bilhões em termos reais. Para 2022, o instituto observa que o valor autorizado para educação (R\$ 123,7 bilhões) é R\$6,2 bilhões menor que a verba de 2021 (R\$ 129,8 bilhões) (ASSURGS, 2022).

por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. **Parágrafo único:** para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo 20% das cotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Hoje estes valores representam certo avanço, através do seguinte texto contido na constituição de 1988, que observará o seguinte a partir de seu artigo 212:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. § 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) § 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários. § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) § 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

No Campo social, os anos de 1930 reverberaram uma economia baseada em grandes fortunas que formaram aos poucos uma incipiente oligarquia burguesa, na qual ao longo dos anos posteriores, foi fundamentando o processo de expansão econômica e política no Brasil. Naquela década imperava uma crise mundial, iniciada já na década anterior, 1920 a 1929, e que refletiu no Brasil através da diminuição das exportações de café, moeda forte para a consolidação de uma espécie de acumulação primitiva para o capital privado brasileiro. Com os reflexos da crise da bolsa em 1929 e, por conseguinte da crise nas exportações, os lucros e investimentos que vinham sendo socializados com os investidores internacionais

passaram de uma hora para a outra a desaguar apenas nos bolsos dos produtores brasileiros, e neste contexto, a saída encontrada pelos fazendeiros de café foi então realizar um profundo investimento na industrialização e na comercialização interna, o que levou o Brasil a obter um importante crescimento durante o período da crise internacional. Conforme observa Romanelli (2000),

A Economia brasileira reagia de forma dinâmica aos efeitos da crise: o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda de um para outro setor. Essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial. Tudo isso trouxe conseqüências benéficas para o setor industrial, que, graças à crise passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, então não mais dominado pelo capital estrangeiro, e com a possibilidade de um aproveitamento mais intenso de sua capacidade já instalada e que, até então, vinha operando em regime de subaproveitamento, por causa da concorrência das importações. A acumulação capitalista desenvolveu-se, pois, mais rapidamente (ROMANELLI, 2000, p.48).

O fortalecimento econômico⁶² concentrado nas mãos dos fazendeiros, empresários e profissionais liberais advindos de famílias abastadas, cooperaram com a impulsão das primeiras grandes fortunas do Brasil, e assim se consolidou o capitalismo à brasileira. Com a saída oportuna encontrada pelos produtores de café para se desvincular da crise internacional, começa a haver efetivamente a consolidação da transição de um país majoritariamente agrário para um país urbano e industrial. Há de se ponderar, no entanto que, o processo de industrialização no Brasil se deu de modo superficial no que se refere às mudanças de pensamento do núcleo centralizador do poder; ou seja, a industrialização no Brasil tem a peculiaridade de manter o objetivo de modernizar o modo de produção das atividades capitalistas, sem mexer nas estruturas de poder que permaneceram com características antidemocráticas e centralizadoras, visando lucros exacerbados para a elite e baixa distribuição de renda para os trabalhadores, importante característica do perfil conservador da burguesia brasileira.

Para a educação, nesse período inicia-se um processo paulatino de demanda para a formação técnica e direcionada para os novos interesses nacionais.

⁶² É importante salientar que a riqueza concentrada nas mãos destas famílias oligárquicas tem início na exploração do trabalho escravo e nos privilégios de classe advindos desde a monarquia.

No que se refere aos aspectos de ordem social e política há um crescente descontentamento do povo com o progresso que vem se alargando em formato desigual entre as classes, visto que, apesar de o país viver uma fase de fortalecimento econômico e de investimento no seu desenvolvimento, por meio da industrialização e da mudança no perfil de empregabilidade, a classe média e proletária em geral não se sente contemplada por estas mudanças. Esse descontentamento é fator determinante para um processo gradativo de conscientização sobre a necessidade de uma reorganização estatal, que com fortúnio desenvolveria no futuro, alguma espécie de fortalecimento homogêneo no país, o qual não buscasse, beneficiar apenas o setor burguês da sociedade.

A década de 1930 foi responsável pela intensificação de um movimento histórico remanescente da década anterior, com destaque para a primeira edição da semana de arte moderna e da criação do Partido Comunista do Brasil em 1922, onde iremos encontrar grandes enfrentamentos e insurgências do povo em geral contra o sistema vigente. Nesse contexto, há múltiplas orientações, desde as forças armadas que ocupam um espaço de protagonismo através do movimento tenentista⁶³, até o fortalecimento do movimento operário que a partir disso, caminhou com passos encorpados e inspirados nas primeiras greves que já agitavam a classe trabalhadora na Europa.

⁶³ O tenentismo foi um movimento político de insubordinação das forças armadas, liderado por oficiais de baixa patente. Os maiores objetivos deste movimento giraram em torno do descontentamento e repressão operados através das estratégias políticas dos governos da primeira república. Os oficiais buscavam algum grau de autonomia para as forças armadas. O tenentismo tem seu início oficial mais ou menos no ano de 1922. Conforme observado por Vitor (2019, p. 2), “desde a Guerra do Paraguai (1864-1870) o Exército passou a ter uma atuação progressivamente destacada nos desdobramentos políticos do Brasil. Foi durante o conflito que se formou uma instituição que dali em diante estaria presente nos principais acontecimentos que modificariam as estruturas políticas do país, como a Proclamação da República em 1889, o movimento de 1930 que levou Getúlio Vargas ao poder, e ainda no golpe de 1964 que implantou uma ditadura liderada por militares que duraria vinte e um anos. Além disso, também faziam parte da caserna os jovens oficiais que nos movimentos de 1922, 1924 e na marcha da Coluna Prestes protagonizaram ações rebeldes em oposição aos governos dos presidentes Epitácio Pessoa, Artur Bernardes e Washington Luís. Assim, para entender a atuação dos “tenentes” nos anos 1920 é preciso verificar as mudanças que ocorreram na estrutura e condição do Exército enquanto instituição, principalmente a partir da segunda metade do século XIX”.

2.3 A ERA VARGAS: O CIVISMO E O NACIONALISMO A FAVOR DE UM NOVO BRASIL

Getúlio Vargas governou o Brasil entre os anos de 1930 a 1945. O período descrito como a Era Vargas é de suma importância para a compreensão do país e do sistema educacional que temos hoje no Brasil. Olhar para a Era Vargas serve também para que possamos de certo modo, e através de algumas entrelinhas, considerar como poderia ter se encaminhado o sistema educacional e político no Brasil desde então⁶⁴. O primeiro governo de Vargas, 1930 a 1934, o governo provisório, se efetivou a partir da deposição do presidente Washington Luís. A empreitada da chegada ao governo se deu por meio de um golpe militar arquitetado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, os quais juntos levaram o presidente ao poder durante os quatro anos seguintes. Vargas chegou ao governo como resultado de uma aliança conhecida como Revolução de 1930, a qual buscou apoiar Getúlio contra Washington Luís, que por sua vez, naquele contexto resolveu apoiar um candidato de São Paulo para o governo do Brasil. O apoio de Washington Luís a um candidato paulista iria romper com o acordo intercalado da política café com leite.

Em resumo, a política café com leite se baseava em um acordo entre as elites oligárquicas de Minas e de São Paulo que visava manter o governo central regularmente nas mãos de políticos ou de Minas ou de São Paulo. O compromisso possuía este nome em menção a produção agrícola característica dos dois estados já que um tinha como principal produto o café, São Paulo, e outro o leite, Minas. O golpe todo se fez porque o presidente anterior a Vargas era um Paulista e de acordo com as regras pré-estabelecidas, esse deveria indicar e apoiar na sua sucessão um presidente de Minas, no entanto, Washington resolveu apoiar um presidente de São Paulo o que causou alvoroço imediato. Fato é que, apesar da união entre Minas, Rio Grande do sul e Paraíba, que inclusive impuseram uma candidatura permeada por

⁶⁴ Aqueles que pesquisam sobre a história do Brasil não são unânimes sobre o que Vargas significou para o Brasil. Ao mesmo tempo em que o presidente Getúlio Vargas alavancou direitos trabalhistas e cooperou para que o país se tornasse forte economicamente através de uma indústria e estado, dinâmicos e estratégicos, ele também foi um ditador e admirador de governos antidemocráticos. Vargas foi controverso em suas atitudes e chegou a ser chamado de pai dos pobres e mãe dos ricos.

garantias insustentáveis politicamente, não conseguiu sagrar Vargas vencedor e o presidente apoiado por Washington tornou-se vitorioso. Na prática a vitória do Paulista não se concretizou porque através de um golpe, foi Getúlio Vargas que assumiu a cadeira presidencial. O golpe foi motivado entre outros pelo clima político instaurado no Brasil a partir da morte do candidato a vice⁶⁵ de Getúlio Vargas, que aproveitou para se utilizar deste fato politicamente ganhando o apoio dos militares, que temendo algum tipo de desorganização civil cooperaram para que Vargas assumisse o poder.

No entanto a mesma aliança que aprovou a chegada de Vargas ao poder, também foi responsável por seus maiores problemas e pela sua sombria derrocada final na história, culminando com o seu suicídio em 1954. Para chegar ao poder nos anos de 1930, o político havia feito várias promessas, as quais beneficiariam militares, trabalhadores e elite nacional. Pós República Velha, leia-se República Oligárquica, com representação política através da determinação de famílias influentes em cada estado, o poder do presidente encontrava-se bastante descentralizado, ou seja, a influência do presidente era bem menor do que a dos políticos constituídos na República anterior, Getúlio buscou modificar isso através de algumas reformas, tais como a implementação da justiça eleitoral, retirada dos governadores de estado através da nomeação de interventores militares, e da criação dos concursos públicos, e mais tarde através do apoio a criação da primeira constituição. Os apoiadores de Vargas ansiavam por tais mudanças.

A era Vargas se dividiu em três fases, quais sejam elas- 1 – Governo provisório, 1930 a 1934, a partir do golpe de 1930, 2 – Governo Constitucional, 1934 a 1937, através de eleição indireta, e 3 – Estado Novo, 1937 a 1945, que se inicia a

⁶⁵ João Pessoa foi um político paraibano que fez parte da chapa de Getúlio Vargas em 1930. Pessoa, que a época do fato era governador da Paraíba, foi morto com um tiro, no Recife, capital de Pernambuco, em razão de desavenças particulares. No entanto, os apoiadores de Getúlio Vargas fizeram de um crime motivado por uma briga, um crime político, transformando o paraibano em uma figura histórica em todo o país. A comoção causada pela morte de João Pessoa foi fator importante para a assunção de Vargas em 1930.

partir de um novo golpe que dissolve a assembleia constituinte e tem fim com a sua renúncia. Detenhamo-nos aos reflexos do Estado Novo a partir da captura de Romanelli (2000) sobre o período,

O golpe de 1937 determinou finalmente o caminho histórico do Brasil, numa conjuntura crítica. Os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico muito bem debatidos no começo daquela década, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária. O resultado foi um aprofundamento da dicotomia entre um constitucionalismo estreito, que havia negligenciado as questões econômicas e sociais, e uma preocupação com o bem estar social de fundo nacionalista inequivocadamente antidemocrático. Em 1945, caiu a ditadura Vargas, que foi substituída, logo depois, por um governo eleito. Durante 15 anos, no entanto, o Estado havia impulsionado o desenvolvimento econômico através de uma intervenção crescente do governo. Aos particulares ele deixara a responsabilidade de implantar a indústria e o consumo e a si, impusera a tarefa de implantar, como lembra Miguel Arraes: a) setores que exigiam investimentos importantes, como a Usina Siderúrgica de Volta Redonda; b) setores cuja rentabilidade não era certa ou cujo aparecimento demandava um período longo, com a pesquisa e exploração do petróleo, enfim descoberto em 1938, sendo criado um Conselho Nacional do Petróleo; c) setores que exigiam um grande investimento de infra-estrutura. Neste sentido, foram criados o Departamento Nacional de Estrada de Rodagens, o Departamento Nacional de Trabalhos Contra a Seca e outros (ROMANELLI, 2000, p.51).

Vargas deixa, sem dúvida, e apesar das suas controvérsias, o legado de um projeto para o país, através do investimento e da concepção de empresas estatais, da criação de direitos trabalhistas e da composição de um sistema de educação pública. O sistema educacional do período Vargas foi marcado pelo incentivo ao nacionalismo e ao civismo, e nesse sentido, havia a preocupação de que a educação fosse um dos braços do Estado a serviço de uma escolarização pública baseada na cultura disseminada pelo governo. Em discurso proferido pelo presidente em agosto de 1933, percebemos os traços estruturais da política educacional da era Vargas,

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional. Nesse sentido, até agora, nada temos feito de orgânico e definitivo. Existem iniciativas parciais em alguns Estados, embora incompletas e sem sistematização. Quanto ao mais, permanecemos no domínio ideológico das campanhas pró-alfabetização, de resultados falhos, pois o simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância nem conforma o caráter. Há profunda diferença entre ensinar a ler e educar. A leitura é ponto inicial da instrução e essa, propriamente, só é completa quando se refere à inteligência e a atividade. O raciocínio, força máxima da

inteligência, deve ser aperfeiçoado, principalmente por sabermos que o trabalho manual também o exige, pronto e arguto. Não deixa de haver certo fundo de verdade na afirmação do psicólogo: "O homem que conhece bem um ofício possui, só por esse fato, mais lógica, mais raciocínio e mais aptidão para refletir do que o mais perfeito dos retóricos". A instrução que precisamos desenvolver, até o limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado (VARGAS, 1933, p. 323-324).

Há no discurso de Vargas, referências à instrução técnica, ao seu apreço a um caráter desvinculado de criticidade para a educação e também, aparecem os sinais da sua preocupação com a necessidade de atualização dos ofícios populares para o atendimento a modernização do país. Getúlio saiu do poder por uma exigência dos setores que apoiaram a sua chegada e permanência em períodos anteriores, governo provisório, governo constitucional e Estado Novo, mas que agora, constituíam oposição a sua gestão ditatorial e exigiam eleições diretas. Por circunstâncias favoráveis a Vargas, as eleições diretas apoiadas por seus opositores, o elegeram com imenso apoio popular como Senador da República, logo, o ex presidente não se distanciou da vida política e pública de modo efetivo. O gaúcho ainda retornaria ao poder como presidente eleito, nos anos 1950, porém, em 1954, sairia definitivamente da vida pública de forma trágica, quando comete suicídio no Palácio do Catete, no Rio de Janeiro. Vargas deixou uma carta, onde de modo singular, explicitou os motivos que o levaram a tal atitude extrema, na carta, escreveu que estava saindo da vida para entrar na história. A carta de suicídio de Getúlio pode ser considerada como o seu último grande ato político.

Antes disso, Vargas voltou ao poder em 1950 quase que carregado pelos braços do povo, o qual sentia por ele uma enorme estima. A conjuntura do último governo de Vargas se deu no período pós segunda guerra mundial, período em que os Estados Unidos, que abandonaram os investimentos nos países da América Latina após a recessão de 1929 e que não se recuperaram até o final da segunda guerra, ensaiavam um retorno nas suas "cooperações". Já naquele período, o interesse dos países ricos no Brasil se dava muito mais com intenções utilitárias de exploração e de retirada de capital e riquezas, do que com o objetivo de um

investimento justo e sustentável. O crescimento desordenado das grandes cidades no país e a falta de oportunidades gerava descontentamento e pobreza no povo. Uma parte da classe política e burguesa via como saída para o Brasil à abertura para o imperialismo e, por conseguinte para o capital estrangeiro, com mínima intervenção estatal e liberdade para a circulação de capital externo, outra parte⁶⁶, da qual Vargas, apesar de tentar jogar com os dois grupos, era partidário, acreditava que a saída para os problemas do Brasil era a de dar uma sequência no investimento e fortalecimento do país através do enrobustecimento do Estado, das suas empresas e do capital interno, ou seja, Vargas seguia com uma visão nacionalista de crescimento. Neste período inclusive, foram criadas a Eletrobrás e a Petrobrás, esta última com o famoso slogan, *o petróleo é nosso*. No campo social o imaginário popular encontrava-se permeado pelo medo de uma ameaça nem um pouco real do comunismo, este medo era um reflexo da guerra fria que se encarregou de fragmentar o mundo entre dois lados opostos, Estados Unidos e União Soviética. As posições defendidas pelos Estados Unidos foram às mesmas posições assumidas pela classe burguesa nacional, que a partir deste contexto, encontrou o terreno e o parceiro ideal para a disseminação do seu controle moral, econômico e psicológico que até o presente mascara as mais variadas intenções corporativistas. A verdade é que o fantasma do comunismo serviu, e ainda serve como barganha burguesa para políticas entreguistas⁶⁷. Apesar dos avanços independentes de alguns países da América Latina e do fortalecimento do PCB durante um período dos anos de 1940, no Brasil, não houve até o presente, qualquer ambiente político para a constituição de um regime comunista. Os encargos

⁶⁶ Identificamos este período como uma das primeiras determinações para a falta de autonomia, organização e direção para o sistema escolar do Brasil. A burguesia à brasileira, detentora de influência social e política robusta encaminha neste período decisivo, soluções subjugadas ao capital estrangeiro para o país configurando assim uma das bases para a dependência econômica externa.

⁶⁷ Com o Conselho Nacional do Petróleo (CNP), inaugura-se uma nova fase política e econômica, voltada à exploração e à indústria do petróleo. Este foi nacionalizado antes de sua descoberta, em uma fase caracterizada por conflitos externos e internos entre os interesses nacionais e os dos grandes grupos petrolíferos internacionais em relação à sua exploração e ao seu refino. Nessa disputa entre nacionalistas e entreguistas (defensores da abertura ao capital externo), insiste-se no monopólio estatal do petróleo, o que culmina, a partir de 1947, na Campanha denominada “O petróleo é nosso” (PEYERL, 2017, p. 26).

históricos⁶⁸ do Partido Comunista nunca sequer chegaram em parte a serem consumados no Brasil. Em determinados períodos, como durante movimento queremista⁶⁹ por Getúlio, o PCB e a organização da classe trabalhadora brasileira conseguiram articular alguma base de influência para certas demandas, porém, nunca houve possibilidade de hegemonia para o campo comunista. O partido que entrou para a clandestinidade em 1948, foi excluído das decisões políticas e até o presente é usado como bode expiatório de governos reacionários e pretensamente autoritários⁷⁰.

Impulsionados pelo ressentimento da UDN⁷¹ e pela aliança militar, uma parte dos brasileiros começou a exigir a saída de Vargas, o que contribuiu com a sua extrema atitude. A comoção causada pelo suicídio de Getúlio, que foi encarada

⁶⁸ Com destaque: “Mas, diante do nosso povo, abrem-se as possibilidades imediatas de resolver a grave situação nacional de acordo com os seus interesses. A condição básica para isso é que a classe operária se coloque à frente das grandes massas e unifique todos os setores democráticos para a luta em defesa da paz, a conquista da independência nacional e de um Governo Democrático Popular. Isto só é possível na medida em que a classe operária, dirigida pelo Partido Comunista organize e unifique suas fileiras e eleve suas lutas à altura da grandiosa missão histórica que está chamada a desempenhar. Esta é uma tarefa fundamental do nosso Partido, para a qual chamamos a atenção de todos os comunistas” (PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 1950, p. 2).

⁶⁹ “E Vargas, com sua habilidade política, apercebendo-se da tendência que se vinha impondo, antecipou-se às oposições no processo de redemocratização. Além de manobrar com a burocracia estatal, com a alta oficialidade e parcelas da oligarquia, Getúlio também procurou aproximar-se das massas trabalhadoras. Surgiram, então, manifestações populares em seu favor que ficaram conhecidas como “queremismo”. Daí veio a palavra de ordem “Constituinte de Getúlio”, que recebeu o apoio do PCB. Essa movimentação de Getúlio Vargas em direção às massas populares com base no trabalhismo e com o apoio dos comunistas fez com que ele deixasse de ser confiável para os grupos dominantes” (SAVIANI, 2021, p. 278).

⁷⁰ Os partidos de direita e extrema direita do Brasil vez ou outra trazem ao debate reflexões superficiais e desonestas sobre o comunismo. Os programas eleitorais que vêm sendo exibidos no horário eleitoral do presente ano, em especial os do candidato do partido liberal, os da candidata movimento democrático brasileiro e os da candidata do partido União Brasil, tem se dedicado a incutir mensagens subliminares e explícitas sobre os riscos do comunismo no Brasil. É importante salientar que em pesquisa divulgada pelo datafolha em 09/09/2022, nenhum dos candidatos vinculados a esta base ideológica havia se quer pontuado como candidato a presidência (Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/09/datafolha-lula-mantem-45-e-bolsonaro-vai-a-34-no-1o-turno-apos-o-79.shtml>).

⁷¹ Partido de direita dos anos de 1940, opositor de Vargas. A UDN se utilizava da voz do Jornalista Carlos Lacerda para propagar todo o tipo de ofensas a Vargas. Carlos Lacerda sofreu um atentado no ano de 1954, o qual desencadeou acontecimentos diversos que culminaram com o suicídio de Vargas no mesmo ano.

como um sacrifício pelo povo neutralizou os seus inimigos e garantiu a vitória e permanência da sua herança populista no Brasil. Para a Educação o período após o segundo e último governo Vargas foi um período de novo destaque para as ideias de Anísio Teixeira. Anísio foi um dos principais entusiastas da escola pública como universal e gratuita, a base ética pedagógica que constitui Anísio Teixeira faz parte da produção filosófica de John Dewey⁷², pedagogo americano de orientação liberal-pragmatista, o qual considera a educação como uma necessidade autônoma para a formação dos indivíduos na sociedade, tanto Dewey como Teixeira localizam-se nas teorias educacionais como representantes da pedagogia nova.

Anísio Teixeira possuía uma visão abrangente e renovadora para a Educação, sob sua direção, órgãos de grande importância como o INEP e a CAPES, se transformaram em instituições estratégicas para a educação nacional. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita, que em tese, deveria ser consenso entre as forças políticas brasileiras, principalmente porque, conforme apontado por Roberto Leher (2012, p. 1164), continha decalcada em sua base as principais concepções republicanas e liberais em que se funda a sociedade burguesa nacional, tornou-se sim, motivo de discordância e longa desavença entre a igreja católica e os defensores da pluralidade educacional. A igreja católica enxergava na intercessão de Anísio Teixeira um perigo desagregador e potencialmente insuflador de uma natureza comunista para o sistema educacional no Brasil. Além disso, um sistema educacional substancialmente público retiraria da ordem de benefícios grande parte dos interesses da iniciativa privada. Conforme observado por Saviani (2021), “nesse momento a argumentação desenvolve-se no âmbito doutrinário, centrada na questão da liberdade de ensino a partir da qual se procura demonstrar a precedência da

⁷² John Dewey, foi um filósofo e pedagogo norte-americano que ocupou espaço de imensa relevância e referência para a constituição do movimento da escola nova nos Estados Unidos e na América Latina. De acordo com Pereira, Martins e Alves (2009, p. 155), John Dewey se notabilizou “propondo novas técnicas pedagógicas que conduziram significativas modificações no modelo educacional vigente no país. Essas técnicas foram fundamentadas no pensamento liberal, surgindo assim uma nova filosofia, conhecida como a Escola Nova ou Escola Progressista, representando no cenário educacional do país uma opção, ou mesmo como uma oposição ao ensino tradicional em vigor até então. Assim, esta nova política partia do princípio de que a escola deveria atuar como um instrumento para a edificação da sociedade através da valorização das qualidades pessoais de cada indivíduo”.

Igreja e da família e o caráter supletivo do Estado em matéria de educação” (SAVIANI, 2021, p.289).

Mais uma vez, no desenvolvimento nacional, os valores burgueses buscavam se justapor aos direitos dos cidadãos. Neste contexto, se destacam duas principais correntes, as quais se organizaram a partir dos seus interesses e matrizes ideológicas, a favor ou contra a escola pública, e que se orientavam da seguinte forma: de um lado havia uma união entre os políticos da ala mais conservadora e alinhada com os interesses das escolas privadas, os donos das escolas privadas e a igreja católica, e, de outro, estão os que, junto de Anísio defendiam a ampliação do que já havia sido conquistado para a escola pública e, do mesmo modo, defendiam a sua universalidade e gratuidade. No segundo grupo estavam políticos e intelectuais progressistas, que se dividiam entre três correntes principais de pensamento, as quais podem ser identificadas de acordo com o definido por Saviani (2021),

A primeira liberal idealista (...) representa pelo jornal o Estado de São Paulo, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho, e por professores de filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos. Para esta corrente o homem é entendido como um ser racional e livre. A liberdade é concebida como ausência de constrangimento, tendo por fim a autonomia ética. A base dessa concepção remonta à ética Kantiana, em que o homem é definido pela moralidade (...). A segunda corrente, liberal-pragmatista filiam-se os educadores do movimento renovador (...). Essa corrente abstém-se de considerar o homem como um valor absoluto. (...) No campo da Educação essa concepção tem como um dos seus maiores formuladores John Dewey, que teve em Anísio Teixeira o seu principal divulgador no país. Foi também esta corrente que catalisou os movimentos em defesa da escola pública sintetizando seus aspectos principais no manifesto “Mais uma vez convocados” redigido por Fernando de Azevedo em 1959 como uma espécie de retomada, nas novas condições, do “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, divulgado 27 anos antes. A terceira corrente, de tendência socialista, teve como seu principal líder o professor Florestan Fernandes. Diferentemente seja da visão liberal idealista que atribui à educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar as condições em que vive; seja da visão liberal-pragmatista que entende ser o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança, a tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada (FERNANDES, 1960, p.172-173 apud SAVIANI, 2021, p.289-290)

O ambiente instaurado pela discussão acerca da importância da escola pública foi responsável por demonstrar no campo real, o quanto os valores da sociedade burguesa estavam impregnados por uma lógica reducionista no que se refere às obrigações do Estado para a manutenção dos direitos sociais, o que já aparecera em momento histórico anterior por ocasião da queda da bolsa de valores americana durante a crise de 1929, e das posições que se destacaram entre a abertura para o capital externo ou o fortalecimento da economia nacional. Neste contexto, o sociólogo Florestan Fernandes (1920 – 1995), representante da terceira corrente a favor da escola pública, ajuda em nossa reflexão sobre o papel que o sistema público de educação assume, desde então, no Brasil. Sobre Florestan, falaremos um pouco mais na próxima seção.

2.4 ENTRE AS POSIÇÕES DE CLASSE E OS DIREITOS SOCIAIS: COM QUE PASSOS A ESCOLA CAMINHA DESDE O PÓS VARGAS?

A herança colonial advinda através do período imperial, fez com que, no Brasil, a necessidade pela ampliação da escolarização chegasse para as classes populares tardiamente. Para o modo de organização econômico anterior à industrialização, que se dava majoritariamente através da produção agrícola, as expectativas em torno da escola seguiam-se especialmente por meio do incentivo a alfabetização. Em torno destas observações, é possível perceber que a estrutura social, política e econômica do pós-império, colaboraram sobremaneira com a ausência de uma organização educacional mais abrangente no Brasil pós-colonial.

O debate sobre a escola pública e o sistema escolar se expandiu a partir de uma demanda significativa absorvida pela nova direção econômica que se deu desde a Revolução de 1930, porém, essa demanda, se configurou condicionada ao arcaísmo característico da classe detentora dos poderes políticos no Brasil, a qual, apesar de buscar timidamente refletir na economia os novos tempos de modernidade e industrialização, permaneceu calcada em valores reacionários constituídos desde o período imperial, no que se refere aos seus costumes e valores morais refletidos no campo social. De fato, a dualidade característica do período inicial da escolarização no Brasil fez jus àquele ciclo histórico, onde imperava uma divisão social entre os que buscavam na escola um aprendizado propedêutico para

o trabalho, e aqueles que buscavam no ensino, uma elevação para a chegada a campos mais complexos e sofisticados do fazer profissional, especialmente através em nível de formação universitária.

Em torno dos anos de 1946, já no período final do Estado Novo, o redirecionamento da vocação econômica no Brasil trouxe consigo uma nova demanda, a qual fez com que as classes populares passassem a reivindicar para si, um pouco mais do que uma formação introdutória e direcionada para o trabalho. A função da educação começava, assim, a se movimentar através de uma direção, que buscasse garantir algum tipo de mobilidade econômica e social. Desde o primeiro período republicano, o ensino se expandia de forma tímida, sem modificações relevantes ou com uma direção definida como já havia ocorrido em países de capitalismo avançado. As novas exigências sociais faziam com que lentamente, o sistema educacional fosse pressionado para um crescimento ao qual não estava preparado. Romanelli (2000) organizou sua pesquisa sobre o tema, a partir das três fases principais deste período, onde busca analisar as razões que se processaram para as deficiências na expansão do sistema escolar do Brasil desde os anos de 1930. A autora argumenta que, “qualitativamente, essa expansão sofreu deficiências de caráter estrutural, porque tanto em relação à demanda quanto em relação à oferta ela se processou em direção oposta àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro” (ROMANELLI, 2000, p. 127).

Por meio da orientação dada pela autora, identificou-se a partir desta etapa a larga movimentação em torno da evolução do sistema escolar no Brasil, a qual teve início durante o governo provisório desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e acompanhou uma escala progressiva que se encaminhou através do Estado Novo, até a discussão sobre a consolidação da importância da educação para a efetivação do desenvolvimento do país, através do manifesto “mais uma vez convocados”. Quando se apresenta o período final do Estado Novo, mais ou menos a partir de 1946, vimos que, a reflexão de Romanelli sobre o debate em torno da Lei nº 4.024/1961, que fixava as diretrizes e bases da educação Nacional, mostrava-se

de modo inegável, onde as notáveis influências que direcionaram a escola para as limitações que se observa até o presente. Deter-nos-emos ao período posterior ao Estado Novo, para discorrer a partir da afirmação feita anteriormente sobre o caráter reacionário da participação de uma parte da elite brasileira no debate educacional daquele período.

As constituições de 1937 e de 1946 trouxeram em sua letra, aspectos e artigos ligados a educação, porém, apenas a constituição de 1946 demonstra importante evolução no que se refere a garantias constitucionais. Em certos aspectos a constituição de 1946 se assemelha a de 1934, onde há clara influência dos escolanovistas. Na constituição de 1946, por exemplo, aparecem vantagens importantes para a carreira do magistério, tais como a exigência de provas e títulos para a classificação em concursos, flagrante inspiração nas diretrizes do manifesto. Há também na mesma constituição, a oficialização jurídica de um valor mínimo para o financiamento da educação. O campo epistemológico que direciona este período transita para uma orientação filosófica, liberal-democrática voltada para valores de liberdade individual e normatizações jurídicas para intervenções estatais. As discussões em torno da primeira lei de diretrizes e bases têm uma relação bastante íntima com estes aspectos. O debate sobre uma legislação específica para a educação começa a ocupar um espaço mais contundente a partir da gestão de Clemente Mariani⁷³ como ministro da educação. O então ministro da educação tomou a direção sobre a pauta de uma legislação escolar criando uma comissão formada por professores e envolvidos com o tema que se encarregou “de realizar estudos e propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação e foi presidida pelo professor Lourenço Filho” (ROMANELLI, 2000, p. 171). O esboço do projeto foi encaminhado para a apreciação dos deputados no ano de 1948 e a partir daí desencadeou-se uma enorme trajetória até a aprovação da lei em 1961.

O longo processo em que se deu a discussão até a aprovação da lei da educação passou por duas fases principais de destaque, uma primeira, que ampliou um longo debate sobre a centralização ou descentralização estatal do ensino,

⁷³ Ministro da educação entre 1946 e 1950.

debatendo inclusive sobre as regras de seu financiamento e ampliação, e uma segunda fase, que tem seu encetamento desde a apresentação de um projeto de lei do deputado Carlos Lacerda. O chamado Substitutivo Carlos Lacerda visava recuperar uma discussão anterior a esta fase histórica, e continha um conteúdo de defesa dos interesses privados como propulsor da oferta e da ampliação do ensino. Fato é que, um debate que estava alicerçado transversalmente por pautas reivindicatórias e de conteúdo democrático incorporadas desde o movimento da escola nova, e que, portanto, favoreceriam uma expansão do sistema escolar alinhado ao processo histórico em que o país se conjugava de modo evolutivo e progressista, tornou-se preterido por uma pauta secundária e capciosa apresentada por Carlos Lacerda.

Os pontos defendidos pelo deputado visavam, entre outros, acomodar os recursos públicos a favor dos interesses privados em sentido irrestrito, os quais iam desde o apoio a bolsas de estudo fornecidas pelo Estado para a frequência a escolas administradas pela iniciativa privada e pelas igrejas, até empréstimos para a construção e reformas de prédios escolares de posse particular. Em verdade, o que também entrava em questão nesta agenda, era o interesse da igreja católica em consolidar a sua participação na lei de diretrizes e bases, visto que a laicidade do ensino e a consolidação de um sistema público direcionado a partir de um governo republicano sem a atuação do clero, faria a igreja perder ainda mais espaço no campo social e político. Nas circunstâncias descritas, onde, a disputa entre a defesa dos interesses públicos *versus* os interesses privados tomou uma proporção acima do esperado, os setores favoráveis ao ensino público são convocados a se unir por um movimento em sua defesa.

A Universidade de São Paulo tem neste contexto participação essencial e como centro referencial de intelectuais e acadêmicos progressistas ocupa espaço de destaque entre outros, Carlos Mascaro, Laerte Ramos de Carvalho, Fernando Henrique Cardoso e Florestan Fernandes. Este último encabeçou a luta em defesa da escola pública incluindo uma parte das classes populares nesta discussão, com a

participação dos sindicatos e tendo inclusive contribuído para a realização da *Convenção Operária em Defesa da Escola Pública* em 1961 (LEHER, 2012, p. 1165). Neste embate entre os defensores da escola pública e os defensores dos interesses privatistas, para os primeiros, restou uma marca de comunistas partidários do totalitarismo e de valores disruptivos e amorais; para os segundos, restou à imagem imaculada de paladinos irrestritos da liberdade e dos valores familiares. O projeto aprovado, e transformado em lei no ano 1961 frustrou boa parte dos objetivos pretendidos pelos articuladores da defesa da escola pública. Frustração acolhida por Florestan conforme se depreende no excerto a seguir:

Cometeu-se um crime contra o ensino, atendendo-se às pretensões das correntes privatistas e às pressões reacionárias de círculos católicos obscurantistas. A verdade insofismável é que o Congresso parece ser cativo dessas forças, não tendo, por isso, meios de consolidar a democracia na esfera do ensino. Acomoda-se, quando devia revoltar-se; omite-se ou tergiversa, quando devia decidir e impor soberanamente as soluções mais convenientes à democratização do ensino e à diferenciação qualitativa do sistema educacional brasileiro (FERNANDES, 1966, p. 514 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 45).

A aprovação da LDB de modo favorável aos interesses da igreja e da iniciativa privada mostra mais uma vez que em momentos determinantes para o Brasil, as forças burguesas operam de modo coeso e corporativista aliando-se a discursos morais para convencer a opinião pública e proteger os seus interesses. A habilidade de interferir na proteção dos cidadãos é prática antiga e consolidada da classe tornada hegemônica desde o advento da política café com leite.

O período posterior à aprovação da lei de diretrizes e bases faz parte da última fase democrática da República Velha, a qual antecede um período ditatorial de 21 anos. No campo econômico, a etapa posterior ao último governo Vargas, identificou-se como um período nacional desenvolvimentista, onde Juscelino Kubitschek presidente eleito em 1955, empossado em 1956, e responsável pela transição da capital do país para Brasília, tenta equilibrar a sua postura populista nacionalista com a interferência das predileções dos tutelados do seu antecessor, o ex-presidente Café Filho, o qual conjugou, naquele período os interesses internacionais no Estado brasileiro. Conforme apontado por Saviani (2021),

Café Filho, na condição de vice-presidente havia assumido o governo da república. Embora não filiado a UDN, tendo em vista que esse partido havia liderado a conspiração contra Getúlio, constituíra um ministério predominantemente udenista, tendo, na pasta da fazenda, Eugênio Gudín, que em 1944 havia participado, juntamente com Roberto Campos, da Conferência de Bretton Wood, responsável pela criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Monetarista, adepto de uma política econômica ortodoxa, Gudín baixou, em 1955, a Portaria 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), a antecessora do Banco Central, que concedeu grandes vantagens ao capital estrangeiro (SAVIANI, 2021, p. 351).

Há neste ponto a latência de uma contradição que irá direcionar as próximas etapas de expansão brasileira e educacional. Com a sequência de investimentos do governo Juscelino na industrialização nacional, inclusive através da sua postura desenvolvimentista eternizada por seu slogan “*cinquenta anos em cinco*”, as empresas nacionais, ainda que já com algum investimento estrangeiro, começaram a se consolidar com um perfil de força e identidade. Isto serviu para unir boa parte da classe trabalhadora e alguns empresários da indústria nacional em torno de um interesse comum no fortalecimento econômico do país. No entanto, a efetivação da consolidação de uma organização econômica centrada no crescimento nacional, inclusive com a exigência pelo “operariado e pelas forças de esquerda de reformas estruturais como a nacionalização de empresas estrangeiras, reformas tributária, bancária, agrária e educacional” (SAVIANI, 2021, p. 362) foi responsável por provocar a irritação da burguesia autoritária já solidificada em seu apeço ao capitalismo monopolista.

Os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados nos setores atrasados e em simbiose com eles. Assim, a persistência da economia de sobrevivência nas cidades, a ampliação ou o inchaço do setor terciário ou da “altíssima informalidade”, o analfabetismo, a baixa escolaridade e a alta exploração de mão de obra de baixo custo foram e continuam sendo funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda (FRIGOTTO, 2013, p. 72).

Portanto, oficializou-se um embate advindo de fases anteriores entre uma parcela de cidadãos que preferiam privilegiar uma expansão nacionalista de fortalecimento auto expansivo, e outra parcela, que visava tornar o Brasil um país

dependente dos desmandos e do investimento do capital estrangeiro. Ou seja, enquanto a classe trabalhadora via a nova fase de industrialização como uma etapa do desenvolvimento nacional necessária para a chegada a uma organização singular de país, a classe burguesa via a situação econômica como já firmada e submissa a modelos estrangeiros, porém, o que as forças reacionárias não observavam, ou não queriam observar é que nesta fase, os países estrangeiros apresentavam etapas diferenciadas na evolução do sistema capitalista, e neste sentido, o Brasil não poderia os acompanhar de modo sincrônico e independente neste progresso. À vista deste contexto, a Teoria Marxista da Dependência (TMD)⁷⁴ empresta corpo teórico para uma reflexão apropriada sobre as predileções da burguesia nacional em manter-se sujeita ao capital externo, vejamos com Luce (2018),

Forjada no calor da luta de classes na América Latina dos anos 1960 e 1970 pelos brasileiros Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra e Theotonio dos Santos, a TMD é a síntese do encontro profícuo entre a teoria do valor de Marx e a teoria marxista do imperialismo, esta última formulada, entre outros por Lênin. Deste encontro nasceu o veio teórico em que se descobriram categorias originais, para dar conta de explicar processos e tendências específicos no âmbito da totalidade integrada e diferenciada que é o capitalismo mundial. Categorias como superexploração da força de trabalho, transferência de valor, cisão no ciclo do capital, subimperialismo, padrão de reprodução do capital e a própria categoria dependência são fruto dessa vigorosa tradição crítica, que além de seus fundadores brasileiros tem entre seus expoentes nomes como Jaime Osório, Orlando Caputo, Adrián Sotelo Valência e toda uma nova geração de pesquisadores que procuram dar continuidade ao programa de investigação da TMD no presente. A partir das formulações da TMD logrou-se decisivamente com mais rigor, a compreensão crítica de que: desenvolvimento e subdesenvolvimento não eram processos desvinculados, nem um *continuum* separado pelo tempo ou superável meramente por políticas econômicas; que a industrialização em si, sem a ruptura com as estruturas socioeconômicas dominantes, não seria capaz de levar à superação das enormes mazelas em nossa formação social, mas produziria formas renovadas de dependência, que a condição econômico-social da América Latina não se devia à falta de capitalismo, sendo na verdade uma maneira particular em que o capitalismo se reproduz; que não havia burguesias internas com vocação anti-imperialista, mas o desenvolvimento associado e integrado ao imperialismo, em que classes dominantes locais procuram compensar sua desvantagem na

⁷⁴ No espaço diminuto de um capítulo não conseguiremos desenvolver a ideia desta teoria de modo efetivo, porém, gostaríamos de assinalar que a Teoria Marxista da Dependência envolve eixos de análise extremamente contundentes para a pesquisa com políticas educacionais no Brasil, visto que, a partir das suas categorias, a TMD, cria mecanismos efetivos para a compreensão da nossa realidade que se fabrica de modo diferenciado no contexto do capitalismo mundial.

competição intercapitalista superexplorando os trabalhadores (LUCE, 2018, p.9-10).

A relação conciliatória entre os interesses burgueses e as predileções nacionalistas, que já vinha bastante desgastada, a partir do final do governo JK e da eleição de Jânio Quadros, tornar-se-ia insustentável, nos anos vindouros. A postura assumida pelo presidente eleito em 1961 e o contexto de influência do governo americano no Brasil, contribuiu para que Jânio permanecesse no cargo por apenas oito meses, quando o seu então vice, o advogado João Goulart, em setembro do mesmo ano, assumiu a presidência do Brasil. Jânio Quadros fazia parte da UDN, partido conservador e favorável a intervenção do capital externo no país, porém ao assumir a cadeira de presidente, entre outras atitudes controversas, reatou relações externas com o bloco soviético durante a guerra fria. Tal atitude fez com que o político ficasse totalmente isolado de apoio político por todos os lados; motivo que o obrigou a renunciar no final do mês de agosto de 1961.

A constituição em voga garantia que em caso de renúncia ou morte do presidente o seu vice assumiria. A época deste acontecimento, era normal que presidente e vice fizessem parte de chapas diferentes, e ao contrário de Quadros, o seu vice João Goulart não era visto como hereditário de um partido garantidor da ordem apoiada por todos os setores políticos daquela fase, em especial pelo exército. O resultado disso foi uma negativa à assunção de João Goulart ao poder presidencial, recusa que acabou não se efetivando por obra da Campanha da Legalidade liderada no estado do Rio Grande do Sul por Leonel Brizola. A campanha da legalidade objetivava a garantia do que estava previsto na constituição, ou seja, a posse do vice de Jânio Quadros. Goulart assumiu através de poderes limitados e em um sistema parlamentarista implementado de última hora o qual limitou as suas ações.

Em 1963, haveria uma consulta popular que visava obter uma posição dos cidadãos brasileiros sobre a permanência no sistema parlamentarista ou o retorno do anterior sistema presidencialista. Sagrou-se vencedora a opção de regresso ao

presidencialismo, e o poder principal do país retornou para as mãos de João Goulart. João Goulart optou por investir em duas grandes frentes para sublinhar o seu governo, uma de reformas econômicas austeras, com medidas de contenção de gastos públicos, e outra, que em parte atendia aos anseios da classe progressista nacional, a qual ainda ansiava por reformas de base que sustentariam mudanças no sistema eleitoral, no sistema de especulação imobiliária e no sistema agrário, entre outros. Na educação, Goulart investiria em uma reforma educacional que buscava privilegiar a ampliação de vagas nas universidades.

Das reformas, em especial a agrária, foi a impulsionadora de um grande desgaste entre João Goulart e a classe burguesa, particularmente a ruralista. A principal polêmica residia no fato de o governo pretender pagar as indenizações das terras direcionadas para a reforma agrária através de títulos públicos, com um prazo considerável para a quitação; porém, os ruralistas exigiam dinheiro vivo e liquidez imediata. A direção econômica de recessão através da qual o governo se encaminhou, com considerável suba na inflação também contribuiu para o resultado fatídico decorrente. Seria também o fim do populismo. Saviani (2021) revela o desfecho final e que parece ser o único possível, no contexto daquele embate,

O novo presidente, membro das classes dominantes cuja ascensão, porém, se devia aos compromissos com as massas operárias e com a ideologia nacionalista, convertera-se na própria personificação da contradição que agitava o país. Suas hesitações entre a pressão dos grupos econômicos dominantes e a fidelidade aos compromissos decorrentes de sua carreira política permitiram-lhe equilibrar-se no poder durante algum tempo, ao mesmo tempo em que preparavam a sua queda. Quando, em março de 1964, por insistência de seus conselheiros imediatos, ele dava mostras de que havia superado as hesitações apelando diretamente às massas, seu destino já estava traçado. O golpe militar desencadeado em 31 de março consumou-se logo em 1º de abril. Diante da alternativa: ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa, a revolução de 1964 resolveu o conflito impondo a primeira opção. E a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência (SAVIANI, 2021, p. 364).

No campo do ensino, a noção que por ora já estava estabelecida, girava em torno da compreensão de que a formação educacional do povo tornar-se-ia uma das propulsoras de um ambiente de crescimento nacional. E nestes termos, a prosperidade vislumbrada deveria unir uma concepção educativa voltada para o trabalho, já que, assim também se aliaria aos interesses de expansão daquele

mercado competitivo onde o Brasil buscava se estabelecer. Similarmente, a outros campos, a concepção de desenvolvimento técnico e profissional, abrigava neste enredo duas vertentes distintas, uma de origem no campo político, institucional e social, mais progressista, a qual tangenciava para um tipo de crescimento fundamentado em uma convicção da necessidade da construção de um país mais autônomo ao capital mundial, e neste sentido, apesar de manter-se enquadrada em uma visão capitalista globalizadora e desenvolvimentista, buscava refletir a intenção de uma expansão nacional equilibrada e que buscasse tornar a vida de boa parte dos brasileiros melhor através da expansão da economia e da educação; outra, procurava a difusão por meio de uma maior concentração de renda para alguns setores, olhando diretamente para o consumo externo e precarizando as opções internas de emprego. Romanelli (2000) nos auxilia nesta compreensão,

O modelo é concentrador de renda já que segue o caminho das sociedades periféricas que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população. Esse processo condiciona a industrialização que se faz intensiva de capital em meio a um excedente de mão-de-obra (...) deve-se apenas lembrar que a expansão nesses moldes implica o estabelecimento de uma estratégia que pressupõe prioridades que favorecem determinadas camadas sociais, por serem essas as mais “capazes” de ajudar a alimentar o processo, dadas as suas possibilidades de consumo. Essa estratégia que adota, entre outras medidas, o arrocho salarial das classes trabalhadoras e o aumento do poder aquisitivo das camadas altas e médias altas, impõe uma redefinição das funções do Estado (ROMANELLI, 2000, p.194).

A escolha pela subjugação externa em detrimento de uma evolução nacionalista, tornou-se da mesma forma impulsionadora da influência de modelos internacionais para a formação dos trabalhadores, entre eles os da educação. No final da década de 1960, mais especificamente no ano de 1969, foi aprovado, através do conselho federal de educação, o parecer nº 252/69, “que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia” (SAVIANI, 2021, p. 365); este novo entendimento inaugurou para o campo pedagógico, não sem resistências, uma direção tecnicista que iria se tornar a orientação oficial para a educação do Brasil

dos próximos anos. Utilizemos como caminho de compreensão sobre a pedagogia tecnicista, o que diz Marques (2012),

Ainda no âmbito da tendência liberal tradicional encontramos a escola liberal tecnicista que atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais (MARQUES, 2012, p.2-3).

A pedagogia tecnicista teve origem na teoria do capital humano (SCHULTZ, 1950); que como seu próprio nome diz, vê o ser humano como um componente definidor da ampliação do capital, de onde pode ser retirada a maior parte da vantagem econômica possível,

Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas) (MINTO, 2006, p.1).

Eficiência, qualidade, alta produtividade e técnica, faziam parte do rol de conceitos base desta abordagem econômica. Em uma conjuntura adaptativa, onde o Estado, através do regime militar passava a agir como um governo disciplinador dos interesses econômicos, educacionais e culturais do país, os acordos de colaboração empreendidos entre o Ministério da Educação do Brasil e os organismos de desenvolvimento americanos, em especial, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), ocupavam espaço de destaque. Os principais acordos MEC – USAID possuíam algumas direções definidoras dos objetivos da educação nacional durante o período ditatorial, e penetram diametralmente em seus dois níveis principais; educação básica e o ensino superior.

A grande problemática da educação superior nesta fase girava em torno no excesso de alunos saídos do ensino secundário, e que não conseguiam acessar uma formação em nível universitário por falta de vagas. O excedente universitário se transformou em um problema para o modo de organização do ensino superior do Brasil. Duas legislações se tornam emblemáticas neste período, a primeira é a Lei nº 5.540/68, que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (BRASIL, 1968), e a segunda é a Lei nº 5.692/71, que “fixa as diretrizes e bases de 1º e 2º graus”. A problemática do ensino médio girava em torno da necessidade de uma descentralização para os estados e também sobre a importância de uma orientação técnica para este nível. No que se refere aos acordos com a USAID, a intenção do governo brasileiro era a de obter uma orientação, no sentido de uma consultoria permanente destas agências, para direcionar o ensino do Brasil para um formato que se utilizasse da experiência americana para transformar os métodos e o sistema escolar brasileiros. Portanto, através de mecanismos de eficiência, regramento, repressão e autoridade, os acordos refletiriam nas áreas de formação de professores; em especial os do ensino médio; orientação para planejamento de aulas e de direção pedagógica, sobre as necessidades principais para organização do ensino. Por fim, uma adaptação ao novo perfil administrativo do Brasil em todos os setores da educação. Os anos ditatoriais fazem parte de um período de muito sofrimento e de recordações difíceis para o povo brasileiro. Conforme apontamento de Mei, (2021),

A atuação política das Forças Armadas é característica de regimes autoritários. Nas democracias plenas, os militares atuam exclusivamente na defesa do país perante ameaças externas e só devem se manifestar se convocados pelas autoridades civis. Contudo, no Brasil, as Forças Armadas sempre estiveram ostensivamente na cena política, ainda que frequentemente de maneira sorrateira e dissimulada (MEI, 2021, p. 144).

Nesta condição as políticas educacionais assimilaram um perfil antidemocrático e baseado na vigilância. Houve perseguição a professores de áreas importantes para o campo da consciência social e política, tais como a sociologia, história e geografia. Desenvolveu-se uma enorme intolerância para com o campo

cultural, com uma obsessão especial a compositores e escritores. O método Paulo Freire de alfabetização, o qual elevava a instrução primária a um nível ampliado de compreensão social, também foi abolido e perseguido. Os ataques aos direitos dos professores e estudantes, a manipulação da economia e a intensificação da violência institucionalizada, são marcas disruptivas e repugnantes da história da ditadura.

Em 1985 a ditadura tem seu fim e a partir de então as pautas democráticas, caras ao setor educacional, retornam ao debate. Nos anos de 1980, a principal marca histórica deixada pelas lutas dos movimentos sociais, partidos políticos e setores progressistas é a constituição aprovada em 1988, a qual comumente equivale à reputação de constituição cidadã. A nova constituição trás ganhos bastante significativos para a Educação, pois ali estão elencadas resoluções essenciais para as políticas educacionais posteriores, a nova constituição inaugura, por exemplo, os princípios da gestão democrática; da liberdade de aprender, ensinar e pesquisar; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a autonomia didático-científica para as universidades. Apesar dos muitos avanços, é importante dar destaque para a manutenção da corporativista bandeira conservadora da permanência da iniciativa privada na educação a qual já havíamos remetido anteriormente. O final da guerra fria nos anos de 1990 com a vitória dos Estados Unidos sobre a União Soviética conduzem para o campo educacional os valores neoliberais que se introduzem no campo social como uma infestação danosa.

O Neoliberalismo como concepção econômica surge a partir de uma interação entre líderes e políticos de países ricos, nomeadamente a Inglaterra e os Estados Unidos, tendo como figuras centrais Margareth Thatcher e Ronald Reagan. A orientação principal deste pensamento busca transferir uma consciência em torno da organização de uma espécie de modernização para a resolução dos problemas causados pela crise capitalista do final dos anos de 1970 até 1980. No Brasil, a lógica neoliberal começa a introduzir-se tardiamente, somente a partir dos anos de 1990, se comparada com outros países da América Latina, como o Chile. É importante mencionar que a doutrina neoliberal é uma nova roupagem para a introdução dos mecanismos de controle e exploração bastante antigos e que já

havam sido engendrados no período pré-industrial do Brasil; a maior diferença entre o novo e o velho liberalismo é que o de agora age de modo bem mais agressivo encontrando brechas em todos os campos da vida social contribuindo de forma efetiva para a reconfiguração avançada do capital, compondo assim, de modo ofensivo as suas bases imperialistas. O período pós-guerra fria consolidou os Estados Unidos como uma super potência, a qual imodestamente considerar-se-ia capaz de direcionar um modelo de evolução econômica para resto do mundo; especialmente para os países de capitalismo periférico. Neste contexto, a proposição de cartilhas e modelos de referência adaptativos ao novo sistema tornar-se-ia o caminho natural a ser seguido.

Sociedades pós-classistas, redefinição estatal, globalização, liberdade irrestrita e sem fronteiras para o mercado, e o tão atual empreendedorismo fizeram parte deste perfil de discurso, o qual passa a integrar-se no direcionamento das políticas sociais e educacionais a partir dos anos 1990. A principal diferença operada para este campo, no que se refere a um comparativo com o liberalismo empreendido anteriormente, reside no limite que é dado ao estado para intervir nas desigualdades econômicas. No horizonte adotado o estado burguês torna-se mínimo para as políticas sociais ao mesmo tempo em que é regularmente máximo para o mercado. As soluções não se dão através de orientações democráticas e comunitárias, mas centralizadoras e desvinculadas do modo de produção da realidade. Os documentos do Banco Mundial, publicados durante os anos 1990⁷⁵, falam um pouco sobre o perfil das referências destinadas às políticas educacionais após a década mencionada. O Relatório Delors (1996), a Declaração Universal sobre a Educação para Todos, os dois documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são essenciais na reflexão sobre o papel dos organismos internacionais na educação do Brasil a partir de então.

⁷⁵ Os anos 1990 são emblemáticos para as pesquisas que se debruçam sobre o tema das políticas educacionais. No quarto capítulo da tese, mais especificamente no subcapítulo 4.3, os anos 1990 ocuparão espaço de destaque e centralidade.

A racionalidade do próximo período histórico impacta as políticas educacionais e sociais, ao passo que o Estado passa a atuar como um mediador entre o campo privado e o setor público, agindo como um coadjuvante para as decisões do setor privado. Os governos Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), Itamar Franco (1992 – 1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1993), formaram um bloco representativo para a disseminação das ideias neoliberais no Brasil, inclusive incutindo o fantasma do comunismo nas campanhas do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁷⁶ (2003 – 2011), sempre que este abordava aspectos relevantes sobre cidadania ou desenvolvimento sustentável para o país através do debate público. No ano de 2003, com a eleição do presidente Lula, houve crescente esperança no delineamento de uma mudança no perfil político e o conjunto das ações sociais e educacionais voltaram a tomar um rumo de discussão em torno do viés democrático e de desenvolvimento sustentável para o campo educacional.

Apesar dos grandes avanços constituídos a partir de então, tais como a ampliação das vagas na universidade - onde se insere a discussão sobre o Programa Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e o sistema Universidade Aberta do Brasil, os quais serão discutidos demoradamente nos próximos capítulos - a contratação de professores e técnicos administrativos com planos de carreira progressivamente definida, e a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), entre outros, que demonstram materialmente uma mudança efetiva na direção estatal do Brasil, o governo da Frente Popular⁷⁷ precisou lidar com os valores neoliberais advindos de décadas anteriores e já impregnados ao campo social. O incentivo às parcerias público-privadas com ônus quase sempre desfavorável para o setor público, o fomento a formações aligeiradas para as classes trabalhadoras e o incentivo à utilização de recursos tecnológicos como meio salvacionista de direcionamento da economia são a tônica dos anos

⁷⁶ No ano de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva é novamente eleito presidente. Durante a campanha de 2022, conforme apontado na introdução, o fantasma comunista mostrou-se novamente eficiente como recurso ideológico da burguesia reacionária. No entanto, o espantalho despótico não superou o clamor popular organizado, que novamente elegeu Lula para um terceiro mandato como presidente do Brasil.

⁷⁷ Coligação partidária entre partidos progressistas, de centro e de esquerda.

2000. As palavras em voga dão conta da romantização de termos como inovação, *networking* e empreendedorismo, deste modo conforme assinalam Koga e Guindani (2017),

No atual contexto, às empresas interessa o trabalhador de conhecimento genérico, não especializado, de forma que possa assumir várias funções, ser polivalente. Dessa forma, exige-se do sistema educacional uma mudança radical, fundamentalmente no que se refere aos currículos, ao tipo de conhecimento que o futuro trabalhador deverá receber, reordenando-se o processo de ensino no intuito de tornar o trabalhador subjetivo, operacional e lucrativo, apto a ser funcional à lógica do sistema produtivo (KOGA; GUINDANI, 2017, p. 99).

A relação apaziguadora, conciliatória⁷⁸ e possível, desenvolvida pelo governo do ex-presidente Luiz Inácio da Silva criou as bases para que os setores conservadores da burguesia nacional efetivassem um golpe contra a presidenta Dilma Roussef (2011 – 2016), no ano de 2016. As razões aparentes para a efetivação do golpe⁷⁹ são as mais improváveis e incompreensíveis sob o ponto de vista moral e jurídico; fato é, que, a partir do estratagema conservadorista de 2016, a agenda educacional e social no Brasil, tem se movimentado a partir de uma contingência ainda mais agressiva operada desde acordos e interesses agudamente irracionais dos setores econômicos, das negociações menos éticas da política partidária e do campo mais espúrio da burguesia. Em que pese à compreensão de que no modo de produção capitalista a democracia efetua-se apenas em sentido formal, a parcela progressista da sociedade brasileira tem, desde então, de modo bastante heterogêneo, precisado lidar com os mais variados problemas para que

⁷⁸ O governo do ex presidente Lula encontrou várias resistências do campo burguês para que pudesse implementar as suas políticas, tendo que, por vezes, ceder ao *modus operandi* conservador para alavancar com o seu projeto de governo. O ex presidente Lula chegou a ser preso no ano de 2017, tendo sido absolvido de alguns dos processos que o levaram a prisão apenas em 2022. O julgamento e a condenação de Lula foram considerados viciados e parciais por boa parte dos juristas brasileiros.

⁷⁹ Deteremos-nos de forma mais demorada a este momento durante o quarto capítulo do trabalho. Da mesma forma, guardamos expectativa sobre os desdobramentos futuros que possam discutir este equívoco político em trabalhos historiográficos da área de educação, sociologia, história e economia.

haja a mínima manutenção dos direitos conquistados desde a constituição cidadã. Ao final deste capítulo podemos afirmar que a história da escola e do sistema escolar no Brasil tem se constituído de modo contraditório e alicerçada na relação conciliadora entre o Estado e a classe burguesa. Até o presente, os setores hegemônicos têm se firmado como o campo vitorioso e também como o campo mais determinante para o jogo político nacional, o qual abrange a educação, a cultura, a saúde e todos os outros bens sociais.

3 ESTADO DA QUESTÃO SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Para que pudéssemos restringir nosso interesse de pesquisa e ampliar nossa discussão sobre o tema escolhido, optamos pela realização de um Estado da Questão sobre a **Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica**, envolvendo as temáticas que em conjunto compõem a terceira parte do nosso estudo. Nomeadamente, **o sistema da Universidade Aberta do Brasil e a Metodologia de Análise Documental**. Tendo como objetivo principal a busca das especificidades que estão dispostas no debate acadêmico sobre as políticas governamentais para a formação de professores, na modalidade a distância, entre os anos de 2006 a 2016. O estado da questão se difere do estado da arte e também da revisão bibliográfica porque o estado da questão envolve um diálogo mais restrito, porém, não superficial ou simples, do pesquisador com a sua questão de pesquisa, em uma relação teórica pontual com outros estudos teóricos que abraçam interesses de investigações semelhantes às suas, além de levar o pesquisador a refletir sobre a contribuição que seu estudo poderá trazer sobre o tema. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2010),

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 36).

Ao dar início a uma pesquisa não temos a dimensão exata sobre a direção dos resultados do movimento da investigação, para onde o debate nos direcionará, ou dito de forma mais específica, temos certa clareza sobre o que nos instiga descobrir durante a pesquisa, porém, invariavelmente ao iniciar o movimento de investigação, no nosso encontro solitário com as escolhas teóricas e metodológicas, é comum que imaginemos um cenário mais abrangente do que é possível alcançar

em uma pesquisa que precisa ter início meio e fim, como é o caso de uma dissertação ou tese. Nesse momento inicial onde os livros e o computador ficam abertos nos instigando a descobrir em que medida nosso trabalho poderá contribuir e ou dialogar com o universo de outros pesquisadores e teóricos dos quais nos aproximamos academicamente, o estado da questão revela-se quase que como um ajudante silencioso que poderá nos direcionar de forma mais segura para um caminho inspirador. “Neste caso, a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador o que requer consulta a documentos substanciais” (TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 4).

Nosso trabalho **pretende analisar as proposições da Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica no período de 2006 a 2016, colocando-o em relação com o sistema Universidade Aberta do Brasil a partir de uma análise documental sobre o tema.** O sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006, tendo como finalidades principais o desenvolvimento da modalidade de Educação a distância e a expansão e interiorização do ensino superior no Brasil. De acordo com o mesmo decreto, são objetivos da UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

A política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica também foi instituída por decreto, porém, em ano posterior ao da UAB⁸⁰, em 2009. O Decreto nº. 8.752/2009 que institui a Política Nacional de Formação de

⁸⁰ O debate conceitual e histórico sobre a criação da Universidade Aberta do Brasil se dará em capítulo posterior.

Profissionais do Magistério da Educação Básica também contempla o disciplinamento e a atuação da CAPES nesta política. O primeiro artigo do decreto expõe que a sua determinação, que é a de atuar, para em regime colaborativo com estados e municípios, coordenar e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, buscando cumprir-se de acordo com os artigos 61 a 67 da Lei Nacional de Diretrizes e bases da Educação Nacional e abranger as diferentes modalidades da Educação Básica. Os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica compõem-se com as seguintes concepções:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009).

Convém mencionar que as duas legislações mencionadas sofreram alterações posteriores. As alterações e substituições farão parte do capítulo final, onde a análise dos documentos sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, e sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica se sobressairão.

3.1 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DA QUESTÃO

O estado da questão se difere do estado da arte e da revisão de literatura não apenas nos procedimentos que adota, mas também nos seus objetivos e nos recursos sobre os quais escolhe dispor para a realização da pesquisa. No artigo, *Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: Reflexões Teórico-Methodológicas*, de Sílvia Maria Nóbrega Therrien e Jacques Therrien, os autores elaboram um quadro bastante elucidativo sobre essas diferenças. Resolvemos iniciar a descrição dos procedimentos que elaboramos para o nosso estado da questão com um quadro inspirado na exposição dos professores e com o qual procuramos explicitar a nossa compreensão sobre o método.

Quadro 1 - Apontamentos Sobre as Diferenças entre o Estado da Questão, o Estado da Arte e a Revisão Teórica ou de Literatura

<p style="text-align: center;">ESTADO DA QUESTÃO</p>	<p>Ocupa-se de levar o pesquisador a circunscrever o objeto específico de investigação sobre o qual ele está debruçado. Ainda que sem a clareza necessária que é comum ao início da pesquisa, o estado da questão ajuda na seleção das referências bibliográficas fundamentais para a definição da centralidade investigativa pondo-as em relação com as categorias teóricas que deverão ser utilizadas para análise final dos dados e posterior conclusão da pesquisa. A investigação do estado da questão deverá ocorrer em fontes relevantes, esclarecedoras e aprofundadas, tais como teses e dissertações de instituições de reconhecido valor acadêmico, ou ainda, em estudos teóricos publicados nas revistas científicas qualificadas, com o objetivo de revelar a contribuição do pesquisador para o tema.</p>
<p style="text-align: center;">ESTADO DA ARTE</p>	<p>Ocupa-se do desenho da produção acadêmica, reconhecida e referenciada pelos pares, sobre determinada temática e organiza-se através de uma catalogação sistemática e minuciosa sobre fontes científicas que se correlacionem com o trabalho.</p>
<p style="text-align: center;">REVISÃO TEÓRICA OU DE LITERATURA</p>	<p>A revisão teórica ocupa-se da sustentação teórica densa da pesquisa, é por assim dizer em termos coloquiais, o miolo, o recheio que sustenta a argumentação do pesquisador. A revisão teórica deve dialogar com toda a pesquisa, seja qual for a metodologia escolhida. Não há pesquisa na área de Ciências Humanas sem revisão teórica ou de literatura.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na discussão de Therrien e Therrien (2004).

É possível observar que estes são métodos que não se desvinculam ou se anulam entre si. Tais métodos podem inclusive ser complementares, como o caso do

estado da arte e da revisão teórica, no entanto, a sua indicação explicativa dispõe de forma mais evidente sobre os passos da pesquisa. Neste sentido, “o estado da questão configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2014, p. 5).

Nossa organização para a construção do estado da questão se deu a partir da escolha da fonte de localização para nossa investigação. Em um primeiro momento pensamos na utilização de duas fontes de busca para posterior restrição quando da separação de um grande número de materiais para consulta, no entanto, e tendo em vista a posterior análise documental, resolvemos optar por apenas uma fonte desde o início, já que na fase inicial podemos concluir de antemão que a fonte escolhida já nos revelaria imensa riqueza de detalhes para a nossa construção teórica, além disso,

Uma vez que a elaboração desse momento de pesquisa deve conduzir à definição do ângulo próprio ao olhar do estudante/pesquisador sobre o tema e sua postura teórico-metodológica, a opção do enfoque específico de investigação envolve necessariamente uma abordagem definidora da parcialidade sobre a qual a totalidade estudada será apreendida (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 38).

Optamos então por uma busca detalhada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ao qual referenciaremos a partir de agora como (CTDC). De posse da fonte escolhida começamos a organização da nossa categorização.

3.2 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DO ESTADO DA QUESTÃO

Seguindo a proposição de construir uma análise das orientações da Política Nacional de Formação dos profissionais do magistério da Educação Básica no período de 2006 a 2016, colocando-o em relação com o sistema Universidade Aberta do Brasil a partir de uma análise documental sobre o tema, optamos pela escolha do CTDC pela vastidão de seu acervo, por sua conexão com o Ministério da

Educação, e, por conseguinte, com as maiores instituições públicas e privadas de Ensino e Pesquisa do país. Convém ressaltar que é obrigatório que os cursos de pós-graduação reconhecidos pela Capes acrescentem informações sobre a sua produção acadêmica, nesse sentido, o CTDC apresenta-se sempre atualizado pelo abastecimento das IES. Depois da escolha da fonte de pesquisa escolhemos algumas palavras, ou conceitos chave, que balizaram nossa busca a partir dos indicadores para a demanda. No que se refere à especificidade dos conceitos e dos indicadores, escolhemos organizar os resultados em três quadros para posterior aprofundamento do tema na análise efetiva do estado da questão. O primeiro quadro constituiu-se com as seguintes palavras ou sentenças:

**Quadro 2 - Introdução às informações sobre o Estado da Questão -
Dados Introdutórios**

1 -

TÍTULO DA PESQUISA	ANO DA PESQUISA	TIPO DE PRODUÇÃO (TESE OU DISSERTAÇÃO)
--------------------	-----------------	--

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 - Vínculo Institucional e Região

2 -

TIPO DE IES	REGIÃO DA PESQUISA
-------------	--------------------

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4 - Informações sobre a Área do Programa, o Gênero do Orientador e a Vinculação a Grupo de Pesquisa

3 -

NOME DO PROGRAMA E VINCULAÇÃO DO PROGRAMA (VERIFICANDO SE ESTÁ NA ÁREA DE EDUCAÇÃO OU EM OUTRA ÁREA AFIM)	NOME E GÊNERO DO ORIENTADOR	VÍNCULO A GRUPO DE PESQUISA
---	-----------------------------	-----------------------------

Fonte: elaborado pela autora.

Identificamos que a construção destas tabelas nos levaria a obter dados relevantes para a construção do nosso quarto quadro de análise, que seria organizado pela busca dos seguintes indicativos:

Quadro 5 - Quadro Referencial sobre as Especificidades das Pesquisas que comporão o Estado da Questão

4 –

TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO EXPOSTO NO RESUMO DO TRABALHO	METODOLOGIA EMPREGADA	REFERENCIAL TEÓRICO
--------------------	--	-----------------------	---------------------

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda mencionando os argumentos que nos levaram a construção do quadro quatro, salientamos que durante a elaboração dos quadros sobre a **introdução às informações sobre o estado da questão** sentimos a necessidade da criação do quadro quatro de análise, quinto quadro na linha evolutiva do trabalho, por entender que ele nos permitiria refinar a busca e escolher os trabalhos sobre os quais nos debruçaríamos demoradamente para posicionar o estado da questão a partir do nosso tema de pesquisa. O quarto quadro também tem o intuito de contribuir com a tabulação destes dados. Reiteramos que o principal objetivo do quarto quadro foi o de subsidiar, em um primeiro momento, uma análise comparativa de cunho quantitativo sobre a relevância do nosso tema de acordo com o sugerido em Nóbrega-Therrien e Therrien (2011), escolhendo as teses e dissertações que priorizaríamos analisar integralmente, ou seja, o quarto quadro será responsável por definir as teses e ou dissertações escolhidas para análise integral. De acordo com Minayo (2006),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2006, p.21).

Ou seja, a construção destes nos levou a verificar os objetivos e conclusões das outras pesquisas, dentro dos seus universos sociais correspondentes para que

fosse possível comparar os nossos objetivos e a sua relevância frente ao universo de estudo sobre o qual nos dispusemos investigar. Os outros quadros têm a intenção de contribuir com a construção de um perfil das instituições e linhas de pesquisa que possuem interesses semelhantes aos nossos no que se refere ao Sistema Universidade Aberta do Brasil e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica utilizando os procedimentos metodológicos de análise documental (SHIROMA; EVANGELISTA, 2019) como recurso para a análise de dados. Após a descrição sobre a escolha do tipo de fonte e banco de dados passamos agora a discorrer sobre a escolha das palavras chave e dos critérios de busca.

3.3 PALAVRAS-CHAVE E CRITÉRIOS DE BUSCA

Procuramos encontrar palavras chave para a nossa busca que pudessem trazer uma maior quantidade possível de dissertações e teses que correspondessem ao nosso interesse. Em que pese que cada um dos temas de busca pode constituir um campo específico de conceitos para pesquisas na área de Educação, reside neste fato certa dificuldade para que se organize um refinamento mais objetivo. Os termos Política Educacional, Educação a distância e análise documental trazem bastantes considerações sobre o universo de análise de cada um deles, porém, como nosso objetivo nesta busca é o de refinar trabalhos alinhados ao nosso objetivo de pesquisa tivemos a necessidade de criar estratégias para uma localização mais direcionada.

Após uma primeira busca realizada com o objetivo de uma exploração preliminar introdutória, definimos os critérios subsequentes para a busca das teses e dissertações, ao fazê-lo, procuramos focalizá-los da forma mais específica que consideramos possível neste espaço de diagnóstico que é o CTDC. Assim, compartilhamos os termos, que podem ser considerados como os limites, por assim dizer, que foram escolhidos para a pesquisa junto com as duas formas de pesquisa que escolhemos lançar no catálogo:

Quadro 6 - Termos de Pesquisa

Universidade Aberta do	Política Nacional de Formação de Professores ou Política	Análise Documental ou Análise
------------------------	--	-------------------------------

Brasil ou UAB	Nacional de Formação de professores para a Educação básica ou Política Nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica	de Documentos
---------------	---	---------------

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 7 - Formas de Busca I

"Universidade Aberta do Brasil" or "UAB" and "Política nacional de formação de professores" or "Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica" or "Política Nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica" and "Análise Documental" or "Análise de documentos";

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 8 - Formas de Busca II

"Universidade Aberta do Brasil" and "Política nacional de formação de professores" and "Análise Documental";

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 9 - Formas de Busca III

"Universidade Aberta do Brasil" and "Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica" and "Análise Documental"

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 10 - Busca desde o Período Histórico

Período histórico 2006 a 2016

Fonte: elaborado pela autora.

Buscamos os termos através do sítio eletrônico dos periódicos da Capes, e nos organizamos averiguando primeiramente, através do critério de busca disponível no sítio, à esquerda, buscar base, após, no espaço de localização a palavra teses, deixando a marcação já disponível, contém a palavra, após, pode-se pressionar com o mouse do computador o critério enviar, após esta ação chega-se ao encontro do critério de localização "Catálogo de teses e dissertações da Capes" (CTDC) que

aparece depois do critério de localização “Biblioteca de teses e dissertações”, considerada por nós um pouco mais restrita, fato este que nos levou a não utilizá-la. Por último buscamos a utilização do critério de busca disponível já no ambiente redirecionado pelo acesso a CTDC para encontrar os termos individuais nos trabalhos, os quais precisaram ser colocados entre aspas. Os conceitos individuais que foram escolhidos aparecem abaixo para demonstrar as diferenças entre o número de trabalhos, a partir dos critérios de busca individuais e mais abrangentes, os quais possuem em comum alguma medida de identificação com a temática da pesquisa. A quantidade de referências sobre os assuntos que se apresentaram foram os seguintes:

Quadro 11 - Número de Resultados para os Termos de Busca Pesquisados no CTDC

BUSCA ABRANGENTE COM TERMOS ÚNICOS⁸¹	NÚMERO DE TRABALHOS⁸²
Educação a distância	<u>1196161</u> resultados para educação a distância
Política Educacional	<u>125350</u> resultados para política educacional
Formação de professores a distância	<u>1212041</u> resultados para Formação de professores a distância
Análise de documentos	<u>1211539</u> resultados para Análise de documentos
Análise documental	<u>40666</u> resultados para análise documental
Professores da educação básica	<u>1187581</u> resultados para Professores da educação básica
Professores em serviço	<u>1132724</u> resultados para Professores em serviço
Formação continuada de professores	<u>1211503</u> resultados para Formação continuada de professores
Formação de profissionais para a educação básica	<u>1212115</u> resultados para Formação de profissionais para a educação básica

Fonte: elaborado pela autora.

⁸¹ Para os termos análise documental e análise de documentos, não foi considerada a área específica da pesquisa.

⁸² Consultas realizadas durante o ano de 2021.

O número de resultados encontrados na busca mais ampla dos termos demonstra a sua abrangência e por este motivo a nossa necessidade em restringir a pesquisa a termos que contenham maior especificidade com o objetivo da pesquisa. Para a pesquisa definidora das informações finais nós optamos então pelos seguintes termos:

Quadro 12 - Termos Escolhidos para Determinação Final da Busca no CTDC

Universidade Aberta do Brasil	Política nacional de formação de professores
Política nacional de formação de professores para a Educação básica	Análise Documental

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira busca contendo todos os termos "Universidade Aberta do Brasil " and "Política nacional de formação de professores " or "política nacional de formação de professores para a Educação básica" and "Análise Documental" apareceu o seguinte número de resultados:

Quadro 13 - Resultados I

"Universidade Aberta do brasil " and "Política nacional de formação de professores " or "política nacional de formação de professores para a Educação básica" and "Análise Documental"	495085 resultados para "Universidade Aberta do Brasil " and "Política nacional de formação de professores " or "política nacional de formação de professores para a Educação básica" and "Análise Documental";
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Foi realizada então uma nova busca com o refinamento de resultados de acordo com o período histórico estipulado para a realização da pesquisa e foram obtidos os seguintes resultados:

Quadro 14 - Resultados II

"Universidade Aberta do brasil " and "Política nacional de formação de professores " or "política nacional de formação de professores para a Educação básica" and "Análise Documental"	79812 resultados para "Universidade Aberta do brasil " and "Política nacional de formação de professores " or "política nacional de formação de professores para a Educação básica" and
--	--

2006 –2016	"Análise Documental";
------------	-----------------------

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do precedente constituímos outras duas tentativas para organizar uma maior restrição e realizar a opção das teses e ou dissertações escolhidas para análise. Na primeira tentativa retiramos o termo “política nacional de formação de professores para a Educação básica” e na segunda tentativa retiramos o termo “Política nacional de formação de professores”. Em uma das tentativas colocamos os termos, "Universidade Aberta do Brasil" and "Política nacional de formação de professores "and "Análise Documental" e o refinamento temporal de 2006 a 2016, na outra tentativa colocamos os termos "Universidade Aberta do Brasil" and "política nacional de formação de professores para a Educação básica" and "Análise Documental" sem o refinamento temporal e depois os mesmo grupos de termos e a inserção Política nacional de formação de professores para a Educação básica" com o refinamento temporal. É possível observar uma grande diferença na quantidade de trabalhos. Por este motivo, utilizamos as duas últimas formas de busca para constituir a primeira planilha de análise.

Quadro 15 - Resultados III

"Universidade Aberta do brasil" and "Política nacional de formação de professores "and "Análise Documental" ⁸³	79568 resultados para "Universidade Aberta do brasil " and "Política nacional de formação de professores " and "Análise Documental"
2006 – 2016	
"Universidade Aberta do brasil " and " Política nacional de formação de professores para a Educação básica"and "Análise Documental" ⁸⁴	491184 resultados para"Universidade Aberta do brasil " and "política nacional de formação de professores para a Educação básica" and "Análise Documental"

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 16 - Resultados III

⁸³ Consultas realizadas entre os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021 podendo haver variações nestes números quando forem realizadas consultas posteriores

⁸⁴ Consultas realizadas entre os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021 podendo haver variações nestes números quando forem realizadas consultas posteriores

"Universidade Aberta do Brasil" and "política nacional de formação de professores para a Educação básica" and "Análise Documental"	79568 resultados para "Universidade Aberta do Brasil" and "Política Nacional de Formação de Professores para a Educação básica" and "Análise Documental"
2006 – 2016	

Fonte: elaborado pela autora.

Frente ao grande número de trabalhos encontrados, mesmo com as restrições que impusemos para adensar a busca das pesquisas, optamos por estabelecer a nossa seleção a partir da escolha dos primeiros 200 trabalhos encontrados com a utilização dos parâmetros de busca escolhidos, quais sejam, "Universidade Aberta do Brasil" and "Política Nacional de Formação de Professores para a Educação básica" and "Análise Documental. Depois de avaliar todos os títulos dos 200 primeiros trabalhos escolhidos e de uma objetiva leitura dos resumos destes trabalhos, optamos pela triagem e classificação dos 30 primeiros resultados obtidos desde os critérios de análise supracitados, agora sim, selecionando os que guardassem relação mais evidente com os nossos objetivos.

Desse modo, retomando o percurso, olhamos livremente os 200 primeiros trabalhos e a partir desta classificação, principalmente através dos títulos, direcionamos nossa busca para os trinta primeiros trabalhos que seriam escolhidos para verificação posterior, tal orientação teve sempre como critério a aproximação com a nossa temática e perspectiva teórica em um primeiro momento de forma mais generalizada e em um segundo momento com uma verificação mais atenta acerca dos títulos dos trabalhos.

A primeira verificação como assinalado, foi realizada de forma mais genérica, observando bem mais as palavras do que os conceitos empreendidos. Neste sentido, é importante ponderar que o significado de uma palavra guarda sentidos polissêmicos, os quais podem se revelar ou não pertinentes, de acordo com a correspondência teórica a qual se vincula, o que queremos esclarecer é que, apesar de, por vezes, algum título parecer estar próximo dos nossos interesses, ao

analisar o resumo e também os referenciais teóricos nem sempre conseguimos encontrar reverberações interessantes, neste sentido, a atenção a um conjunto maior de trabalhos sempre será necessária antes do estreitamento das escolhas.

Por fim, depois da análise dos títulos, e de uma leitura introdutória de seus resumos, entre os 200 primeiros trabalhos, foram escolhidas as 30 primeiras teses e ou dissertações para analisar seus resumos de modo atento, recorrendo também às suas referências bibliográficas, para chegar finalmente aos 10 trabalhos considerados ainda mais próximos dos nossos objetivos para posterior escolha das 5 pesquisas constituintes do quadro final de elaboração do estado da questão com a leitura completa das pesquisas.

Quadro 17 - Primeiro Quadro de Análise⁸⁵

TÍTULO DA PESQUISA	ANO DA PESQUISA	TIPO DE PRODUÇÃO (TESE OU DISSERTAÇÃO)
CRITÉRIOS DE BUSCA: "Universidade Aberta do Brasil "and " Política Nacional de Formação de Professores para a Educação básica" and "Análise Documental.		
PERÍODO HISTÓRICO: 2006 – 2016		
1) SILVA, LEO VICTORINO DA. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA' 30/09/2015 88 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SOROCABA, Sorocaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "Aluísio de Almeida".	2015	DISSERTAÇÃO
2) MATOS, HELONEIDE ALCANTARA. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIAUM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO' 29/03/2016 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT	2016	DISSERTAÇÃO
3) CLASTA, NEFFRETIER CINTHYA REBELLO ANDRE DOS SANTOS. A TECNOLOGIA NO	2016	TESE

⁸⁵ Quadro organizado de acordo com a ordem encontrada durante a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

<p>ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/UAB/UNIR' 24/03/2016 252 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPR</p>		
<p>4) JESUS, JORGE ALBERTO SANTANA DE. A POLÍTICA DEEXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DA UNIVASF NO VALE DO SUBMÉDIO SÃO FRANCISCO.' 29/03/2016 105 f. Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, Cruz das Almas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRB</p>	2016	DISSERTAÇÃO
<p>5) SILVA, DANIELLA BARBOSA. QUALIDADE PERCEBIDA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A INFLUÊNCIA DO PAPEL DOS TUTORES E PROFESSORES E DA ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL' 01/06/2016 122 f. Mestrado em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Escola de Administração –UFBA</p>	2016	DISSERTAÇÃO
<p>6) QUEIROZ, ANTONIA MARCIA DUARTE. ANÁLISE GEOGRÁFICA SOBRE O ESPAÇO VIRTUAL DE ENSINO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO NORTE DE MINAS GERAIS' 03/03/2016 230 f. Doutorado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG</p>	2016	TESE
<p>7) BRANCO, JULIANA CORDEIRO SOARES. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NO SISTEMA UAB: ANÁLISE DE DUAS EXPERIÊNCIAS EM MINAS GERAIS' 03/06/2014 260 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação</p>	2014	TESE

<p>8) NETO, JOSE FRANCA. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NUM IPES BRASILEIRA : AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO TUTOR NO SISTEMA UAB. A UNIMONTES EM QUESTÃO.' 15/12/2016 250 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB</p>	2016	TESE
<p>9) LACE, ANDREIA MELLO. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) : DAS ORIGENS NA DITADURA MILITAR AO SÉCULO XXI' 02/04/2014 313 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB</p>	2014	TESE
<p>10) WUNSCH, LAURA. O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL COMO POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR' 27/03/2014 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Centra UFSM</p>	2014	DISSERTAÇÃO
<p>11) SENCHETTI, MARCIA CANDIDO. O PROGRAMA "MELHOR GESTÃO, MELHOR ENSINO - MGME" DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL' 01/12/2016 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Josephina de Souza Lacerda</p>	2016	DISSERTAÇÃO
<p>12) MARINS, GUILHERME AFONSO MONTEIRO DE BARROS. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL COMO PROGRAMA EDUCACIONAL DO ENSINO SUPERIOR PARA A MANUTENÇÃO DA HEGEMONIA DO CAPITAL.' 17/05/2016 198 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Corumbá Biblioteca Depositária: UFMS</p>	2016	DISSERTAÇÃO
<p>13) SOUZA, ALINE DE. FÁBRICA DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR: A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (2003-2014)' 25/08/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina</p>	2014	DISSERTAÇÃO
<p>14) SILVA, VANESSA NUNES DA. O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE</p>	2014	DISSERTAÇÃO

<p>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: projetos e proposições na Universidade Estadual do Maranhão e na Universidade Federal do Maranhão Palmas/TO 2014' 18/12/2014 92 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Palmas Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins (BDTD/UFT)</p>		
<p>15) FERRUGINI, LILIAN. REPERCUSSÕES SOCIOECONÔMICAS DO CURSO PILOTO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DO ⁸⁶SISTEMA UAB NA VISÃO DE EGRESSOS E COORDENADORES' 20/02/2014 164 f. Mestrado em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS, Lavras Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFLA - http://repositorio.ufla.br/handle/1/2287</p>	2014	DISSERTAÇÃO
<p>16) SOARES, SIMARIA DE JESUS. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERFACES ENTRE O MATERIAL DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DOCENTE' 01/07/2016 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERÁBA, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca central Uniube</p>	2016	DISSERTAÇÃO
<p>17) OTTE, JANETE. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/UAB: DESAFIOS E REALIDADES NO IFSUL' 29/03/2016 229 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais</p>	2016	TESE
<p>18) Santos, Fabiano Cunha dos. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA BAHIA' 01/05/2011 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador</p>	2011	DISSERTAÇÃO

⁸⁶ Expõe a peculiaridade de o sistema de formação de docentes surgir em um curso de administração.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Luiz Henrique Dias Tavares Trabalho anterior à Plataforma Sucupira ⁸⁷		
19) ANTUNES, NEUZA MARIA BARBOSA DE OLIVEIRA. POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL' 01/04/2011 261 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Campus de Cascavel Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	2011	DISSERTAÇÃO
20) PIMENTEL, MARIJANE ALVES ANDRADE. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: percursos e discursos na institucionalização de um Sistema Público de Educação a Distância' 27/02/2015 210 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/	2015	TESE
21) CRUZ, TELMA MARIA DA. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: IMPLEMENTAÇÃO E PREVISÕES. ' 01/04/2007 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	2007	DISSERTAÇÃO
22) ALVES, VIVIAN VAZ BATISTA. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FONTES NORMATIVAS E UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) ' 23/02/2016 81 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza	2016	DISSERTAÇÃO
23) PRIMO, LORRANE DE LIMA. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO TOCANTINS: A IMPLANTAÇÃO DOS POLOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL -2007-2015' 19/12/2016 137 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO TERRITORIAL Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás	2016	DISSERTAÇÃO
24) NETO, JOSE FRANCA. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NUM IPES BRASILEIRA : AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO TUTOR NO	2016	TESE

⁸⁷ Os trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira foram buscados nos Repositórios Institucionais das universidades de origem dos autores dos trabalhos.

<p>SISTEMA UAB. A UNIMONTES EM QUESTÃO. 15/12/2016 250 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB</p>		
<p>25) VALERIO, LILIANE CRISTINE MOREIRA. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE EQUIPES DOCENTES: ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS NO CONTEXTO DA UAB' 02/02/2016 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufal</p>	2016	DISSERTAÇÃO
<p>26) SANTANA, LILIANE SZCZEPANSKI. COMPETÊNCIAS, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR À DISTÂNCIA' 29/08/2014 undefined f. Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: undefined</p>	2014	DISSERTAÇÃO
<p>27) VIEIRA, MARIANA NOVAIS. A NOVA CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFJF DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL' 26/08/2013 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: UFJF</p>	2013	DISSERTAÇÃO
<p>28) BITENCOURT, SUZANA. ATRAVÉS DO ECRÃ: EAD PARA FORMAR PROFESSORES DE HISTÓRIA NO PARANÁ (UEPG 2008-2014) 31/05/2016 146 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas</p>	2016	TESE
<p>29) DANIEL, ILMA BICALHO SOUSA. O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: um olhar referenciado na abordagem ergológica' 03/02/2016 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG</p>	2016	DISSERTAÇÃO
<p>30) RIBEIRO, ALINE PEREIRA. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO</p>	2016	DISSERTAÇÃO

OFERTADOS PELA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL' 26/02/2016 130 f. Mestrado em Educação, Ambiente e Sociedade Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES ASSOCIADAS DE ENSINO – FAE, São João da Boa Vista Biblioteca Depositária: Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE		
---	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do levantamento dos trinta primeiros trabalhos construímos uma tabela com os anos de produção de pesquisas com esta temática e com o tipo, dissertação ou tese, para que fosse possível elaborar uma proporção sobre pesquisas que envolvessem os termos Universidade Aberta do Brasil, Política Nacional de Formação de Professores para a Educação básica e ou para Profissionais da Educação Básica e Análise Documental, buscados no período em que balizamos a nossa pesquisa. Além disso, também será possível verificar o tipo de trabalho que mais tem se preocupado com pesquisas que refiram os conteúdos buscados.

Quadro 18 - Ano de Pesquisa e Tipo de Trabalho

ANO DA PESQUISA			TIPO DE TRABALHO			
			DISSERTAÇÃO		TESE	
OUTROS	2007	001	01		00	
	2013	001	01			
2011	02		02		00	
2014	07		05		02	
2015	02		01		01	
2016	17		11		06	
TOTAL	30		TOTAL	21	TOTAL	09

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro acima nos revela aspectos interessantes do período histórico sobre o qual nos propusemos a analisar. Um dos indicativos que pode ser considerado foi o da expansão das matrículas no ensino superior revelada pelo censo da Educação Superior de 2016. Conforme assinalado pelo documento, “O número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,5 milhão em 2016, o que já representa uma participação de 18,6% do total de matrículas da educação superior” (INEP, 2016, p.7) o estudo revelou ainda que, “o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 1,2% entre 2015 e 2016; Na modalidade a distância, o aumento foi de 7,2%; A participação da educação a distância em 2006 era de 4,2% do total de matrículas” (INEP, 2016, p.7). A constatação sobre o crescimento das matrículas na modalidade a distância, que, como observamos⁸⁸, de modo geral é encarada como positiva pela maior parte das pesquisas que se debruçam sobre o tema, mascara alguns efeitos perversos que influenciam esta ascensão, tais como o incentivo a profissionalização precária dos trabalhadores, voltada principalmente para os interesses utilitaristas do mercado capitalista e que disfarçada pela alcunha de sociedade do conhecimento encabeça o movimento do aprender a aprender junto a outros slogans controversos que se inserem no contexto da pedagogia da hegemonia. Nesta esteira, Duarte (2003) assinala que,

Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo (DUARTE, 2001, p. 38-39).

Neste sentido, devemos assinalar que o avanço das matrículas na modalidade a distância neste período deve-se principalmente a ampliação de vagas

⁸⁸ Ver quadro 17, no quarto capítulo.

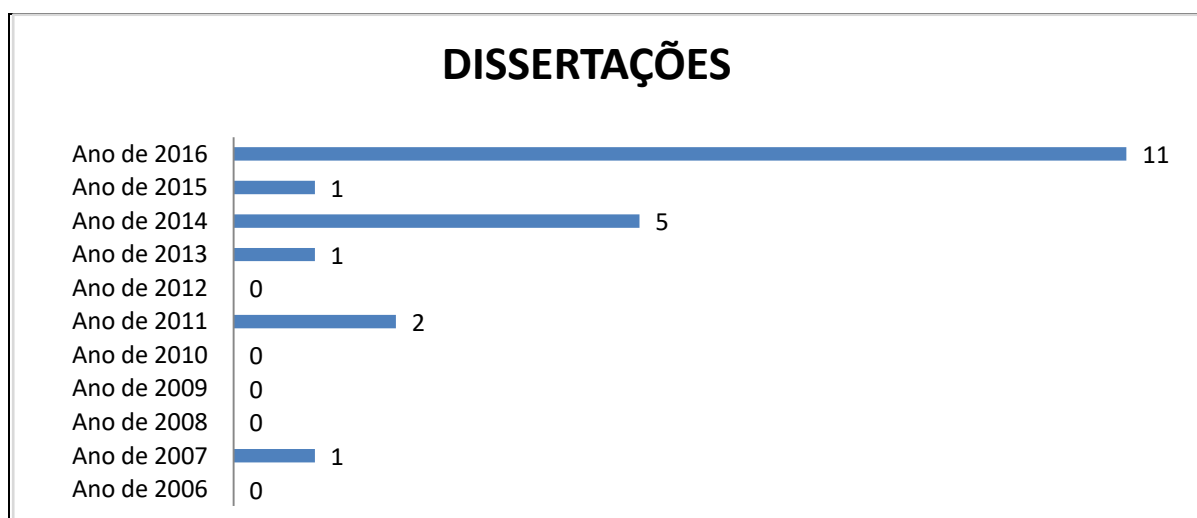
no setor privado, o qual consolida a formação de professores como um negócio rentável e atrativo para o ramo de negócios⁸⁹.

Quadro 19 - Demonstrativo do Total de Trabalhos Correspondentes aos Anos Analisados

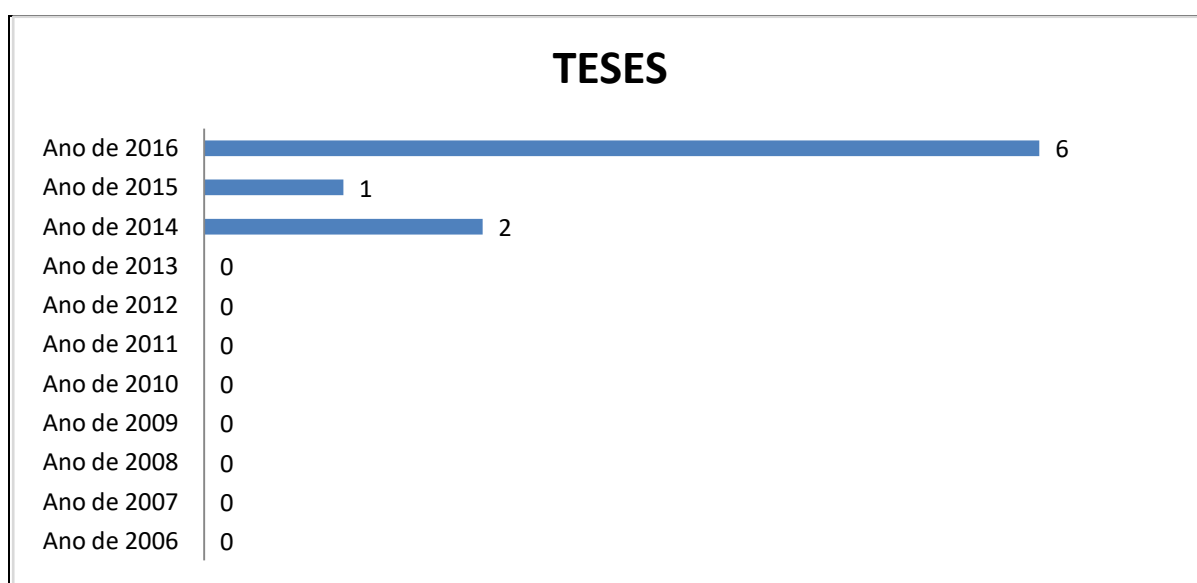
ANO DO TRABALHO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Ano de 2006	0	0	0
Ano de 2007	1	0	1
Ano de 2008	0	0	0
Ano de 2009	0	0	0
Ano de 2010	0	0	0
Ano de 2011	2	0	2
Ano de 2012	0	0	0
Ano de 2013	1	0	1
Ano de 2014	5	2	7
Ano de 2015	1	1	2
Ano de 2016	11	6	17
TOTAL	21	9	30

Fonte: elaborado pela autora.

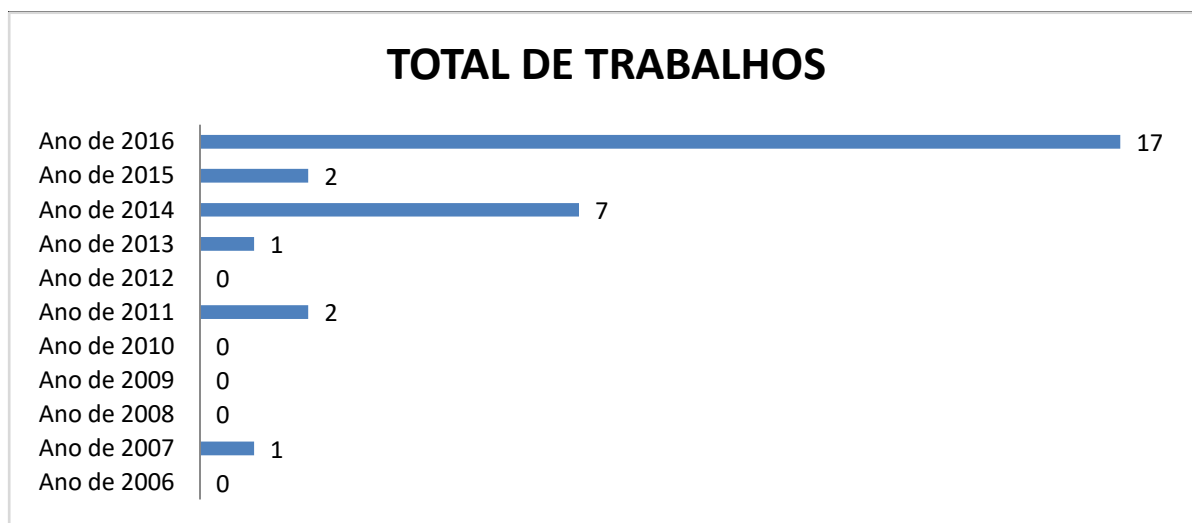
⁸⁹ Desde 2008, é possível verificar, empiricamente, o avanço do capital, com nítido protagonismo de fundos de investimentos, sobre o setor educacional. Jornais voltados para negócios, como Valor econômico, possuem jornalistas especializados nesse novo ramo de empreendimentos. Organizações que acompanham o processo de aquisições já particularizam o setor educacional, antes diluído no segmento de serviços. Os levantamentos das aquisições realizadas com a participação de fundos de investimentos, realizados pela KPMG, indicam que, até 2007, a área da educação ainda não era um setor com importância suficiente para ser destacado. Entretanto, a partir de 2008, o volume de negócios foi de tal ordem que a educação passou a ser um item específico, ocupando a 3ª posição, atrás apenas dos setores de tecnologia da informação e alimentos, bebidas e fumo, consolidando um lugar ao lado das empresas de internet, tecnologia da informação, óleo e gás, infraestrutura, alimentos e bebidas, energia, agronegócio, saúde, entre outros (LEHER, 2021,p.11).

Figura 1 - Dissertações e Anos Correspondentes

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 2 - Teses e Anos Correspondentes

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 3 - Trabalhos e Anos Correspondentes

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com as regiões do Brasil, encontramos trabalhos sobre o tema distribuídos entre 24 Instituições de Educação Superior, divididas entre Universidades Federais, Estaduais, Privadas e um Centro Universitário. Esta tabulação tornou possível observar mais pesquisas sobre o tema na região sudeste do país, conclusão que nos levará novamente a refletir sobre os motivos da desigualdade regional na oferta do ensino superior e que também pode ser observado como argumentação primordial para a efetividade do sistema Universidade Aberta do Brasil nos documentos que a inauguram. O quadro e o gráfico abaixo ilustram melhor tais conclusões apresentando também os nomes e as siglas das IES junto da quantidade de trabalhos por região e por instituição:

Quadro 20 – Regiões de Correspondência das Universidades

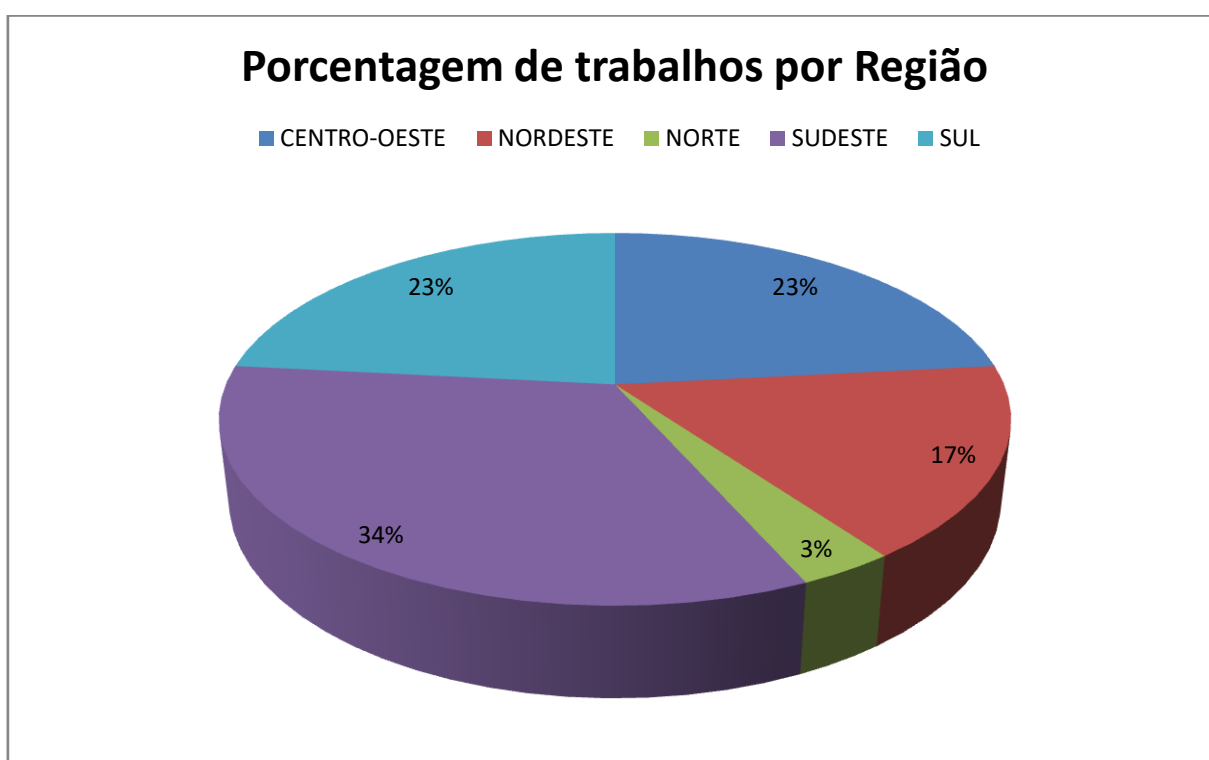
REGIÕES	UNIVERSIDADES	SIGLA	QUANTIDADE
CENTRO-OESTE	Universidade Federal do Mato Grosso	UFMT	02
	Universidade Federal de Brasília	UNB	04
	Universidade Católica de Goiás	PUC-Goiás	01
TOTAL DE TRABALHOS REGIÃO CENTRO-OESTE			07
NORDESTE	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	01

	Universidade Federal da Bahia	UFBA	02
	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	01
	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	01
TOTAL DE TRABALHOS REGIÃO NORDESTE			05
NORTE	Universidade Federal do Tocantins	UFT	01
TOTAL DE TRABALHOS REGIÃO NORTE			01
SUDESTE	Universidade de Sorocaba	UNISO	01
	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	01
	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	02
	Centro Universitário Moura Lacerda	CUML	01
	Universidade Federal de Lavras	UFLA	01
	Universidade de Uberaba	UNIUBE	01
	Universidade de São Paulo	USP	01
	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	01
	Centro Universitário de Faculdades Associadas	UNIFAE	01
TOTAL DE TRABALHOS REGIÃO SUDESTE			10
SUL	Universidade Federal do Paraná	UFPR	01
	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	01
	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	01
	Universidade do Estado do Paraná	UNIOESTE	01
	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	01
	Universidade Estadual de Ponta	UEPG	01

	Grossa		
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	01
TOTAL DE TRABALHOS REGIÃO SUL			07
TOTAL DE TRABALHOS			30

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 4 - Porcentagem de Trabalhos por Região



Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a natureza jurídica das Instituições de Educação Superior a partir dos trabalhos escolhidos, observamos as seguintes características:

Quadro 21 - Natureza Jurídica das instituições

NATUREZA JURÍDICA DAS INSTITUIÇÕES ⁹⁰		
	PÚBLICA	PRIVADA

⁹⁰ Consultas realizadas no sítio da internet do e-MEC. O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.

SIGLA DA IES	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	COM FINS LUCRATIVOS	SEM FINS LUCRATIVOS
UFMT	X				
UNB	X				
PUC-Goiás					X
UFRB	X				
UFBA	X				
UFPB	X				
UFAL	X				
UFT	X				
UNISO					X
UFU	X				
UFMG	X				
CUML					X
UFLA	X				
UNIUBE					X
USP		X			
UFJF	X				
UNIFAE				X	
UFPR	X				
UFSC	X				
UNIOESTE		X			
UFPEL	X				
UEPG		X			
UFRGS	X				
TOTAL	15	3		1	4

Fonte: elaborado pela autora.

Com o quadro acima podemos observar que a imensa maioria do interesse de pesquisas relacionadas com o tema sobre o qual nos dedicamos, ocorre em instituições públicas federais, depois em instituições estaduais, em privadas sem fins lucrativos, e apenas um trabalho figura em nosso quadro e gráficos em instituição privada com fins lucrativos, conforme podemos observar abaixo:

Quadro 22 - Total de Trabalhos de Acordo com a Natureza Jurídica das Instituições

TOTAL DE TRABALHOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	18
TOTAL DE TRABALHOS DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS	5

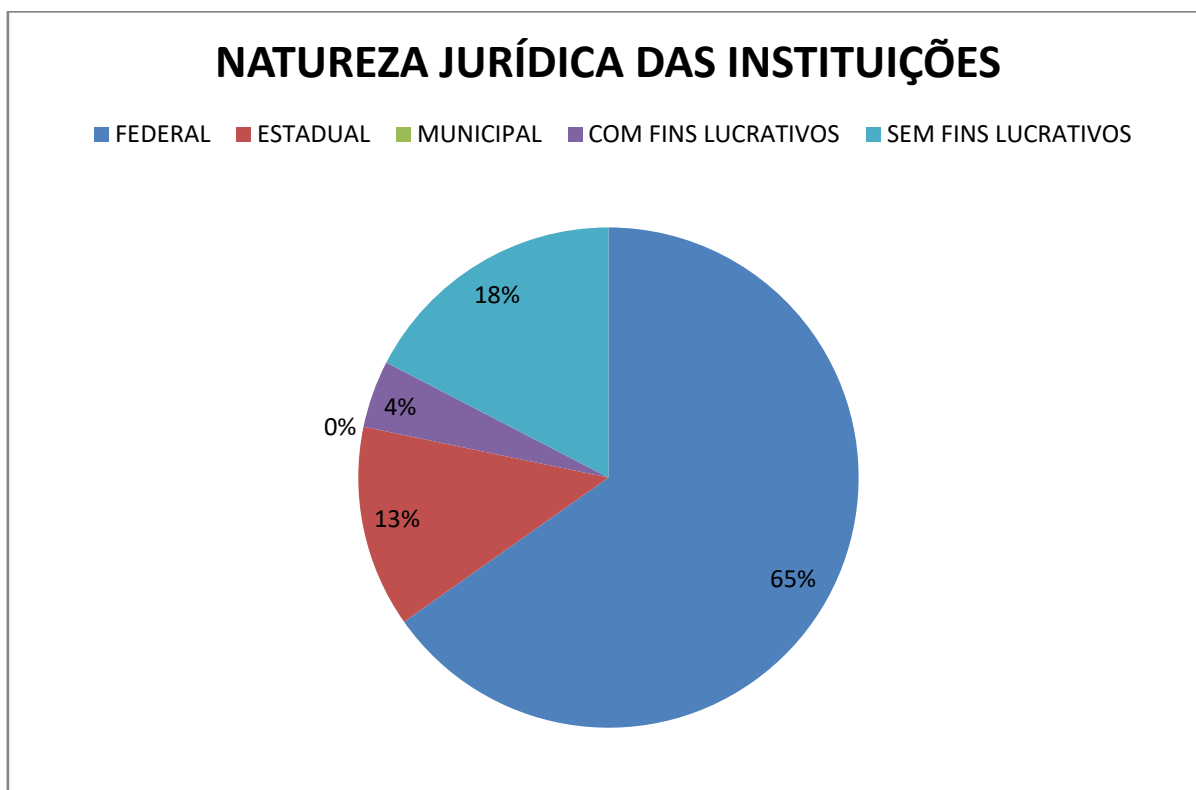
Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 23 - Divisão do Total de Trabalhos de Acordo com a Natureza Jurídica das Instituições

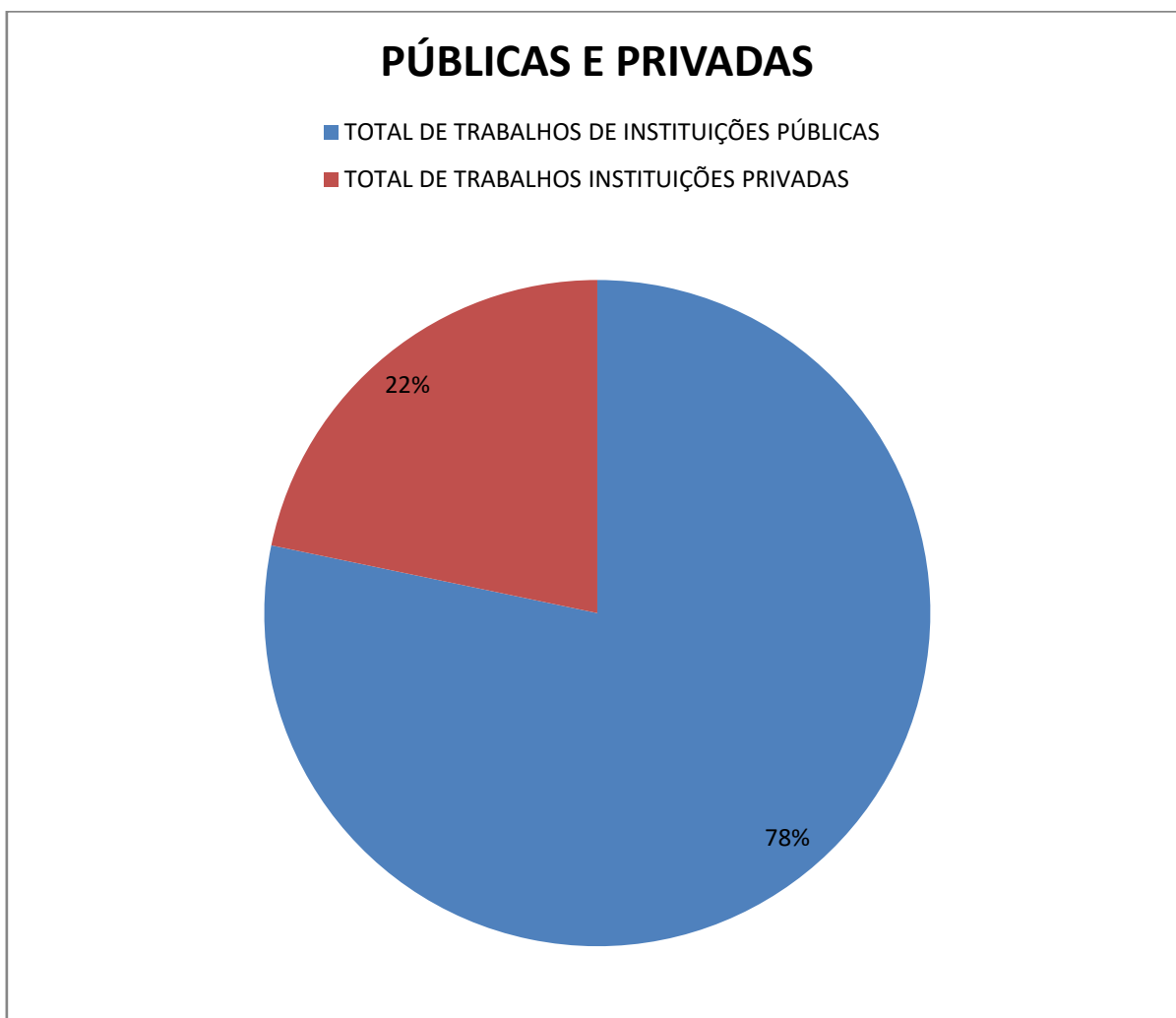
NATUREZA JURÍDICA DAS INSTITUIÇÕES					
	PÚBLICA			PRIVADA	
SIGLA DA IES	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	COM FINS LUCRATIVOS	SEM FINS LUCRATIVOS
TOTAL	15	3		1	4

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 5 - Gráfico sobre a Natureza Jurídica das Instituições



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 6 - Gráfico sobre a Divisão da Natureza Jurídica das Instituições

Fonte: elaborado pela autora.

Anexo⁹¹ a tese são expostos os trabalhos escolhidos para o quarto quadro, o qual tem a função de apontar os 10 trabalhos que foram considerados potencialmente relacionados com o tema da nossa pesquisa. As principais características que foram definitivas para a escolha organizaram-se em torno do referencial teórico e da metodologia empregada nas pesquisas, neste sentido, foram

⁹¹ No que se refere ao primeiro quadro anexo (anexo I), pretendemos com ele apresentar o resumo do segundo grupo de trabalhos selecionados junto ao nome dos pesquisadores que se dedicaram a tais pesquisas, este quadro de resumos constituiu-se como a base para o último quadro com a análise final dos cinco trabalhos que sustentaram o estado da questão relativo ao tema da nossa pesquisa.

buscados conceitos e categorias que guardassem relação com a posterior análise dos dados, tais como as contradições do estado capitalista operadas através da reconfiguração do papel das políticas sociais e educacionais desde a década de 1990⁹². Com esta observação também buscamos ponderar que entre as pesquisas que se empenham em explorar o tema das políticas educacionais, as que optam por uma perspectiva crítica, trazem comumente um amplo trabalho de análise histórica.

Conforme o primeiro quadro anexo, apontamos que entre dissertações e teses que foram escolhidos, optamos pelo 01, 04, 07, 09,10, 12, 13, 19, 22 e 27, esta numeração obedece à ordem adotada no quadro 17. Nestes 10 trabalhos analisamos o resumo e as referências bibliográficas, além da sua universidade e programa de origem, orientadores e pertencimento ou não a grupo de pesquisa, caso pertencente a grupo de pesquisa procurou-se analisar se o grupo também produz trabalhos teóricos relacionados com a temática ou com a metodologia de análise documental para composição de banco de análise sobre o tema, e posterior consulta. Com esta análise pormenorizada dos 10 trabalhos escolhidos foi possível construir os próximos dois quadros de análise, os quais tornarão viável esclarecer posteriormente, as seguintes questões: **Nome do programa e vinculação do programa - Área de educação ou vinculação com outra área afim – Nome, gênero e temas de pesquisa do orientador**⁹³- **Grupo de pesquisa**. Os trabalhos serão nomeados através de seus números de acordo com a sugestão anterior, dessa forma, o leitor poderá a qualquer momento consultar o resumo dos trabalhos através da numeração anexa. Com estes dados nos encaminhamos para a finalização do estado da questão com a análise pormenorizada de cinco trabalhos próximos a nossa temática procurando assim encontrar ou não a relevância deste estudo.

⁹² Ver as publicações do Grupo de pesquisa GEPETO/UFSC.

⁹³ Foram analisados os Currículos na plataforma Lattes dos orientadores em questão, buscando verificar se os temas contemporâneos as publicações das pesquisas analisadas, guardavam relação com os temas de pesquisa dos seus orientandos.

Quadro 24 – Informações Gerais Sobre Programa e Orientador

NÚMERO EQUIVALENTE AO TRABALHO	NOME DO PROGRAMA E VINCULAÇÃO DO PROGRAMA- ÁREA DE EDUCAÇÃO OU VINCULAÇÃO COM OUTRA ÁREA AFIM	NOME, GÊNERO E TEMAS DE PESQUISA⁹⁴ DO ORIENTADOR (A)	GRUPO DE PESQUISA
01	Programa de pós-graduação em Educação – UNISO	Waldemar marques	Vinculação com grupo de pesquisa não apontado na pesquisa.
	Educação	Masculino Administração de unidades educacionais, políticas educacionais, movimentos sociais e educação, organização e funcionamento dos sistemas de ensino	
04	Programa de pós-graduação em gestão de políticas públicas e segurança social – UFRB	Rosineide Pereira Mubarak Garcia	Vinculação com grupo de pesquisa não apontado na pesquisa.
	Gestão de políticas públicas e segurança social	Feminino Gestão em Segurança Social	
07	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMG	Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	Vinculação com grupo de pesquisa não apontado na pesquisa.
	Educação	Feminino Educação superior, política educacional, avaliação institucional, avaliação de universidade	
09	Programa de Pós-Graduação em Educação – UNB	Raquel de Almeida Moraes	Vinculação com grupo de pesquisa não apontado na pesquisa.
	Educação	Feminino	

⁹⁴ De acordo com o Currículo Lattes dos professores e também com os endereços eletrônicos das Universidades e Programas de Pós-Graduação.

		<p>Informática na Educação; Proformação; Linguagem Crítica na Educação; Concepção de Tecnologia em Anísio Teixeira; Mídias e Educação; Educom, Eureka e Gênese; questão de raça/etnia; educação a distância e formação de professores na globalização; consciência e materialismo dialético, comunicação emancipadora e contra-hegemônica; Gramsci e a cultura, entre outros</p>	
10	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS	Rosane Carneiro Sarturi	Grupo Elos – Grupo de pesquisas e Estudos sobre o Campo Curricular
	Educação	<p>Feminino</p> <p>Currículo, Educação, Políticas Públicas, Ensino-aprendizagem, Métodos e técnicas de ensino</p>	
12	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS	Fabiano Antônio dos Santos	Vinculação com grupo de pesquisa não apontado na pesquisa.
	Educação	<p>Masculino</p> <p>Educação e trabalho, gestão escolar, formação docente e reforma educacional</p>	
13	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC	Olinda Evangelista	GEPETO – Grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho
	Educação	<p>Feminino</p> <p>Política educacional, formação docente, política de educação, educação</p>	
19	Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIOESTE	Roberto Antônio Deitos	Vinculação com grupo de pesquisa não

	Educação	Masculino	apontado na pesquisa.
		Políticas sociais, política educacional brasileira, organismos internacionais, ensino médio e educação profissional, e estado	
22	Programa de Pós-Graduação em Educação – UNICID	Ana Paula Ferreira da Silva	Vinculação com grupo de pesquisa não apontado na pesquisa.
	Educação	Feminino	
		Escolarização, didática e práticas de ensino, cultura escolar, tecnologias virtuais, infância e juventude, ensino fundamental I, situação de risco, fracasso escolar, pobreza, alunos/crianças, microsociologia e etnografia	
27	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF	André Silva Martins	GTEPE – Grupo Pesquisa em Trabalho, Educação e Política Educacional
		Masculino	
	Educação	Tem como foco principal de pesquisa os projetos empresariais para a educação básica	

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre o quadro acima podemos depreender que a maioria dos trabalhos é orientada por professores do gênero feminino e que as publicações não estão necessariamente relacionadas com as pesquisas dos grupos a que estes docentes se vinculam, mas também é notório perceber que todas as pesquisas, sejam elas teses ou dissertações, por motivos inequívocos, guardam relação com os interesses de pesquisa dos professores orientadores.

Conforme referência anterior, ao analisar os currículos dos orientadores e a tendência de pesquisa dos grupos, foi possível observar grande relação com a pesquisa histórica e documental, traçando um perfil teórico denso, principalmente para os estudiosos e os grupos de pesquisa que se dedicam a linhas de pesquisa como história da Educação, políticas educacionais e trabalho docente, estando

quase sempre, nestes casos, inserida dentro da concepção teórica crítica da Educação.

3.4 ESTADO DA QUESTÃO SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL A PARTIR DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

No subcapítulo que se inicia, apresentamos a análise dos cinco últimos trabalhos escolhidos (4, 7, 9, 12, 13) quando constituímos uma sucinta descrição que deverá considerar os objetivos, a metodologia e a conclusão destes estudos colocando-os em relação com o segundo objetivo da tese. Objetivo este que convém ser destacado: - **Identificar uma parte das especificidades que estão dispostas no debate acadêmico sobre as políticas governamentais de formação de professores, na modalidade a distância, entre os anos de 2006 a 2016.** Após a exposição abaixo, pretendemos com a análise dos trabalhos, avaliar semelhanças e avanços que a nossa pesquisa poderá trazer no contexto da temática deste estudo.

A partir do número de referência presente no quadro 25 partimos de acordo com a seguinte organização para expor as pesquisas que respaldam o nosso estado da questão: número de referência, tipo de pesquisa (tese ou dissertação) e título das pesquisas. Os trabalhos⁹⁵ foram escolhidos e lidos em seu inteiro teor e sintetizados desde os seus objetivos, sua metodologia e as suas conclusões. Após a interpretação dos trabalhos será elaborado um quadro contendo os seguintes termos: **articulações, convergências e divergências**, tais descritores direcionarão as mediações enfatizadas no último capítulo.

⁹⁵ Não há uma similaridade no que se refere à exposição dimensional da análise dos trabalhos. Alguns possuem uma quantidade maior de informações do que os outros, no entanto, tal disparidade não possui vínculo com os atributos qualificadores das pesquisas, mas sim, com a sua interlocução com a nossa temática, com a metodologia adotada ou com a abordagem sobre a política.

PESQUISA 04 - Dissertação – A política de expansão e interiorização do ensino superior através da universidade aberta do Brasil: a experiência da UNIVASF no Vale do Submédio São Francisco

O autor utiliza-se do ciclo de políticas públicas para analisar a implementação do sistema UAB no Vale do Submédio do São Francisco, contextualizando o momento de implementação e as características do governo que estava no poder à época. O autor identifica o Plano Nacional de Educação (PNE) como impulsionador da criação da política e aponta a expansão das universidades públicas e sua descentralização nas grandes capitais como positiva, indicando ainda a deficiência do acesso ao Ensino Superior naquele período histórico. E este é o objetivo principal da pesquisa, o de referenciar os avanços desta política na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e na região desta instituição.

No que se refere à metodologia o autor realiza uma análise documental da constituição da política da Universidade Aberta do Brasil na UNIVASF e também entrevistas com partícipes desta implementação, os quais subsidiam suas conclusões. Na análise documental foram examinados o Relatório da Comissão Permanente de Desenvolvimento Institucional da Universidade, o relatório da Secretaria de Registro Acadêmico além de consultas ao site institucional da Universidade. Nas entrevistas compartilhadas pelo pesquisador a comunidade universitária revela que a região avançou em desenvolvimento e infraestrutura com a chegada do programa UAB, o qual, na interpretação dos mesmos, fortaleceu a universidade e trouxe ainda mais oportunidades de formação para os moradores daquela região. Sobre o processo de expansão o autor revela que,

De forma muito direta, todos os entrevistados reconhecem que houve evolução com a política. A própria UNIVASF é reflexo destes avanços. O processo de expansão e interiorização se materializa, já com o ensino presencial, mas ganha mais amplitude com a EaD (JESUS, 2016, p.78).

No entanto, o autor também discorre sobre as limitações impostas ao sistema UAB no que se refere à falta de autonomia financeira já que depende de editais para contratação de pessoal e funcionamento, e tal conclusão é ratificada, segundo o autor, até mesmo nas entrevistas realizadas (JESUS, 2016).

PESQUISA 07 – Tese – A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais

A análise da autora, riquíssima em detalhes sobre a estruturação do programa, se dá em torno dos limites e possibilidades da Universidade Aberta do Brasil para a formação de professores no estado de Minas Gerais. Utilizando como foco primordial do estudo o modo de organização do já referido programa em duas universidades do estado localizado na região sudeste do Brasil, a UFMG e a UFOP, a autora orienta seu percurso analisando três polos de apoio presencial localizados nas cidades de Conceição do Mato de Dentro, Conselheiro Lafaiete e Governador Valadares. À época da pesquisa, a política estava vigente fazia apenas sete anos, por este motivo, a autora reflete sobre a falta de produção teórica acerca do tema, algo que, dependendo do objetivo de investigação referente a esta temática, ainda persiste:

Como essa política está em vigor há apenas sete anos, ainda há uma escassez de estudos sobre a temática e de pesquisas teóricas e empíricas relativas à mesma. Para sintetizar a produção existente, foi realizada uma análise do que foi apresentado nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e consulta às publicações disponíveis no portal SciELO no período de 2006 a 2013. Também foram consultados os trabalhos apresentados no X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD) no ano de 2013 (BRANCO, 2014, p.21).

O trabalho não trouxe uma discussão de dimensão crítica ampliada, e se deteve com maior profundidade aos benefícios e limites do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores. Porém, durante o texto, a autora aponta para alguns aspectos que poderiam revelar contradições sobre o tema, como por exemplo, a percepção de que os cursos de licenciatura da área de Ciências Humanas, como Pedagogia, possuem preferência na oferta, diferentemente dos cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza, como Física e Biologia, concluindo que os últimos possuem custos mais elevados pela necessidade de

investimento em laboratórios e equipamentos específicos. Além disso, desde o início, mesmo antes da menção aos relatos dos entrevistados, a pesquisadora revela as dificuldades dos tutores e outros bolsistas que precisam equilibrar várias disciplinas e conhecimentos sozinhos para atender os alunos. A metodologia do trabalho se deu através de análise documental, elaborada pelo estudo comparativo entre os Polos de Apoio Presencial (PAP), e entrevistas semi-estruturadas com as equipes das universidades, dos PAPs e com alguns alunos.

A autora revelou neste trecho que a escolha das universidades e dos pólos se deu pela proximidade, neste quesito, outra revelação, durante a análise sobre a composição dos PAP foi possível perceber uma proporção desigual na divisão de pólos por região das universidades. As entrevistas revelaram que as IES não se estruturam da mesma forma no que se refere ao sistema UAB.

As duas Universidades, naquela ocasião, possuíam setores específicos para assuntos relacionados à Educação a distância, no entanto, uma delas se organizava com professores da modalidade presencial que se desdobrava na modalidade a distância e já a outra, possuía concursos para professores permanecerem lotados apenas no seu centro de educação a distância, sem com isso deixarem de contratarem tutores presenciais e a distância a partir dos editais. As entrevistas revelaram também que os cursos da UAB são bastante procurados por professores que queriam se adequar à legislação rapidamente, ou seja, procuraram estes cursos motivados por certo medo de não permanecerem no trabalho ou de não encontrar colocação a partir da obrigatoriedade do ensino superior para os professores da educação básica. Uma das coordenadoras também relatou que na sua Universidade houve experiências anteriores a UAB, como um projeto do Estado de Minas Gerais ofertado anteriormente, o qual possuía o nome de Veredas, revelando assim que o formato de profissionalização a distância pode ter sido gestado como possibilidade, mesmo antes dos decretos oficiais ou da oferta do Ministério da Educação.

Em uma das entrevistas, uma tutora assinalou a importância dos encontros presenciais de equipe, os quais aproximam pólo e universidade. Uma das principais conclusões do trabalho refere-se ao fato de que o trabalho revelou aspectos que não foram encontrados nos referenciais sobre o tema, algo que pode depreender que ainda existem várias lacunas para a pesquisa neste campo. A autora ainda concluiu

que a modalidade a distância possui uma legislação consolidada a qual garante uma evolução positiva da estrutura desta modalidade nas instituições superiores de formação.

Ainda pôde ser observado que as instituições guardam autonomia para oferecimento dos programas da Universidade Aberta do Brasil possuindo uma rotina e um perfil próprio para a sua atuação, a autora avaliou esta informação como algo positivo. Outro aspecto positivo dá conta das avaliações dos alunos serem realizadas de forma presencial. Também há preocupação com a formação dos tutores através de encontros presenciais e a distância, além disso, ficou evidente que o interesse da gestão municipal contribui com a qualificação dos pólos e com o trabalho das equipes. Foi observado que as bibliotecas para o acesso a pesquisas qualificadas são bastante deficientes e dificultam a formação dos alunos. Ainda nas conclusões, foi apontado que o perfil dos alunos destes cursos pertence às camadas populares que não podem deixar suas atividades para dedicarem-se completamente aos estudos e vêem na modalidade a distância um caminho de ascensão intelectual e profissional, e que, além disso, estas formações trazem benefícios para as suas práticas docentes,

Não foi objetivo da pesquisa avaliar os efeitos da formação na prática dos professores, mas, apesar disso, obtiveram-se depoimentos com referências a benefícios da política. Assim, se por um lado, os autores que estudam a temática ressaltam o aligeiramento da formação obtida, os envolvidos nos cursos salientam, por outro lado, que a formação adquirida reflete-se em mudanças positivas na sua prática pedagógica. Entre os resultados da coleta de dados, encontram-se, nas falas dos entrevistados, as evidências de que esses cursos contribuem, não apenas para a qualificação formal dos professores, mas, sobretudo, para mudanças de práticas laborais, melhoria dessas práticas, troca de experiências, acesso a novas possibilidades profissionais e de estudo, além da melhoria da escrita e da leitura que os levam a aprimorar o estudo independente. Também foi evidenciado que o curso traz um considerável resultado em relação à autoestima desses estudantes, o que impacta o crescimento profissional e pessoal de cada um (BRANCO, 2014, p.178).

A autora aponta ainda que seja fundamental para a qualidade dos cursos nesta modalidade, que eles se autoavaliem durante e após os processos de

formação para que os mesmos possam evoluir na condução dos procedimentos de ensino e aprendizagem.

PESQUISA 09 - TESE- A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI

A autora eleva a pesquisa sobre a educação a distância a uma dimensão histórica pormenorizada, demonstrando que a ideia de Universidade Aberta surgiu anteriormente ao que comumente está exposto nas pesquisas sobre o tema, recuperando documentos que remontam ao período da ditadura militar. O que não é novidade é que nesta época já havia uma concepção que previa expansão com baixo investimento como nas propostas posteriores. A partir das categorias de totalidade e história a pesquisadora problematiza o percurso de desenvolvimento da Universidade Aberta do Brasil. Para tanto, o período escolhido é o de 1971 a 2006.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a investigação se utiliza da análise documentos e de entrevistas semi-estruturadas, sobre o último recurso, a pesquisadora assinalou que foi de imensa importância para o esclarecimento de questões intrincadas que foram aparecendo durante o estudo. Foram entrevistados atores determinantes no universo da constituição da política, a saber:

- 1) Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque – Ministro da Educação do governo Luís Inácio Lula da Silva, de janeiro de 2003 a janeiro de 2004.
- 2) Marcos Manuel Maciel Formiga – Diretor geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de 8 de julho de 1987 a 27 de março de 1990. Em sua gestão, o primeiro projeto de Universidade Aberta, de iniciativa do Executivo, foi encaminhado ao Congresso Nacional.
- 3) João Carlos Teatini de Souza Clímaco – Secretário de Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED/MEC), de janeiro de 2003 a janeiro de 2004.
- 4) Nara Maria Pimentel – Integrante da Comissão de Avaliação para implantação do Sistema UAB, em 2003 (SEED/MEC). (LACE, 2014, p. 27)

A autora relatou acesso a alguns documentos apenas presencialmente na cidade de Brasília, alguns dos lugares acessados pela pesquisadora foram:

Arquivo do Conselho Federal de Educação (CFE), Arquivo Geral do MEC, Arquivo Histórico do INEP, Arquivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Arquivo do Senado Federal (SF), da Câmara dos Deputados (CD) e do Memorial Darcy Ribeiro, Arquivo da

Empresa Brasileira de Comunicações (EBC). A biblioteca da Universidade de Brasília (UnB) e o Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC/INEP) (LACE, 2014, p.28).

Dentre as principais conclusões da pesquisa, revela-se o fato de que apesar de o sistema UAB ter sido implementado durante o primeiro mandato de Lula, 2003 a 2006, tal sistema já havia sido gestado a partir de um agrupamento de encaminhamentos históricos bastante anteriores, os quais, não por acaso, contribuíram com o desvio do objetivo de constituição de uma universidade aberta autárquica e independente. Neste sentido, a autora infere que a justificativa para a adesão deste sistema, nos moldes empreendidos na atualidade está implicada na,

adoção de modelos flexíveis de gestão, permitindo, ao mesmo tempo, a expansão em grande escala de cursos superiores a distância, a racionalidade orçamentária e a inclusão no Sistema das experiências públicas consorciadas disparadas pelas iniciativas do Estado. Identificamos, por outro lado que, no miolo do sistema, desde o seu nascedouro, estava materializado o alijamento do sistema ao chamado “núcleo estratégico”, composto por Universidades em que se conjugam o tripé ensino, pesquisa e extensão. Em outras palavras, o Sistema UAB é uma das expressões da diversificação das instituições de ensino superior propostas pelos organismos internacionais e incorporadas no arsenal legislativo brasileiro, na década de 1990, conforme vimos (LACE, 2014, p. 237).

A autora ainda revela a participação do Banco do Brasil, empresa pública de economia mista, para a constituição da UAB com a proposta de um projeto piloto de formação para os seus quadros, tal formação possuía o objetivo de melhorar a produtividade dos seus trabalhadores. A participação do Banco do Brasil na proposta inicial da UAB levantou questionamentos na justiça quando da execução do curso.

Por fim, é importante assinalar que a autora desenvolve um trabalho bastante completo sobre a gênese do sistema Universidade Aberta do Brasil e consegue revelar influências nada neutras nesta constituição, ao nos defrontarmos com tamanha riqueza de detalhes e aprofundamento vislumbramos inclusive a sua contribuição com indicações para a nossa revisão teórica.

PESQUISA 12 – DISSERTAÇÃO - A universidade aberta do Brasil como programa educacional do ensino superior para a manutenção da hegemonia do capital

O autor propõe uma discussão acerca da constituição da Universidade Aberta do Brasil a partir da perspectiva teórica do Materialismo Histórico. Ocupando-se de desvendar os processos ocultos que ensejaram a sua implementação, ao que o autor nomeia como diretrizes ao longo do texto, considerando as diretrizes como as influências capilarizadas no campo político econômico brasileiro que se materializam em reformas sociais e educacionais, a UAB é colocada em relação com o Processo de Bolonha para tencionar o quanto este comitê contribuiu com a etapa atual de mundialização do capital, a qual pode ser compreendida como uma etapa de expansão da internacionalização do capital principalmente através da expansão do patrimônio financeiro, onde estão inseridas por esta influência, as políticas educacionais como o caso da Universidade Aberta do Brasil. Para tanto, o autor analisa os documentos relacionados à UAB e ao processo de Bologna, utilizando inclusive os que fazem referência aos acordos internacionais do período de estudo complementando com dados empíricos publicados no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2000 a 2013, apontando neste íterim para expectativa da revelação de categorias que possam contribuir com as hipóteses da sua pesquisa. A saber, sobre o Processo de Bologna, “É válido ressaltar que o PB se refere a um conjunto de documentos firmados para a Educação Superior, realizado por países europeus entre si, que busca consolidar o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)” (MARINS, 2016, p.76). A metodologia adotada pelo mestrando apontou para algumas conclusões adequadas para o objetivo do trabalho. Neste sentido, assinalando que existem diferenças entre a efetivação das políticas educacionais no Brasil e na Europa, o autor concluiu que a implementação da UAB no Brasil cumpriu com os pressupostos empreendidos pelo Neoliberalismo, os quais compreendem a subalternização aos discursos de motivação a uma transformação da educação, permeada por novos sujeitos preparados para viver um novo tipo de sociedade mais flexível, maleável e instável. Conforme o autor,

A potencialidade da pesquisa e extensão se deslegitima na educação superior, como na UAB, corroborando com o constructo de naturalizar as relações humanas, criando falsas ideias sobre a 'construção do conhecimento'. Isso resulta na diminuição da percepção das dinâmicas sociais de forma histórica e contraditória, e estabelece-se uma espécie de egocentrismo cognitivo. As metanarrativas são deixadas de lado e a explicação para o enfrentamento dos problemas parte das mudanças que só podem acontecer através dos interesses particulares e das vontades pessoais. O modelo de educação a distância se coloca nesse patamar (MARINS, 2016, p.176).

PESQUISA 13 – Dissertação - Fábrica de professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)

A pesquisadora apresenta uma dissertação de base teórica crítica para realizar uma análise incrementada sobre as políticas de formação inicial de professores para a educação básica, balizada pelo período histórico de 2003 a 2014, trazendo a intenção de compreender que características estão presentes nos professores formados no período referido acima. É importante salientar que a linha histórica compreende os dois governos do presidente Lula, 2003 a 2010, e o primeiro governo da presidenta Dilma, 2011 a 2014. A autora atenta para o processo de evolução da política dentro destes governos dando ênfase ao caráter contraditório de expansão desta proposta, principalmente a fantasia da democratização do acesso ao ensino superior e das novas necessidades propagadas pelos organismos internacionais para a atualização da formação de professores. A saber, tais imposições vêm apontando desde a década de 1990 para uma formação menos conceitual, e, portanto distante do formato convencional da docência, o que de acordo com o direcionamento da pesquisa, contribui com uma racionalidade instrumental, a qual vai paulatinamente retirando o caráter teórico e político da formação docente. De acordo com a autora,

De nosso ponto de vista, a democratização proporcionada pela EaD, alegada pelos propositores, diz respeito à construção de um consenso em torno da consolidação da EaD que, mais que formar setores da classe trabalhadora, concorre para a consolidação de um importante mercado educacional (MANDELI, 2014, p.35).

No que se refere aos objetivos da pesquisa, a pesquisadora pontuou de forma bastante clara que,

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar as políticas de formação inicial de professores para a Educação Básica a distância no Governo Lula e Dilma, tendo em vista captar a abrangência quantitativa da UAB e compreender as características do professor formado no período 2003-2014. Esse objetivo desdobrou-se em outros: 1) identificar e analisar a regulamentação da educação a distância no que se refere à formação inicial do professor em nível superior no Brasil no período 2003-2014; 2) pesquisar e compreender o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); 3) localizar e examinar documentos de organizações multilaterais referentes à formação inicial de professores na modalidade a distância (MANDELI, 2014, p.24).

Neste sentido, foi apontado que o percurso metodológico deu conta de responder gradualmente aos objetivos e questões da pesquisa cabendo revelar que a escolha metodológica se deu através da análise documental com o objetivo já referido anteriormente, qual seja, “apreender as características da formação inicial de professores da Educação Básica, em nível superior na modalidade a distância, realizada no período de nossa investigação (2003-2014)” (MANDELI, 2014). Também foram utilizados dados quantitativos sobre a Universidade Aberta do Brasil. A autora utilizou como referência base para análise das fontes documentais atinentes às políticas educacionais, parte dos referenciais sobre análise documental utilizados na nossa pesquisa, quais sejam, Evangelista (2012) e Shiroma, Campos e Garcia (2005). Neste ponto a autora esclarece também que o problema de estudo foi analisado a luz da teoria de Marx (1996) e Meszáros (2008; 2011). A autora termina a dissertação, respondendo a sua questão principal e concluindo essencialmente que o formato da Universidade Aberta do Brasil se assemelha ao formato de uma fábrica que produz muitos professores, já que,

Com tal análise em vista, podemos relacionar a UAB aos princípios das teorias sobre a organização do trabalho baseadas no Fordismo/Taylorismo e no Toyotismo. De acordo com Pinto (2007, p.31) a ideia básica do Fordismo era a produção em larga escala, o “objetivo da produção em massa, somente pode ser realizada sobre a plataforma da divisão técnica e minuciosa das funções e atividade entre numerosos agentes, conforme fora desenvolvido pelo sistema Taylorista”. Na UAB, como discutido, existe uma produção de professores em série e uma divisão de tarefas entre União, Estados e Municípios para que esta produção se concretize. No Toyotismo a fábrica é flexível e enxuta, no sentido da produção se adequar às demandas específicas do mercado. Segundo Pinto (2007, p. 61), no Toyotismo “a produção passou a ter uma relação muito mais estreita com a demanda do mercado consumidor, possibilitando a pronta entrega e

estoque mínimo”. Nestes termos, a produção determina-se conforme a procura ou necessidade do mercado, o que podemos atrelar, por exemplo, à necessidade, na conjuntura atual, de professores formados em nível superior, como apontado na *Sinopse do professor* (BRASIL, 2009d). (MANDELI, 2014, p.212).

Ao que a autora ainda evidencia,

Para chegarmos à conclusão de que as políticas de EaD no âmbito público, especialmente no sistema UAB, se configuram como uma fábrica de professores, partimos da formulação presente no próprio *Projeto UAB* (BRASIL, 2005e, p.10): “a estrutura básica da UAB e dos consórcios deve se assemelhar mais a uma ‘fábrica’”. Isso mostra a intencionalidade do Estado brasileiro em relação à formação de professores, na qual o professor é tratado como um produto com atribuições específicas para o mercado. Apresentamos evidências que permitem afirmar que ocorre um esforço da parte do Estado para consolidação de uma fábrica de professores na UAB. Os dados que averiguamos no *site* do painel de controle do MEC mostraram que a evolução do percentual de matrículas de licenciaturas dos cursos de graduação no sistema UAB entre 2005 e 2012 atingiu a cifra de 116.441,82%, um crescimento altíssimo para um período de menos de 10 anos. Percebemos que a UAB é uma das vias para certificação em massa e produção de professores em série no Brasil (MANDELI, 2014, p.229).

3.5 DIÁLOGO ENTRE OS TRABALHOS ANALISADOS E O ESTADO DA QUESTÃO, SOBRE O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A análise dos cinco trabalhos escolhidos elaborou-se em torno da leitura atenta das pesquisas com um foco principal nos seus objetivos, na metodologia escolhida e nas suas principais conclusões. Limitar o enfoque a estes três aspectos foi bastante difícil, pois todos os trabalhos se revelaram bastante completos e complexos, contemplando aspectos fundamentais sobre a evolução das políticas educacionais no Brasil. A avaliação das pesquisas nos trouxe um bom grau de segurança sobre o direcionamento da nossa investigação, pois conseguimos observar que as inquietações que se mostram presentes nos nossos espaços de discussão, tais como fóruns, revistas, eventos e grupos de pesquisa, também fazem parte dos desassossegos de tantos outros grupos nas mais variadas universidades e

regiões do país, como o caso da pesquisa que avaliamos de Corumbá, Mato Grosso do Sul, e que está tão distante geograficamente, mas que entre objetivos um pouco diferentes dos nossos, também observa na falta de autonomia do sistema Universidade Aberta do Brasil uma das suas principais fragilidades.

Frente ao exposto, elaboramos o quadro final, o qual contempla três aspectos que se desdobraram a partir dos primeiros tópicos que buscamos contemplar quando da localização inicial no CTDC. Na busca introdutória no CTDC, ainda que nem sempre de forma tão marcada essencialmente pelos termos de busca, como no caso da vinculação teórica, procuramos durante a leitura esquadrihada dos últimos trabalhos escolhidos, aferir se estes se relacionavam fundamentalmente com o nosso campo de interesse, e neste sentido, o apontamento das questões nevrálgicas inerentes a implantação das políticas educacionais no Brasil, durante o período de 2006 a 2016. Neste sentido, buscamos no quadro abaixo demonstrar o dialogo constituído com as pesquisas a partir das articulações, convergências e divergências com o segundo objetivo do trabalho, o qual buscou identificar uma parte das especificidades que estão dispostas no debate acadêmico sobre as políticas governamentais de formação de professores, na modalidade a distância, entre os anos de 2006 a 2016. As colunas que se elaboram a partir das convergências e articulações, se reverberam em mediações, que de certa forma, refletindo a base metodológica, e ainda uma parte da revisão histórica realizada durante o segundo capítulo, orientam a discussão final, e pretendem ademais dar apoio para a última parte do próximo capítulo.

Quadro 25 - Conclusões do Estado da Questão

Como estão dispostas, no debate acadêmico, as especificidades sobre as políticas governamentais de formação de professores na modalidade a distância, entre os anos de 2006 a 2016?			
Trabalhos ⁹⁶	Articulações	Convergências	Divergências
04 – D	- Limites impostos pela dependência do sistema UAB no que se refere à falta de autonomia	Metodologia de análise documental	Possivelmente por tratar-se de uma dissertação, a discussão sobre o tema elaborou-se de forma

⁹⁶ A letra “D” refere dissertações, a letra “T” refere teses.

	financeira e administrativa.		pouco ampliada por referir apenas o contexto da universidade pesquisada, inclusive no que se refere aos documentos analisados.
07 – T	Reflexão sobre a pequena produção teórica referente a Universidade Aberta do Brasil.	Metodologia de análise documental Preferência da política por cursos de licenciatura na área de ciências humanas em razão da sua baixa manutenção.	A autora fez referências positivas à autonomia da UAB na organização das universidades. Por tratar-se de uma tese entendemos que a autora poderia ter discutido de forma mais aprofundada esta estruturação, principalmente no que se refere à distribuição geográfica dos pólos naquela região.
09 -T	Expansão com baixo investimento;	Metodologia de análise documental Evolução histórica das políticas educacionais Expansão não aleatória da educação a distância	Não foram encontradas divergências.
12– D	Influência internacional no perfil de elaboração das políticas educacionais no Brasil.	Metodologia de análise documental.	Não foram encontradas divergências.
13– D	Período histórico do Reconfiguração do trabalho docente	Metodologia de análise documental com o mesmo referencial teórico desta pesquisa	Não foram encontradas divergências.

Fonte: elaborado pela autora.

O que buscamos com a elaboração de um estado da questão que nos introduzisse no diálogo sobre o tema de nosso interesse com outros pesquisadores, foi, além de identificar uma parte das especificidades que estão dispostas no debate acadêmico sobre as políticas governamentais de formação de professores, compreendidas entre os anos de 2006 a 2016, verificar se ainda existiam espaços

de contribuição para a realização de um estudo sobre as proposições empreendidas pelo sistema UAB durante o período de 2006 a 2016.

No entanto, para além do objetivo principal do terceiro capítulo, o EQ também foi capaz de nos revelar que as principais conclusões dos trabalhos analisados dialogam de modo contundente com o que aparece refletido através da revisão histórica realizada no segundo capítulo, ou seja, as determinações apontadas através das fragilidades que ocorrem no sistema Universidade Aberta do Brasil, desde o contexto do sistema educacional nacional, também aparecem apreendidas pelo debate realizado através dos estudos dos pesquisadores da UFRB, UFMG, UnB, UFMS e UFSC quando indicam falta de autonomia financeira, expansão com baixo investimento, influência internacional na elaboração das políticas educacionais brasileiras e reconfiguração do trabalho docente como pontos de destaque naquela política.

Dessa forma podemos depreender que as pesquisas realizadas entre os anos de 2006 a 2016 e que utilizam base teórica crítica, interessam-se por elucidar questões densas e contraditórias sobre a política nacional de formação de professores, não se ocupando apenas, como ocorre em boa parte das pesquisas que se interessam pela modalidade a distância, de analisar o viés tecnológico, inovador e aparentemente democrático da expansão do acesso ao ensino superior. Neste sentido, apesar de encontrar estudos que guardam relação com o nosso interesse de pesquisa, verificado principalmente a partir do trabalho realizado durante este capítulo, ainda encontramos espaço para contribuir com o campo de análise supracitado, procurando a todo o momento descobrir o que os documentos revelam sobre as intenções desta política desde uma reflexão histórica sobre a evolução da UAB e sobre a sua contribuição na política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica.

Ademais, a análise das pesquisas nos revelou que, nem sempre os pesquisadores se preocupam em demonstrar os passos das metodologias empregadas para chegar às conclusões dos seus estudos, algo que consideramos que seja bastante necessário para algumas metodologias, como as que se utilizam de procedimentos como os que escolhemos, e que se alinham de forma oportuna ao tipo de trabalho teórico pelo qual nos interessamos, ou seja, pesquisas que

pretendam captar a essência de um objeto aparentemente simples, mas que quando se apresenta através da relação estrutural com a sociedade pode revelar considerável complexidade.

Partindo destes resultados poderemos com melhor direcionamento, fundamentar as futuras conclusões da nossa pesquisa, a qual pretende nos levar a compreender, ainda que como um recorte, importantes elementos sobre a materialidade das intenções da formação de professores na modalidade a distância. A realização do estado da questão viabilizou a oportunidade de perscrutar detalhadamente sobre o nosso tema, principalmente no que se refere a sua atualidade e relevância desde uma identificação de pontos de interesse que ainda não haviam sido observados por outros pesquisadores e também, através de pontos em comum que devem contribuir com a direção a ser tomada durante a análise de políticas educacionais desde uma perspectiva teórica crítica.

4 A EAD NA PERSPECTIVA DOCUMENTAL: UMA SISTEMATIZAÇÃO PELA BUSCA DA COMPREENSÃO SOBRE OS LIMITES E AVANÇOS EMPREENDIDOS PELO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL DESDE A ANÁLISE DE PARTE DOS SEUS DOCUMENTOS

“Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2019, p. 86).

Ao elaborar o corpus documental da nossa pesquisa, com a finalidade de demonstrar os passos percorridos para chegar à composição final deste, que é também um trabalho de exploração e exposição teórica, tem-se ainda como premissa importante um aspecto que já foi assinalado durante o percurso de escrita desde a apresentação da base teórica a qual nos vinculamos, ou seja, a de mais uma vez afirmar que toda a vinculação teórica metodológica também se vincula a um paradigma epistemológico. A análise documental (AD) serve como subsídio metodológico procedimental importante para extrair o que está implícito no objeto, neste caso, na política educacional em questão, ou seja, uma AD não se encerra apenas na leitura objetiva dos documentos, já que cumpre o valoroso papel de contribuir também com um modo de compreensão acerca do movimento histórico e social sobre o qual se ensejou a problemática desta ou de qualquer outra pesquisa que utilize o aporte da análise documental como método de leitura da realidade. Conforme apontado na epígrafe, ao se analisar um documento, empreende-se uma impulsão em busca da produção de uma espécie de tradução para o que se

enxerga. De certo modo, e dentro dos limites que uma investigação desta especificidade nos impõe⁹⁷, buscamos a gênese da política para compreender o ambiente que favoreceu a sua criação, principalmente no que se refere a sua finalidade ou aos objetivos primordiais da formação de profissionais da educação básica pública. De modo dialético, queremos compreender como se determinou a criação da Universidade Aberta do Brasil e as demarcações incorpóreas que se impuseram para esta empreitada,

Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 97).

O período de análise compreende a década de 2006 a 2016. Contudo, para a realização de uma análise que empreende aspectos meticulosos, em determinados estágios foi necessário buscar legislações, documentos, programas de governo e fatos públicos anteriores, pois, à medida em que nos aprofundamos na busca da essência do objeto, constatamos que se os deixássemos de lado, correríamos o risco de abandonar ocorrências relevantes para a compreensão do todo e nem mesmo conseguiríamos obter o sentido necessário sobre o nosso objeto. Pelos motivos descritos ratificamos a compreensão disposta abaixo, a qual amplifica a conceituação relativa aos documentos,

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos,

⁹⁷ Consideramos a Análise Documental um método extremamente rico e, no caso da nossa pesquisa, também adequado para a análise. No entanto, se pudéssemos, como no caso de outras pesquisas que analisamos, ter incorporado entrevistas com alguns atores que construíram, atuaram e se beneficiaram da política em questão, nosso trabalho poderia atingir um patamar ainda mais completo. Sobre a impossibilidade de realizar entrevistas ou encontros com estes atores, há justificativa na introdução da pesquisa.

roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (PHILLIPS, 1974, p.187 *apud.* LUDKĚ; ANDRÉ, 2020, p.45).

A organização da nossa análise se deu a partir da escolha dos documentos. Primeiro, organizou-se os documentos jurídicos, classificando-os como aqueles apenas para consulta de elementos chave sobre a legislação educacional do Brasil; documentos jurídicos específicos sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e a Universidade Aberta do Brasil; e aqueles para extração das informações para a análise documental em exclusivo. Também se identificou os documentos jornalísticos, jurídicos aproximados e outros⁹⁸ que foram agregados com total autonomia, todas as vezes que houve a necessidade de contextualização sobre o cenário oficial da década em destaque.

Os documentos jurídicos para consulta fazem parte de uma espécie de inventário de registros norteadores para o direcionamento educacional do país e, apesar de serem utilizados para reiterada consulta, não foram dispostos para composição do *corpus* de análise. Já os documentos jurídicos para extração dos elementos constitutivos do estudo são os que farão parte da sustentação da metodologia, do manuseio dos dados propriamente ditos; e os documentos jornalísticos, jurídicos aproximados e outros, tais como, excertos de reportagens da década, decretos anteriores a política, documentos de organismos internacionais e outros, serão usados para contextualização das informações sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica naquele período.

Em um primeiro momento os documentos foram buscados em sítios oficiais do governo federal, resguardando assim qualquer mudança ou alteração naqueles dados. Os decretos, legislações e similares foram encontrados na página da Câmara dos Deputados ou do Palácio do Planalto. No que se refere aos editais e notícias⁹⁹, o primeiro edital foi encontrado no sítio eletrônico da Universidade Federal do Rio

⁹⁸ Nesta tabela aparecerão os decretos das décadas anteriores, as publicações do Ministério da Educação e outros que poderão ser considerados importantes para a consulta. Na última fase da análise também aparecerão documentos que não estão necessariamente citados no quadro, mas que foram sendo acrescentados a partir da percepção de sua necessidade para compreensão sobre alguns fatos dissimulados durante a análise introdutória.

⁹⁹ Grande parte das notícias que foram utilizadas foi encontrada no site do Ministério da Educação ou nos *clippings* (arquivos digitais de notícias publicadas) da Presidência da República.

Grande do Sul e o segundo na página do Ministério da Educação, o mesmo ocorreu quando se deu a localização das notícias. A separação dos documentos foi sistematizada de acordo com o arranjo que criamos unicamente para a ordenação e disposição do material e manuseio dos documentos. Tal metodização se deu primeiramente com a separação dos documentos em pastas no computador contendo a finalidade de cada um deles e, logo depois, com a produção de uma linha horizontal¹⁰⁰ escrita a mão e composta por assuntos centrais e assuntos periféricos dentro da temática principal. Neste ponto, encontramos reverberação para o que se apresenta em Lüdke e André (2020),

A próxima questão se refere ao modo de utilizar a análise documental, isto é, aos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise de documentos. A primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles? (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 47).

Com base na perspectiva das autoras, e distinguindo as publicações entre oficiais e técnicas¹⁰¹, os documentos¹⁰² foram separados através da linha horizontal

¹⁰⁰ Conforme a primeira imagem do apêndice.

¹⁰¹ As autoras Menga Lüdke e Marli André especificam o modo de divisão dos documentos entre oficiais, técnicos e pessoais. Nossos documentos foram categorizados como oficiais e técnicos, já que entendemos que os editais compreendem documentos similares a um relatório, um planejamento e, por esse motivo, os interpretamos como técnicos.

¹⁰² Além da conceituação para documentos elaborada pelas professoras Menga Lüdke e Marli André, também oportunamente nós tomamos por base a definição de documentos empregada pelo grupo GEPETO da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Deste modo, "Referimo-nos a documentos oficiais e oficiosos de política educacional publicados em suporte de papel ou eletrônico: leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, nesse caso, aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. Ressalte-se que não há 'superioridade' de um documento sobre o outro. Todos os documentos são importantes quando definimos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade

em assuntos centrais e periféricos, com o objetivo de criar um formato acessível para a nossa visualização e manejo, utilizando-os assim como se fossem uma direção, um mapa de instruções para o caminho a seguir. Deste modo, abaixo da linha de assuntos, separamos os tipos de documento em três tabelas simples, nomeando-as de acordo com o objetivo de consulta de cada uma delas, ao que fomos complementando quando necessário. É importante assinalar que nesta construção fomos observando a ordem cronológica em todas as tabelas. As pequenas listas também foram impressas e colocadas em um cartaz com a linha de assuntos mencionados acima¹⁰³.

O primeiro assunto, considerado periférico, correspondeu à base jurídica de toda a análise. Tendo como subsídio a Constituição Federal de 1988, referiu-se aos artigos que abordam a educação e os dois últimos planos nacionais de educação (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014), além da Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), sobretudo no que alude à explanação do artigo 80 (oficiais). O segundo assunto correspondeu a um tema central e deu ênfase para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e para a Universidade Aberta do Brasil (oficiais e técnicos), a partir das seguintes leis e decretos: decreto de 20 de outubro de 2003, instituidor do Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES; os decretos nº 6755/2009, nº 8752/2016, nº 5.622/2005, e decreto nº 5800/2006; a distribuição dos polos da Universidade Aberta do Brasil; os editais de seleção 01/2005, 01/2005 e 01/2006. Os documentos jornalísticos, jurídicos aproximados e outros¹⁰⁴ (oficiais e técnicos), utilizados como subsídio para consulta e análise, são: Projeto de Lei nº 3.700 de 1977; Notícia do sítio do Ministério da Educação sobre a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil; Decreto nº 1.237, de criação do SINEAD; edital de referenciais de qualidade

seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

¹⁰³ Conforme a primeira imagem do primeiro apêndice (Apêndice I).

¹⁰⁴ Há acréscimo de documentos e notícias a partir da necessidade de leitura circunstancial.

EaD 2003 e Referenciais de qualidade para cursos a distância de 2007. Conforme já referido anteriormente, alguns documentos oficiais, decretos e leis, extrapolam o nosso período de pesquisa, porém, sem eles não poderíamos realizar uma completa análise material sobre o tema e, por este motivo, foi necessário consultá-los, reconsulta-los e analisá-los. O quadro abaixo remonta às tabelas referentes a cada um dos assuntos, juntos aos seus números e anos de publicação:

Quadro 26 - Base jurídica para consulta

Nome	Ano
Constituição Federal	1988
Plano Nacional de Educação – Lei 10172	2001
Plano Nacional de Educação – Lei 13005	2014
LDB – Lei 9394	1996

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 27 - Documentos sobre a Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e Universidade Aberta do Brasil

Nome do documento	Tipo	Ano
-------------------	------	-----

<p>1- Decreto de 20 de outubro de 2003¹⁰⁵ – Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação, visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.</p>	Decreto	2003
<p>2- Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005</p>	Decreto	2005
<p>3- Edital 2005/2006 - Chamada Pública para Seleção de Pólos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil”– UAB</p>	Edital	2005
<p>4- Edital 2006/2007 - Segunda Chamada Pública para Seleção de Pólos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior na Modalidade de Educação a</p>	Edital	2006

¹⁰⁵ Para ler este documento e o decreto 5622/2005 sentimos a necessidade de acrescentar uma publicação, organizada como relatório, elaborada e divulgada pelo MEC no ano de 2012 e intitulada como “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012”. Este documento foi produzido a partir da reunião de três entidades estratégicas para a composição e compreensão da criação, manutenção e execução das políticas educacionais, a saber, ANDIFES (Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), UNE (União Nacional dos estudantes), ANPG (Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e SESU (Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior).

Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB		
5- Decreto 5.800 -Dispõe sobre o “Sistema Universidade Aberta do Brasil” - UAB.	Decreto	2006
6- Decreto 6.755 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.	Decreto	2009
7- Decreto 8752 - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	Decreto	2016

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 28 - Documentos jornalísticos, jurídicos aproximados e outros

Nome do documento	Tipo	Ano
Projeto 3.700	Projeto de lei	1977
Decreto 1.237	Decreto	1994
Referenciais de qualidade	Documento oficial	2003

Publicação MEC	Notícia	2005
Referenciais de qualidade	Documento oficial	2007

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da separação e identificação dos documentos procedeu-se a análise dos documentos, pelo quadro principal, utilizando-nos dos documentos oficiais e técnicos previstos na tabela nomeada como - **Documentos sobre a Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e Universidade Aberta do Brasil**. A década de análise compreendeu documentos contemplados entre o ano de 2003 e 2016, documentos estes que iniciam em período anterior ao previsto para a análise, por motivo já indicado durante a apresentação dos documentos.

O corpus documental, então, se constituiu da seguinte forma: com documentos oficiais, decretos e com dois documentos técnicos. **Foram eles:** editais UAB anteriores a 2006 (o Decreto de 20 de outubro de 2003, o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, o Edital 01/2005 SEED/MEC); especificamente do ano de 2006: o Edital 01/2006 SEED/MEC, o Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006; do ano de 2009: o Decreto nº 6.755 de 2009; e, representando o ano de 2016, o Decreto nº 8.752 de 2016. Depois de organizados os documentos¹⁰⁶ em uma tabela no quadro geral de documentos centrais e periféricos, passamos à análise dos documentos através da confecção de uma ficha de leitura para cada um deles. Iniciamos atentos ao fato de que sempre haveria a possibilidade de que, durante o processo de trabalho, fossem acrescentados outros decretos, documentos oficiais ou notícias, tendo em vista as dúvidas ou lacunas que poderiam surgir sobre determinado documento já previsto¹⁰⁷. Para a inclusão dos resumos e informações foram utilizadas fichas pautadas nº2, de 151mm x 100mm. As fichas de leitura¹⁰⁸ dos

¹⁰⁶ Conforme a segunda imagem do apêndice.

¹⁰⁷ Na parte final do trabalho, onde são lidos os documentos, há o acréscimo de outras leis, decretos e notícias que não aparecem nas tabelas, já que estes documentos são utilizados como subsídio de compreensão da realidade, não sendo analisados pormenorizadamente.

¹⁰⁸ Conforme imagem 3 do apêndice.

documentos foram organizadas de modo a ressaltar as suas principais características, tais como, ano de publicação e objetivos principais.

É importante ratificar mais uma vez que o interesse do procedimento de análise está voltado para uma compreensão dos limites e avanços empreendidos pelo sistema UAB, buscando refletir sobre as razões que cooperam para o seu engajamento à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com direção de observação influenciada pelo materialismo histórico dialético e, portanto, há uma busca direcionada de pistas, sinais e vestígios (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Por estas razões, resta assinalar que nossos óculos de visão para este estudo carregam uma perspectiva teórica que se preocupa com a compreensão da forma como se engendra o MPC no contexto da proposição de políticas educacionais para a formação de professores no Brasil e, deste modo, precedentemente, é possível ponderar que

Trata-se da tarefa dos intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 97).

A análise dos documentos prescinde a busca pela sua compreensão na política e a convergência destes com a base teórica que nos ancora metodologicamente, em ocorrência simultânea. Neste sentido, refletem-se mediações relevantes para a apreensão do movimento deste objeto. Questões como: quando foi criada esta política? Para o que esta política foi criada? Quem administrava o Ministério da Educação durante a criação? Que interesses foram acomodados? São perguntas estratégicas que circundam o objeto e que poderão trazer respostas reveladoras dentro dos objetivos que estamos buscando. Ao analisar os documentos, mediamos com suas determinações a todo o tempo para

tentar compreendê-los. É a composição de uma leitura histórica e dialética dos documentos¹⁰⁹.

De outro lado, segundo Thompson (1981, p.50), é necessário que os materiais sejam pertinentes ao intento da pesquisa e que as perguntas de pesquisa sejam pertinentes ao material: “a evidência histórica tem determinadas propriedades. Embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas” (THOMPSON, 1981, p.50 *Apud* SHIROMA; EVANGELISTA2019, p. 100).

4.1 OS DOCUMENTOS DA POLÍTICA POSTOS EM MOVIMENTO DE DISCUSSÃO: UMA DIREÇÃO PARA A COMPREENSÃO SOBRE O OBJETO

“O documento indica a essência da política, mas, ao mesmo tempo, esconde-a. Precisamos de um método para desconstruir este todo ingenuamente percebido em sua aparência, para chegarmos à produção da teoria, de conhecimento sobre o objeto, sua estrutura e sua dinâmica” (SHIROMA;EVANGELISTA, 2019, p.89 - 90).

Entendemos que os procedimentos de análise documental, quando utilizados em uma pesquisa que objetiva compreender uma política pública, devem ser planejados tendo em vista dois critérios fundamentais para a sua composição. Primeiro o de que este processo não deve se encaminhar de modo a organizar uma mera avaliação sobre a política, no sentido de refletir ou determinar se ela é boa ou má, na semântica maniqueísta que discorre destas palavras, se quem esteve nos bastidores dos feitos desta política o fez de modo bem-intencionado ou não, já que isto seria deslocar o objeto da sua finalidade, levando-o para um lugar comum, de concepções superficiais sobre o tema.

¹⁰⁹ Adjacente à pesquisa, conforme o anexo II deste trabalho foi considerado pertinente que o resumo com os objetivos e principais características dos documentos examinados durante a análise dos documentos fosse destacado.

O segundo critério se refere ao fato de que a compreensão de uma política não pode ser feita de modo isolado da sua constituição, ou seja, a política se faz através de encaminhamentos bastante abrangentes e, neste sentido, o que importa é compreender o seu modo de instauração e não apenas o que ela é em si. Entender a política de modo deslocado das suas relações, como conceito isolado e com características próprias e individuais, talvez seja até mesmo inexequível dentro de uma pesquisa que busca se constituir de acordo com o perfil historicamente referenciado como esta.

Entendemos também que uma análise sobre políticas públicas não deve ser realizada de modo a qualificar o olhar do pesquisador de acordo com a afeição por este ou por aquele agente político, por esta ou por aquela ação pontual de destaque, que poderá ser dada através de uma ação partidária de governo. Este é o tipo de armadilha que empurra pertinentes estudos para o lugar comum da mistificação sobre a atuação exclusivista de certas políticas de governo na vida de determinadas populações. De fato, o trabalho do pesquisador que opta por procedimentos de análise documental deve se amparar substancialmente em uma direção de pesquisa que permaneça voltada para a compreensão (ou ao menos para a tentativa de compreensão) da gênese daquela intervenção no cenário global em que ela se insere de modo relacional e imperativo ao que existe apesar da vontade deste ou daquele governo, deste ou daquele partido, especialmente em países de capitalismo periférico como o nosso.

Não há culpados, vencedores ou boas intenções, há um modo de produção de realidades distintivo, que opera através da constituição das políticas públicas desde orientações específicas que se inserem no jogo político através de acordos supranacionais. Neste contexto, encontra-se a necessidade da compreensão de que na constituição de uma política intercedem interesses oportunos que se expressam na orientação precípua que é dada para as ações públicas de modo transfronteiriço. E estes fatos, estas circunstâncias, vão se revelando durante a ampliação da visão daquele pesquisador que se debruça sobre a análise de documentos, a qual se dá

também e oportunamente através da escolha do método e dos procedimentos metodológicos para a sua leitura, para o seu entendimento e, portanto, para a sua tomada de posição, as suas conclusões, sobre o objeto.

Intentamos, deste modo, e recorrendo à lógica do método de Marx e de Engels, compreender como se ampara a constituição de uma política educacional por dentro do Estado capitalista, buscando desde o princípio as determinações da composição da sua totalidade, de modo a constituir um caminho para a compreensão da sua fundamentação. Esta, no nosso caso, é dada através das mediações constituídas, em específico, desde o movimento capturado por meio da revisão teórica e histórica realizada no capítulo dois, ampliando-se até os questionamentos direcionados pelos eixos analíticos dispostos durante a composição do estado da questão, no terceiro capítulo. Neste sentido é que se orienta a direção de uma conclusão para esta pesquisa, a qual não se esgota como um resultado, mas como alguns apontamentos sintomáticos sobre os limites da Educação Pública no modo de produção do Estado capitalista.

4.2 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE COMPREENDEMOS SOBRE A ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES NO PERÍODO DE 2006 A 2016

A análise sobre o percurso histórico da educação do Brasil exhibe que o sistema escolar se movimentou, e ainda se movimenta, de modo articulado com as expectativas sociais e econômicas da classe burguesa. Um dos profícuos eixos analíticos articuladores encontrados a partir da direção apontada pelo terceiro capítulo da nossa pesquisa, e que também se expôs durante o desenvolvimento do segundo capítulo do trabalho, especialmente durante a discussão prevista nos itens 2.3 e 2.4¹¹⁰, foi o da **influência internacional no perfil das políticas educacionais do Brasil**. Tomando por base a relevância desta argumentação no cenário das

¹¹⁰ São eles, respectivamente: “A Era Vargas: o civismo e o nacionalismo a favor de um novo Brasil”, e “Entre as posições de classe e os direitos sociais: com que passos caminha a escola desde o período pós Vargas”.

pesquisas que se dedicam a este tema, faz sentido que iniciemos a discussão do capítulo final refletindo e aludindo uma apreciação crítica e articulada através de certa visão imbricada na conjuntura discursiva que se estabeleceu a partir da década de 1990 no Brasil. Balizamos as nossas considerações organizando-as de modo a realizar uma aproximação entre duas das suas destacadas dimensões, as quais são planificadas neste contexto desde uma observação da significativa conveniência do acolhimento de determinadas políticas sociais pelo Estado brasileiro, e conseqüentemente, dos enunciados apreendidos pela sociedade burguesa no Brasil a partir de então. Conforme assinalado por Rodriguez (2014),

O método materialista histórico-dialético permite evidenciar esse processo, no qual a linguagem atua como elemento catalizador do poder e se torna um agente que desloca a realidade, dando um conteúdo ideológico que oculta a verdade, excluindo a história e o conhecimento científico. O discurso atua como factótum totalizador que distorce a realidade para promover a verdade da classe dominante. Desse modo a linguagem e o discurso se constituem em instrumentos articuladores da hegemonia neoliberal, que justifica as regras do trabalho da produção capitalista e a exploração do trabalhador, mediante mecanismos discursivos que escondem a mais-valia do trabalho e a ausência dos benefícios comuns ou bem estar público, em prol da defesa dos interesses específicos da burguesia (RODRIGUEZ, 2014, p. 135).

Neste cenário, a escolha da década de 1990 não remete a intervenção circunstancial, já que a fazemos pontualmente porque este período é lido por importantes pesquisadores¹¹¹ do campo das políticas educacionais como uma etapa emblemática para a consolidação da manutenção e da influência do capital transnacional na orientação das decisões sociais e políticas dos países de capitalismo periférico.

¹¹¹ Corroborar a nossa afirmação a pesquisa financiada pelo CNPQ e desenvolvida pela professora Olgaíses Cabral Maués, junto de outros pesquisadores da Universidade Federal do Pará no ano de 2016 (MAUÉS, 2016). A pesquisa intitulada como “A Internacionalização da Educação Superior, os Organismos Internacionais e os Impactos nos Programas de Formação de Professores” identificou, entre outros, as implicações da internacionalização da Educação na formação dos professores.

Há, neste cenário, boa parte de doutores e pesquisadores vinculados a linhas teóricas de pesquisa da área de Educação e Trabalho, História da Educação e de Políticas e Instituições Educacionais, que vão buscar esta gênese em décadas anteriores, conforme foi apontado, a título de exemplo, na pesquisa da professora Andréia Mello Lace (2014) da Universidade de Brasília (UNB), do professor João Márcio Mendes Pereira (2009) da Universidade Federal Fluminense (UFF), além do professor Aníbal Corrêa Brito Neto da Universidade do Estado do Pará (UEPA); entretanto, ainda que tenhamos em conta que este movimento é contínuo e tem origem em processos políticos advindos de décadas anteriores, em especial nos anos 1970 e 1980, conforme resgatado em capítulo decorrido, dentro do nosso propósito, traçamos nossa trajetória a partir de um recorte desde a década de 1990, buscando seus desdobramentos nos documentos referenciados para análise e também na revisão histórica já destacada no segundo capítulo. Conforme observado por Ferreira (2013),

As reformas empreendidas na década de 1990 tentaram redimensionar o Estado, revesti-lo de novas competências e funções, não mais como promotor direto do crescimento econômico, mas somente como catalisador e facilitador. A crise estrutural do *WelfareState*, as inovações tecnológicas, o fortalecimento do setor financeiro internacional e outros fatores importantes fizeram crescer o espaço para uma maior participação do setor privado em segmentos anteriormente considerados de exclusiva atuação do Estado. Quase todos os processos de reforma empreendidos nos quatro cantos do globo procuraram fortalecer a função reguladora em detrimento de atividades relacionadas à produção de bens e serviços para o mercado (FERREIRA, 2013, p. 255).

As políticas sociais no Estado Capitalista buscam dar conta do atendimento às reivindicações da sociedade e, portanto, a sua origem não se dá de modo espontâneo. Face ao modo de organização dos padrões hegemônicos da economia, o atendimento a tais demandas ocorre em geral de forma desarticulada com as reais necessidades daqueles que a reclamam, o que culmina na indispensabilidade de questionamentos e interpretações diversas sobre o cumprimento daquelas funções presumidas como características e fundamentais do Estado. Com base nos argumentos apontados acima, na revisão histórica realizada durante o segundo capítulo e ainda na interlocução realizada com as dissertações e teses analisadas durante o terceiro capítulo da pesquisa, o componente teórico final do nosso estudo se organiza através de uma identificação prognóstica constituída e anunciada ao

longo do trabalho, a qual se voltou para as implicações do modo de produção capitalista no empreendimento do sistema educacional do Brasil, considerando o enunciado de que a classe hegemônica ocupa um espaço de grande relevância na constituição econômica, social e política do país¹¹².

4.3 OS ANOS 1990, O NEOLIBERALISMO E AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS

No ano de 1990, entre os dias 05 e 09 de março, foi realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, uma conferência mundial sobre o tema da educação para todos. Esta conferência foi empreendida com o objetivo de estabelecer algumas recomendações norteadoras, as quais teriam a finalidade de assegurar o acesso à educação para todos e de buscar soluções para os problemas dos índices que destacavam altas taxas de analfabetismo, analfabetismo funcional, falta de acesso ao ensino primário e ao conhecimento. O resultado deste encontro deu sustentação para a formalização da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, a qual procurou discorrer sobre a sustentação das necessidades básicas de aprendizagem; a expansão do olhar dado até então para o enfoque educacional; a universalização da educação e da equidade; a concentração na aprendizagem; a ampliação dos meios e da ação da educação básica; a necessidade de propensão de ambientes adequados à aprendizagem; o fortalecimento das alianças entre governos de todas as esferas, entre eles: a iniciativa privada, as famílias, os educadores, as igrejas, as organizações não governamentais e outros; além de tratar do desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio a educação, desde *Standards* hegemônicos, da mobilização de recursos e do fortalecimento da solidariedade internacional; entre outros.

¹¹² Como fonte de consulta e ilustração foi elaborada uma linha do tempo sobre a década supracitada no Anexo III desta tese.

No artigo sétimo da declaração, há uma assinalada referência ao documento de recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), publicado em 1966, o qual versa sobre algumas das sugestões destes órgãos internacionais para o estatuto dos professores. A declaração mundial sobre a educação para todos é um registro elementar para os estudos sobre as políticas educacionais vindouras, já que estabelece determinados parâmetros para a oferta da educação básica pública, em especial, do ciclo fundamental, que abrange os anos iniciais, ou seja, para a introdução à escolarização e a alfabetização, nos países menos desenvolvidos economicamente. A influência da declaração mundial sobre a educação para todos inclusive poderá ser vista nas concepções defendidas nas legislações educacionais do Brasil desde aquela década, entre as quais destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, que através do seu título IX, mais especificamente em seu artigo 87, parágrafo primeiro, descreve,

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

A declaração de Jomtien pode ser lida como um dos documentos norteadores para a composição do bojo de orientações previstas a partir da década de 1990, e que definirão grande parte das pautas da educação pública até a atualidade. Junto com a principal declaração podemos destacar também:

- O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “Educação um tesouro a descobrir”, de 1996, o “Relatório Delors”;
- A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior, a Recomendação da OIT/UNESCO de 1966, relativa ao Estatuto dos Professores;
- E o documento do Banco Mundial, o Brasil e o Banco Mundial: a quinta década de cooperação, de 1994.

Os registros apontados possuem uma visão bastante específica sobre o modo como deve se dar o progresso civilizado nos países pobres e canalizam observações principalmente em torno do pessoal docente, expressão “que serve para designar todas as pessoas que sejam encarregadas da educação dos alunos” (UNESCO,2008, p.25). Os referenciais propostos pela UNESCO junto da OIT inauguram aspectos reguladores que vão desde a carreira dos profissionais da educação, passando pela sua vida familiar até a sua saúde.

Eu sou professor: como é que as Recomendações me podem ajudar? Quaisquer que sejam as suas tarefas em qualquer nível de ensino, as Recomendações de 1966 e 1997 fornecem uma definição de trabalho das suas responsabilidades e direitos e estabelecem linhas de orientação para o diálogo entre autoridades educativas, professores e suas associações. Em tal diálogo, você pode usar as Recomendações como um quadro de referência internacional relativamente a tópicos pertinentes, tais como: formação inicial acelerada, dimensão das turmas, auxiliares da aprendizagem, sistemas de mérito, licença de maternidade e segurança social. As Recomendações também podem ser usadas como base para o desenvolvimento de um código ético para a sua profissão na sua comunidade, província, estado, região ou país (UNESCO, 2008, p. 14).

Já o relatório da comissão internacional sobre a educação, comumente nomeado como “Relatório Delors”, discorre sobre os pilares fundamentais da educação propondo singularmente o modo como deve se promover a convivência entre os povos civilizados, estabelecendo uma clara conexão com a teoria do Capital Humano,

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que

integra astrês precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (UNESCO, 1996, p. 90).

O documento do Banco Mundial avança ainda mais estabelecendo a sua importância para o desenvolvimento do país e ensinando sobre os caminhos a seguir, expressando o seguinte,

Ao entrar na década de 1990, o Brasil enfrenta novamente velhos desafios: reduzir e estabilizar a inflação, voltar aos níveis sustentáveis de crescimento por meio de investimentos eficientes e melhorar os padrões de vida de todos os seus cidadãos, especialmente dos pobres. A nação está pronta para enfrentar esses desafios - seu novo governo conta com amplo consenso para modernizar a economia, estimular o setor privado, atender as necessidades dos mais pobres, bem como envolver o Brasil na economia mundial. Por sua vez, o Banco Mundial está disposto a continuar e até mesmo intensificar sua colaboração com o país, apoiando as iniciativas econômicas nas áreas em que puder contribuir de forma mais eficaz. O Banco apresenta vantagens em relação à maior parte das fontes de financiamento já que oferece não só créditos, mas também assistência técnica e conselhos na formulação de políticas, com base na experiência adquirida em outros países. Atua também como catalisador para mobilização de recursos externos adicionais (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 8).

O governo ao qual a citação se refere como o facilitador de um ambiente de cooperação internacional é o de Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil eleito no ano de 1995. FHC, como passou a ser chamado, governou o país entre os anos de 1995 e 2003. Por ter sido um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), demonstra desde então, uma orientação política de sustentação liberal. Cardoso iniciou sua carreira política já em período anterior ao da fundação do PSDB, quando foi eleito ao Senado Federal como suplente no ano de 1979 e, posteriormente, a partir de uma renúncia, assumiu a cadeira efetivamente no ano de 1982.

Sociólogo e acadêmico renomado da tradicional Universidade de São Paulo (USP), Fernando Henrique é um professor com uma trajetória investigativa bastante respeitada e consolidada no meio acadêmico da área de Ciências Sociais, em especial no que se refere ao ramo da Ciência Política. Defensor de pautas importantes para o campo democrático durante o período da redemocratização e tendo inclusive estado ao lado de Florestan Fernandes durante as pautas referentes à escola pública nos anos 1960, sagrou-se como um político equilibrado com trânsito

entre tendências oponentes e, por este motivo, em determinadas ocasiões, foi também caracterizado como um político controverso.

A questão principal sobre a sua carreira se dá a partir da sua ascensão a cadeira da Presidência da República, uma vez que, enquanto intelectual, Fernando Henrique vinha de uma tradição Weberiana reflexiva, por assim dizer, apontado por alguns, inclusive como um intelectual com tendências Marxistas¹¹³; no entanto, a sua chegada ao poder como dirigente da nação brasileira, o coloca no perfil de um político, sem sombra de dúvidas, autenticamente neoliberal¹¹⁴, apesar de não ter abandonado Weber totalmente.

A credibilidade trazida pelo novo presidente, o qual possuía a imagem de um intelectual modelo, vindo de uma família tradicional, herdeiro da tradição militar e política do pai e que ainda mantinha um discurso moderado e articulado aos interesses da classe burguesa nacional, encaminhou sem muitas resistências um novo projeto para o Brasil. Depois do trauma deixado pelo seu antecessor político

¹¹³ Conforme discorre Barbosa (2014, p. 100), “Fernando Henrique é considerado pupilo de Florestan Fernandes. Fez parte do grupo de estudos sobre O Capital, na USP e, assim como Florestan, vai utilizar ambos Marx e Weber, não percebendo contradição entre estes autores. Em conformidade com Florestan, funcionalismo e Weber são momentos do marxismo, o único com todas as etapas. Cardoso será crítico do PCB e também criticado por esse partido, assim como da URSS, e mais tarde, da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)”.

¹¹⁴ De acordo com Leher e Motta (2012, p. 578), “o termo ‘neoliberalismo’ é recente, data do ano de 1945, e é utilizado, em geral, para denotar a adesão à doutrina liberal de tradição anglo-saxã que afirma ser a liberdade do indivíduo dentro da lei a melhor forma de alcançar, por meio de métodos pragmáticos, a prosperidade e o progresso. O cerne dessa noção é a defesa do capitalismo de livre mercado. O Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual. Para compreender o significado das políticas educacionais neoliberais – particularmente, a atuação da iniciativa privada e, mais amplamente, do capital na educação brasileira – e, a contrapelo, as iniciativas dos trabalhadores em prol do caráter público da educação estatal (...) é importante destacar, inicialmente, que o neoliberalismo realmente existente não possui uma conceituação precisa e consolidada, pois as suas práticas não correspondem exatamente às que a ideologia neoliberal propaga como doutrina e princípios. Em Hayek (1998), a base do liberalismo anglo-saxão, o único que considera genuíno, é a liberdade individual dentro da lei. É esse princípio basilar que explica o progresso das nações prósperas e bem-sucedidas. Para esse expoente da Escola Austríaca de Economia, a vertente racionalista e construtivista do liberalismo francês, ao contrário, deturpa o verdadeiro liberalismo, pois, ao preconizar medidas de Estado para garantir certa igualdade social, seja por meio do sufrágio universal seja pela concessão de alguns direitos aos trabalhadores, instaura a ditadura da maioria e configura um Estado social hiperdimensionado, burocrático, custoso e ineficiente que acaba por produzir as crises do capitalismo”.

Fernando Collor de Mello, o “caçador de marajás”, que foi retirado da presidência a partir da abertura de um *impeachment*, a marca que deveria ser deixada por Fernando Henrique Cardoso precisava ser a de um governo moderno e preocupado com a manutenção da saúde financeira do país, que agora, mais do que nunca, precisaria manter-se com uma aparência enxuta, estratégica e favorável a uma ascendência sustentável. É importante referir que o perfil econômico de Mello e Cardoso são profundamente afins, porém, o que parece se impor desde FHC é uma atmosfera de equilíbrio, obviamente sentida de modo factual apenas pelas classes dominantes, a qual não havia sido experienciada até então no país.

Em uma conjuntura totalmente favorável ao político, ainda no primeiro ano do seu governo, Cardoso dá início a sua planificação reformista através da aprovação do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (BRASIL, 1995). A intenção da reforma apresenta-se como uma solução para os gastos apontados como desnecessários por sua equipe econômica, os quais, segundo esta visão, apresentar-se-iam como os responsáveis pelo uso irracional dos recursos públicos. A perspectiva reformista operada durante o período FHC olhou para iniciativa privada como uma parceira estratégica para a manutenção e funcionamento estatal e, neste sentido, aos poucos começou a enxergá-la como a única propulsora de ações que visariam à melhoria dos fatores limitadores e desestabilizadores do perfeito funcionamento da máquina pública.

No horizonte desta reforma, a iniciativa privada responsabilizar-se-ia por setores econômicos que poderiam ser fomentados pelo mercado, tais como os de serviços, incluídos nestes os da telefonia e da infraestrutura, além dos setores de transporte público, entre outros; deixando então para manutenção do Estado, ainda que de modo parcial, pois neste contexto sempre foi ressaltada a importância da efetivação de parcerias público-privadas, setores como os da educação e da saúde. A reforma do aparelho estatal objetivou que o Estado deixasse de ser o propulsor das políticas públicas para tornar-se apenas um gerente das suas próprias obrigações. A iniciativa privada ganharia com o incentivo, o suporte e os lucros, já o Estado pagaria por este serviço e complementaria o trabalho do mercado. Conforme Pereira (1997),

A estratégia da reforma do aparelho do Estado está concebida a partir de três dimensões: a primeira, institucional-legal, trata da reforma do sistema jurídico e das relações de propriedade; a segunda é cultural, centrada na transição de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial; a terceira dimensão aborda a gestão pública a partir do aperfeiçoamento da administração burocrática vigente e da introdução da administração gerencial, incluindo os aspectos de modernização da estrutura organizacional e dos métodos de gestão. Estas dimensões, ainda que guardem certa independência, operarão de forma complementar. A primeira permitirá mudanças estruturais no funcionamento do aparelho do Estado, já que pressupõe a eliminação dos principais entraves no sistema jurídico-legal; a segunda, entretanto, viabilizará a operacionalização da cultura gerencial centrada em resultados através da efetiva parceria com a sociedade, e da cooperação entre administradores e funcionários; finalmente, a terceira possibilitará concretizar novas práticas gerenciais e assim obter avanços significativos, ainda que os constrangimentos legais não sejam totalmente removidos (PEREIRA, 1997, p. 48).

A racionalidade gerencial e estimuladora da crença na qualidade total da iniciativa privada para todos os espaços sociais, irá se refletir de modo equivalente no campo Educacional. O excerto abaixo é suficientemente esclarecedor da conduta adotada através da direção econômica empregada pelo governo do então presidente,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”(PEREIRA, 1997, p.12-13).

Fazendo jus ao paradigma neoliberal incorporado a esta fase histórica, o governo Fernando Henrique, possivelmente, também influenciado pelo Consenso de Washington¹¹⁵, foi responsável por iniciativas que buscavam a qualificação, inovação e modernização na educação, em especial no que se refere ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Durante o governo FHC manteve-se a premissa de qualificação profissional para o mercado de trabalho¹¹⁶ e, por esta razão, ao que boa parte dos registros da sua administração indica, é possível observar um desinteresse pelo ensino superior e pelo investimento na pesquisa do setor público.

A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso foi responsável pela publicação de um conjunto de orientações para o ensino, as quais ainda ocupam espaço de destaque, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), hoje substituído pelo Fundo de manutenção da Educação Básica (FUNDEB¹¹⁷); o sistema de avaliação da educação básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual é utilizado até o momento como forma principal de acesso ao ensino superior. Além do mais, foi durante o período do seu governo, que houve a aprovação da principal lei que rege a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996.

No ano 2000, já no segundo mandato de FHC, Haje (2000) ratificou, com o objetivo de captar os elementos daquela conjuntura, que,

¹¹⁵ Reunião ocorrida no ano de 1989 na cidade de Washington que reuniu, além dos economistas liberais mais influentes do período, também os representantes das agências econômicas de maior destaque e prestígio neste ambiente, entre elas o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). A partir desta reunião foram encaminhadas medidas de incentivo austero para as economias latino-americanas, como aquelas voltadas a reformas fiscais e à privatização de serviços deficitários para o estado.

¹¹⁶ Os termos “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho” guardam diferença significativa na perspectiva crítica. O sociólogo Ricardo Antunes tem se dedicado a analisar a centralidade do trabalho na sociabilidade e existência humanas desde os anos 1990 e, para tanto, observa o trabalho “como elemento ontologicamente essencial e fundante da existência humana” (ANTUNES, 2000). Na compreensão teórica crítica, o trabalho deve se dotar de sentido para os seres humanos envolvidos neste, o tempo reservado ao trabalho, o tempo de aprendizagem e o tempo de lazer. Nesta perspectiva, o trabalho não deve visar apenas à acumulação, mas sim a constituição significativa do ser social.

¹¹⁷ A principal diferença do FUNDEF e do FUNDEB é que o primeiro se dedicava apenas aos dois ciclos do ensino fundamental, já o segundo se dedica ao financiamento de toda a educação básica, incluído o magistério. Houve também um incremento de valores financeiros.

O mais sutil e profundo ataque ao sistema educacional público em nosso país se manifesta através de sua despolitização. Permeado o debate sobre as políticas educacionais, se instala o mito da supremacia do enfoque técnico, onde a educação escolar, como objeto de análise, tem sido capturada por uma abordagem que enfatiza relações numéricas, produtividade do sistema educacional, formação de capital humano com vistas à obtenção de maior competitividade das empresas, manipulação e informatização de dados estatísticos, controle e gestão operacional dos recursos, etc. Termos como eficiência e eficácia, equidade, mérito individual, custo-aluno/ano, qualidade total, substituem, no vocabulário dos especialistas, noções menos quantificáveis que antes se associavam diretamente à educação, como: igualdade de oportunidades, participação democrática nas decisões educacionais, qualidade social, piso nacional unificado, etc. (...). Não é senão por outro motivo que no governo FHC, a política e o político têm sumido paulatinamente do universo de discussão de grande parte da população, aprisionada pela ideologia da “via única” para a solução dos problemas nacionais, que propõe uma ampla reforma do Estado, para promover a inserção submissa do país ao processo de globalização mercadológica, justificada pela necessidade de ingresso do Brasil no Primeiro Mundo. Ao apresentar a educação escolar, como matéria de natureza técnica, busca-se, esvaziá-la enquanto política social, que se insere em um contexto sócio-político mais amplo, e que constitui-se portanto numa construção política (HAGE, 2000, p.22).

As bases para a concreta coalisão entre os interesses do mercado e a redefinição do papel do Estado para as políticas sociais se deram através da ação e inserção discursiva estabelecidas aos poucos por meio das novas práticas gerenciais¹¹⁸ impregnadas ao imperativo formato modernizador do serviço público. Conforme Rodriguez (2014),

Depois de várias décadas de vigência dessas concepções educacionais, econômicas e políticas de índole individualista e liberal, se observa um panorama devastador na base material que sustenta a sociedade capitalista. O meio ambiente está ameaçado, se aprofundaram as desigualdades sociais e regionais, tanto em nível nacional quanto internacional. E o discurso de modernização da sociedade acabou sucumbindo nos últimos tempos com a crise econômica global que eclodiu

¹¹⁸ Sobre o gerencialismo na Educação destacamos as contribuições de Shiroma (2018) e Hypólito (2011). De acordo com Shiroma (2018, p. 90), “O enfoque gerencial na administração pública foi introduzido com vigor na Grã-Bretanha no governo conservador de Margareth Thatcher, iniciado em 1979. Os governos neoliberais procuraram justificar a necessidade de uma ‘nova gestão pública’ como forma de tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para o cidadão. Este discurso foi amplamente difundido para justificar as privatizações, o encolhimento do espaço público e patrocinar a investida do privado nos setores não-exclusivos do Estado, como a educação e saúde pública”.

no ano de 2008 nos Estados Unidos, precisamente um dos países que, no final dos anos 1970, promoveu a reestruturação produtiva (RODRIGUEZ, 2014, p. 132-133).

No cenário multifacetado das políticas educacionais, a naturalização dos processos redirecionadores da atuação protagonista, estratégica, socialmente responsável e emancipatória que havia sido tensionada em décadas anteriores para a educação, cedeu espaço para uma atribuição mediadora, na articulação entre formação profissional e necessidades mercadológicas flexíveis, a qual foi operada e sustentada a partir das tendências do que Duarte (2003) nomeia como as pedagogias do aprender a aprender. Sobre a contribuição dessas pedagogias, as quais passaram a ocupar espaço de vanguarda desde os anos 1990 no Brasil, seguiremos discorrendo de modo imbricado no decurso continuado do capítulo.

4.4 INTERESSES À BRASILEIRA: A IGREJA, A BURGUESIA E O SEU CONTÍNUOPACTO EM DESFAVOR DO BRASIL

“Há uma tendência a mostrar a realidade conforme o prisma hegemônico, aceitando-se a denúncia apenas como uma forma de “explicar” a realidade educativa e social, sem ir além do evidente” (RODRIGUEZ, 2014, p. 138)

Seis anos antes da consumação do golpe militar no Brasil, mais especificamente no ano de 1958, o Arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer, acompanhado pela confederação dos Bispos do Rio Grande do Sul, enviou uma carta para o então presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, posicionando a igreja em lado oposto aos ideais escolanovistas que possuíam como porta voz o influente Anísio Teixeira. Conforme já fora apontado no segundo capítulo desta tese, o final dos anos 1950 e o decorrer da década posterior tornaram-se cenário de debates acirrados em torno da defesa da escola pública *versus* a defesa dos interesses do ensino privado, tendo a igreja católica se posicionado fortemente a favor dos defensores do ensino privado e dos benefícios clericais para o ensino,

enquanto o movimento da escola nova defendia a escola laica e pública. Os argumentos da igreja católica no referido contexto giraram em torno da liberdade de escolha dos religiosos para a educação dos seus filhos, da defesa da família e da moralidade, contra a monopolização estatal da educação e contra a proeminência dos ideais socialistas,

Sinala êle, expressivamente, o seu pensamento ao ensejo: "Reivindicações sociais, para que a escola iria preparar o povo, amadureceram e estão sendo quiçá atropeladamente satisfeitas, com ou sem fraude aparente, dentro da aceleração do processo Histórico impedindo-nos de ver, com a necessária exatidão, quantas nos faltam ainda de reivindicações anteriores e condicionadoras, não satisfeitas no devido tempo e, por isto mesmo, mais difíceis ainda de apreciar e avaliar exatamente" (TEIXEIRA, 1957, p. 81-82). Não é lícito, porém, admitir-se que, mercê de inexplicável complacência, órgãos governamentais preparem, entre nós, uma Revolução social, através da escola, já porque as administrações públicas não se destinam por essência a preparar Revoluções sociais, já porque a tradição cristã do povo brasileiro frontalmente repele e repudia os mesmos fundamentos do socialismo como doutrina. "Socialismo religioso, socialismo cristão, - disse admiravelmente Pio XI, - são termos contraditórios: ninguém pode ser, ao mesmo tempo, bom católico e verdadeiro socialista" (PIO XI, 1931). O povo brasileiro, na verdade, não quer que se transforme, por uma revolução social, a começar da escola, a República Brasileira em uma República Socialista. Que o queiram, e proclamem êsse desejo, servidores elevadamente situados do Ministério da Educação e Cultura, é fato, por isso mesmo, que deverá merecer especial atenção dos Altos Poderes da República (SCHERER, 1958, p.2).

Os argumentos dos escolanovistas, de inspiração republicana¹¹⁹, giravam em torno da defesa da laicidade, ampliação e renovação escolar, preceitos básicos para a mínima qualificação formal do povo e, neste sentido, não havia, portanto, qualquer discussão política aprofundada, extraordinária ou aproximada de ideias socialistas. Conforme o próprio Anísio Teixeira deixou muito claro, com apoio da associação brasileira de educação, em carta resposta encaminhada à imprensa com o objetivo de defesa das suas justificativas em torno da ampliação da escola pública,

¹¹⁹ Os princípios fundamentais do ensino republicano são: "a gratuidade, a liberdade, a democracia, a alteridade, a diversidade, a inclusão e a laicidade como aspectos fundamentais, constitutivos da sociedade brasileira" (JOHANN e FENSTERSEIFER, 2021, p. 780).

O memorial dos senhores bispos do Rio Grande do Sul reitera afirmações já negadas ou esclarecidas em documento, que muito me honra dos educadores brasileiros da Associação Brasileira de Educação. O seu texto deforma tendenciosamente o meu pensamento, e, a meu ver, não exprime sequer a doutrina Educacional da Igreja. Por exemplo, rebela-se contra o programa de educação primária obrigatória e gratuita, elaborado na reunião de Ministros da Educação, em Lima, patrocinado pela Organização dos Estados Americanos e pela UNESCO, e que teve aprovação formal e veemente de S.S. o Papa. Assim sendo, julgo desnecessário respondê-lo, valendo-me, entretanto da oportunidade para, mais uma vez, repetir de modo sumário e claro, quais as diretrizes que orientaram tôda a minha vida de educador e ainda agora disciplinam a minha atividade no INEP. A fim de evitar tão reiteradas incompreensões, enuncio as minhas declarações em simples afirmações e negações, que mostram o que propugno e o que combato (TEIXEIRA, 1958, p. 1).

A centralidade que é dada ao modelo republicano de educação e que enseja a luta em defesa da escola pública pelos escolanovistas, em nada empreende uma mudança democrática estrutural no sistema escolar do Brasil conforme a que é proposta pela perspectiva socialista, a qual aparece em crítica elaborada desde Saviani (2018),

E hoje nós sabemos, com certa tranqüilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se construíram, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos. Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição destes conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem o mesmo dos professores à disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira. E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (SAVIANI, 2018, p. 39-40).

O movimento da escola nova coloca reiteradamente o problema da educação na perspectiva formal que existe e no método que se expressa através dele, o tradicional; e deste modo, não desloca a problemática do ensino para a configuração da sociedade capitalista, o que tornaria possível pensar a partir de uma

realidade ampliada que existe para além dos muros da escola. Ora, se sabemos que os problemas que se apresentam no sistema escolar são os mesmos que estão na sociedade, fora da sociedade e da realidade histórica, a escola não pode nada além de fornecer soluções paliativas; se o sistema escolar se organiza de modo deslocado dos problemas sociais e opera de forma dissimulada, a escola não modifica os objetivos formais sobre os quais se arquiteta e, apesar do grande alarde em torno de vultosas soluções modernizadoras e transformadoras, efetivamente o que se dá é o que podemos chamar de “mais do mesmo”. A pedagogia histórico-crítica versada através de Saviani (2018) deixa bastante claro o quanto o empreendimento daquele movimento nunca pretendeu, por fim, ainda que de modo inconsciente, reduzir efetivamente as desigualdades escolares. O que o autor demonstra, ao elaborar um alicerce conceitual e metodológico que se baseia na perspectiva teórica marxista, é que o movimento da escola nova conseguiu de fato realizar uma ampliação da desigualdade escolar, advindo deste espectro uma forte relação com concepções conceituais adotadas até o presente, em que se modifica o modo de fazer, mantendo a base sobre o como fazer. Alinhado ao que observam Duarte (2003) e Saviani (2018), podemos afirmar que concepções educacionais herdeiras da tradição da Escola Nova, como as pedagogias do aprender a aprender e o Construtivismo, se adéquam à lógica ideológica do capitalismo, a qual flexibiliza e individualiza as relações sociais com o fim de capilarizar concepções liberais em empreendimentos que objetivam a qualificação democrática dos bens da sociedade. Ao que corrobora o observado em Lima (2009),

No bojo desse ideário pedagógico, a aprendizagem espontânea – realizada de maneira “autônoma” pelo aluno – é estimulada, em detrimento dos processos de apropriação do conhecimento resultantes de atividades de ensino, atribuindo-se um valor maior àquilo que o aluno aprende sozinho em relação às apropriações efetivadas a partir da transmissão por outras pessoas. Na mesma linha valorativa, a apropriação do conhecimento sistematizado perde espaço para a aquisição de métodos de construção do saber. Assim, o acesso às objetivações produzidas pela humanidade, imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo como partícipe do gênero humano, é restrito à assimilação de métodos e técnicas de como aprender. O aluno comparece, nessas pedagogias, como um indivíduo que tem o “direito” de ser sujeito da sua própria aprendizagem, desde que ela

não ultrapasse os bem definidos limites dos conhecimentos espontâneos e do senso comum, produzidos na mais imediata cotidianidade (LIMA, 2009, p. 97).

O que o debate entre os escolanovistas, a igreja católica e a burguesia deixa bastante claro neste contexto é aquilo que está em torno do que pode ser observado desde a robustez histórica operada transversalmente pela ideologia conservadora no Brasil com o objetivo de manutenção do seu *modus operandi*: o seu modo chantagista de dispor sobre a mente do povo nos mais variados momentos em que se colocou em pauta assuntos referentes à ampliação dos direitos dos trabalhadores em detrimento da manutenção dos privilégios da burguesia. Ou seja, o que está no centro da questão polêmica estabelecida entre o pensamento da igreja e dos escolanovistas não é apenas a defesa da liberdade de escolha do povo em privilegiar uma educação voltada para os valores da igreja e das concepções em defesa da família burguesa, mas sim, a manutenção ideológica do pacto entreguista e dependente realizado em período ainda anterior ao da ditadura militar, ocasião em que a elite brasileira optou por outorgar o declínio de uma industrialização¹²⁰ genuinamente brasileira, desde a sua abundante produção de café, para importar tecnologias estrangeiras deficitárias. Cultivou-se, assim, a colonização moral e econômica do pensamento nacional em agravo da praticidade econômica advinda do incentivo à soberania brasileira como incremento da própria independência. Neste contexto, como já sabemos, ganharam a igreja e os seus aliados.

Distante algumas décadas do debate inflamado produzido entre os escolanovistas e a igreja¹²¹, para que um presidente desvinculado da tradição

¹²⁰ O que está em questão na escolha da importação em detrimento da exportação é que o investimento estratégico em empresas de desenvolvimento nacional reconfiguraria o cenário econômico brasileiro. O investimento em tecnologias estratégicas nacionais privilegiaria uma participação maior do Estado nos lucros advindos de empresas geridas e sustentadas por ele mesmo, o que na prática resultaria no seu fortalecimento em detrimento do de empresas privadas. O investimento demanda espera de resultados, a importação traz resultados, apesar de ilusórios, mais imediatos.

¹²¹ É importante ressaltar que aqui estamos nos referindo a ala conservadora da igreja católica. O partido dos trabalhadores (PT), legenda partidária de Luíz Inácio Lula da Silva, tem sua essência também constituída nas comunidades eclesiais de base da mesma denominação religiosa as quais, através das pastorais da juventude, carcerária e da terra, entre outros movimentos contra-hegêmonicos, incessantemente resistiram, estando ao lado do povo e das suas necessidades em momentos históricos fundamentais, nos quais se colocou em risco a mínima manutenção possível dos direitos da classe trabalhadora. Conforme o apontamento de Reis (2007, p. 3), “finalmente, uma

burguesa e das grandes fortunas nacionais chegasse ao poder em 2003, foi preciso pedir permissão através da elaboração de uma carta ao povo brasileiro. O principal objetivo desta carta foi o de arrebanhar a diminuição do medo¹²² e das ressalvas advindas do campo ideológico hegemônico, o qual via com receio e bastante implicância a possibilidade da chegada de um retirante nordestino, com escolarização política informal e ligado aos sindicatos e aos movimentos sociais ao poder. A carta ao povo brasileiro se mostrou como fonte indispensável para a elucidação de algumas questões pertinentes a uma orientação de leitura sobre o período histórico condensado nos documentos que basearam a política nacional de formação de professores na modalidade a distância, por dois motivos principais. O primeiro, porque nela estão alicerçados os limites da composição de qualquer política social que se empreenda por dentro do modo de produção capitalista da realidade; e a segunda, porque na sua interpretação também se fundamentam as barreiras que foram impostas pela elite para a manutenção de um governo popular.

terceira componente participaria igualmente da formação do novo Partido: os militantes da esquerda católica. Nas bases da sociedade, tinham sido eles agentes da verdadeira reviravolta registrada por importantes setores da Igreja Católica que, de uma posição favorável, ou neutra, à intervenção golpista de 1964, evoluíram, progressivamente, para a crítica e, depois, para o confronto com a ditadura militar. Organizavam-se nas *comunidades eclesiais de base*, as CEBs, que se espalhavam, dezenas de milhares, pelo país, animadas, muitas, pela fé militante da *teologizada libertação*, doutrina que tinha a ambição de elaborar uma síntese revolucionária anticapitalista entre cristianismo e marxismo. Num crescendo, tais atitudes e idéias seriam incorporadas, e potencializadas, pela Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros/CNBB que exprimiria de modo articulado, e com repercussão nacional e internacional, críticas contundentes ao modelo econômicoconstruído pelo regime militar, denunciado como injusto, desigual, opressivo e desumano”.

¹²² Em período anterior à primeira vitória de Luíz Inácio Lula da Silva, a atriz Regina Duarte, conhecida como a “namoradinha do Brasil” desde a sua participação na novela “Véu de Noiva”, em 1971, no período ditatorial brasileiro, participou da campanha presidencial do oponente de Lula, quando pode reverberar a sua opinião sobre o candidato do PT, afirmando que possuía muito medo do que aconteceria caso José Serra não se tornasse o vencedor do pleito. A atriz disse que não era capaz de saber o que esperar ou o que aconteceria com o Brasil se um candidato como Luíz Inácio ganhasse. Episódios como este fazem parte da conformação de um imaginário nacional que corrobora com a visão elitista e classista responsável pela manutenção da ordem burguesa nacional.

4.5 O PRIMEIRO GOVERNO LULA, A CARTA AO POVO BRASILEIRO E AS BARREIRAS QUE SE IMPÕEM ATRAVÉS DO ESTADO CAPITALISTA PARA A EDUCAÇÃO DOS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA: UM DIÁLOGO DOCUMENTAL

“A política de compromisso entre o setor da burguesia partidário de reformas e a velha oligarquia a serviço do latifúndio e do imperialismo leva a que permaneçam sem solução os problemas candentes do País. Continua a manifestar-se, cada vez mais aguda, a contradição entre a exigência popular de mudanças e a incapacidade dos círculos governantes de realizá-las” (ALVES, 1962, p.9)

O discurso do ministro da Educação, que fora empossado em janeiro de 2003, Cristovam Buarque, parece demonstrar que era chegado o momento de avanço dos novos rumos para a educação do Brasil. Em tom amistoso e moderado, Buarque (2003) discorre sobre a importância da constituição de uma nova universidade,

Que aquele operário, cujo diploma único é de Presidente, esse operário faça com que o diploma de todos os universitários daqui para frente, seja um diploma com mais valor do que tem hoje. Para isso nós vamos precisar enfrentar as emergências que a universidade vê. Não podemos ignorar isso. Mas nós vamos enfrentar o desafio de inventar uma nova universidade. Porque não é só o Brasil que precisa de uma nova universidade, o mundo inteiro anseia por uma universidade nova. As universidades inventadas há mil anos fizeram as últimas reformas há 30 anos, ainda não estão sintonizadas por um lado com o avanço técnico e do conhecimento que a globalização provoca numa velocidade alucinante, e as universidades ficando para trás. E elas não estão sintonizadas com a luta contra a exclusão social que no Brasil, nós vamos iniciar para levar ao mundo inteiro. A universidade tem que se modificar. Ela tem que descobrir uma forma de avançar mais rápido no conhecimento. E tem que inventar maneiras de submeter os seus currículos com toda liberdade, mas com ética. E ética significa não esquecer os pobres que estão fora dela. Esse é um desafio que eu quero compartilhar com os reitores. Esse é um desafio que eu quero compartilhar com os alunos e servidores da universidade. E eu acho que nós temos tudo para sairmos na frente do mundo inteiro nessa luta (BUARQUE, 2003, p.1).

A conjuntura do discurso acima preserva uma atmosfera de esperança do povo; representada pelos movimentos sociais, através dos sindicalistas, das congregações progressistas da igreja católica e de tantos outros trabalhadores simpatizantes; das lideranças reformadoras, representadas pelos políticos dos partidos de esquerda e de centro-esquerda; e de uma boa parte da classe média e alta, representada por profissionais liberais e alguns artistas; todos em torno da construção de um país diferente no que se refere à democracia e a elaboração de políticas consideradas, desde então, revolucionárias para o campo social. O político, já conhecido por outras campanhas e membro fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), chegava enfim ao poder, unido às mãos e aos braços da classe trabalhadora, porém com um programa de governo bastante divergente do qual foi pactuado com esta mesma classe em campanhas anteriores. Conforme a observação de Reis (2007) há uma metamorfose circunstancial que se deriva através do processo histórico do partido de Lula,

De partido de militantes a partido de funcionários. Do protagonismo dos operários ao papel cada vez mais preponderante das classes médias assalariadas, particularmente a dos assalariados da função pública. De um conglomerado de tendências passara à firme hegemonia de uma delas, a Articulação. Dos compromissos com os movimentos sociais, à dinâmica absorvente dos calendários político-eleitorais. De um partido de líderes sociais a um partido de parlamentares, de prefeitos, de executivos, de assessores. Do amadorismo romântico das oposições utópicas, ao profissionalismo da grande política comprometida com as possibilidades. Da revolução à reforma, à administração, à gestão da República. Do nacional-estatismo radical, com perspectivas socialistas, à moderação dos propósitos, ainda que mantendo laços com a retórica de confronto (REIS, 2007, p. 16).

Luiz Inácio Lula da Silva, ex-metalúrgico, filho de pais nordestinos e vindo de uma família paupérrima, formada por muitos irmãos, chegava em 2003 à cadeira da Presidência da República como um presidente conhecido e identificado com o discurso das classes populares. Lula fez um caminho longo e distante das oportunidades do seu antecessor, já que conheceu o trabalho, a fome e as desigualdades desde muito cedo. Inversamente à carreira de FHC, a trajetória do então presidente se constituiu a partir da sua chegada no movimento sindical e

desde então através da luta pelos direitos dos trabalhadores e do embate com o patronato do ABC Paulista. Luiz Inácio foi candidato em três ocasiões anteriores ao pleito vencedor, mantendo-se competitivo desde o final dos anos 1980. Perdeu a sua primeira disputa à presidência para Fernando Collor de Mello e, posteriormente, as duas próximas, para Fernando Henrique Cardoso. No que se refere à importante campanha de 1989, a qual marca a primeira eleição posterior à aprovação da constituição cidadã de 1988, é importante assinalar que apesar de perder para Collor, Lula e o partido dos trabalhadores se fortaleceram desde então como a opção mais orgânica e coesa para a esquerda no Brasil,

As eleições, marcadas por manifestações e comícios grandiosos, debates entre os candidatos nas televisões, mobilizaram amplamente a sociedade. O PT lançou, naturalmente, seu líder de maior expressão, Lula, como candidato à presidência. Era uma espécie de *anti-candidatura*, mais para *marcar posições* do que para disputar efetivamente o posto máximo da República. De fato, as propostas tinham um caráter *reformista-revolucionário*, ancoradas nas tradições nacionalistas mais radicais das esquerdas brasileiras. Previa-se a anulação da dívida externa, uma reforma agrária radical, o questionamento profundo das bases do modelo econômico imposto pela Ditadura, entre outras referências. Naquelas condições, dificilmente se poderia supor que amplas maiorias estivessem dispostas a sustentar a realização de um programa tão radical, nem era presumível que as circunstâncias internacionais e nacionais pudessem permitir tais aventuras, principalmente tendo-se em vista a experiência e os níveis de organização e de disposição demonstrados pelo PT. Assim, a campanha serviria mais para *acumular forças*, divulgar o programa, provocar discussões, constituir uma corrente de opinião de esquerda, além, é claro, de popularizar as lideranças do PT, Lula em especial, e o próprio partido (REIS, 2007, p. 11, grifos do autor).

Em que pese o caráter estrategicamente figurativo desta campanha, o líder sindicalista conseguiu sair daquele pleito suficientemente fortalecido. Durante as suas campanhas Lula sofreu profundos ataques à própria integridade moral, sendo relacionado a condutas anticristãs¹²³ e totalitaristas, o que esbarrava no imaginário popular de forma negativa. Conforme já assinalado em capítulos anteriores, o estigma comunista e a moralidade católica de tempos em tempos retornam ao

¹²³ Não queremos de modo algum nos deter a juízos de valor sobre a opção de crença ou não crença dos cidadãos brasileiros. Porém, na articulação do jogo político de um país que nas décadas de 1980 e 1990 já se designava como majoritariamente católico, certos dogmas tornam-se determinantes em uma eleição. No censo do IBGE de 2010, o número de pessoas autodeclaradas como Católicas Apostólicas Romanas aparecia na casa dos 123.280.172 e os que se autodeclaravam evangélicos apareciam na casa dos 42.275.440 (IBGE, 2010).

cenário político reivindicando a sua importância para a consolidação das artimanhas burguesas. Em 1989, através de práticas pouco ortodoxas e com o auxílio da grande imprensa, particularmente no último debate entre os candidatos à presidência, foi a vez da campanha de Collor incutir no imaginário de boa parte do povo certa recusa ao projeto “comunista” de Lula. Nos anos 1990 foi a campanha de FHC a responsável pelas sugestões de medo e instabilidade.

O governo Fernando Henrique Cardoso chega ao final do seu segundo mandato no ano de 2002 já desprestigiado pela crise econômica, pela depreciação no mercado externo e pela comprovação empírica de que o rumo tomado pelo seu governo, o qual, em resumo, via as privatizações e a abertura irrestrita para a influência do capital estrangeiro e para a iniciativa privada como a principal bandeira de consolidação econômica do país, não seria o mais adequado para o fortalecimento nacional. Abriu-se, assim, o caminho para a vitória de Luiz Inácio da Silva, que se sagrou vencedor da disputa empreendida contra José Serra do PSDB, no segundo turno. No entanto, para chegar vitorioso a este pleito o caminho traçado não foi contínuo e natural. Lula precisou abrir mão de acordos históricos que haviam sido estabelecidos anteriormente com seus pares para estabelecer novos e bastante ampliados pactos com a classe burguesa, uma vez que o seu aperfeiçoamento político já havia lhe mostrado que sem a chancela do campo político hegemônico, o seu partido nunca angariaria apoio suficiente para chegar ao poder. Os programas do Partido dos Trabalhadores, dos anos de 1989, 1998 e 2002, são ilustrativos sobre a mudança no perfil do candidato e do seu partido. Deteremos-nos às referências sobre aspectos em geral e por vezes às implicadas ao campo educacional, já que é sobre este tema que se conjuga a nossa análise. Começamos pelo programa de 1989, o qual se divide entre os seguintes temas: democracia, economia, plano alternativo, questão agrária, questão urbana e sociedade. Como pode ser observado, o tema da educação não ocupa o título das principais temáticas, no entanto, transversalmente, encontramos nas fundamentações dos objetivos do programa um pouco sobre o perfil educacional correspondente àquele planejamento

governamental. Com uma linguagem aguerrida, o futuro presidente se dirige aos seus eleitores a partir do que ele avalia como as necessidades mais imediatas para o fortalecimento da democracia,

Eleito para o Congresso Constituinte, em 1986, enfrentei com a bancada do PT e os partidos de esquerda as dificuldades que todos acompanharam daquela luta para garantir ao Brasil uma Constituição democrática e popular. Conquistamos eleições diretas, mas a tutela militar permanece. Avançamos no campo dos direitos sociais, mas ficaram intocados o latifúndio e a concentração de riquezas. Garantimos a liberdade de imprensa, mas ficou o monopólio dos meios de comunicação. Consolidamos liberdades políticas, mas a ditadura do poder econômico continua. As atividades na direção do PT e a atuação no parlamento fizeram ampliar meus horizontes. Sem deixar de ser um operário metalúrgico, passei a visualizar melhor o amplo leque de interesses setoriais em choque na sociedade brasileira, tal qual ela está edificada hoje. Mas as nossas idéias fundamentais foram confirmadas nesse aprendizado novo. Desde aqueles tempos de dirigente metalúrgico, até hoje, como candidato a presidente da República, todas as nossas experiências de luta só fizeram reafirmar a importância vital de introduzirmos neste país algumas mudanças básicas. No primeiro fascículo desta série expusemos algumas delas: a necessidade de um choque de salários, um choque de distribuição de renda e um choque de dignidade no tratamento da questão da dívida externa. No seguinte, mostramos argumentos irrefutáveis a favor da democratização da propriedade da terra neste país e da necessidade de um novo modelo agrícola, que garanta uma produção abundante de alimentos, sem agredir o meio ambiente. Neste, estamos apresentando um diagnóstico sobre as moléstias do organismo político brasileiro e as diretrizes de um programa para combater o autoritarismo, garantir a soberania do poder civil, extirpar a corrupção, recuperar o judiciário, desmontar o monopólio no campo das comunicações de massa e redefinir nossa política externa. Todas as nossas propostas podem ser resumidas numa só palavra: democracia. Democracia sem adjetivos, sem condicionantes, sem segundas intenções. Democracia, baseada na mais ampla participação da sociedade e no mais rigoroso controle das bases populares sobre o aparelho de Estado. Para os privilegiados, para a minoria dominante em nosso país, a democracia não interessa. O que interessa a eles é utilizar esse conceito como mero instrumento de defesa dos privilégios. Para a classe trabalhadora, para o povo, a democracia é um objetivo central. É um pré-requisito para a conquista de uma sociedade justa, equilibrada e solidária (SILVA, 1989, p. 2-3).

Note-se que o conceito de democracia que se emprega neste programa guarda íntima relação com o conceito operado pelas perspectivas socialistas de governo, onde este termo traz implicado o incentivo a uma real participação de todos e todas as cidadãs, de modo que, neste sentido, seja orientada a necessidade de uma perspectiva igualitária de sociedade onde todos os seres humanos tenham acesso a renda, educação e trabalho dignos. A efetividade da democracia de modo categórico e ampliado se choca diametralmente com o modo de produção

capitalista, pois opera em sentido contrário ao da exploração, do individualismo social e da concentração de renda. No programa de 1994 problemas semelhantes são novamente colocados sob o bojo dos objetivos do partido e a democracia aparece já em seu título, porém orienta-se a partir de um conteúdo um pouco mais tênue, uma revolução democrática para o país; a concentração de renda e da terra segue sendo um dos motes balizadores das mudanças almeçadas. Neste programa os capítulos se dividem a partir dos seguintes títulos: “I - A crise brasileira e a alternativa democrática e popular”, “II - Política, cidadania e participação popular”, “III - Reforma e democratização do estado”, “IV- Mudar a vida”, “V - Bases ecológicas do projeto nacional de desenvolvimento”, “VI - Ciência, tecnologia e infra-estrutura”, “VII - Transformar a economia e a sociedade construindo a nação”. Nele, além de a temática educacional seguir um curso transversal também aparece como palavra efetivamente reverenciada já no capítulo V, onde consta a Educação Ambiental como fundamento daquele projeto. No programa de 1994 a democracia assume a dimensão de alicerce crucial para o combate à exclusão. Conforme contemplado no programa,

Este é o programa de um governo que submeterá todos seus objetivos à meta central de combater a pobreza e a indigência que atingem metade da população brasileira. Para atacar a exclusão social, concentraremos nossas iniciativas no combate à fome, ao desemprego, ao abandono dos menores, ao descalabro da educação e da saúde, a ausência de moradia e de saneamento. É a partir destes objetivos de combate à exclusão social que se organizará o conjunto da ação governamental, especialmente sua política econômica. Por estas razões queremos constituir um governo de reformas, que, pela primeira vez em nossa história, impulsionará uma reforma agrária e políticas agrícolas capazes de entregar terra a quem necessita, democratizar a propriedade e sustentar nossa meta de alimentar todos os brasileiros. Defendemos uma nova concepção de desenvolvimento que seja plenamente compatível com a preservação do meio ambiente. Implantaremos uma nova política de rendas, que combinará o combate indispensável à inflação com um programa audacioso de emprego e de elevação dos salários. É preciso pôr fim à concentração de renda rompendo com os projetos que anunciam uma recuperação econômica que nunca chega ou que só beneficia aos ricos. Afirmamos nosso compromisso com a democratização da vida econômica do país, democratizando as relações de trabalho e impulsionando as formas cooperativas de produção e distribuição (SILVA, 1994, p. 4-5).

O programa de 1998 se concentra na geração de empregos e na crítica específica ao governo Fernando Henrique Cardoso. Com as agora nomeadas “diretrizes”, o prospecto aparece como um documento enxuto e menos ousado do ponto de vista democrático. A direção principal já se mostra bastante pragmática: mais e melhores empregos. Chama atenção a referência aos países colonizadores como exemplos de boa gestão econômica,

Nos países avançados o combate ao desemprego tem passado pela intensificação de políticas visando acentuar o crescimento econômico, favorecer a redução da jornada, transformar as condições de inserção no mercado de trabalho e criar programas para a geração de empregos e atividades econômicas. Os EUA, com mais elevadas e sustentadas taxas de crescimento, apresentam baixas taxas de desemprego apesar da acentuada desigualdade e pobreza. Na Europa, retoma-se o crescimento econômico, adotam-se políticas inovadoras de redução da jornada de trabalho e de criação de emprego para jovens. Os países avançados tenderam a transferir seus problemas de desemprego para a periferia, via ampliação de suas exportações. No Brasil, a situação é inversa. As políticas econômicas adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso geraram profunda subordinação financeira e desestruturação da economia e da sociedade. A abertura indiscriminada, a ausência de políticas industriais, agrícolas, de emprego e de comércio exterior, assim como os elevados juros comprometeram a produção e o emprego nacionais (SILVA, 1998, p. 2-3).

Ao mesmo tempo em que tentava mostrar máximo distanciamento do perfil burocrático e elitista de FHC, afirmava que:

O problema é bem mais sério do que pensam tecnocratas e políticos do governo de FHC. A geração de mais e melhores empregos exigiu outra política econômica que combine política econômica com estabilização monetária, crescimento da economia e a busca de uma sociedade mais justa e solidária. Essa política econômica dará sustentação a políticas industriais, agrícolas, de crescimento do comércio exterior, de geração de emprego e potencializa investimento em infraestrutura produtiva - abastecimento, transportes, energia, telecomunicações - e em infraestrutura social - habitação popular, saneamento básico, saúde, educação (SILVA, 1998, p. 3).

O programa de 1998 começa a dar indícios sobre a direção que seria tomada pelo partido para que a chegada de Lula ao poder pudesse de fato tornar-se real. O partido aos poucos foi se distanciando das suas diretrizes originais e assumindo cada vez mais um discurso aproximado às necessidades da classe burguesa. Neste sentido, o ano de 2002 torna-se o momento efetivo da virada do partido para a chegada ao poder. Portanto, ainda que grande parte da sua militância

parecesse ainda acreditar na busca e consolidação de uma democracia efetiva e de uma mudança estrutural na educação e em outros empreendimentos sociais, o que de fato vinha se constituindo era um ambiente de coalisão e subjugação ao projeto burguês de Estado. Apesar da aliança com determinados valores da classe hegemônica, o programa de 2002 traz igualmente decalcados avanços importantes no que se refere ao combate ao racismo e a outras frentes progressistas elementares para a classe trabalhadora. Já no seu título, o programa que encaminha Lula para uma eleição vencedora promete bastante para o campo educacional, colocando o tema como compromisso diretivo no emblema: “Uma escola do tamanho do Brasil”. A introdução do programa, escrita por Antônio Palocci filho, e não por Luiz Inácio Lula da Silva, reverbera a importância que será dada ao tema da educação durante o governo do Partido dos Trabalhadores, sendo finalizada com a seguinte afirmação: “Pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro é pensar numa Escola do Tamanho do Brasil” (PALOCCI FILHO, 2002, p.2-3). De acordo com o programa,

É preciso romper a lógica vigente segundo a qual aos mais pobres estão reservadas as vagas em escolas públicas despreparadas, durante a educação básica, e o acesso a faculdades e universidades pagas de baixo nível, enquanto à elite destinam-se as escolas privadas de qualidade, capazes de preparar alunos aptos a ganhar, nos vestibulares, as melhores vagas na Universidade pública brasileira, onde se concentra o ensino superior de mais alto nível. Um projeto que assegure a educação como direito obedecerá a três diretrizes gerais: - Democratização do acesso e garantia de permanência; - Qualidade social da educação; - Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 4).

Ele ainda traz críticas à sistemática orientação neoliberal proposta através das políticas educacionais constituídas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso,

A capacidade formuladora e de controle está fortemente concentrada no governo federal, via mecanismos centralizadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a exigência de adesão aos programas de reformas educacionais como condição de acesso a recursos, procedimentos de avaliação centralizados e classificatórios. O controle centralizado do

governo federal em avaliações implementadas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Prova), tem focalizado mais o produto final do que o processo educativo. Essa forma de avaliação não deve servir para destacar meramente a classificação dos Estados quanto à educação básica e a competição entre universidades. Deve ser instrumento para o planejamento e a intervenção do Estado, visando à melhoria do desempenho dos alunos e à melhoria do sistema de ensino. Apesar disso, o Enem revelou as profundas diferenças de desempenho dos alunos no ensino médio, fruto das desigualdades de base e do progressivo comprometimento da qualidade da educação básica estadual e municipal. Entre as muitas causas dessa realidade estão a falta de compromisso dos governos e as más condições de ensino, advindas, principalmente, dos baixos salários, da sobrecarga de trabalho, em muitos casos, e da falta generalizada de professores em disciplinas como Física, Matemática, Química e outras (...) quem define tal qualidade é a comunidade escolar, são os especialistas e estudiosos, os trabalhadores, enfim, toda a sociedade envolvida no processo formativo. É exatamente a prática da construção coletiva que nos tem diferenciado de outros governos, especialmente do atual governo federal e de seus conceitos utilitaristas. A qualidade social da educação pressupõe uma organização curricular baseada na interdisciplinaridade, participação e competência técnico-política. A prática social e a experiência de vida dos alunos devem ser incluídas, como elementos fundamentais, na organização do conhecimento e da cultura (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 6-7).

As páginas 25 e 26 do documento são para nós profícuas para traçar o perfil educacional que pretendia ser constituído pela oposição ao governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Nas referidas páginas aparecem os objetivos, ainda que de forma condensada, para as políticas de educação a distância e para o ensino superior. Sobre a educação a distância o programa refere que,

Em um país de dimensões continentais e com enormes desigualdades e carências como o Brasil, a educação a distância é uma alternativa indispensável, conquanto seja garantido um padrão elevado de qualidade, com profissionais de alta competência, tanto na elaboração de conteúdos específicos quanto na assessoria pedagógica, com o uso de materiais instrucionais e de avaliação adequados. A EaD não deve ser implantada em programas isolados, precisa interagir com outras ações existentes (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 25).

Para que estas possibilidades fossem viabilizadas, aparecem três propostas norteadoras,

Criação de uma Coordenação Nacional de Educação a Distância do MEC, com orçamento próprio e articulada com o ensino fundamental, médio e superior. 2. Estudos de viabilidade para implantação imediata de programas de formação de professores para educação fundamental e ensino médio, incorporando a EaD entre suas estratégias. 3. Redefinição do papel da Unirede (Universidade Virtual Pública do Brasil) na política nacional de EaD. Esse papel deve ter como princípios

norteadores para ação imediata: a) o aumento do número de vagas nas universidades públicas; b) a oferta de cursos de educação continuada aos profissionais em serviço (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 25).

Já no que se refere ao ensino superior como um todo, destaca-se o seguinte:

O total de estudantes matriculados na educação superior no Brasil (7,7% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos) continua sendo um dos menores da América Latina. Desses estudantes, 1/3 está matriculado em instituições públicas e 2/3 em instituições privadas. O aumento no número total de instituições nos últimos oito anos foi de 38%, mas o setor privado cresceu 51%. O número de universidades federais (IFES) permaneceu estável no período, enquanto o das privadas cresceu 44%. Concluindo: as instituições de ensino superior (IES) privadas, que em 1994 correspondiam a 74% do total, em 2000 já correspondiam a 85%. No mesmo período, o aumento total das matrículas foi de 62%, mas o do setor privado foi de 86%, e o do setor público de apenas 28%. A matrícula nas universidades cresceu 74% no total, mas 121% no setor privado e apenas 36% no setor público. Nesse período, as matrículas no setor privado cresceram duas vezes mais que as das estaduais e quase três vezes mais que as das federais. Segundo dados do Banco Mundial, já em 94 o Brasil situava-se entre os países do mundo com maior taxa de privatização da educação superior, no extremo oposto de países como França, Alemanha, Estados Unidos, Tailândia, México, Venezuela, Argentina, Honduras, Bolívia, Itália, Espanha, Quênia, Panamá, Áustria, Suécia, Paquistão, cujo montante de matrículas garantidas pelo poder público é superior a 75% (...) Nosso governo vai empenhar-se para ampliar as vagas e matrículas na educação superior, em especial pública. Estimulará a qualidade do ensino, que também decorre da multiplicação dos investimentos no setor público, do respeito ao princípio da associação entre ensino, pesquisa e extensão e da permanente avaliação das IES públicas e privadas para a melhoria da gestão institucional e da qualidade acadêmica, com cumprimento de sua missão pública no âmbito local, regional ou nacional (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 26-27).

O programa do partido dos trabalhadores em 2002, apesar de modificar o seu discurso em relação ao projeto de 1989, deixando de contemplar muitas das bandeiras tradicionais do partido para assumir um papel moderado e divergente, ainda conservava determinados temas bastante caros à ampliação dos direitos da classe trabalhadora e isso aparece especialmente nas intenções explícitas dos compromissos básicos que são estabelecidos para o ensino superior naquela plataforma,

a promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (Artigo 207 da CF); b) o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país; c) a consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país; d) a expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos; e) a ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação; f) a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV, da CF); g) o envolvimento das IES, em especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmico-científica e pedagógica e associem ensino, pesquisa e extensão (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 29).

No entanto, apesar das várias regressões no discurso e na postura combativa do Partido dos Trabalhadores, o campo social hegemônico, possivelmente influenciado por suas ideias retrógradas, as quais já foram responsáveis por reprimir outras mudanças estruturais no Brasil, e descompassadas com o ideal de um desenvolvimento nacional sustentável no que se refere à distribuição de renda e riquezas, ainda não seria capaz de cancelar a chegada de um ex-metalúrgico à cadeira de chefe do executivo nacional, exigindo um pouco mais de garantias para aprovar a mudança diretiva. Neste contexto que a carta ao povo brasileiro torna-se o registro representativo da aproximação de Lula com o campo político burguês. A carta publicada em 22 de junho de 2002 refere entre outros assuntos que,

Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. O que se desfez ou se deixou de fazer em oito anos não será compensado em oito dias. O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade. Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação. À parte manobras puramente especulativas, que sem dúvida existem, o que há é uma forte preocupação do mercado financeiro com o mau desempenho da economia e com sua fragilidade atual, gerando temores relativos à capacidade do país administrar sua dívida interna e externa. É o enorme endividamento público acumulado no governo Fernando Henrique Cardoso que preocupa os investidores. Trata-se de uma crise de confiança na situação econômica do país, cuja responsabilidade primeira é do atual governo. Por mais que o governo insista, o nervosismo dos mercados e a especulação dos últimos

dias não nascem das eleições (...) O Banco Central acumulou um conjunto de equívocos que trouxeram perdas às aplicações financeiras de inúmeras famílias. Investidores não especulativos, que precisam de horizontes claros, ficaram intranquilos. E os especuladores saíram à luz do dia, para pescar em águas turvas. Que segurança o governo tem oferecido à sociedade brasileira? Tentou aproveitar-se da crise para ganhar alguns votos e, mais uma vez, desqualificar as posições, num momento em que é necessário tranquilidade e compromisso com o Brasil (SILVA, 2002, p. 4-5).

A carta estava assinada e o compromisso estabelecido. As mudanças do perfil combativo do programa de 1989 para o perfil conciliatório que passou a ser adotado pelo PT nos programas posteriores não se limitaram ao terreno das atitudes e do discurso, mas também se voltaram para a fundamentação das políticas sociais que seguiriam um curso bastante semelhante ao que vinha sendo acolhido pelo governo FHC, marcando assim, especialmente durante o primeiro ano de mandato, o perfil de um governo agudamente marcado por permanências e, portanto, distante das amplas rupturas prometidas. Conforme observado por Oliveira (2009),

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Há neste íterim, uma observação importante, o governo de Luiz Inácio não se desvinculou completamente das políticas elaboradas no período FHC, mas, presumivelmente influenciado pelas orientações articuladas ao campo progressista, conseguiu ir um pouco além, ampliando-as de acordo com a característica principal do seu primeiro governo, a de assistir às populações mais desprotegidas social e economicamente. Neste argumento, ressalta-se a importância da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no ano de 2006, o qual ampliou seus valores e expandiu seu acesso até o ensino médio. Outra política de destaque é o Bolsa Família, Lei nº 10.836/2004, valor financeiro pago às famílias de baixa renda,

atrelado à frequência à escola e com pagamento direto aos seus beneficiários. Apesar de vastas críticas, em especial vindas da elite econômica e intelectual brasileira, o programa foi responsável pela diminuição da pobreza e da fome de milhões de brasileiros – o que inclusive precisou ser reconhecido em documento do atual governo,

O PBF consegue fazer muito com recursos orçamentários modestos. A análise das PNADs de 2001 a 2015 e das PNADs Contínuas de 2016 e 2017 evidencia que o programa é, por larga margem, o benefício monetário mais bem focalizado no Brasil. Embora as transferências previdenciárias e assistenciais vinculadas ao SM também tenham boa focalização, o PBF consegue ser ainda melhor. Por conseguir conjugar essa boa focalização com uma enorme cobertura, o programa se tornou uma peça fundamental no sistema de proteção social brasileiro. A cobertura do PBF entre os 20% mais pobres aumentou ao longo do tempo, chegando a 60% nos últimos anos. Seus coeficientes de incidência – que medem quão redistributivo é o primeiro real desembolsado pelo programa – também se tornaram mais negativos, o que indica maior progressividade. Os 20% mais pobres antes das transferências do PBF recebem cerca de 70% dos recursos do programa. A comparação antes e depois mostra que, desde a sua consolidação, o PBF reduz tanto a pobreza quanto a pobreza extrema em algo entre 1 p.p. e 1,5 p.p., o que, em 2017, significou uma redução de cerca de 15% no número de pobres e mais de 25% no número de extremamente pobres. Dito de outra forma, em 2017, as transferências do PBF retiraram 3,4 milhões de pessoas da pobreza extrema e outras 3,2 milhões da pobreza (IPEA, 2019, p. 10).

O Ministro da Educação Cristovam Buarque não permaneceu muito tempo no cargo, ocupando a cadeira somente até o ano de 2004. Após a sua saída a pasta foi assumida pelo ex-prefeito da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e político experiente, Tarso Genro. Genro assumiu a pasta dando o tom imperativo da sua posição frente ao MEC, conforme pode ser observado através da sua resposta a uma dura crítica feita por Cristovam Buarque às políticas recém gestadas pelo governo. O novo ministro asseverou o tom de defesa do projeto educacional petista e articulou os seus objetivos,

Quatro eixos orientam a política atual do Ministério da Educação: alfabetização com inclusão educacional e social; valorização do ensino técnico e profissional; reforma da educação superior; e qualidade na educação básica, com a instituição do novo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica). Por esses eixos, transversalmente, passam mais de 200 programas de trabalho. Passemos, então, a pontuar alguns deles. Na educação infantil, concluímos um debate nacional, com oito seminários regionais, que deliberou por iniciar a formação dos 37 mil profissionais hoje simplesmente sem formação específica. Com o Fundeb, a educação infantil, pela primeira vez na história, terá

financiamento próprio, o que resultará, processualmente, em "criação de vagas para crianças de quatro anos". O Promed (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio), em convênio com 26 secretarias estaduais, aumenta a oferta de vagas para o ensino médio com repasse na ordem de R\$ 26,5 milhões. Menos discurso, mais ação e resultado. O controle digital de frequência alcançará, até 2006, 70% das escolas públicas do ensino fundamental, possibilitando a contenção da evasão escolar através de um planejamento educacional amparado em resultados efetivos dos alunos. A iniciativa também permite a "reforma do Programa Bolsa- Família", sobretudo contemplando a condicionalidade da frequência escolar - que, aliás, alcançou 19% de controle em 2003! O Programa Brasil Alfabetizado ampliou, neste ano, de seis para oito meses o processo de alfabetização e investiu na capacitação. Até 2006 o governo Lula terá alfabetizado mais de 10 milhões de pessoas, reduzindo significativamente o índice de analfabetismo no país. Estamos, inclusive, instalando processos que controlem o resultado efetivo dos cursos. O Fundeb significa a grande revolução de qualidade da educação básica no país. Serão 18% de impostos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, com reintegração da parcela da DRU à educação, de forma gradual, à proporção de 25% por ano, de modo a completar a revinculação em 2008. "A reforma de todas as escolas brasileiras com compra de equipamentos modernos" é o caminho que o governo federal já começou a trilhar ao assegurar o aumento de R\$ 3,4 bilhões no Orçamento de 2005, colocando assim a educação no centro do projeto de desenvolvimento de uma nova nação. Sem choques, mas através de um processo planejado e profundo, o governo Lula avança na educação sem populismo e sem messianismo (GENRO, 2004, p.2).

O cenário descrito por Tarso nos leva ao encontro dialógico com o primeiro documento que analisamos, "o decreto de 20 de outubro de 2003 que institui o grupo de trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Educação Federal" (BRASIL, 2003). O referido documento demonstra o interesse do novo governo em firmar uma discussão em torno da realidade em que se encontravam as instituições de educação superior no início dos anos 2000. A manifestação enseja uma análise bastante ampla que deve abranger a apreciação das legislações das IES, inclusive seus regimentos, incluídos nestes os organogramas, estruturas e aspectos organizacionais e gerenciais. O grupo de trabalho, com membros representantes de cada um dos órgãos que aparecem no artigo segundo do decreto, e que seriam designados pelo Ministro da Educação, era composto pelos seguintes ministérios:

- I - Ministério da Educação, que o coordenará;
- II - Casa Civil da Presidência da República;
- III - Secretaria-Geral da Presidência da República;
- IV - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;
- V - Ministério da Ciência e Tecnologia;
- VI - Ministério da Fazenda.

Vê-se no documento a expressão conjunta de ministérios estratégicos para a efetivação e análise de viabilidade do que, neste momento, parece ser apenas o embrião das políticas que viriam a ser gestadas e talvez efetivadas no campo educacional, em especial no ensino superior. Há neste documento uma relação que se expressa como um dos aspectos convergentes que encontramos durante o capítulo três, e que se incorpora ao capítulo final, o da expansão da educação superior de modo não aleatório. A educação superior tinha um porquê na sua expansão, a direção apontada pelo decreto parece ser a correta, já que se elabora em um tom de diagnóstico das necessidades do ensino superior, no entanto chama atenção a falta de participação das comunidades universitárias nesta discussão, uma vez que no documento não aparecem referências sobre isto,

1º Fica instituído Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de, no prazo de sessenta dias a contar da publicação deste Decreto, analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Parágrafo único. O plano de ação a que se refere o caput deverá contemplar, entre outros aspectos, medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho (BRASIL, 2003).

Frente ao exposto, o que podemos assinalar como positivo é o potencial direcionamento para a formação em nível superior que é dada desde então, visto que até o ano de 2003, efetivamente, nenhum governo havia dado a atenção necessária ao excedente de jovens e jovens trabalhadores que buscavam uma formação em nível superior. É importante ponderar, ainda, que o perfil de estudantes que começam a buscar a universidade nesta década já enxergava na educação formal e no ensino superior a possibilidade de mobilidade social, que já fora apontada desde o capítulo dois, no perfil mutante daqueles que procuraram o ensino superior a partir da virada dos anos 1960. Em outras palavras, é possível notar que o

excedente que buscava vagas no ensino superior nos anos 2000 contemplava também o anseio de reformas anteriores. Isto explica por que este governo ficou marcado na história recente da educação como um importante incentivador do acesso às universidades e, em especial, às universidades públicas. A ampliação da educação superior fazia parte da plataforma política daquele então novo governo, que ao mesmo tempo que prometia mais do que qualquer formação, realizava a promessa de expansão com qualidade democrática,

Nosso governo vai empenhar-se para ampliar as vagas e matrículas na educação superior, em especial pública. Estimulará a qualidade do ensino, que também decorre da multiplicação dos investimentos no setor público, do respeito ao princípio da associação entre ensino, pesquisa e extensão e da permanente avaliação das IES públicas e privadas para a melhoria da gestão institucional e da qualidade acadêmica, com cumprimento de sua missão pública no âmbito local, regional ou nacional. Esses cuidados se impõem em face da experiência de outros países latino-americanos, que massificaram seus sistemas de educação superior e viram deteriorar-se sua qualidade. Expansão sem garantia de qualidade, sem aperfeiçoamento da instituição universitária como instituição crítica e criativa, e sem a formação de profissionais competentes e conscientes de suas responsabilidades públicas numa sociedade em transformação, seria um grande equívoco em termos econômicos e um retrocesso em termos de democracia (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 29).

Note-se que, com a observação sobre o perfil dos estudantes universitários que deveria ser alcançado pelo governo Lula, queremos reiterar o que já havíamos percebido durante o segundo capítulo do trabalho, sobre o processo de constituição do sistema educacional no Brasil e a modificação do perfil¹²⁴ de acesso ao ensino superior ao longo do tempo— o que permanece ocorrendo até o presente e ainda vem sendo muito impulsionado pela trajetória petista no governo federal.

¹²⁴ Aqui a discussão de fundo gira em torno da evolução do campo educacional e, mais especificamente, do ensino superior no Brasil desde o período colonial. Vimos que o ensino superior primeiramente era acessado apenas pelos descendentes e correligionários da nobreza, e que depois passou a ser acessado somente pelas oligarquias ligadas sobretudo a produção do café, para em seguida chegar às classes que começaram a ascender economicamente no período pré e pós-industrial, e somente então chegar às classes menos abastadas que passam a enxergar na formação técnica de nível médio e superior a possibilidade de alguma mobilidade social.

José Carlos Libâneo, em 2008, aponta considerações oportunas para a operacionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação criado posteriormente ao decreto de 20 de outubro de 2003 já durante a gestão do novo ministro da Educação, Fernando Haddad¹²⁵, que em conjunto com o Decreto nº 6.094/2007, estabeleceu um plano de metas, intitulado “todos pela educação”, o qual contemplava a necessidade da colaboração entre os entes municipais, estaduais, as famílias e toda a comunidade, para a efetivação de um compromisso com a melhoria da educação básica. Libâneo (2008) defende que a Política Educacional da gestão de Haddad possuía quatro eixos principais,

A redefinição da política de financiamento da Educação Básica- Fundeb; – A democratização da gestão escolar; – A formação e valorização dos trabalhadores em educação – professores e funcionários da escola; – A inclusão educacional – Fundeb – Ampliação do ensino fundamental para nove anos e a política do Livro Didático (LIBÂNEO, 2008, p. 171).

Que se operacionalizavam através do PDE, incluindo,

Programa Brasil Alfabetizado; – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; – Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); – Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (LIBÂNEO, 2008, p. 171).

Em um primeiro momento de análise sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em aliança com o Programa Universidade Aberta do Brasil, conjecturamos que o nosso objeto apontaria diametralmente para o último ponto de operacionalização, ou seja, para o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais, o qual ficou conhecido pelo nome de REUNI e que buscava “ampliar o acesso e a permanência na educação superior” (BRASIL, 2007). No entanto, a partir da leitura dos objetivos do plano, percebemos que este eixo se relacionava especificamente com o ensino presencial e com a expectativa de utilização bem aproveitada dos recursos humanos e físicos das

¹²⁵ Fernando Haddad assumiu o Ministério da Educação no ano de 2005 após a saída de Tarso Genro. Haddad foi ministro durante os governos dos ex-presidentes Lula e Dilma Rousseff e foi o responsável pela implementação da maior parte das políticas dos governos do PT nesta área.

instituições de ensino superior. Neste sentido, a busca da gênese¹²⁶ da política retornou até a primeira divisão dos eixos ramificados através do estudo de Libâneo (2008) e, mais especificamente, para o núcleo da formação e valorização dos trabalhadores da educação. Compreendemos então que a gênese da Universidade Aberta e da política nacional de formação dos profissionais da educação básica durante o governo Lula não fez parte de uma ação isolada, mas contemplou e constituiu outras frentes do bojo de reestruturação da educação nacional. Nesta perspectiva, conforme apontamentos realizados a partir do discurso do ministro Fernando Haddad, o qual se dirigia às principais autoridades do governo, entre elas a então Ministra-Chefe da Casa Civil Dilma Roussef e o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por ocasião da apresentação do plano de desenvolvimento da Educação (PDE), encontramos dois pontos importantes para a análise deste contexto,

A visão sistêmica da educação que se traduz no compromisso do poder público, com todo o ciclo educacional, da creche à pós-graduação. E agora, neste dia, até mesmo com o pós-doutoramento nós estamos comprometidos, porque o Brasil perdia talentos para países desenvolvidos, porque formava doutores e não havia um programa de manutenção desses quadros de elevada competência técnica em território nacional. E graças ao ministro Sérgio Resende e ao presidente da Capes, Jorge Guimarães, nós estamos estabelecendo um programa que visa manter, mediante concessão de bolsas, o doutor colaborando com as instituições de ensino superior do país (HADDAD, 2007, p. 2).

Ademais,

¹²⁶ Em artigo publicado pela professora Stella Cecília Duarte Segenreich, da Universidade Católica de Petrópolis, encontram-se referências aos consórcios de educação a distância, anteriores à legislação específica e que se davam de modo semipresencial com o objetivo de certificação para os professores. Neste sentido, Segenreich (2009, p. 206) observa que, “Nesse período inicial da implantação da LDBEN/1996, ainda era preponderante a presença de universidades públicas entre as instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) para EAD e em consórcios que se tornaram conhecidos por seus projetos de educação semipresenciais, preponderantemente voltados para a certificação de professores de Ensino Fundamental, como o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro Cederj, criado em 2000 no Rio de Janeiro, e o Projeto Veredas, criado em 2002 em Minas Gerais”. Importante também que não deixemos de destacar a investigação da professora Andrea Mello Lace da UNB (LACE, 2014) que remonta o contexto do princípio do programa universidade aberta do Brasil até os anos 1970.

Dentro desse contexto, entra também em parceria com o Centec e o Itaú Cultural uma encomenda do presidente de muito tempo, a olimpíada Escrevendo o Futuro da Língua Portuguesa. A implantação, já referida pelo presidente, dos mil pólos da Universidade Aberta. Eu gostaria de divulgar, senhor presidente, que o segundo edital foi respondido por nada menos do que 800 municípios. Ou seja, no primeiro edital, nós tivemos 400 propostas, 300 das quais aprovadas e com previsão de início de atividade em 2007. No segundo edital, nós obtivemos a resposta de 800 municipalidades, para selecionar 200 pólos a cada ano. Daqui, até o final do seu mandato, para que nós tenhamos os mil pólos instalados. E cada professor de educação básica deste país filiado a uma universidade pública federal, estadual ou municipal. Garantindo a formação inicial e continuada permanente para o nosso magistério. O que evidentemente se soma à iniciativa de fixação do Piso Nacional do Magistério, que já se encontra no Congresso Nacional, e que certamente será aperfeiçoado pelos deputados e pelos senadores (HADDAD, 2007, p.4).

A Lei de diretrizes e bases aprovada no ano de 1996, já contemplava o incentivo à veiculação dos programas de educação a distância, porém, é no ano de 2005, através do Decreto nº 5.622, o qual regulamentava o artigo 80 da LDB, que a caracterização da educação a distância é dada de modo efetivo. Nesse decreto aparece a seguinte redação,

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. § 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

O decreto acima será revogado no ano de 2017 não tornando possível, portanto, avaliar se houve evoluções ou modificações nas características principais da modalidade; no entanto, é importante que seja ressaltado que esta norma se sobressai em dois aspectos relevantes. Um deles aparece no artigo primeiro, através da menção a característica da peculiaridade da educação a distância e a reserva de credenciamento apenas a instituições de comprovada excelência para programas de

mestrado e doutorado. Ainda assim, a abertura para a iniciativa privada¹²⁷ reflete o caráter de continuidade das políticas educacionais dos governos anteriores, sobretudo daquelas do Fernando Henrique Cardoso, e a consistência dos acordos empreendidos pela carta ao povo brasileiro na garantia não apenas metafórica da manutenção de perseverantes permanências. A referência ao banco Itaú, que se mostra no segundo excerto do discurso do ministro Haddad, bem como a importância dada ao decreto nomeado como “todos pela educação¹²⁸”, o qual possuía o mesmo nome da organização estabelecida com a participação da sociedade civil, líderes empresariais e especialistas em educação no ano de 2006, pode dar pistas sobre a relevância¹²⁹ dos atores da iniciativa privada neste contexto. Conforme Haddad (2007),

¹²⁷ No que se refere ao contexto da oferta inicial de cursos a distância, a iniciativa privada ainda não possuía uma expressão tão grandiosa como a da atualidade, quando torna-se uma fatia de mercado da educação.

¹²⁸ O movimento “todos pela educação” é uma organização sem fins lucrativos que ocupa espaço de destaque no cenário público, em especial quando da discussão de pautas relativas à educação. O movimento, que só depois tornou-se uma organização, foi fundado no ano de 2006 em São Paulo e, desde o seu início, segundo o que aparece no site da organização, possui como meta contribuir com uma educação pública de qualidade. A professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Vera Maria Vidal Peroni e seu grupo de pesquisa, tem-se dedicado a analisar o papel e os desdobramentos da relação público-privado na educação do Brasil e, mais recentemente, também da América Latina. De acordo com Peroni (2012, p. 26), “nesse sentido, verificamos que, no Brasil, a concepção de quase-mercado na educação tem sido introduzida principalmente pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no movimento Todos pela Educação, ou por parcerias em todos os níveis, desde o nacional até o escolar, como, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna ou o Instituto Unibanco, com o Programa Jovem do Futuro – enfim, inúmeras entidades privadas, que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o ‘bem’ da educação”.

¹²⁹ Ao mencionar a palavra relevância, em verdade queremos a relacionar com o que pode ser lido como uma pressão feita pelos setores da burguesia, representantes da iniciativa privada, para manterem-se no jogo político em vários momentos, unidos ao capital estrangeiro e às igrejas. Importante observar que, a partir de meados de 2007, a influência religiosa não vem apenas de instituições ligadas à igreja católica, mas também às igrejas evangélicas, em especial as pentecostais, conforme apontamento de Fagundes e Gomes (2020, p. 3), “no contexto das lutas pela redemocratização e da retomada dos direitos políticos e sociais suprimidos pelo regime militar, diversas forças políticas passaram a atuar de forma organizada para fazer valer seus interesses e influenciar decisões tanto no Executivo quanto no Legislativo. Entre esses novos atores políticos, os evangélicos, em especial os pentecostais, começam a se articular para entrar de forma aberta na disputa eleitoral com o argumento da ameaça às suas liberdades de manifestação religiosa e do

No campo da educação básica, o decreto mais importante que o presidente da República assina hoje é aquele que estabelece o plano de metas Compromisso Todos pela Educação. O que vem a ser esse plano de metas? Graças ao trabalho técnico elaborado pelo nosso instituto de pesquisas, o Inep, nós conseguimos conjugar dois indicadores que medem a qualidade da educação. O primeiro de fluxo e o segundo de desempenho nos exames nacionais de avaliação (HADDAD, 2007, p.4).

Retornando ao ano de 2005, podemos afirmar que ele é profícuo no que se refere ao campo da modalidade a distância, visto que é o momento em que é lançado o primeiro edital de seleção SEED\MEC que tem por objetivo selecionar os polos municipais de apoio presencial e os cursos de Ensino Superior na modalidade a distância, com a finalidade de compor o sistema Universidade Aberta do Brasil. Este anúncio oficial é um documento que se mostrou efetivamente importante para a compreensão dos objetivos do Ministério da Educação para o programa Universidade Aberta do Brasil, já que nele foram especificadas as terminologias do sistema, bem como foram demonstrados os procedimentos para a análise das propostas advindas de municípios interessados em compô-lo. Conforme o edital 01/2005 de 16 de dezembro,

3. DA TERMINOLOGIA - 3.1 Para os fins deste Edital, entendem-se as seguintes expressões por: 3.1.1 Cedente: a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação; 3.1.2 Comissão de Seleção: comissão de especialistas designada formalmente pela Cedente para realizar os procedimentos de seleção previstos neste Edital; 3.1.3 Comitê de Acompanhamento: comitê instituído por ato próprio da Cedente para acompanhar o andamento dos projetos selecionados e liberar os recursos; 3.1.4 Curso superior: compreende cursos seqüenciais, graduação (inclusive os tecnológicos), especialização (lato sensu), aperfeiçoamento, mestrado, doutorado; 3.1.5 Educação a distância: modalidade educacional prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos; 3.1.6 Pólo Municipal de Apoio Presencial: estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais; 3.1.7 Proponente: responsável pelo envio de proposta relativamente às PARTES A e B deste Edital; 3.1.8 Representante de Consórcio: instituição escolhida por seus pares, para essa função, observadas as condições da PARTE B deste Edital; 3.1.9 Sistema

receio de que a nova Constituição devolvesse à Igreja Católica antigos privilégios, como a sua hegemonia enquanto religião oficial do país”.

Universidade Aberta do Brasil – UAB: denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que será formada pelo conjunto de instituições federais de ensino proponentes de cursos superiores a serem ofertados na modalidade de educação a distância e que sejam selecionadas nos termos da PARTE B deste Edital, em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial selecionadas nos termos da PARTE A deste Edital. É uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases para uma universidade aberta e a distância no País, assim entendida como a articulação entre as instituições federais de ensino, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, e que atuará preferencialmente na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica; 3.1.10 Tutor a distância: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.); e 3.1.11 Tutor presencial: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos pólos municipais de apoio presencial (BRASIL, 2005).

Observemos que neste documento aparecem dois atores que se tornarão estratégicos desde então para os programas ofertados pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. Tratam-se do tutor à distância e do tutor presencial. Os papéis atribuídos ao tutor de educação a distância e ao tutor presencial são de grande valia e importância, e isto se mostra inclusive no repertório adotado para a descrição sobre as suas atividades. Além dos requisitos necessários para a candidatura ao cargo, o tutor aparece no edital de 2005 como um orientador pedagógico. Os tutores, até o presente, são trabalhadores que possuem como requisito mínimo a formação em nível superior, porém, com a realidade precária que se apresenta para os docentes da rede básica de educação pública, é comum que as vagas sejam bastante disputadas. Por este motivo, costuma-se contabilizar títulos de formação continuada como os de especialização, mestrado e até doutorado para o acesso à função de tutor¹³⁰, além de, mais recentemente, impor-se a necessidade de comprovação de um período efetivo em sala de aula na maior parte dos editais. A

¹³⁰ Editais disponíveis nos centros e secretarias de educação a distância das universidades federais, <https://sead.furg.br/editais>, <https://wp.ufpel.edu.br/ead/>, <https://sites.unipampa.edu.br/ead/divisao-de-educacao-a-distancia-2020/>.

bolsa de tutoria para muitos professores torna-se um complemento de renda quando estes são pagos através de um valor mensal que, até o presente e em grande parte dos programas públicos de formação de professores, especialmente nos da Universidade Aberta do Brasil, possui o valor de apenas R\$ 765,00. Além do baixo valor, os tutores não possuem garantias como as do vale transporte, vale alimentação e de contagem de tempo de serviço para a previdência.

O modo como se engendra o papel do professor tutor no sistema UAB, guarda íntima relação com três eixos apontados no quadro final do capítulo anterior, quais sejam: a reconfiguração do trabalho docente; a expansão do ensino superior com baixo investimento; e, conseqüentemente, a preferência pela oferta cursos de licenciatura na área de ciências humanas, em razão da manutenção de baixo custo e da reconfiguração do trabalho docente; além da expansão do ensino superior com baixo investimento. O tratamento dado aos tutores se distancia, portanto, das promessas publicadas no programa de 2002 pelo Partido dos Trabalhadores, no que se refere ao incentivo à valorização profissional dos trabalhadores da educação,

No Brasil, não existe contratação coletiva nacional. No setor público, algumas normas mínimas de contratação e carreira estão previstas em forma de princípios constitucionais conquistados pela luta dos(as) trabalhadores(as). Dentre eles, vale destacar: o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; a estabilidade no cargo; a valorização na forma dos estatutos de cada esfera administrativa, com piso salarial profissional e carreira que considere a qualificação, a experiência, o desempenho e o mérito; a gestão democrática de acordo com a lei de cada administração autônoma; a liberdade de organização sindical dos funcionários públicos; a irredutibilidade dos salários, assegurada a reposição anual de perdas; a integralidade dos proventos de aposentadoria e de pensões (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p.11).

Ou será que os tutores à distância, ainda que licenciados ou mesmo doutores ou doutorandos, apesar de dedicados ao trabalho mais próximo com os alunos, e de exercerem efetivamente a docência quando participam das aulas presenciais, corrigem trabalhos, supervisionam estágios e, enfim, fazem parte de todo o processo pedagógico, não devem ser considerados professores? O edital também revela o quanto os municípios candidatos à recepção de cursos do sistema UAB precisaram por vezes investir em grande infraestrutura adequada, inclusive com a possível cedência de servidores para lotação, para que pudessem participar da seleção. Vejamos:

A.2.1 A proposta de pólo municipal de apoio presencial, por parte dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, deverá ser estruturada, com, no mínimo: a) Descrição da infra-estrutura física e logística de funcionamento: (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros), bem como dos prazos parainstalação e funcionamento do pólo; b) Descrição de recursos humanos: necessários para o adequado funcionamento do pólo que incluirá tutores presenciais, equipe técnica e administrativa (para apoio e manutenção do pólo), e outros; c) Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária: a proposta deverá apresentar a dotação orçamentária e os recursos financeiros disponíveis para a manutenção do pólo, durante a realização dos cursos superiores; d) Lista com cursos superiores: pretendidos para a localidade e que podem ser ofertados no pólo proposto, com respectivos quantitativos de vagas; e e) Demais recursos necessários: a serem contratados, compatíveis com os cursos superiores pretendidos e respectivos quantitativos de vagas (BRASIL, 2005).

No ano de 2006 é lançado um novo edital que é bastante similar ao anterior, tendo apenas aprofundado alguns aspectos e trazido a novidade do incremento do vínculo através do Decreto nº 5.800/2006, que institui o sistema UAB e sobre o qual discorreremos em seguida. O documento jurídico que embasa o sistema Universidade Aberta do Brasil foi publicado no dia 08 de junho de 2006 e trouxe como objetivos principais,

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

A partir de então, a Universidade Aberta do Brasil passou a possuir um sistema e uma normativa que a definem; ter um arcabouço de um programa. Quando lemos sobre como se deu a constituição do sistema UAB, é possível tencionar aspectos relevantes sobre a política. Tais pontos encontram reverberação nos eixos convergentes e divergentes apontados durante o estado da questão e que parecem ter potencial para nos instigar a pensar sobre as fragilidades que se

impõem para a modalidade de educação a distância desde então. Entre estes destacamos o baixo grau de autonomia do sistema UAB e os limites impostos pela dependência do sistema a um conjunto de fatores, tais como estrutura e disponibilidade dos municípios, limites financeiros dados a partir dos financiamentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além da não existência de concursos para professores e servidores efetivos da UAB, precarizando o trabalho dos docentes que desempenham a função de tutores à distância. Podemos observar estes pontos através do artigo 2º do mesmo decreto,

O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§ 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB (BRASIL, 2006).

Avançando em nossa linha do tempo, chegamos ao ano de 2009 com a publicação de um decreto fundamental para o contexto da formação dos profissionais da educação básica: o Decreto nº 6.755/2009, o qual instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica com seus objetivos e fundamentos. A política que se inaugura no ano de 2009 faz uma pequena referência à educação a distância em seu artigo 2º parágrafo IV, a partir da seguinte redação: “a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância” (BRASIL, 2009), para em seguida tornar reticente o papel da UAB neste programa pela expressão que é dada em seu artigo 3º parágrafo VI, “ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial” (BRASIL, 2009). De acordo com notícia publicada à época no sítio da internet do Ministério da Educação,

O Ministério da Educação lança nesta quinta-feira, 28, o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. A intenção é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Já são 90 instituições de educação superior – entre universidades federais, universidades estaduais e institutos federais – envolvidas na oferta de cursos. Os cursos serão oferecidos tanto na modalidade presencial como a distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e alguns já devem começar no segundo semestre deste ano. Outros têm início previsto para 2010 e 2011. O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007 (...) A formação inicial abrange três situações: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério (BRASIL, 2009).

Como podemos observar a partir desta notícia oficial, a Universidade Aberta do Brasil, ainda que não seja mencionada com grande ênfase na letra do decreto, é entendida como um importante recurso para a efetivação desta política, demonstrando que a UAB faz parte do sistema federal de formação de professores a distância, mesmo que nem sempre a sua participação se dê de modo articulado e canalizado, de forma a funcionar como um agrupamento interativo. Há ainda outros aspectos importantes que podem ser destacados a partir da leitura do documento, tais como: a articulação entre os princípios da política e os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), inclusive no que se refere à iniciativa de fóruns permanentes de apoio a formação docente, por adesão; a estratégia de diagnósticos para identificação de necessidades de formação docente na educação básica e a prioridade da formação inicial de professores através da modalidade presencial. Sobressaem-se ainda dois princípios relevantes sobre o tema, que aparecem nos incisos do artigo 2º,

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do

magistério; VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 1996).

No ano de 2016, o Decreto nº 6.755/2009 é substituído pelo Decreto nº 8.752/2016 e, então, uma nova Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica se apresenta,

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados (BRASIL, 2016).

Este decreto traz um avanço importante ao ratificar os trabalhadores que fazem parte da categoria dos trabalhadores da educação, algo que não constava no decreto de 2009 e não aparecia de forma tão tangível nem mesmo na Lei nº 9394/1996,

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009);

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009);

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

O decreto sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, de nº 8.752/2016, foi lançado em data bastante próxima a saída da presidenta Dilma Rousseff¹³¹ do governo federal. Tal norma foi publicada em 16 de maio de 2016 e a presidenta afastada em agosto de 2016. As razões para o impeachment da ex-presidenta Dilma fazem parte da peça de um processo montado pelos juristas Hélio Bicudo, Janaína Paschoal e Miguel Reale, os quais argumentavam que ela havia incorrido em crime de responsabilidade fiscal já que tinha autorizado,

Manobras fiscais realizadas pelo governo, não previstas em lei, as quais se efetivaram por meio do atraso do repasse de verbas do Tesouro Nacional para bancos privados e públicos, com vistas a aliviar ou garantir a situação fiscal do governo por determinado tempo (as chamadas “pedaladas fiscais”); e a emissão de decretos que estabeleciam a liberação de créditos suplementares, sem passar por aprovação do Congresso Nacional (MARTUSCELLI, 2020, p. 69).

No entanto,

a despeito das polêmicas sobre a interpretação casuística das “pedaladas fiscais” e dos decretos de abertura de créditos suplementares como crime de responsabilidade, práticas, aliás, que haviam sido adotadas por vários outros governos no âmbito federal, estadual e municipal sem terem sido tipificadas como crimes passíveis de impeachment, é preciso observar que, na votação de admissibilidade do processo de impeachment, ocorrida na Câmara Federal no dia 17 de abril de 2016, as declarações de voto feitas pela grande maioria dos deputados federais estiveram muito distantes de dar centralidade aos aspectos jurídicos do processo. Outras razões e motivações ganharam mais centralidade e orientaram o voto dos 367

¹³¹ Sobre a ex-presidenta Dilma damos destaque a uma parte da sua história. Economista de destaque, no cenário público, formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rousseff, apesar de ter nascido em uma família bem estruturada economicamente, tem uma história marcada pela luta e pela reivindicação de condições justas e democráticas para o povo. Por manter-se fiel a princípios deste gênero, foi torturada e presa durante a ditadura militar. Na vida profissional, entre outros, foi presidenta da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, Secretária da Fazenda do município de Porto Alegre e também Secretária Estadual de Minas e Energia durante o governo de Alceu Collares (PDT). Dilma ocupou cargos de destaque durante o governo Lula, primeiro como Ministra de Minas e Energia e posteriormente como Ministra-Chefe da Casa Civil. Afilhada política de Luís Inácio Lula da Silva, Dilma tornou-se a primeira mulher presidenta do país e o governou até ser retirada do governo através de um golpe arquitetado, entre outros, por seu vice Michel Temer.

parlamentares que se manifestaram favoráveis à admissibilidade do pedido de impeachment (MARTUSCELLI, 2010, p.69).

O contexto sugere que a carta ao povo brasileiro já estava perdendo a sua vitalidade, começando aos poucos a cobrar a sua autoridade sobre o acordo estabelecido com o governo do Partido dos Trabalhadores, que neste período já se perpetuava por quatorze anos no poder. Para manter-se no controle por todos estes anos, o partido de Lula havia aprendido muito bem a manobrar e lidar com as regras impostas pelo modo burguês de gerir o país, no entanto, ainda faltava o pertencimento, a ligação simbiótica, o direito de sentar-se à mesa e usufruir do imaterial, da posição de uma classe que jamais poderia ou poderá ser ocupada pela classe dos que vivem do trabalho no modo de produção capitalista. O que tornaria reluzente a partir de então é o que Bourdieu (1974) explicita sobre o significado de posição de classe e condição de classe,

A posição de um indivíduo ou de um grupo na estrutura social nunca pode ser definida completamente de um ponto de vista estritamente estático, isto é, como posição relativa ("superior", "média" ou "inferior") numa estrutura dada em determinado momento do tempo: o ponto da trajetória, apreendido por um corte sincrônico, encerra sempre a inclinação do *trajeto social*: por conseguinte, sob pena de deixar escapar tudo o que define concretamente a experiência da posição como etapa de uma ascensão ou de uma queda, como promoção ou regressão, é preciso caracterizar cada ponto pela diferencial da função que exprime a curva, isto é, por toda a curva. Em decorrência *podem-se distinguir propriedades ligadas à posição definida sincronicamente e propriedades ligadas ao dever da posição*: de fato, duas posições aparentemente idênticas do-ponto de vista da sincronia podem-se revelar profundamente diferentes, se referidas somente ao contexto real, conhecer-se o dever histórico da estrutura social no seu conjunto e, através dele, o da posição; e, inversamente, indivíduos (por exemplo, os que Jurgen Ruesch chama "climbers" - indivíduos em vias de ascensão - ou "strainers" - indivíduos aspirando em vão à ascensão - ou ainda os que Harold L. Wilensky e Hugh Edwards chamam "skidders" - indivíduos em declínio) ou grupos (classes ascendentes ou descendentes) podem ter propriedades comuns na medida em que têm em comum, senão sua trajetória social, pelo menos a inclinação, ascendente ou descendente de seu trajeto (BOURDIEU, 1974, p. 56–57).

A efetivação do processo de impeachment da ex-presidenta Dilma, por certo, já se configura no tempo histórico presente, de modo emblemático, como uma das grandes manchas execráveis que ficarão fixadas na história da construção democrática do país, mas também é capaz de demonstrar a fragilidade em que se

fundam os acordos entre a classe trabalhadora e a classe burguesa. Jabbour e Dantas (2016) elaboram consideração pertinente sobre o tema,

Um senso comum paira sobre o país quando o assunto é crise política que culminou no impedimento da presidente Dilma Roussef. É recorrente o paralisar para quem a crise política é decorrência de uma crise econômica, que por sua vez, tem na crise fiscal sua face mais visível. Se existe alguma ponta de verdade nesta afirmação, ela deve ser buscada numa atitude que variou da euforia à extrema hostilidade por parte do empresariado com as induções indicadas na “Nova Matriz Macroeconômica” e as desonerações fiscais anexas a uma política de troca do investimento público pelo seu congêneres privado (JABBOUR; DANTAS, 2016, p.122).

No que se refere ao novo decreto de 2016, seus artigos seguem a mesma lógica daquela que aparece no decreto anterior, de 2009. No entanto, agora há referência ao novo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, o qual possui vigência por 10 anos e foi aprovado já nos governos da presidenta. No novo documento há dois decréscimos importantes que se mostram no artigo 2º, inciso VIII, e que chamam atenção pelo seu caráter de retrocesso uma vez que retiram a jornada única como política permanente de estímulo à profissionalização, e recolhem o protagonismo da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério – como é possível verificar na comparação entre as redações dos decretos:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2009).

Já no de 2016,

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (BRASIL, 2016).

Há também no novo decreto a criação de um comitê gestor, em detrimento dos fóruns de apoio à formação docente, os quais se mostravam até então substanciais para a efetivação do princípio da gestão democrática previsto na LDB. Apesar de ser publicado em período bastante consolidado para a Universidade Aberta do Brasil, o decreto não mencionou expressamente a modalidade a distância ou a UAB. Estas, porém, permanecem em referências subliminares,

Art. 4ºA Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009)

E em substituição,

Art. 5º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica contará com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica. Parágrafo único. O detalhamento da composição, das atribuições e formas de funcionamento do Comitê Gestor Nacional e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica será objeto de ato do Ministro de Estado da Educação, atendidas as disposições deste Decreto (BRASIL, 2016).

Centralizou-se, assim, no Ministro da Educação o que deveria ser discutido pela base, algo que parece ter se incorporado às ideias do Partido dos Trabalhadores desde a sua aproximação com o campo burguês. Nos encaminhando para uma finalização do nosso diálogo com os documentos sobre a política nacional de formação de professores, as legislações adjacentes ao sistema Universidade Aberta do Brasil e o período histórico concernente, podemos afirmar que, apesar de a modalidade a distância ter se tornado um recurso importante para a formação de professores, especialmente para os professores da educação básica em serviço, a estruturação da modalidade se deu de modo bastante diferente do que se empreendeu para o ensino superior presencial (onde organizou-se todo um arcabouço e uma sistematização em torno da sua expansão, com programas específicos, capacitações e aberturas de concurso, por exemplo). Conforme objetivo que aparece explícito no sítio da internet do Ministério da Educação no período analisado,

O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância (BRASIL, 2006).

A Universidade Aberta do Brasil, entretanto, não parece pertencer à mesma comunidade acadêmica das universidades públicas federais, já que passa a ideia de ter se constituído como um apêndice deslocado e inferior que objetiva aligeirar a formação daqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar as mesmas instituições na modalidade presencial. Para a modalidade a distância, os elementos de orientação parecem ter se dado aos poucos, sem muita clareza nos critérios e sem uma elaboração diagnóstica calcada nas necessidades reais das escolas e dos professores. A utilização desta modalidade para a formação de docentes da educação básica demonstrou privilegiar bem mais as necessidades impostas pelos organismos internacionais às metas para o acesso à formação em nível superior para professores, com foco especial nos documentos do Banco Mundial (1994) e da Unesco (1996; 2008), do que às necessidades históricas do sistema escolar brasileiro, “vinculada, em primeiro plano, à necessidade de massificação de uma determinada perspectiva formativa, com o fim de reprodução, em larga escala, dos aspectos técnicos e ético-políticos requeridos pelo sistema produtivo e pela sociabilidade burguesa” (NETO, 2018, p. 215). Neste sentido, conseguimos constatar que, de fato, não foi constituída uma política de educação a distância para a formação dos professores da educação básica, mas sim, publicadas legislações fragmentadas e frágeis no que se refere à constituição da real democratização do acesso dos professores e dos filhos da classe trabalhadora ao ambiente universitário e a todos os benefícios advindos dele. A escolha por um sistema articulador dentro do MEC, e não pela ascendência estratégica com opção calcada na cooparticipação dentro de um ministério executor e planejador como o da educação, trouxe prejuízos irrevogáveis para esta política. Neste sentido, entendemos que para que ela

pu­desse realmente atender aos objetivos daquela escola do tamanho do Brasil, prometida em 2002 e que utilizaria a modalidade a distância como um braço efetivo e continuado da universidade pública e também da formação de jovens e adultos com necessidades de formação formal, precisariam ter sido depositados esforços grandiosos para a sua qualificação democrática. Nossa análise partiu do campo teórico crítico e, por tal motivo, embrenhou-se através de uma visão fundamentada pela busca de práticas de incentivo a uma real democratização na educação, a qual revelou-se bastante distanciada do ideal propagado pelo Partido dos Trabalhadores desde a modificação do seu projeto radicado na reestruturação dos direitos sociais da classe trabalhadora para a assunção de práticas articuladoras e conciliatórias com a classe burguesa. Entendemos assim que a aliança com a sociedade burguesa limitou a radicalidade¹³² na implementação das políticas sociais pelo Partido dos Trabalhadores, especialmente referindo-se ao campo educacional.

Os principais argumentos que direcionaram o nosso olhar durante a análise dos documentos foram construídos pelo interior de todo o trabalho e consideraram três direções principais, quais sejam, a influência dos organismos internacionais nas opções das políticas educacionais a partir dos anos 1990 e as orientações neoliberais advindas dela; as limitações impostas pelas artimanhas da classe burguesa para manter-se no poder, as quais foram reverberadas durante a revisão histórica do segundo capítulo, e que vêm desde a colonização impondo suas estratégias inoportunas a cada chance de modificação estrutural e emancipatória do país; além da observação atenta para as modificações que se deram após a alteração na direção governamental do país ocorrida com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder (REIS, 2007). No sentido expresso, compreendemos que as políticas educacionais de formação de professores ocupam espaço de grande relevância na fase de reestruturação do capital advinda a partir dos anos 1990, pois invadem uma posição estratégica especialmente pelo “potencial de conformação ideológica que transversaliza o trabalho educativo, proporcionando, assim, a recolocação de questões fundamentais sobre o projeto de professor que favorece a

¹³² Radicalidade no sentido marxista compreendido ao conceito, ou seja, ir à raiz, a estrutura dos problemas para transformá-los.

manutenção da hegemonia capitalista” (NETO, 2018, p.216). Boa parte das orientações que são dadas pelos organismos internacionais olham para o tema da educação de modo superficial e distanciado da realidade e, generalisticamente, encontram nos professores e nos trabalhadores da educação os motivos pelas limitações de todo um sistema. As orientações sobre a resolução dos problemas escolares quase sempre vem do topo dos gabinetes governamentais e das empresas exploradoras do capital educacional, dos burocratas que possivelmente nunca pisaram no chão de uma escola do interior ou do campo. Se conhecessem a realidade das escolas saberiam que não existe uma solução perfeita e metodologicamente¹³³ aplicável, mas sim realidades distintas e imbricadas nos problemas de toda a sociedade; e, ainda, que os números negativos que são apresentados como tão surpreendentes por organismos não governamentais como o Todos pela Educação, com suporte da grande mídia, são sintomas de uma sociedade que se empenha na acumulação de riquezas em detrimento da democratização do acesso aos direitos sociais da maior parte dos seres humanos. A modificação no perfil de orientação dos objetivos do Partido dos Trabalhadores se deslocou ao mesmo tempo em que as esperanças de uma democratização efetiva da educação se dispersaram do foco da organização partidária que passou a privilegiar números e ampliação em detrimento de uma real qualificação; afinal, como seria

¹³³No período posterior à pandemia o Todos pela Educação ocupou grande espaço na mídia com a revelação de seus estudos, quase sempre realizados por gestores de empresas privadas. Conforme notícia publicada no sítio do organismo em 2022: “A não-alfabetização das crianças em idade adequada traz prejuízos para aprendizagens futuras e aumenta os riscos de reprovação, abandono e/ou evasão escolar. Por isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a alfabetização como foco principal da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O crescimento das disparidades agrava problemas históricos da Educação brasileira, como explica o líder de políticas educacionais do Todos Pela Educação, Gabriel Corrêa: ‘A alfabetização na idade correta é etapa fundamental na trajetória escolar de uma criança, e por isso esse prejuízo nos preocupa tanto. E porque os danos podem ser permanentes, uma vez que a alfabetização é condição prévia para os demais aprendizados escolares. Precisamos urgentemente de políticas consistentes para a retomada das aulas, para que essas crianças tenham condições de serem alfabetizadas e sigam estudando. É inadmissível retrocedermos em níveis de alfabetização e escolaridade’” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).O que incomoda é que movimentos como este tragam como novidades o que pesquisadores renomados e reconhecidos no meio acadêmico já vinham fazendo há muito tempo sem poder ocupar espaços como este.

possível que um presidente vindo da classe trabalhadora pudesse revolucionar efetivamente um sistema educacional de modo a realizar uma subversão ordenada conforme a que foi prometida por Cristóvam Buarque em seu primeiro discurso? Apesar das questões apontadas, a história do sistema educacional do Brasil mostra que os governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foram os únicos governos, desde a redemocratização, que realmente se empenharam na ampliação de vagas em universidades públicas, sejam elas a distância ou presenciais. No entanto, para que as universidades públicas angariassem algum investimento, também foi necessário que o governo destinasse vagas e recursos para a iniciativa privada desmonopolizando a educação da iniciativa estatal e privilegiando a mesma lógica executada desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, não se oportunizando, assim, uma ruptura efetiva com práticas neoliberais nas políticas sociais a partir do governo Lula. A ideia inicial, com a qual o trabalho foi qualificado em 2019, de buscar os resultados materiais da política não se mostrou possível pelos motivos apontados na introdução. Sem dúvida, nossa análise não passou ileso a esta falta, visto que não conseguimos detalhar algumas questões importantes sobre os resultados da política somente a partir dos seus documentos, no entanto, fazemos votos de que esta tese possa contribuir futuramente, de alguma forma, com outras análises que ampliem ainda mais o olhar da pesquisa educacional sobre a realidade da modalidade a distância, do sistema Universidade Aberta do Brasil e da implementação das políticas educacionais no estado capitalista. Há avanços e há limites, e sobre eles discutiremos durante as considerações finais.

4.6 CONCLUSÕES

Construímos nossa pesquisa a partir da utilização de três procedimentos metodológicos, os quais se constituíram com a finalidade de contribuir com uma análise crítico-dialética, amparada em elementos históricos, acadêmicos e documentais, sobre os limites e avanços empreendidos pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, na política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, entre os anos de 2006 e 2016. A partir da utilização destas ferramentas de compreensão sobre a realidade, podemos assinalar que nossas conclusões se dão com base nas constatações que seguem. Inicialmente, em que

pese a compreensão vinculada ao campo teórico em que se alicerçou a análise (de que no modo de produção capitalista a democracia efetua-se apenas em sentido formal), uma parcela significativa e progressista da sociedade brasileira, desde o período colonial, enquanto ainda se constituía de modo heterogêneo, tem precisado lidar com os mais variados problemas para que haja a mínima manutenção de direitos sociais. Neste sentido, podemos afirmar que a história da escola e do sistema escolar no Brasil tem se constituído de modo contraditório e foi alicerçada na relação conciliadora entre o Estado e a classe burguesa. De fato, até o presente, os setores hegemônicos têm se firmado como campo vitorioso e também como o campo determinante para o jogo político nacional, o qual abrange a educação, a cultura, a saúde e quaisquer outros bens sociais garantidos tardiamente, exclusivamente com a aprovação da constituição de 1988. Em segundo, que o debate acadêmico vinculado ao campo teórico crítico de análise das políticas educacionais, enxerga problemas semelhantes aos que a nossa pesquisa identificou como limitadores para a constituição de um sistema de educação a distância, uma universidade e uma escola efetivamente democráticos. Em terceiro, que a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, no período analisado, não ocupou o necessário espaço de protagonismo que fora proposto pelo Partido dos Trabalhadores ao anunciar uma política nacional de professores ampla e qualificada, com braço estratégico afixado na Universidade Aberta do Brasil, pois houveram limites operados pela relação conciliatória e, portanto, contraditória, que se estabeleceu entre o partido e a classe hegemônica. Deste modo, mais uma vez, assinalamos nosso entendimento de que a aliança entre o Partido dos Trabalhadores e a classe burguesa limitou a potencial radicalidade da implementação das reformas e políticas educacionais propostas desde o primeiro governo Lula. Daí decorre a nossa principal conclusão, a qual aparece similarmente na introdução e no resumo do trabalho, de que a modalidade de educação a distância traz em seu cerne, ainda que nem sempre de modo consciente, as determinações da história de um sistema educacional constituído *à brasileira*, o qual se forjou a partir de opções cordiais entre o Estado e a classe hegemônica, já em

período histórico bastante anterior à gênese de existência do Partido dos Trabalhadores; e, neste contexto, a classe burguesa, continuamente representada pela iniciativa privada, a Igreja, os partidos do centro político e suas adjacências, não param de cobrar a sua parte nos acordos implícitos que são repetidamente firmados para possibilitar a governabilidade no Brasil. Apesar do exposto, sem qualquer dúvida podemos afirmar que a modalidade a distância ocupa espaço estratégico na atualidade para a ampliação do acesso de estudantes trabalhadores ao ensino superior, no entanto, para que ela realmente possa atender aos objetivos de democratização, nos quais se baseiam boa parte dos argumentos a ela favoráveis, é preciso que, do mesmo modo como ocorrena modalidade presencial, mesmo que de forma pontual¹³⁴, estejam empenhados esforços ainda maiores que vão desde uma reelaboração pedagógica até uma reorganização administrativa para a modalidade a distância, especialmente no sentido da conjugação de uma qualificação docente socialmente referenciada e ampliada.

¹³⁴ De acordo com o aporte teórico utilizado na análise, o ensino superior vive sob a égide dos limites impostos pelo modo de produção capitalista como um todo. No entanto, é possível observar que na modalidade presencial há espaços dialógicos de resistência, onde as comunidades universitárias e escolares conseguem manter-se organizadas em torno da defesa de padrões essenciais para a manutenção do caráter público e democrático da universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVANÇOS E LIMITES, AS MINHAS CONCLUSÕES SOBRE O OBJETO

Trabalho em cursos que ofertam formações iniciais e continuadas para professores através da modalidade a distância desde o ano de 2013. Nestas oportunidades, atuei como bolsista, primeiramente em um programa ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense em 2012, chamado “Curso de Pós-Graduação Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada”, em uma segunda oportunidade pela Universidade Federal de Pelotas de 2013 até 2017 no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC), e nas duas últimas experiências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de início por um período de seis meses, em 2019, como bolsista administrativa na equipe interdisciplinar do Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras e suas Tecnologias, e, por último, como tutora do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e a Gestão de Programas Educacionais da Região Sul (CECAMPE Sul) desde o segundo semestre do ano de 2021 até o mês de novembro de 2022.

À exceção do meu trabalho no curso de Educação do Campo da UFPEL - onde produzi materiais, realizei supervisões de estágio e conduzi seminários, nas outras instituições permaneci apenas como tutora, ou seja, como uma intermediadora de conteúdos produzidos por outros professores com vínculo efetivo¹³⁵ naquelas instituições. E foi a partir da minha experiência como tutora que pude refletir sobre os limites e avanços, não apenas do Sistema Universidade Aberta do Brasil, mas também sobre a modalidade de educação a distância como política de acesso a educação de nível superior no país.

Boa parte das impressões empíricas que me acompanharam durante a proposição do meu projeto de tese, quando da minha entrada no curso de doutorado, se confirmaram quando consegui estabelecer um diálogo um pouco mais

¹³⁵ Vínculo efetivo é aquele que se dá através de concurso público de provas e títulos para a carreira docente de nível superior.

amplo com outros trabalhadores e pesquisadores desta área, o qual se deu através da constituição do estado da questão para esta pesquisa. Outros indícios apenas se modificaram, transformando-se em tensionamentos, a partir do meu desenvolvimento como profissional da área da educação. Entendo que, em linhas gerais, a pesquisa mostrou que a modalidade de educação a distância compõe-se a partir de três dimensões principais que a suprimem na composição de algo que escolho chamar, de modo intrépido, como uma respeitabilidade acadêmica. Neste sentido, confronto a ideia de que a educação a distância ainda é vista por boa parte dos acadêmicos e trabalhadores da educação como uma espécie de formação secundária e de menos valor. Fundamento este argumento me apoiando, para além dos diálogos empíricos com meus pares, em uma pesquisa realizada por Corrêa e Santos (2009), com 99 alunos de diversos cursos da Universidade de Brasília (UnB), a qual demonstrou que muitos deles possuíam receios sobre a modalidade a distância, o que corrobora a afirmação que faço,

Os resultados indicam existir preconceito contra a educação a distância no meio acadêmico pesquisado, identificada por meio de uma atitude geral negativa contra a modalidade, evidenciada nas respostas apresentadas pelos participantes (“Picaretas”, “Incompletos”). Proporcionalmente, os respondentes de cursos de ciências exatas apresentaram uma atitude negativa em porcentagem maior que aqueles de humanas, diferença provavelmente explicada pelas questões epistemológicas que ainda geram uma dicotomia entre ciências humanas e exatas, que precisa ser superada. Contudo, os estudantes de cursos presenciais que possuem seu correspondente na modalidade a distância, na mesma universidade, apresentam uma atitude negativa em relação à EaD. Fator que pode indicar que o preconceito pode estar relacionado às dificuldades encontradas no curso presencial, que na crença dos participantes não ocorrem a distância (CORRÊA; SANTOS, 2009, p.292).

Entendo que este movimento, em primeiro lugar, se dá em torno da falta de uma direção pedagógica inicial para a sua proposição, se constituindo primordialmente em torno de um formato técnico de expressão em detrimento de um formato pedagógico; algo que conforme apontado em Libâneo (2008), não é algo novo na execução de políticas públicas, mas que parece ter se cristalizado ao longo do tempo,

Essa questão tem sido pouco tratada entre os pesquisadores da educação, muito menos entre os técnicos de educação do MEC e, menos ainda, no âmbito do legislativo, especialmente no Congresso Nacional onde é notória

uma ignorância dos aspectos propriamente pedagógicos da educação. Para explicar esse desinteresse seria necessária uma investigação histórica mais demorada sobre os condicionantes da formulação das políticas do sistema educacional no país. Mas tenho uma hipótese: raramente houve no Brasil um protagonismo do modo de ver pedagógico das coisas, o que tem havido há décadas é um modo de ver ora burocrático, ora sociologizado, ora politicizado, tal como hoje reincide um modo de ver economicizado. Não deveria ser assim. Tenho um entendimento de que os legisladores, os pesquisadores do campo da educação, os políticos e militantes de partidos, deveriam ter em mente que, em paralelo às análises política, sociológica ou econômica da educação, há uma análise pedagógica (LIBÂNEO, 2008, p. 169).

Neste contexto, é possível afirmar que este fenômeno também pode ser compreendido a partir do movimento histórico em que se constituiu a política durante o primeiro governo Lula, quando o primeiro presidente do Brasil identificado com os setores populares permaneceu sendo colocada “à prova” durante todo o seu mandato; algo que possivelmente reverberou em uma pressão por rápidos resultados, materializando acordos para os empreendimentos educacionais através de mudanças de ministérios e de direção. O campo pedagógico como expressão técnica exige tempo de maturação e pesquisa, tempo este que nem sempre está no compasso do decurso esperado pela visão econômica de mercado.

A segunda dimensão observa que a modalidade a distância não se constituiu ou evoluiu de acordo com a busca de uma excelência conforme a que parece ser buscada em cursos presenciais das Instituições de Educação Superior e, neste sentido, destacamos que os documentos sobre a política educacional dos governos que acompanham o período da pesquisa em nenhum momento relacionaram excelência, esmero e dedicação à modalidade de educação a distância. De certo modo, isto parece deixar transparecer que, para eles, mais importante que a qualidade, em especial a qualidade democrática da política, é a sua efetivação e o alcance que ela adquire, como uma forma de “mostrar serviço”.

Como terceira dimensão, é possível observar que a Universidade Aberta do Brasil e a modalidade a distância não possuem uma direção definida, algo que vislumbre um futuro, uma evolução com finalidades específicas para a política. Os programas parecem sempre estar se adaptando ao que irrompe como necessário e

andando em círculos para chegar ao mesmo lugar. Podemos relacionar isto ao que é observado na pesquisa de número 07 do estado da questão, a qual apontou como importante e fundamental a manutenção de concursos para professores especificamente lotados para o centro de educação a distância daquela universidade. Neste sentido, é possível exemplificar a não existência de uma previsão, nem mesmo ao longo prazo, para a constituição de recursos humanos e orçamentários voltados para o trabalho desta modalidade, enquanto característica desligada de um planejamento prudente para o sistema.

A despeito das dimensões apontadas acima, o estudo realizado tratou sobre a oficialidade, ou seja, sobre o que está publicado em sítios e em documentos oficiais, e, neste sentido, como não conseguimos realizar entrevistas ou obter informações de fontes ligadas ao período, houve certa dificuldade para a leitura de algo que escolho nomear como entrelinhas da política; no entanto, ainda que não haja publicações reveladoras sobre a influência do setor privado no incentivo e oficialização dos cursos de educação a distância, é inadmissível que deixemos de perceber o quanto este setor se beneficia da possibilidade de oferta desta modalidade. De acordo com Giolo (2010),

Os interesses privados nunca foram meros expectadores da política educacional, muito menos no período recente. Enquanto o poder público formulava propostas para titular docentes (buscando atender ao disposto na LDB) e auxiliar, a distância, os professores que atuavam presencialmente, envoltos em toda a sorte de dificuldades, a iniciativa privada foi montando suas trincheiras de disputa política. No Centro de Convenções do Anhembi, em São Paulo, em 21 de junho de 1995, foi criada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), uma “sociedade científica, sem fins lucrativos, que tem como finalidades promover o estudo, a pesquisa, o desenvolvimento, a promoção e a divulgação da Educação a Distância”. Em que pesem suas incursões no terreno da pesquisa e na troca de experiências, o foco central da ação da ABED sempre foi a política. Na Assembléia Geral da Entidade, em 1996, foi aprovado um documento com nome exótico de I Epístola de São Paulo sobre Educação a Distância. Nessa Epístola, feita em forma de recomendações, aparece muito claramente sua posição militante em termos de conquista de espaço para a EaD (GIOLO, 2010, p. 1278).

Daí decorre uma das principais conclusões da pesquisa, a de que a modalidade de educação a distância traz em seu cerne, ainda que nem sempre de modo consciente, as determinações da história do sistema educacional nacional, o

qual se forjou a partir de opções conciliatórias entre o Estado e a classe burguesa, sendo esta última representada pela iniciativa privada.

Ainda sobre os limites da EaD e do sistema Universidade Aberta do Brasil na política nacional de formação de profissionais para a educação básica, convém mencionar as insuficiências dos ambientes virtuais de aprendizagem mesmo depois de tantos anos de oferta de cursos EaD. Em verdade, e em comparação com os ambientes das instituições privadas, no Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE), com o qual trabalhamos, ainda existem poucos recursos, em especial que se referem a uma abordagem recíproca e sistemática entre professor, professor tutor e alunos.

No que diz respeito aos avanços, é impossível falar do sistema Universidade Aberta do Brasil sem tratar da política nacional de educação implementada a partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva e, neste sentido, do novo olhar que se volta também para a educação superior, algo inédito até então. A ampliação da educação a distância, mesmo que nem sempre relacionada a este contexto, também fez parte desta mudança no perfil da educação do país. Em especial no segundo mandato, houve investimentos importantes para este setor no que se refere à contratação de equipes de tutores, financiamento de viagens para visita aos polos, compra de veículos para o transporte de professores efetivos e de professores tutores, além da possibilidade da chegada de instituições de ensino superior públicas a lugares distantes dos grandes centros, conforme o caso positivo apontado na pesquisa de número 04, a qual demonstrou que o programa foi responsável pelo avanço e desenvolvimento daquela região.

Com base na experiência empírica desta pesquisadora e a partir da realização do estado da questão e da análise dos documentos sobre a política, considero pertinente que sejam enumerados cinco aspectos que contribuiriam de modo efetivo com a qualificação da modalidade a distância e com seus sistemas.

Em primeiro lugar, a discussão sobre a educação a distância deixou de ser algo que pode ser avaliado a partir da perspectiva antagônica entre educação a

distância *versus* educação presencial, ou seja, as duas coexistem e a leitura histórica e pedagógica que foi realizada durante a pesquisa me levou a concluir que não há possibilidade de extinção de nenhuma delas. O motor histórico da humanidade aponta modificações imprevistas e alheias às métricas acadêmicas. Após a pandemia da Covid 19, a modalidade a distância se mostrou como uma forma de aprendizagem totalmente possível e que pode ocorrer de modo qualificado e democrático; no entanto, entendo que sua oferta deva se dar somente para adultos ou jovens adultos que disponham de uma mínima autonomia para gerir as suas aprendizagens. Em segundo lugar, a educação a distância precisa urgentemente deixar de ser ofertada em programas, ainda que públicos, de instituições financiadoras; o sistema precisa se institucionalizar física e materialmente através de lotações específicas, contratação de pessoal, professores, professores tutores e técnicos administrativos, em especial que possam formar equipes pedagógicas, as quais se voltem para a garantia de uma mínima estrutura burocrática e para a compreensão desta modalidade desde as suas potencialidades e limitações. Em terceiro lugar, precisam ser elaboradas pesquisas que contemplem aspectos pedagógicos e tecnológicos da modalidade, ou seja, é imprescindível que se garanta um modo especializado de fazer educação a distância no Brasil e isto deve se dar através de uma pedagogia aliada a uma didática que se preocupe com a efetivação das aprendizagens propostas e, se possível, se associando a alternativas populares e do campo crítico da educação. É necessário buscar a excelência da aprendizagem formal para as classes trabalhadoras adultas, seja qual for a modalidade de acesso. Em quarto lugar, os alunos que acessem a universidade através da modalidade a distância devem possuir as mesmas oportunidades e incentivos ofertados aos alunos que frequentam as aulas presenciais, como: acesso a participação em pesquisas de iniciação científica de docentes e benefícios estudantis como, por exemplo, auxílio moradia, auxílio alimentação e auxílio transporte, garantindo o acesso a assistência estudantil como um todo. Em quinto lugar, e não menos importante, deve-se promover a democratização da tecnologia e do acesso aos espaços virtuais de aprendizagem, através de programas de incentivo ao fornecimento e fortalecimento de internet de

qualidade para todos, além de garantia de ótimos computadores e de excelentes periféricos para o seu acesso.

Neste sentido, se justifica o argumento de que a educação a distância necessita de uma política de Estado realmente comprometida com esta modalidade, uma política que não se esgote pela não continuidade de um governo, mas que consiga dialogar com a escola de modo efetivamente democrático. Apesar da história complexa e alinhada ao campo ideológico conservador e liberal em que se forja o ensino formal no Brasil e da falta de disponibilidade de boa parte dos governantes para com a educação do seu povo, ao longo do tempo, grupos auto-organizados, coletivos compostos por progressistas, professores e artistas, que podem ser lidos historicamente como radicalmente democráticos e comprometidos com a qualificação da educação do povo, tiveram e vêm tendo coragem de expressar-se de modo contra-hegemônico ao sistema. Infelizmente não há espaço e nem tempo hábil para que possamos listar todos e apresentá-los com a sua devida importância, porém, ainda nesta perspectiva gostaria de saudar as práticas pedagógicas do maior movimento social do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o qual, através das suas escolas itinerantes, que são consideradas prioridade desde a constituição dos acampamentos, garante a aprendizagem significativa para suas crianças, jovens e adultos a partir de uma concepção de luta pela,

construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras(...) São mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida. 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país (MST, 2022).

A perspectiva aplicada pelo MST à educação faz parte de um ideal educacional que visa permitir que aqueles que estão envolvidos com a sua

aprendizagem também estejam ao mesmo tempo envolvidos com a sua cultura e com o trabalho da sua comunidade e, neste sentido, com uma educação que vise produzir intervenções conscientes na realidade, para inclusive aspirar transformá-la, algo fundamental para o campo pedagógico socialista. Conforme apontado por Schlesener (2013),

Se levarmos em conta que o conhecimento é dinâmico, fruto da constante interlocução dos homens entre si e com o pensamento historicamente produzido, o processo de educação das classes trabalhadoras precisa ser entendido na sua dimensão política, como processo de formação de uma consciência crítica que restitua aos trabalhadores os valores ético-políticos e o trabalho do pensamento; na medida dessa formação e da organização política, tais valores poderão ser restituídos em sua integridade a toda a sociedade (SCHLESENER, 2013, p. 7).

Além do MST, é impossível não destacar a centralidade da importância que deve ser atribuída a Paulo Freire, o qual criou um método de alfabetização para adultos que, desde a sua gentileza e generosidade intelectual, levava em consideração os mesmos princípios destacados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, valorizando a vida e a realidade dos educandos.

Aprender a ler as letras é também aprender sobre ler o mundo, como então seria possível ler o mundo sem sentimentos e significados abarcados através do trabalho e da cultura do povo? Há que se pensar a educação de modo democrático e pensar desta forma é alinhar-se e aliar-se com as necessidades sociais do povo, de modo que a palavra “democracia” possa se tornar mais que uma concepção, que um modo formal de participação, transformando-se em realidade, na factual melhoria das condições de vida para todos os seres humanos. Finalizo a tese com o mestre Paulo Freire, com uma das passagens do seu livro “Pedagogia da Autonomia” que sempre me encanta e emociona, desde que era ainda estudante do curso de magistério na cidade de Canguçu, quando pela condução das minhas queridas professoras fui apresentada a ele,

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p.23).

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A Burguesia Nacional e a Crise Brasileira. **Revista Estudos Sociais**, Volume IV - Nº 15 - Dezembro 1962.

ALVES, V. V. B. **Educação a Distância: fontes normativas e Universidade Aberta do Brasil (UAB)**' 23/02/2016 81 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza, 2016.

ANTUNES, N. M. B. de O. **Políticas para a Educação a Distância: o sistema Universidade Aberta do Brasil** 01/04/2011 261 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: Unioeste - Campus de Cascavel, 2011.

ANTUNES, R. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000. Resenha de: COSTA, M. C. M. **INTERFACEHS - S** – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente - v.1, n.2, Resenha 2, dez 2006. Disponível em: <<http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/Resenha2.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

ASSUMPÇÃO, J. E. **Charqueadas e Escravidão (1780 – 1888)**. Porto Alegre: FCM editora, 2013.

ASSURGS (Sindicado dos Técnicos Administrativos da UFRS, da UFCSPA e IFRS). **Investimento em Educação é o menor em dez anos mostra levantamento. Publicado** em 13 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2022/05/13/investimento-em-educacao-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento/>. Acesso em 23 jul. 2022.

AZEVEDO, F. *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 30 jan. 2021.

BACKES, M; JINKINGS, I. Nota à Edição. In: Marx, K. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo, Boitempo, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **O Brasil e o Banco Mundial**: a quinta década de cooperação. Washington, DC: Banco Mundial, 1994.

BARBOSA, Luisa Calvete Portela. As interpretações Marxistas de Caio Prado Junior e Fernando Henrique Cardoso. **Conexão Política**, Teresina v.3, n.1, 95-105, jan/jul. 2014. disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/conexaopolitica/article/view/3556/2040>. Acesso em: jul. 2022

BENSAÏD, D. Apresentação. In: MARX, K. **Os despossuídos**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política**: a Filosofia Política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOTTOMORE, T (org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Zahar, 2012.

BOURDIEU, P. **Condição de classe e posição de classe**. In: Neuma Aguiar (org.) Hierarquias em classes. Trad. Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BRANCO, J. C. S. **A formação de professores a distância no sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais'** 03/06/2014 260 f. Doutorado em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm#:~:text=DECRETO%20DE%20OUTUBRO,Federais%20de%20Ensino%20Superior%20%2D%20IFES.>. Acesso em 25 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal n. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<https://goo.gl/q15U5t>>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<https://goo.gl/FwjZP6>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <<https://goo.gl/GecrGt>>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.237**, de 6 de setembro de 1994. Cria, no âmbito da Administração Federal, sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, o Sistema Nacional de Educação à Distância - SINEAD, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 06 set. 1994. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1994/decreto-1237-6-setembro-1994-449637-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 18 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 11.072**, de 17 de maio de 2022. Dispõe sobre o Programa de Gestão e Desempenho - PGD da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D11072.htm . Acesso em: 14 jul. 2022.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htmimpressao.htm. Acesso em 04 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.093**, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10023-decreto-6093-24-abril-2007-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007b. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 04 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007c. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Poder

Executivo, Brasília, DF, 24 abri. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 15 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 17 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <<https://goo.gl/GecrGt>>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 19**, de 12 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/instrucao-normativa-n-19-de-12-de-marco-de-2020-247802008>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<https://goo.gl/XuHfxu>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/W5UStH>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.836**, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.836impresao.htm . Acesso em 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 24 jul. 2020.

BRASIL. Memória da Administração Pública Brasileira. **Aulas Régias**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>. Acesso em 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, 2007d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> . Acesso em 24 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>> . Acesso em 24 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Edital de seleção n. 01/2005-Seed/MEC**, de 16 de dezembro de 2005. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”. Poder Executivo, Brasília, DF, 2 abr. 2007, p. 34. Disponível em: <<https://goo.gl/M2ygw6>>. Acesso em: 2 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Edital de Seleção nº. 01/2005-Seed/MEC**. Brasília, DF, 16 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acesso em 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Edital de Seleção UAB nº. 01/2006-SEED/MEC/2006/2007**. UAB, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/edital2.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2008.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em 05 jul. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.700**, de 10 de junho de 1977. Institui a Universidade Aberta. Brasília, 1977. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A1955872EC604007BA3583BC02BB2716.node1?codteor=1184106&filename=Avulso+PL+3700/1977. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRITO, E. do S. de S. A. **Governança supranacional e a política desigual e combinada para a construção de Standards docentes**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

BUARQUE, C. **Discurso de posse como Ministro da Educação**, proferido no dia 02 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://abrelivros.org.br/site/integra-do-discurso-de-posse-do-ministro-da-educacao/>>. Acesso em 14 jul. 2022.

BUENO, F.T.C., SOUTO, E.P., MATTA, G.C. Notas sobre a trajetória da Covid19 no Brasil. In: MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P., SEGATA, J., eds. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, pp. 27-39. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557080320.0002>. Acesso em 14 set. 2022.

CAMARGO, E. P. de. A pesquisa em Política Educacional na perspectiva do materialismo histórico-dialético – revisão de literatura. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 3, p. 1–21, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12324>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CATINI, C. de R. A Crítica à Educação em Marx: discussões sobre a Educação e Trabalho na teoria marxiana. In: **IV Colóquio Marx e Engels**, 2005, Campinas. IV Colóquio Marx Engels, 2005.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna 1981.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. In: COMTE, A. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORRÊA, S. de C.; SANTOS, L. M. M. dos. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 273–297, 2009. DOI: 10.20396/etd.v11i1.926. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/926>. Acesso em: 7 ago. 2022

CRUZ, A. R. O projeto educacional da Era Vargas e suas articulações com a nova política brasileira – 1930-1945. **Dialogia**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 239-243, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/2654/1993>. Acesso em: 23 set. 2021.

CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir; relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

DURKHEIM, E. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENDERLE, R. Apresentação. In: Marx, K. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo, Boitempo, 2010.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade e do Estado. In: ENGELS, F.; MARX, K. **Obras Escolhidas** (Tomo 3). São Paulo, Editora Alfa-Ômega, 1953.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, Ano X, n. 15, p. 1-29, 2012.

FAGUNDES, A. L. C.; MACHADO GOMES, B. C. O poder da bíblia: crenças e organização das igrejas evangélicas na política brasileira: beliefs and organization of Evangelical Churches in brazilian politics. **OP SIS**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 1–11, 2020. DOI: 10.5216/o.v20i1.64184. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/64184>. Acesso em: 5 ago. 2022.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1996.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

FERNANDES, F. **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERREIRA, E. B. Políticas Educativas no Brasil no Tempo da Crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **FAZENDA, I.** (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-90.

FRIGOTTO, G. Política e Gestão Educacional na Contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 12 de Fevereiro de 2009. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 09, pp 129-136. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: maio 2022.

GENRO, T. Choques e Voluntarismos. **Folha de São Paulo**, 19 de outubro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2004.10.20.15.5.23.pdf>. Acesso em 30 ago. 2022.

GENRO, T. **Discurso do ministro Tarso Genro ao Assumir o cargo de ministro da educação**. Brasília, 27 de janeiro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2004.1.27.18.53.42.pdf>. Acesso em 22 maio 2022.

GIANOTTI; J. A.; LEMOS, M. Vida e Obra de Auguste Comte. In: COMTE, A. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GIL, A. C. **Sociologia Geral**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIOLO, J. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pq3TXBjDF8rWm6N7pwnckw/?-> . Acesso em 07 ago. 2022.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas – PoEd**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759>. Acesso em: 2 nov. 2022.

GRESPLAN, J. **Marx**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2021.

HADDAD, F. **Veja o que disse Haddad no lançamento do PDE**. Discurso proferido no ano de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/234-conhecaomec-1447013193/materias-838392339/12238-veja-o-que-disse-o-ministro-haddad-no-lancamento-do-pde>>. Acesso em 22 jan. 2022.

HADDAD, F.; MOTA, F. Universidade Aberta do Brasil. **Correio Braziliense**, Brasília, 3 jul. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/ThCzme>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

HAGE, S. M. (2000). As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. **Revista Educação Em Questão**, 11(2), 10–13. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9490>. Acesso em 22 jul. 2022.

HAYEK, F. A. Os princípios de uma ordem social liberal. in: CRESPIGNY, A.; CRONIN, J. (org.). **Ideologias políticas**. Brasília: Editora UnB, 1998.

HEGEL, W. **Vollständige Ausgabe**. Berlin, Auflage, 1833.

HIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?lang=pt&format=pdf>>.
Acesso em: 10 Nov. 2021.

HOBBSAWM, E. J. Introdução. In: MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-68, out./dez. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo IBGE 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>. Acesso em 02 nov. 2022.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, 2018 Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> . Acesso em 21 jun. 2021.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2018.pdf> . Acesso em 27 jun. 2021.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Ministério da Educação. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2006**. Brasília, 2007. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_censo_escolar_2006.pdf> . Acesso em 30 jun. 2021.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016: Notas estatísticas**. Brasília,

2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>> . Acesso em 30 jun. 2021.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea, 2017.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **Texto para discussão**: Os efeitos do programa bolsa família sobre a pobreza e a desigualdade: um balanço dos primeiros quinze anos. Brasília: Ipea, 2019. Disponível em: < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9356/1/td_2499.pdf>. Acesso em 24 set. 2021.

JABBOUR, E; DANTAS, A. Brasil: considerações sobre a dinâmica política recente. **Geosul**, Florianópolis, v. 31, Especial, p 105-125, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2016v31nesp1p109/32830>. Acesso em: 08 nov. 2022.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JESUS, J. A. S. de. **A política de expansão e interiorização do Ensino Superior através da Universidade Aberta do Brasil: a experiência da Univasf no Vale do Submédio São Francisco**. 29/03/2016 105 f. Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social Instituição de Ensino: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRB, 2016.

JINKINGS, I. **Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2017.

JOHANN, M.; FENSTERSEIFER, P. Educação republicana e democrática: potencialidades e desafios para a formação inicial docente. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, p. 776-791, 16 mar. 2021.

JOHANN, M.; FENSTERSEIFER, P. Educação republicana e democrática: potencialidades e desafios para a formação inicial docente. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, p. 776-791, 16 mar. 2021.

KOGA, Y. M. N.; GUINDANI, E. R. Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 87–103, 2018. DOI: 10.47456/simbitica.v4i2.19615. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/19615>. Acesso em: 2 nov. 2022.

KONDER, L. **A Questão da Ideologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

KONDER, L. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

LACE, A. M. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB) : das origens na ditadura militar ao século XXI'** 02/04/2014 313 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB, 2014.

LEHER, R. A conformação neoliberal das políticas educacionais de ensino superior no governo Lula. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p.122-138, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/32473/20072> . Acesso em Jan. Jul. 2022.

LEHER, R. Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 34, p. 46-54, maio 2005. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a06.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2021.

LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e Mercantilização da Educação e das Políticas Sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021 Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851/24600>> . Acesso em 20 jun. 2022.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a Defesa da Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out.-dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/CV5ZhnXmrkWJqCmftGKcd8z/?lang=pt>> . Acesso em 17 mar. 2021.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5405/art12_32.pdf> . Acesso em 14 jul. 2022.

LIMA, M. F. de. Das pedagogias do aprender a aprender à inovação da aula universitária: a didática sob a lógica do mercado. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número 1, jan 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/martearna.pdf> . Acesso em 17 mar. 2022.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 20–42, 2010. DOI: 10.9771/gmed.v2i2.9581. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581>. Acesso em: 2 nov. 2022.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCE, Mathias Seibel. **Teoria Marxista da Dependência**: problemas e categorias. Uma visão histórica. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U. 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2017.

MANDELI, A. S. **Fábrica de professores em nível superior**: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

MARINS, G. A. M. de B. **A Universidade Aberta do Brasil como programa educacional do Ensino Superior para a manutenção da hegemonia do capital.**' 17/05/2016 198 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Corumbá Biblioteca Depositária: UFMS, 2016.

MARQUES, A. A. A Pedagogia Tecnicista: um Breve Panorama. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20378>. Acesso em: 30. jan. 2022.

MARTINS FILHO, J. R (org.). **Os Militares e a Crise Brasileira**. São Paulo: Alameda, 2021.

MARTUSCELLI, D. E. Polêmicas sobre a Definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas** V.14 N.2, 2020. Disponível em: [10.21057/10.21057/repamv14n2.2020.28759](https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv14n2.2020.28759). Acesso em: 07 ago. 2022.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões. In: MARX, K. **Obras Escolhidas em três tomos**. Lisboa:

Avante, 1982b. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em 02 nov. 2022.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**: Resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon. Editora Flama Ltda., São Paulo, 1946. Disponível em: <
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1847/miseria/index.htm>> . Acesso em 2 jun. 2020.

MARX, K. **O Capital – crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. Posfácio à Segunda Edição Alemã (1872) do Primeiro Volume de O Capital. In: MARX, K. **Obras Escolhidas em três tomos**. Lisboa: Avante, 1982a. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/01/24.htm#:~:text=Para%20mim%2C%20inversamente%2C%20o%20ideal,ela%20ainda%20estava%20em%20moda.>> . Acesso em: 14 ago. 2021.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Portugal, Martins Fontes: S/D.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MATA, Sérgio da. Heinrich Rickert e a fundamentação (axio)lógica do conhecimento histórico. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.347-367, Jul/Dez 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/vh/a/dgw4JvZyQchKZtLzjzB8VqC/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em 14 mar. 2021.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, v. 34, n. 1, 14 abr. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033>>. Acesso em 24 jan. 2021.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R dos S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **RBPAE** - v. 32, n. 3, p. 699 - 717 set./dez. 2016.

MEC (Ministério da Educação). **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Notícia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso 14 jun. 2022.

MINAYO, M C de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINTO, L. W. Teoria do Capital Humano. **Navegando pela história da Educação Brasileira**. Grupo de estudos e pesquisas, história, sociedade e educação no Brasil. 2006. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm>. Acesso em 06 jun. 2022.

MORAES, C. M.; OLIVEIRA, C. C. Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 81-104, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6552/2698>> . Acesso em: 17 jul. 2020.

MOTTA, V. C. da; LEHER, R. Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOURA, A. de. A ruptura de Marx com Hegel: crítica da filosofia do direito de Hegel. **Esquerda diário**, Brasil, Agosto de 2016. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/A-ruptura-de-Marx-com-Hegel-Critica-da-filosofia-do-direito-de-Hegel#:~:text=Podemos%20distinguir%20na%20cr%C3%ADtica%20de,povo%20de%20controlar%20o%20Estado>>. Acesso em: 12 abr. de 2022.

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação**. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/> Acesso em: 16 jul.2022.

NASCIMENTO, G. G.; AIRES, J. D. M. O sentido da objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais para Max Weber. CSONline – **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 15, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17259>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

NETO, A. C. B. **Política Nacional de Formação de Professores do Brasil (2003-2016) como Expressão da Governança Global**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?lang=pt&format=pdf>> . Acesso em: 24 out. 2021.

NETTO, J. P. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. Disponível em: <<https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/50RJ5W8gL69H4A2o122W.pdf>>. Acesso em: 12. Maio 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao método de Marx**. Aula no PPGPS/SER/UnB em 19 de maio de 2016. 1 vídeo (2h50). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8&t=908s> . Acesso em: 22 jul. 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA TERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

NOGUEIRA, A. W. R.; SENA, E. F. de; RIBEIRO, L. T. F. Educação e trabalho: Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5691>. Disponível em: 21 jul. 2022. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5691>>. Acesso em 12 jun. 2022.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2009. DOI: 10.21573/vol25n22009.19491. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19491>. Acesso em: 4 ago. 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PALOCCHI FILHO, A. Apresentação do Programa de Governo para a Educação Coligação Lula 2002. In: PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Escola do tamanho do Brasil**. 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/16-umaescoladotamanhodobrasil.pdf> . Acesso em 25 out. 2022.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, PCB. Nossa política: as tarefas atuais dos comunistas para a organização, a unidade e as lutas da classe operária. **Problemas - Revista Mensal de Cultura Política** nº 30 - Outubro de 1950. Disponível:

https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/30/politica.htm. Acesso em 02 nov. 2022.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Escola do tamanho do Brasil**. 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/16-umaescoladotamanhodobrasil.pdf> . Acesso em: 25 out. 2022.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. – A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 386f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

PEREIRA, L. C. B. **Exposição no Senado sobre a reforma da administração pública**. Cadernos MARE da Reforma do Estado, n. 3, 1997.

PERES, E. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos “sem arquivos”. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 149–166, 2020. DOI: 10.14393/che-v19n1-2020-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52701>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PERONI, V.M.V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 19-31, 2012.

PEYERL, D. **O petróleo no Brasil**: exploração, capacitação técnica e ensino de geociências (1864-1968) [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC,

2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788568576786>. Acesso em: 02 nov. 2022.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIO XI, Papa. **Carta Encíclica**: Quadregésimo Anno. Vaticano, 1931. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadregesimo-anno.html . Acesso em: 18 out. 2022.

QUINTANEIRO, T. Émili Durkheim. In: QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um toque de Clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

REIS, A. D., **O Partido dos Trabalhadores – trajetória, metamorfoses, perspectivas**. 2007. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/culturaspoliticas/files/daniel4.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ROBAINA, R. Marx e Hegel: ruptura e continuidade no método dialético. **Revista Dialectus**. n. 18 (2020): Dossiê Conexão Hegel-Marx: Novas Leituras. Disponível em: <https://doi.org/10.30611/2020n18id61183>. Acesso em: 02 nov. 2022.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa Social: Contribuições do Método Materialista Histórico-Dialético. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n. 1, p. 67-74, 2010. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/49589842_A_origem_da_escola_moderna_o_legado_de_Condorcet_The_origin_of_the_modern_school_the_legacy_of_Condorcet> . Acesso em: 21 jul. 2022.

ROMANELLI, O de O. **História da Educação no Brasil (1930-1970)**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, B. De S. Os fascismos sociais. **Folha de São Paulo**. São Paulo, domingo, 6 de setembro de 1998. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz06099808.htm>> . Acesso em: 7 set. 2021.

SANTOS, M. A. R. dos; GODOY, R. M. M. de. O ensino remoto emergencial em tempos de covid-19. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 11, 29 de março de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/11/o-ensino-remoto-emergencial-em-temposde-covid-19>. Acesso em: 22 out. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHERER, V. Arcebispo. **Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única**. Vozes. Petrópolis, v.52, maio 1958. p.362-364.

SCHLESENER, A. H. Hegemonia e Cultura: A Dimensão Política da Educação e a Formação Escolar em Antonio Gramsci. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], v. 50, n. 2, 2013. DOI: 10.36311/0102-5864.2013.v50n2.3466. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3466>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SECO, A. P.; DO AMARAL, T. C. I. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. **HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"**, 2006. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>>. Acesso em:10 dez. 2021.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/xsWtB87QQvPLK6hwmj7shsc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 05 jul. 2022.

SHIGUNOV NETO, A.; STRIEDER, D. M.; SILVA, A. C. da. A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. **Tendencias Pedagógicas**, [S. l.], v. 33, p. 117–126, 2019. DOI: 10.15366/tp2019.33.009. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.009>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SHIROMA, E. O. (2018). Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos Em Educação**, 27(2), 88–106. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. O. Subsídios teóricometodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Cêa G, S; Rummert M.; Gonçalves L. (Orgs.). **Trabalho e Educação: Interloquções marxistas**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.155>>. Acesso em 23 jun. 2022.

SILVA, L. I. L. da. **Carta ao Povo Brasileiro**. São Paulo, 22 de junho de 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/cartaaopovobrasileiro.pdf> . Acesso em: 25 out. 2022

SILVA, L. V. da. **A universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores da Educação Básica'** 30/09/2015 88 f. mestrado em educação instituição de ensino: Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015.

SILVA, T. S. Notas sobre a economia Ricardiana. **Pensamento e realidade**, São Paulo, vol. 42, ano 6, nº13: p. 15 – 43, 2003 Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/8462/6274>>. Acesso em: 5 dez. 2021

SOUSA JUNIOR. J. de. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Verbetes: Omnilateralidade. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>. Acesso em 02 nov. 2022.

SOUZA, A. de. **Fábrica de professores em Nível Superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)** 25/08/2014. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. Elementos para um diagnóstico del sistema educativo tradicional em América Latina. In: Unesco/Cepal/Pnud. **El cambio educativo: situación y condiciones**. Informes Finales 2, 1981.

TEIXEIRA, A.. Responde aos bispos gaúchos o sr. Anísio Teixeira: diz o que prega e o que combate. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 15 abr. 1958.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aumenta em 1 milhão o Número de Crianças de 6 e 7 Anos não Alfabetizadas, na Percepção dos Responsáveis**. Publicado em 08 fev. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/> . Acesso em 02 nov. 2022.

TRIVIÑUS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com guia de utilização**. Paris: Unesco, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por> . Acesso em 22 jul. 2022.

UNESCO. **Guia para o desenvolvimento de políticas de docência**. Paris: Unesco, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_por>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNESCO. **Recomendação relativa à condição docente**; aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente. Paris: Unesco, 1966. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151538>>. Acesso em: 21 out. 2021.

VANZULLI, M. Sobre a teoria marxiana da história nas “Formações econômicas pré-capitalistas”. **Crítica Marxista**. Campinas, SP: Unicamp, 2010. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo209Artigo5.pdf> . Acesso em: 13 jul. 2021.

VARGAS, G. **A instrução profissional e a educação moral, cívica e agrícola**. Discurso pronunciado, na capital da Bahia, Salvador, em 18 de agosto de 1933. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1933/02.pdf/view>>. Acesso em 15 jul. 2022.

VILARINHO, K. P. B.; PASCHOAL, T.; DEMO, G. Teletrabalho na atualidade: quais são os impactos no desempenho profissional, bem-estar e contexto de trabalho?. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 72, n. 1, p. 133-162, 2021. DOI: 10.21874/rsp.v72i01.4938. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4938>. Acesso em: 2 nov. 2022.

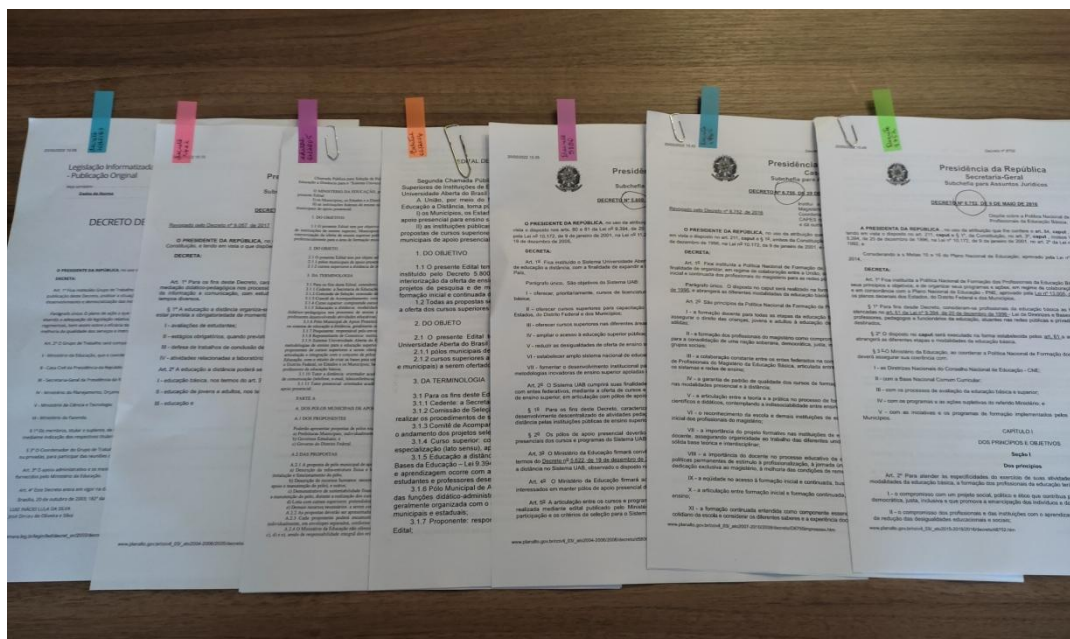
VITOR, A. G. A gênese do tenentismo no Brasil e as revoltas tenentistas na Primeira República. **Vozes, Pretérito & Devir**, dossiê Temático. Ano VI, Vol. X Nº I, 2019. Disponível em:

<<http://revistavoices.uespi.br/ojs/index.php/revistavoices/article/view/238>>. Acesso em 14 jul. 2022.

VOLPATO DUTRA, D. J. A crítica de Marx à filosofia do direito de Hegel. **Revista Filosofia do Direito e Intersubjetividade**, v. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <<https://www.univali.br/graduacao/direito-itajai/publicacoes/revista-filosofia-do-direito-e-intersubjetividade/edicoes/Lists/Artigos/Attachments/42/delamar-dutra.pdf>>. Acesso em. 14 abr. 2021.

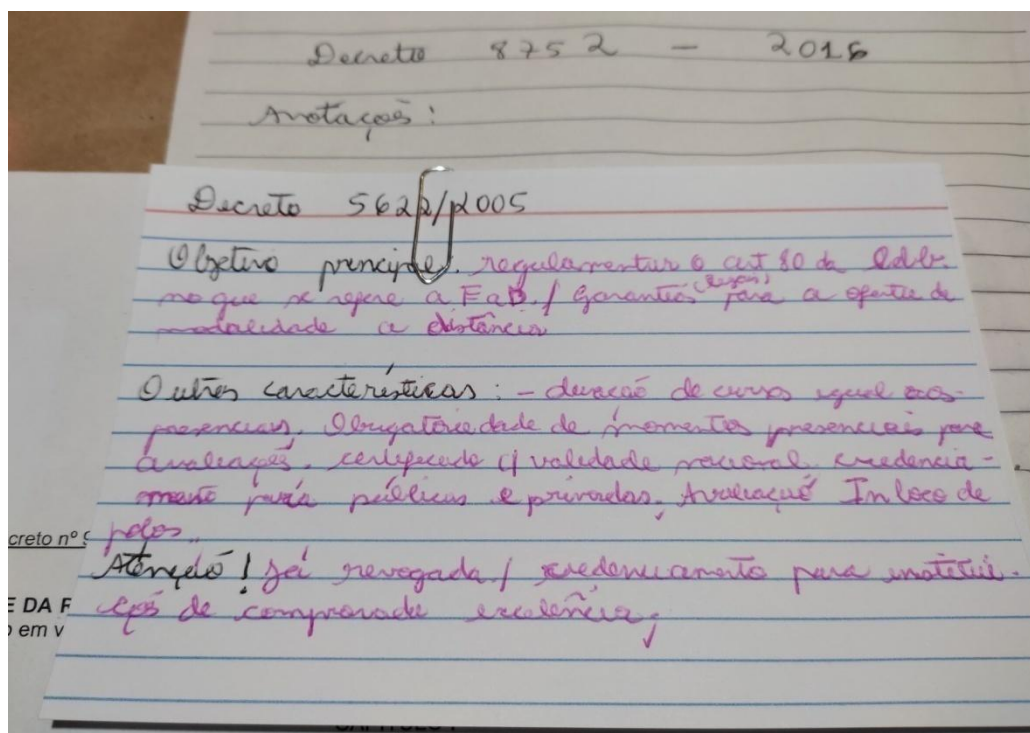
WUNSCH, L. **O Sistema Universidade Aberta do Brasil como política de expansão do Ensino Superior'** 27/03/2014 99 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Centra UFSM, 2014.

APÊNDICE II - Imagem dos documentos separados fisicamente



Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE III - Imagem de ficha de leitura organizada pela autora



Fonte: elaborado pela autora.

ANEXOS

ANEXO I - Resumos

NOME DO PESQUISADOR ¹³⁶	RESUMO DO TRABALHO
<p>LÉO VICTORINO DA SILVA – 01</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA</p>	<p>Este trabalho apresenta o déficit de professores da Educação Básica com formação acadêmica mínima exigida, sobretudo destacando este evento no final da década de 1990 e primeira década de 2000. Impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a formação de professores da Educação Básica é uma das metas do Plano Nacional da Educação de 2001. Nesse contexto, foram criados programas para formação, principalmente em licenciaturas e, entre eles, a Universidade Aberta do Brasil – UAB, através da Educação a Distância, visando responder à demanda de professores em algumas áreas do conhecimento e em algumas regiões do país onde o déficit de professores com formação era maior. A pesquisa traz um estudo do cenário da Educação Básica, sua constituição, as políticas de educação que influenciam na Educação Básica, o histórico e características da UAB e, por fim, apresenta os números da Educação Básica dos censos de 2007 e 2013 em comparação com os dados da UAB para fins de relacionamento deste programa com a formação de professores.</p>
<p>JORGE ALBERTO SANTANA DE JESUS – 04</p> <p>PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL</p>	<p>O presente estudo tem como objetivo analisar os avanços e entraves oriundos da política de expansão e interiorização da educação superior da Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, através do sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB, na região do Vale do Submédio São Francisco. A política pública é um fluxo de decisões que deve ser tomada de forma democrática para manter o equilíbrio social ou mudar uma realidade. A interiorização das universidades federais é um processo imperfeito, mas importante para o desenvolvimento urbano regional, pois elas contribuem para a qualificação do trabalho e também promovem melhorias nos aspectos econômicos, sociais e espaciais. Apreende-se desta visão, que embora diretamente influenciada pelo e para o mercado, políticas que fomentem o acesso ao ensino superior de educação, mudam a realidade de um país. Muitas decisões antes de caráter individual ou privado possuem caráter público e por todos os lados as pessoas sentem os efeitos das decisões políticas. A análise dos avanços e entraves foram caracterizadas a partir das dimensões para implantação da educação a distância em contextos universitários. A pesquisa é de caráter qualitativo-descritivo, com análise documental, pois pretende analisar dados acerca do tema, a partir do depoimento</p>

¹³⁶ A numeração dos trabalhos obedece à ordem do quadro 17.

	<p>dos gestores envolvidos no processo de implementação da política pública, através da utilização de entrevistas semi-estruturadas. Ao final são apresentadas algumas diretrizes com vistas a contribuir para o fortalecimento da política</p>
<p>JULIANA CORDEIRO SOARES BRANCO – 07</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</p>	<p>As políticas públicas para a formação de professores valorizam a educação a distância como estratégia capaz de atender à demanda de um País de dimensões continentais e com realidades diferenciadas. Nessa perspectiva, surge a Universidade Aberta do Brasil com o objetivo de oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica. Sendo assim, presente pesquisa versa sobre limites e possibilidades do Sistema Universidade Aberta do Brasil para a formação de professores, considerando o papel exercido pelas formas de organização dos polos de apoio presencial de aprendizagem nos municípios e a organização das Universidades nesse processo. Discutiu-se a situação do Sistema Universidade Aberta do Brasil evidenciando a produção intelectual sobre a temática; as políticas de educação a distância, em geral, e desse Sistema, em particular, no interior dessas políticas; a delineação de como a política da Universidade Aberta do Brasil se materializa nas Instituições de Ensino Superior e nos municípios; a infraestrutura dos polos e a organização dos recursos humanos e materiais dos cursos. O estudo empírico foi realizado nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal de Ouro Preto, sendo estudados os polos de apoio presencial dos municípios de Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete e Governador Valadares, onde foram realizadas entrevistas com coordenadores de cursos, coordenadores de polo e tutores. Também foi aplicado um questionário para os alunos dos cursos estudados. A pesquisa teve caráter qualitativo, envolvendo estudo exploratório e comparativo que permitiu verificar as diferentes formas de implementação dessa política. Os resultados obtidos evidenciaram que a política da Universidade Aberta do Brasil norteia as Universidades e os polos de apoio presencial, enquanto cada instituição e cada polo desenvolvem sua própria forma de trabalho, de acordo com suas necessidades e possibilidades, sendo as Universidades as responsáveis pela organização da oferta e da execução dos cursos. Foram relatados como limites dessa formação e execução dos cursos a falta de encontros presenciais durante os cursos, o acúmulo de tarefas para o tutor quando comparado com o baixo valor da bolsa recebida e fraco acervo das bibliotecas diante da necessidade da formação superior dos professores. A pesquisa também evidenciou que o polo de apoio presencial é mais bem equipado e possui melhor estrutura se a gestão municipal se preocupa com o desenvolvimento do mesmo. Houve evidências de que esses cursos contribuem para mudanças de práticas laborais, melhoria dessas práticas, troca de experiências, acesso a novas possibilidades profissionais e de estudo, além da melhoria da escrita e da leitura dos alunos, que os levam a aprimorar o estudo independente</p>
<p>ANDREIA MELLO LACE - 09</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-</p>	<p>Esta tese analisa a gênese e o desenvolvimento da ideia de Universidade Aberta no Brasil, bem como as permanências e rupturas que se configuraram no período 1971-2006 e deram</p>

<p>GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA</p>	<p>materialidade à implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – Sistema UAB, no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). A pesquisa teve por inspiração o método histórico dialético, fazendo uso das categorias de história e totalidade, por compreender que a primeira permite reconstruir no tempo, o movimento material da ideia e do desenvolvimento de Universidade Aberta, em suas contradições e mediações; e, a segunda, favorece o entendimento da dimensão dialética do papel da política de Educação no conjunto da realidade social. Aliaram-se ao método alguns procedimentos do ofício de historiador, obtendo-se um corpus documental, constituído por fontes primárias e secundárias. A análise das fontes apontou, entre outras determinações, que a ideia de Universidade Aberta nasceu na ditadura militar, no governo de Garrastazu Médici (1969-1974), atrelada ao projeto de desenvolvimento econômico e às orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, cujo pressuposto era a ampliação das vagas na educação superior com o mínimo de investimento. Por outro lado, no primeiro estudo encomendado pelo Ministro da Educação, a ideia de Universidade Aberta foi concebida para ser um monopólio das instituições públicas. Foi possível observar que, na Nova República, o Estado propôs o primeiro projeto de Universidade Aberta de iniciativa do Executivo, cuja intenção era abrir a Universidade Aberta à esfera privada. A Câmara dos Deputados ofereceu substitutivo ao projeto originário do Executivo, vinculando-o somente à esfera pública. Contudo, antes da tramitação do projeto no Senado Federal, o Executivo retirou o projeto sem maiores explicações. Sustenta-se que tal atitude foi motivada pela pressão dos grupos de interesses, pois estes desejavam expandir seu campo de atuação, também, para a modalidade a distância. Neste sentido, tem-se que o mesmo grupo que elaborou o projeto que criava a Universidade Aberta, incentivou a necessidade de se criar uma ‘Política Nacional de Educação a Distância’. A partir da década de 1990, sob as rédeas do neoliberalismo, deu-se um movimento pelo alto, com o objetivo de assegurar a Educação a Distância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação (2001-2010). Verificou-se, na sequência, o percurso tensionado da implementação do Sistema UAB, no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva(2003-2006), em suas particularidades, relacionando-o às orientações da Organização das Nações Unidas supramencionada e ao contexto da reestruturação do capitalismo. Considerando as análises realizadas, a pesquisa aqui apresentada defende a tese de que a Universidade Aberta do Brasil foi implementada como Sistema UAB, no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, porque o Estado já havia acomodado os interesses dos grupos privados. E ainda, defende que a implementação da UAB como Sistema, em 2005, revela as inflexões sofridas em torno da ideia de se criar uma Universidade Aberta autônoma, com estrutura e recursos próprios. Tais processos se constituíram como os mais</p>
--	--

	significativos, entre outros, em um movimento de rupturas e permanências, revelando, assim, o caráter contraditório da realidade.
<p>LAURA WUNSCH – 10</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</p>	<p>Este trabalho tem como tema o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) enquanto política pública de estímulo para a modalidade de educação a distância (EaD) e expansão do ensino superior público que tem sido amplamente utilizado principalmente em programas e ações de formação de professores que atuam na educação básica. O estudo tem por objetivo compreender em que medida as ações decorrentes das políticas públicas estão relacionadas à expansão e consolidação da EaD no ensino superior público, considerando os principais efeitos decorrentes desse sistema em duas instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul. A UAB, a partir da proposta de inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação e do desenvolvimento da EaD como forma de expandir a oferta e melhorar a qualidade da educação superior, torna-se um importante objeto de investigação tendo em vista a necessidade de analisar o percurso de tal política e seus efeitos na prática. A metodologia teve enfoque qualitativo e corpus constituído por regulamentações e diretrizes da UAB, bem como por sujeitos responsáveis pela execução da política (gestores, professores e tutores). Foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais, e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, utilizando-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) sob a perspectiva da Educação Comparada para identificar de que forma uma mesma política está sendo executada em dois cenários diversos. O referencial teórico é embasado por autores que abordam aspectos relacionados com o tema, tais como Fainholc (2008), Pimentel (2006, 2010), Kenski (2003), Gatti et al. (2011), Muller e Surel (2002), entre outros. Pode-se perceber, de uma maneira geral, que a UAB tem produzido muitos impactos no ensino superior brasileiro ficando evidente por um lado, muitos desafios a serem superados e por outro a pertinência e importância de tal política pública por meio de suas contribuições, principalmente as relacionadas à expansão e interiorização do ensino superior público.</p>
<p>GUILHERME AFONSO MONTEIRO DE BARROS MARINS – 12</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/CAMPUS PANTANAL</p>	<p>Este trabalho trata das relações estabelecidas entre o modelo de educação superior da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Processo de Bologna (PB). Através da análise de documentos oficiais da implantação da UAB e do PB, bem como de documentos internacionais das agências e instituições envolvidas com a implantação do PB e de Organismos Multilaterais, nossos objetivos são: compreender as relações existentes entre a proposta da Universidade Aberta do Brasil e as demandas de mundialização e financeirização do capital, objetivadas pelo Processo de Bologna; analisar o contextosocial e econômico brasileiro, associado ao processo de mundialização e financeirização do capital que possibilitou a criação da UAB; apresentar as características que sustentam as propostas do Processo de Bologna e da UAB. Para o desenvolvimento da pesquisa, destacamos as seguintes categorias de análise: participação e responsabilização; qualidade e resultado; e padronização. Alicerçados em uma perspectiva materialista histórico-dialética, principalmente a</p>

	<p>partir das contribuições de Antonio Gramsci, destacamos as relações existentes entre o processo de mundialização do capital e a educação, aliadas ao desenvolvimento do papel do Estado em prol da manutenção hegemônica social e econômica. Especificamente na análise brasileira, a partir de 1990, enfatizamos como o Estado vem se (re)configurando frente às mudanças requeridas pelo capital – principalmente o internacional – e as reformas e os programas que visam a uma transformação do seu papel desempenhado nas políticas sociais. Concluimos que, guardadas as diferenças que interferem na adoção das políticas educacionais no Brasil e na Europa, fica evidente que a forma como ocorreu a implantação do programa UAB aproxima-o da proposta neoliberal de educação superior voltada à financeirização do capital: o Processo de Bologna. Não somente pelo fato de as regiões compartilharem e aceitarem a pressão dos OM como propagadores da perpetuação do capital, mas pela forma com que foram conduzidos os processos de implantação dos programas educacionais, pela maneira como as instituições privadas participaram dos programas e pelo modelo de encarar a educação, subalterno aos discursos da educação para uma ‘nova sociedade’ e para a criação de ‘novos sujeitos’.</p>
<p>ALINE MANDELI – 13 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA</p>	<p>Nesta pesquisa, discutimos as políticas de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior na modalidade a distância (EaD). O recorte temporal analisado, 2003-2014, abrange os Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014), do Partido dos Trabalhadores (PT). Analisamos as mudanças no processo formativo e nas características do professor e a abrangência quantitativa da EaD, principalmente do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O período estudado caracteriza-se pela expansão da formação de professores na modalidade EaD, iniciada no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), momento em que ocorreu a reforma do Estado e da Educação. Para a realização da pesquisa, três procedimentos metodológicos foram encaminhados. Realizamos um levantamento e análise da produção acadêmica relacionada ao tema, no período de 2007 a 2014. Posteriormente, investigamos e analisamos documentos referentes à formação inicial de professores na modalidade EaD, de Organizações Multilaterais (OM), como Unesco e Banco Mundial, e nacionais. Apresentamos e discutimos dados quantitativos referentes à EaD, com ênfase naqueles relacionados à UAB. Trabalhamos com os dados dos Resumos Técnicos, Sinopses e Microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no site Painel do MEC e no Censo EaD.br. Constatamos que vêm ocorrendo modificações no locus de formação do professor e no processo formativo. Percebemos que as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam licenciaturas na modalidade EaD no Brasil estão em consonância com as recomendações de OM para os países periféricos e para professores. As OM</p>

	<p>orientam que os professores não precisam necessariamente ser formados em universidades tradicionais, mas em “instituições técnicas”, nos termos da Unesco, ocorrendo, assim, um distanciamento da produção do conhecimento. De tal modo, a formação inicial do professor é aligeirada, pragmática, instrumental, voltada às necessidades escolares em sentido estrito e pautada em competências e habilidades. Pretende-se transformar o professor em um animador, contextualizador das questões dos alunos e facilitador da aprendizagem. Estas transformações são decorrentes da reconversão do professor, requeridas pela reestruturação produtiva, exigindo sua adaptação às necessidades do capital. Averiguamos também que a EaD viabiliza a abertura de um nicho de mercado ligado às matrículas em cursos de graduação no âmbito privado. Conseqüentemente existe demanda para o comércio de computadores, softwares, dentre outros. Outra conclusão é que a EaD, em geral, e a UAB, especificamente, fazem parte das políticas para certificação de professores em massa, industrialização e sucateamento do ensino superior. A UAB se estrutura como uma grande fábrica de formação de professores, ideia assentada na organização descentralizada do sistema UAB, no alto número de matrículas de licenciaturas, nos princípios formativos que a regem e até mesmo em seu conceito. O termo fábrica aparece no Projeto Universidade Aberta do Brasil, documento que institui o sistema, demonstrando como a formação de professores tem sido tratada nas políticas dos Governos Lula e Dilma. Tais políticas são amparadas por um discurso retórico de democratização do ensino superior e acesso às tecnologias. Entretanto, tal discurso diz respeito à construção de um consenso em torno da consolidação da EaD que concorre para os interesses do capital.</p>
<p>NEUSA MARIA BARBOSA NUNES – 19</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIOESTE</p>	<p>As políticas públicas têm sido amplamente discutidas no meio acadêmico, principalmente as que permeiam a área educacional. Este estudo apresenta uma leitura específica sobre as políticas que têm norteado a expansão da Educação a Distância no Brasil, tendo como foco uma análise do processo de constituição e implantação da Universidade Aberta do Brasil, que hoje desempenha o papel de gestora no contexto da participação pública na modalidade de Educação a Distância. A organização do trabalho está alçada por um levantamento histórico da educação brasileira, no qual se contempla os primórdios da Educação a Distância, uma construção das bases legais que regulamentam esta modalidade, a partir de 1996, e uma descrição ampla da principal política implantada nesta área, o Sistema Universidade Aberta do Brasil. No decorrer do estudo observou-se que as ações que compuseram todo o aparato necessário para a expansão do atendimento educacional na modalidade de Educação a Distância está pautada em posicionamentos políticos e sempre de acordo com as concepções dos organismos internacionais, que sugerem como mecanismo emergencial para corrigir os índices nacionais da educação o uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, aponta-se que o uso desta modalidade de educação está em consonância com os direcionamentos neoliberais que priorizam a concepção de Estado Mínimo para as políticas sociais e, no meio econômico, a produção em alta escala para redução de custos, inclusive nas ações de</p>

	<p>educação. É parte das análises também a atuação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no contexto do ensino superior brasileiro, como as políticas foram sendo encaminhadas neste setor para que a Universidade Aberta do Brasil entrasse em cena e passasse a compor a educação brasileira, expandindo a atuação da modalidade de educação a distância no país.</p>
<p>VIVIAN VAS BATISTA ALVES – 22</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DA CIDADE DE SÃO PAULO</p>	<p>A modalidade de Educação a Distância, caracterizada pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, a cada ano vem crescendo nos diferentes níveis de Educação, como uma ferramenta de promoção de oportunidades para muitas pessoas. Diante desse cenário, surge o problema da pesquisa: documentos regulatórios de Educação a Distância possibilitam a ampliação de vagas na Educação Superior e garantem a qualidade de curso de Formação de Professores, em especial, na Universidade Aberta do Brasil. O objetivo geral dessa investigação consiste em apresentar como se constitui a Formação de Professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e tem como objetivos específicos, fazer levantamento e refletir sobre a regulamentação da Educação a Distância (EaD) no Brasil. O referencial teórico e a discussão fundamentou-se em legislações, documentos regulatórios da Educação a Distância e estudos sobre UAB, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996; Decreto 5.622; de 20 de dezembro de 2005; Decreto 5.773 de junho de 2006; Portarias Normativas 1 e 2, de 10 de janeiro de 2007; Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, 2007; Moraes (2010); Moore & Kearsley (2007); Gatti (2009), dentre outros. Como procedimentos metodológicos foram adotadas pesquisa documental e bibliográfica. Os materiais coletados e estudados corroboraram para a compreensão do contexto histórico da evolução da Educação a Distância, conhecimento da Proposta da Universidade Aberta do Brasil e de documentos regulatórios da Educação a Distância brasileira que ditam normas, regras e apresentam subsídios para abertura e manutenção de cursos a distância. Tais documentos podem até possibilitar e facilitar ampliação de vagas na Educação Superior, mas não garantem a qualidade de curso de Formação de Professores na Universidade Aberta do Brasil.</p>
<p>MARIANA NOVAES VIEIRA – 27</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA</p>	<p>A presente pesquisa buscou analisar o trabalho docente no contexto da política de expansão do ensino superior através da Educação a Distância (EaD), com a institucionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). As questões norteadoras deste trabalho foram assim delineadas: a UAB, como parte da política de ampliação do acesso ao ensino superior e de formação de professores, produziu algum tipo de mudança na configuração e na dinâmica do trabalho docente na universidade pública? No contexto da UAB, o trabalho docente se desenvolve de forma precarizada e/ou intensificada? Com base nessas indagações, o objetivo deste estudo foi analisar</p>

	<p>a configuração do trabalho docente no âmbito da política de expansão e consolidação da educação superior a partir da UAB, tendo em vista as relações sociais que delineiam a realidade concreta e a política educacional de modo específico. Para tanto, assumimos como suporte teórico-metodológico o materialismo histórico e utilizamos as seguintes técnicas de investigação: (i) estudo teórico, de caráter descritivo-analítico, para traçarmos a base de compreensão sobre o trabalho e a educação nas relações sociais capitalistas e apreendermos estratégias de controle sobre o trabalho, de forma geral, e o trabalho docente, de forma específica; (ii) estudo documental da política de educação implementada nos anos de 1990 e 2000 no âmbito federal, tendo a educação superior como base; (iii) análise de dados obtidos através de questionários aplicados junto aos professores do curso de Pedagogia/UAB da UFJF, considerando os aspectos teóricos e organizativos sobre EaD e trabalho docente, no conjunto das relações sociais e das políticas educacionais. Concluímos que a política de expansão do ensino superior a partir da UAB, baseado nos pressupostos do modelo de Estado gerencial, vem redefinindo a configuração do trabalho do professor por meio da intensificação e precarização de seu trabalho, revelando que a opção ideológica do bloco no poder em assegurar o direito de acesso à educação superior se processa pelo comprometimento das condições de trabalho/vida dos trabalhadores docentes.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO II - Resumo dos Objetivos e Características Principais Observados Durante a Análise Dos Documentos

Documento	Objetivo principal	Outras características
Decreto de 20/10/2003	- Instituir um grupo de trabalho constituído por variados ministérios, com o objetivo de analisar as condições das Instituições de Educação Superior públicasnaquele período, e apresentar um plano de ação visando a sua reestruturação, desenvolvimento e democratização.	- Pretensão de adequar a legislação aos novos objetivos do MEC, incluídos neste sentido: regimentos, aspectos organizacionais e administrativos; - Fizeram parte do grupo de trabalho o Ministério da Educação, a Casa Civil, a Secretaria Geral da presidência da república, o Ministério do planeamento, orçamento e gestão, o Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério da Fazenda;
Decreto 5622/2005	-Regulamentar o artigo 80 da Lei 9.394/96, o qual aborda o fomento aos cursos de educação a distância; - Garantir uma base legal para a oferta da modalidade de educação a distância no território nacional.	- O artigo 3º observa, em seu inciso 1º, a incumbência de que cursos na modalidade a distância possuam duração igual a dos respectivos que são ofertados na modalidade presencial; - Obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações; - Credenciamento da modalidade a distância para IES públicas e privadas; - Avaliação <i>in loco</i> dos pólos.
Decreto 5800/2006	- Regulamentar o sistema Universidade Aberta do Brasil para expandir e interiorizar a oferta dos cursos e programas de Educação Superior no Brasil, em colaboração com a União e os outros entes federativos.	- Observa as particularidades que deverão estar presentes nos pólos da UAB; - Discorre sobre o necessário credenciamento previsto no decreto 5622/2005; - Assinala sobre a oferta prioritária de cursos de licenciatura através da modalidade a distância (formação inicial e continuada de professores); - Não trás regulamentação para

		os trabalhadores da UAB.
Edital de seleção 01/2005	- Realizar um edital de seleção para credenciamento de pólos da UAB entre os municípios, estados, distrito federal e instituições federais;	- Trás várias conceituações, tais como: tutor a distância e presencial, UAB, pólo municipal de apoio presencial, sistema universidade aberta do Brasil e outros; - O item 2.4 do edital transparece um aparente propósito de expansão com baixo investimento.
Edital de seleção 01/2006	- Realizar um edital de seleção para credenciamento de pólos da UAB entre os municípios, estados, distrito federal e instituições federais e observa o objetivo de implementação das propostas até o ano de 2008	- Edital com menos especificações do que o edital anterior; - Menciona o decreto 5800/2006;
Decreto 6755/2009	- Instituir a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica.	- Dispõe sobre os princípios da política de forma sólida e especialmente articulada com os princípios da gestão democrática previstos na LDB; - Iniciativa de fóruns permanentes de apoio à formação docente (por adesão); - Enuncia como prioridade que a formação inicial de professores ocorra de modo presencial.

Decreto 8752/2016	<ul style="list-style-type: none">- Atualizar as disposições sobre a Política Nacional dos Profissionais da Educação Básica.	<ul style="list-style-type: none">- Se orienta a partir do PNE atual, em especial a partir das metas 15 e 16;- Tem em conta a formação de todos os profissionais da escola;- Oficializa e considera através do princípio IX a importância das políticas permanentes de estímulo a profissionalização;- Retira a jornada única prevista no decreto anterior;- Retira, através do princípio VI, o protagonismo da escola, que já havia sido referenciado através do decreto anterior;- Cria um comitê gestor;- Não fala da UAB.
--------------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO III Linha do tempo expansão das IES públicas no Brasil no período de 2003 a 2016

-
- 1) (2003) – Publicação do decreto que institui grupo de trabalho interministerial criado para discussão sobre a reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES;
 - 2) (2005) – Publicação do decreto 5622 que regulamenta o artigo 80 da LDB, o artigo 80 da lei nº 9394/1996 aborda o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância;
 - 3) (2005) - Publicação de edital de chamada pública para seleção de Pólos Municipais de Apoio Presenciais e de cursos de IFES na modalidade de Educação a distância;
 - 4) (2006) – Publicação do decreto 5800 que dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil;
 - 5) (2006) – Publicação de edital de seleção de pólos de apoio presencial de cursos na modalidade a distância das IFES para o sistema UAB;
 - 6) (2007) – Publicação do decreto 6096 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI;
 - 7) (2009) – Publicação do decreto que Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e outros;
 - 8) (2012) – Publicação do documento com a análise sobre a expansão das universidades federais de 2003 a 2012;
 - 9) (2016) – Publicação do decreto 8752, que dispõe sobre a Política Nacional de formação dos profissionais da Educação Básica.
-

Fonte: elaborado pela autora.