

A interferência do setor privado-mercantil na formação inicial de professores

The interference of the private-commercial sector in the initial training of teachers

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Campo Grande-MS-Brasil

Tarcísio Luiz Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Três Lagoas-MS-Brasil

Sheila Fabiana Quadros

Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)

Irati-PR-Brasil

Resumo

O presente artigo versa acerca do movimento do modo de produção capitalista e seu avanço sobre a área da educação. A premissa é que as políticas educacionais na formação inicial de professores ancoram-se num modelo de Estado Ampliado sobre o controle empresarial, tendo como objetivo analisar os impactos que o setor privado-mercantil vêm causando na formação inicial de professores, especialmente a partir dos anos 2000, com a expansão do Ensino Superior privado no Brasil e a realocação de recursos públicos como o FIES e o PROUNI para o empresariamento da educação superior. Trata-se de um texto com abordagem quali-quantitativa, que, a partir de elementos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) e do Censo do Ensino Superior Brasileiro – INEP (2022), problematiza os reflexos na formação inicial de professores. A pesquisa revela que os grupos privados estão em plena ascensão na área da educação, especialmente na regulação da formação inicial de professores.

Palavras-Chaves: Formação docente; Políticas de formação; Mercantilização.

Abstract

This article deals with the movement of the capitalist mode of production and its advance in the area of education. The premise is that educational policies in initial teacher training are anchored in an Expanded State model over business control. It aims to analyze the impacts that the private-mercantile sector has been causing in initial teacher training, especially from the years 2000 with the expansion of private higher education in Brazil and the reallocation of public resources such as FIES and PROUNI for the entrepreneurship of higher education. This is a text with a qualitative-quantitative approach, based on elements from the National Common Curricular Base (BNCC), Resolution CNE/CP nº 2, of December 20, 2019 (BNC-Formação) and the Higher Education Census Brazilian – INEP (2022), problematizes the effects on initial teacher training. The research reveals that private groups are on the rise in the area of education, especially in the regulation of initial teacher training.

Key words: Teacher training; Training policies; Commercialization.

Introdução

As transformações estruturais que o sistema capitalista de produção e reprodução vem realizando ao longo de séculos, especialmente os processos de acumulação, de concentração e centralização de capitais, que Marx (2012) chamou de leis do movimento do capital, permitiram a escalada em setores da sociedade, outrora considerados como bens públicos, bens comuns que eram assegurados pelos Estados, como é o caso da educação. Para Laval (2019), este processo se dá, principalmente, pela “grande onda neoliberal”, que se estabelece no mundo a partir dos anos de 1980, “naturalizando a ideia de que a educação pode ser objeto de escolha em um mercado livre”.

Cabe destacar que o capital, enquanto relação social, de produção e reprodução interpenetra todas as formas de relações, tensionando-as e conformando-as na perspectiva de submetê-las à lógica do valor, dado ser este (valor) uma forma específica e estruturante do capitalismo. Sendo assim, as mudanças por ele impetradas, favorecidas pela introdução de novas tecnologias e/ou novas formas de organização, geram demandas que impactam a dinâmica das relações sociais na escola e nos processos educativos.

Neste processo, sob múltiplas formas, o capital, necessitando valorizar-se, dissemina a concepção de que “a boa educação” é a que aparece como um investimento, qual seja, aquela que possibilita o êxito escolar e a ascensão social, pois, como afirma Laval (2019, p. 108), “toda sociedade é levada a essa busca pelo melhor estudo e pela melhor instituição, e a escola, mais que nunca, se torna um grande terreno de competição”, e este discurso tem impactado também na formulação de políticas de formação de professores, como bem coloca Roedel e Martins (2018 p. 14):

Nessa perspectiva, o ensino superior ganha nova importância. Não como antes era entendido enquanto legado civilizatório que deveria ser apropriado pelas gerações. Agora, o ensino ganha contornos de mercado. Está capturado, definitivamente, pela lógica do valor. Ou seja, as mudanças de paradigmas econômicos que desembocam, em fins dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, no conceito de globalização, sustentado ideologicamente pelo neoliberalismo, ao afirmar a condição de hegemonia do capitalismo, desloca a educação para o campo do negócio.

No Ensino Superior privado, o ‘negócio educação’ é abertamente realizado há décadas no Brasil com aporte das políticas de transferência de dinheiro público para as universidades privadas, como os programas do governo federal, PROUNI e FIES, cortes permanentes no orçamento e contra-reformas no Ensino Superior público, com perspectiva de entrega direta

do patrimônio público à iniciativa privada.

Percebe-se que, desde os anos de 1990, a partir do apoio dos Organismos Internacionais e subsidiados pelas políticas de Estado, ocorre um impulsionamento dos grupos detentores do capital, e estes se apropriam de uma fatia da área educacional e a relacionam a um discurso marcado pelas inovações, tecnologias e reinvenção.

E tais mudanças, favorecidas pelo impulsionamento no uso das novas tecnologias e, por conseguinte, de novas formas organizacionais, têm como motor os acordos estabelecidos em nível mundial. Como destaca Marx (2012): “o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, efetivada através de coisas”.

Neste contexto, o avanço do capital tem implicado a adoção de uma organização social voltada exclusivamente para a mercadorização e em prol da incursão sobre setores, outrora menos explorados, como a educação superior e a formação dos docentes brasileiros. Assim posto, este artigo, a partir de uma abordagem quali-quantitativa, tem por objetivo discutir sobre a interferência do setor privado-mercantil na formação inicial de professores. Para tanto, estrutura-se da seguinte forma: inicialmente discute a concepção de Estado às políticas que permeiam as parcerias público-privadas; na sequência, problematiza a formação de professores sob o controle e regulação do Estado-mercado a partir das análises dos dados do último Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023), que demonstra o crescimento na quantidade de matrículas na modalidade à distância (EaD) pelo setor privado. Finaliza-se com as considerações finais mediante as reflexões suscitadas no texto.

O Estado e as interferências privadas nos espaços educacionais

Para compreendermos as interferências do Estado articulado ao modo de produção capitalista mundial, faz-se necessário recorrermos a Gramsci, especialmente em sua definição, de Estado Ampliado e de hegemonia nas relações entre as classes sociais.

Gramsci, ao definir estas categorias, destaca que é estabelecida, nesta relação, o domínio imediato pelas formas de controle por meio da Intellectualidade e moralidade, numa relação coercitiva de poder. Para a burguesia, a conquista da hegemonia torna-se fundamental para o exercício do controle, do consenso social e individual, que são sempre mediados pelas relações de poder e estabelecidas, muitas vezes, como “consensuais”, legitimando, dessa maneira, formas diferenciadas de coerção. (Gramsci, 1980). Nesse sentido,

para o autor, por Estado deve-se entender que, além do aparelho governamental, o Estado se constitui também por aparelhos privados de hegemonia. Em outras palavras, Gramsci não separa Estado e governo, uma vez que esta identificação “não passa de representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política”.

Pode-se afirmar, então, que o Estado é igual sociedade política + sociedade civil e serve de espaço de constituição de uma hegemonia revestida de coerção (Gramsci, 1980). A grosso modo, sociedade política (Estado em sentido estrito, Estado-coerção) é formada pelo conjunto dos mecanismos, através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência se identificando com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias e sociedade civil, sendo as organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, tais como as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc.

Os embates sobre este processo de dominação e disputas se dão de várias maneiras, algumas, inclusive, permeadas e autorizadas pelos dispositivos legais em vigência, que necessariamente atendem às condicionalidades importantes ao capital.

Nesse sentido:

Para ser significativa, a noção de Estado teria também de incluir os fundamentos da estrutura política na sociedade civil. Gramsci pensou nestes elementos em termos históricos concretos - a igreja, o sistema educativo, a imprensa, todas as instituições que ajudaram a criar nas pessoas certos modos de comportamento e expectativas consistentes com a ordem social hegemônica (Cox, 1983, p. 163).

Gramsci, percebendo a complexidade do mundo da política, do poder e das relações sociais, desenvolve um original conceito de Estado Ampliado. Desse modo, “a sua "Teoria Ampliada de Estado" compreende o Estado como sendo a soma da força e do consenso. Segundo Gramsci, “por 'Estado' deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho 'privado' de 'hegemonia' ou Sociedade Civil” (Gramsci, 1989, p. 147 *apud* Nosella; Azevedo, 2012, p. 29). Nesta compreensão, Gramsci trabalha na perspectiva de que há ferramentas sociais diversas para a composição de um “consenso social” composta principalmente pela própria sociedade civil, em suas organizações (estatais ou não), ou seja, aparelhos “privados” de hegemonia.

No *Caderno especial 13*, Gramsci (2002a, p. 41) afirma que:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias

"nacionais"; isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação dos equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados.

Nesse sentido, no modo de produção e reprodução capitalista, o Estado, cada vez mais, se restringe à esfera pública e se expande no domínio privado. Este processo atinge significativamente as políticas de formação inicial de professores, questão mais bem delimitada a seguir.

Formação de professores: controle e regulação

Formar um/uma professor/a é algo bastante complexo, pois se trata de um profissional que, a partir do processo educativo, contribuiu para o desenvolvimento das funções psíquicas e intelectuais dos estudantes, visto que o ser humano é um ser histórico e social, ou seja, não existe neutralidade no processo de ensinar.

Embora a formação de professores, especialmente a inicial, tenha sido condicionada por um discurso democratizante e participativo, nas últimas décadas, o avanço das forças produtivas não se coloca em prol de uma formação plural, crítica, reflexiva e emancipadora pelos agenciadores do capitalismo. Questão esta que não circunscreve apenas as instituições de Ensino Superior privadas, mas também as instituições de educação públicas brasileiras. O que temos assistido sobre as políticas de formação inicial de professores é a ascensão e influência de grupos que se pautam na perspectiva mercadológica da educação, que, alinhados às agendas dos Organismos Internacionais, indicam as políticas de formação para atender tal perspectiva.

Políticas estas que, de acordo com Brzezinski (2018), têm privilegiado o processo formativo de professores fora das universidades, enfatizando a dimensão técnica e instrumental do trabalho docente, adotando um modelo curricular fragmentado e aligeirado, pautado numa concepção de educação vinculada ao *status* de mercadoria.

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização (Freitas, 2018, p. 80).

Especificamente sobre o controle do modo de produção e reprodução capitalista, reordenado com o controle do processo pedagógico, há um esforço de realizar a adequação da escola e da formação dos professores, que redireciona as formas de gestão e políticas educacionais (Dourado; Siqueira, 2019). Processo que ganhou força a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), instituída no país em 2017, na perspectiva da formação flexível, baseada nas competências e habilidades, com ampla participação do setor privado.

E anunciava que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o que, por sua vez, resultou na Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial) (Brasil, 2019), conferindo, desse modo, um disciplinamento legal para oferta de cursos para formação de novos docentes, regulamentada por meio das matrizes de competências.

Do ponto de vista pedagógico, estamos retornando ao que Saviani (1983) definiu como “tecnicismo”, no início dos anos 1980: A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] [o tecnicismo] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão (Freitas, 2018, p. 104).

Freitas (2018) destaca ainda que este retorno ao tecnicismo é reformulado e envolto em demandas do neoliberalismo. Ainda que conceitualmente seja o mesmo, “podemos chamá-lo de neotecnicismo” e, conseqüentemente, e com a inserção de novos atores neste processo, o empresariado da educação. A implementação da BNCC implicou um esforço das redes de ensino de repensar suas Propostas Pedagógicas para adequar-se às imposições da BNCC, no intuito de adequar a formação inicial e continuada dos professores para trabalhar a partir da BNCC. Este processo vincula-se diretamente à formação docente, já que com o avanço do capital sobre a área da educação, especialmente sobre o Ensino Superior, faz com que haja uma instrumentalização advinda de uma crise de “descaracterização intelectual da universidade” (Santos; Almeida Filho, 2008, p. 15).

E, para que uma política educacional, como a BNC-formação inicial seja reconhecida, ela precisa passar por um processo de apropriação, que, ainda que venha envolto de um discurso de “discussão coletiva”, boa parte das diretrizes é imposta aos cursos de pedagogia.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2020, juntamente com outras 14 entidades da área, emitiu um manifesto contra a desqualificação da formação dos professores tanto em relação à Resolução CNE/CP nº2, de 20/12/2019, quanto a Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, por entender que uma série de argumentos e normativas, que se homologava, acentuaria ainda mais os processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da educação básica, e que fora elaborada sem estabelecer diálogo com as instituições universitárias, as associações científicas do campo educacional e as entidades representativas dos professores, em uma prática impositiva e autoritária cada vez mais comum.

Para a ANPED (2020), neste modelo de formação docente, não se leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais e os contextos de exercício profissional. Com isso, aponta para uma cisão das dinâmicas formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado amalgamado entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas. Estas resoluções colocam o foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização, que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática.

Nessa concepção, fundamentada na pedagogia das competências, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional, reduzindo a formação docente a um padrão predefinido da prática, que destitui o caráter intelectual formativo, desconsiderando o desenvolvimento integral do licenciando, na contramão de uma formação sólida e humanitária (Martinez; Tozetto; Kailler, 2022), que evidencia que a profissão docente está atrelada a práticas instrumentais e ao saber-fazer.

Não se pode deixar de reafirmar que a formação do pedagogo no Brasil é decorrente de uma demanda e luta histórica, porém, vem sendo embalada, nas últimas décadas, pela mão do mercado, que, pós-LDB de 1996, passa a ver na educação superior um filão de negócio, que conta, a partir da década de 1990, com a liberação e (des)regulamentação dos fluxos financeiros no mercado mundial, o que resulta na reorganização e refuncionalidade do Estado

por frações da classe dominante, que buscam minimizar as crises do capital e passam a exigir transferências de fundos públicos para o setor privado, o que possibilitou, no Brasil, a apropriação de largas parcelas de recursos públicos pelo empresariado, por meio de programas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 2001, e o Programa Universidade Para Todos (Prouni), instituído em 2004, além das vantagens e imunidades tributárias e fiscais concedidas pelos governos às instituições de Ensino Superior privadas. Com a intensificação destes mecanismos estatais pró-mercado, há um “crescimento perverso das licenciaturas privadas” e “de um mercado de certificação reservado e consolidado na primeira década do século XXI” (Evangelista et al., 2019, p. 64).

A formação docente passa, então, a ser disputada por grupos empresariais, donos ou mantenedores das Instituições de Ensino Superior Privadas (IESP) que se apropriam, através das chamadas “parcerias público-privadas” e/ou por meio de convênios, acordos, dentre outros, de fundos públicos e expandem seus negócios numa escala jamais vista no país.

Questão esta que:

Responde ao discurso pactualista (“todos” pela educação, acima dos interesses de classes), realizando-se na didática neotecnicista. O esfacelamento da escola pública nas duas últimas décadas do século XX precede a seu sequestro salvacionista pelo mercado. O bloco hegemônico investe na desqualificação da escola pública – contando, inclusive, com a adesão despercebida de setores populares – para, em seguida, apresentar a solução: entregar a escola pública a competência administrativa dos senhores de negócios e a seus institutos (Santos, 2012, p. 5).

Cabe destacar que o interesse privatista na formação docente não é apenas em termos econômicos, mas também relacionado a aspectos ideológicos e políticos, ou seja, a pretensão é também moldar o comportamento do professorado de acordo com as exigências do mercado e, conforme Freitas (2002), esta concepção reforça o Estado mínimo e adensa os cortes das políticas de financiamentos educacionais.

Em outras palavras:

A educação é tomada como um dos sustentáculos imprescindíveis para o delineamento de uma nova subjetividade humana que melhor se adapte à sociedade atual e que, ao mesmo tempo, contribua na consolidação das mudanças necessárias à reprodução e a acumulação ampliada do capital na sua fase atual (Masson, 2009, p. 89).

Não é por acaso que as licenciaturas são a modalidade acadêmica mais visada pela privatização da educação superior e que os cursos de Educação à Distância (EAD), com baixas mensalidades, projetos pedagógicos e conteúdos mais instrumentais, atraem grande

contingente de jovens. De nosso ponto de vista, há em curso um esvaziamento do sentido do trabalho da formação docente, estrategicamente elaborado pelo capital para produzir na sociedade, ou ao menos nos professores, um consenso burguês. Nesse sentido, o esforço aqui empreendido é o de analisar o movimento do modo de produção capitalista e seu avanço sobre a área da educação, e como o empresariado vem interferindo nas políticas educacionais de formação inicial de professores por meio de sua inserção dentro do Estado.

Para tanto, consideramos que:

A partir de 2005, o mercado de ensino superior privado foi expressivamente potencializado e as fusões e aquisições no setor da educação superior privada passaram a ser o filão deste negócio ao longo dos anos seguintes, no cenário nacional. A partir de 2007, as IESPs passaram a se concentrar em grandes grupos. O que possibilitou que quatro empresas educacionais brasileiras no ano de 2013, devido a seus portes e rentabilidades, fossem negociadas na BM&FBOVESPA: a Anhanguera Educacional, a Estácio Participações, a Kroton e o Sistema Educacional Brasileiro (SEB) (Pereira, 2017, p. 24).

É importante salientar que simultaneamente à atuação desses grandes grupos, outras IESP de médio e pequeno porte vêm se movimentando neste cenário. Como destaca Dourado (2002, p. 236), é um “processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista, marcada por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização”. Valendo-se das estratégias de fusão e aquisição, as empresas menores articulam as condições necessárias para garantir a continuidade de seus respectivos movimentos nesse setor econômico do país.

Censo da educação superior brasileira e os dados do INEP sobre formação de professores

Os dados do último Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023), referente ao ano de 2022, revelam que houve uma “explosão” da Educação à Distância (EAD) no Brasil. Segundo as estatísticas da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2023), o número de cursos na modalidade ofertados no país aumentou 700% nos últimos 10 anos, saindo de 1.148, em 2012, para 9.186, em 2022. Considerando os dados da ABMES, que se baseou no Censo da Educação Superior de 2022 sobre a rede privada, que detém a maior parte das matrículas de Ensino Superior no país, o ensino à distância apresenta uma expressiva quantidade de alunos por professor. Os dados mostram que o número de alunos por professor na EAD é mais de sete vezes maior do que no presencial. A média é de 171 alunos para cada professor nos cursos

à distância, e 22 estudantes por docente na modalidade presencial. Dado este que nos mostra que a transformação da educação pública em mercadoria ocorre via formação de profissionais, ou seja, formação de sujeitos. Com a ausência do Estado neste processo, o setor privado, ao tornar a educação como mercadoria, passa a definir os conteúdos, os objetivos e as finalidades educativas conforme os interesses do capital por meio da gestão gerencial (Martinez; Tozetto; Kailler, 2022).

O crescimento na quantidade de matrículas à distância também é expressivo, passando de 1.113.850, em 2012, para 4.330.934, em 2022, um aumento de 289%. Ou seja, a cada 10 estudantes que ingressaram no Ensino Superior em 2022, 6 foram na modalidade EAD.

Os dados demonstram ainda que a maior parte dos professores de Educação Básica do país está obtendo sua formação à distância e o curso de pedagogia é o mais procurado nesta modalidade.

À luz dos dados aqui apresentados, resta pouca dúvida de que a educação tenha se transformado em importante mercadoria. A repetida afirmação de que educação não é mercadoria é mais a expressão de um desejo ou de uma bandeira de luta do que algo que se espelhe na realidade (Oliveira, 2009, p. 753).

Estas mudanças são evidenciadas no quantitativo de instituições e de matrículas registrado no país em 2022, em um total de 2.595 IES atuantes no Brasil. Desse total, 2.283 são privadas, e 312 são públicas (133 públicas estaduais, 120 federais e 59 municipais). A educação e o processo formativo, nesta premissa, atuam como mecanismos de adaptabilidade dos indivíduos, para que estes atuem de acordo aos interesses do bloco hegemônico do poder.

As IES privadas têm uma participação de 78% do sistema de educação superior. Isso significa 7,3 milhões de alunos e um aumento de 6,6% de 2021 para 2022. Quanto ao número de matrículas, o total no país, em 2022, foi de 9.443.597, sendo 7.367.080 delas em instituições privadas, e 2.076.517 em instituições públicas (INEP, 2023). Percebe-se um aumento significativo no número de matrículas nas IES privadas, implicando um encolhimento no número de matrículas nas IES públicas.

O Estado se reconfigura, no entanto, a partir das mesmas perspectivas de domínio e de coerção, ainda que de maneira subjetiva, primando em estabelecer os interesses de disputa de espaço e de hegemonia, monitorados e mantidos os espaços de domínio, tal qual o processo de formação de professores, observando-os como intelectuais orgânicos. Assim,

cada vez mais se restringe à esfera pública e se expande a iniciativa privada e as denominadas “parcerias” público-privada que propõem, avaliam e fiscalizam o processo permeado pelo subsídio de organismos multilaterais e outros componentes da esfera privatista. Observamos o processo de formação inicial docente perder espaços públicos, como as universidades, por exemplo, cedendo espaço a uma nova configuração do Estado por duas perspectivas: a de cunho estrutural, voltada às especificidades da formação do Estado Nacional no país, e a de cunho conjuntural, mediada pelo próprio modelo capitalista, redefinindo, sumariamente, o papel do Estado e se mantendo a serviço das condições orgânicas do capital. Além destes números de matrículas, cabe destacar que boa parte delas é na modalidade à distância (EAD), evidenciando a ascensão e o monopólio das instituições privadas nos processos formativos dos profissionais brasileiros, ou seja, o setor privado mantém o controle e a regulação destes profissionais.

Trata-se da expressão da materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores, que, de acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2021), tem por objetivos o controle político e ideológico do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica; o redirecionamento dos currículos da formação inicial dos professores; e o controle sobre o trabalho docente.

A evolução do número de matrículas na rede privada de Ensino Superior, por modalidade de ensino no Brasil, em 2022, demonstrou que, das 7.367.080 matrículas, 4.148.677 delas são na modalidade EAD, e 3.218.403 na modalidade presencial, ou seja, a EAD ultrapassou a presencial (INEP, 2023). Com este avanço de cursos na modalidade EAD, o mais procurado deles foi o de pedagogia. No total, são 2.187 cursos de pedagogia no Brasil, divididos da seguinte forma: 1.257 privados, e 930 públicos (INEP, 2023). Ainda de acordo com o último censo, a EAD cresceu 700% em 10 anos no país, e a média (proporção) é de 171 alunos nas salas virtuais por professor nestes cursos. O censo mostrou ainda que, a cada 10 estudantes ingressantes no Ensino Superior, 6 são na modalidade EAD.

Quanto à formação de professores, os os dados do censo do ensino superior de 2022 demonstraram que, a cada 10 estudantes que entram em cursos de licenciaturas, 8 são na modalidade à distância, 64% das matrículas nesses cursos são por EAD, indicando que a maior parte dos professores de educação básica do país está obtendo sua formação à distância. O

impacto refletirá na educação básica, por isso, como bem postulam Dourado e Siqueira (2019), é necessário realizar a adequação da escola, de maneira que a formação do professor e o trabalho docente estejam alinhados, como vimos no decorrer do texto. O esforço para este alinhamento se materializou a partir da BNCC e da BNC-Formação. O que temos é uma reforma de Estado que engendra alterações nos padrões de intervenção estatal, que redireciona as formas de gestão (Dourado; Siqueira, 2019).

Considerações Finais

A inserção cada vez mais intensa de parcelas da burguesia, por meio da sociedade civil, nas articulações entre o Estado e o mercado tem reconfigurado a educação superior e a formação docente, como demonstrado ao longo deste texto.

Como destaca Neves (2005, p. 27-15):

O Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil. Esse conceito, embora não tenha sido utilizado explicitamente por Gramsci, é por ele inspirado. [...] Nesse sentido, valeria a pena não perder de vista uma das contribuições fundamentais do pensamento gramsciano, qual seja a vinculação entre o conceito de hegemonia e os responsáveis por sua formulação e execução (os aparelhos privados de hegemonia) e os temas definidos como relacionados à grande política. [...] Sob a hegemonia burguesa, ao formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito segundo os ideais, ideias e práticas da classe dominante e dirigente, a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia de hegemonia, ou pedagogia da conservação, e concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia.

Percebemos que, a partir da instrumentalização do Estado, as políticas educacionais na formação inicial de professores ancoram-se num modelo de Estado ampliado sob o controle empresarial, o que incide igualmente no controle sobre formação de professores, no trabalho docente e na formação dos estudantes da educação básica. A educação, nesses moldes, expressa que a formação inicial de professores é um negócio e que deve ser gerenciado e conformado em prol do capital. Nesse sentido, permitindo a reflexão necessária em termos de Educação enquanto prática e ato político por si só, a importância oferecida à mesma tem igual destaque em outras frentes, como na formação de professores no seio da sociedade, que tem o capital como princípio formativo e deliberadamente aceito. Nos deparamos com o conceito gramsciano de Estado ampliado, pois oferece importância singular por parte do caráter formativo, promovendo, constantemente, o denominado consenso social tanto por parte da sociedade como um todo, como por parte da classe docente em si.

A sociedade política é conceituada e reafirmada pelo caráter controlador dos

dominantes e coercitiva junto às demandas da sociedade civil, dotada dos aparelhos privados e hegemônicos, se retroalimentando pela forte base do consenso entre as partes. Em outras palavras, os que detêm as formas de acesso ao poder instituído, determinando e explicitando, portanto, os ideários voltados ao capital, são fortemente ampliados pelo consentimento da classe que coaduna com as demais ideologias, como as encontradas nos processos pedagógicos expressos em leis, resoluções, emendas constitucionais e processos formativos para/dos docentes, fomentados, de maneira incisiva, pela iniciativa privada, em sua maioria, (co)financiados pelo próprio Estado. A ascensão do setor privado na formação de professores, na modalidade EaD, revela e demonstra não compreender a formação de professores como um bem público, mas objetiva formar docentes para atender o mercado. Consideramos, neste texto, que o tripé formado pela ascensão dos grupos privados na formação de professores, como indicados pelos dados do Censo da Educação Superior Brasileira, os normativos BNCC e BNC-Formação, atua como elemento regulatório e coercitivo na formação inicial de professores. Normativos estes que contaram com a forte participação do setor privado no delineamento do currículo, nos conceitos de ensino e aprendizagem e na compreensão da função docente. Assim, preconizam o processo formativo para a atuação docente na perspectiva de um técnico, que segue regras e normas instituídas por outros, ou seja, uma compreensão rasa da docência que se aproxima de um profissional capaz de ensinar os conteúdos da BNCC, ferindo a autonomia docente.

Referências

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE: “Políticas de formação inicial e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à bnc da formação inicial e continuada”. 1 a 5 de fevereiro de 2021. **Anfope**, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>.

Acesso em: 04 jan. 2024.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Site Oficial**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação,

Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas de formação do magistério: ANFOPE em movimento**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

COX, Robert W. Gramsci. **Hegemony and international relations: an essay in method**. 1983.

COX, Robert W.; SINCLAIR, Timothy. **Approaches to World Order**. Cambridge: Cambridge, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Cedes. Campinas, v. 23 n. 80, setembro/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>. Acesso em: 15 jun. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji.; SOUZA, Artur Gomes de.; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker (Orgs.) **Desventura dos Professores na Formação para o capital**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. - (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Acesso em: 3 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, A. **Quaderni Del Cárcere**. 2. ed. Turim, Giulio Einaudi, 1977.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: o Risorgimento**. Notas sobre a História da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Revista Cocar. Edição Especial N.28/2024 p.1-16 <https://paginas.uepa.br/index.php/cocar/>

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). **Serv. Soc. e Educ.** Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2013, p. 1-26. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social-e-educacao>. Acesso em: 2 mai. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021 e 2022**. Brasília: Inep, 2022/2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares. A BNC-Formação: o Projeto de Formação por Competência dos Docentes Pós-Golpe Jurídico-Institucional de 2016. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18985>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MASSON, Giseli. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93077/274623.pdf?sequence=&isAllowed=y> Acesso em: 21 fev. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro I, vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009, 753. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 jan. 2024.

PEREIRA, Tarcísio Luiz. **Monopolização do Ensino Superior privado no Brasil por meio de processo de fusões e aquisições**: o grupo UNIESP em questão. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017. Disponível em: https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhos/index/76?curso_id=76&page=5. Acesso em: 10 mai. 2024.

ROEDEL, Hiran; MARTINS, Isa Ferreira. Capitalismo e Educação: novas conformações na passagem para o século XXI. **Revista Brasileira de Geografia Econômica**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 13, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/4732>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova.** Coimbra: Almedina, 2008. 260 p.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado.** Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

Notas

¹ No momento da escrita deste relatório de pesquisa, o INEP divulgou os dados do Censo do Ensino Superior referentes a 2022. A publicação se deu em meados de outubro de 2023. Sendo assim, alguns gráficos ainda estão com os dados do censo anterior, de 2021.

² Definição dada pelo Parecer CES nº 968/98, inciso I do Art. 44, que sugere que são cursos que abrangem diferentes campos de saber, podendo constituir-se a partir de elementos de mais de uma das áreas do conhecimento, de mais de uma de suas aplicações ou de mais de uma das áreas técnico-profissionais, como portadores de diplomas.

Sobre os autores

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Graduada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua no curso de Pedagogia (CPan) e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (CPTL); - Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas . É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Trabalho docente na Contemporaneidade – GEPForT. E-mail: flavia.martinez@ufms.br/ <https://orcid.org/0000-0003-3540-4032>.

Tarcísio Luiz Pereira

Graduado em Pedagogia. Pós Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM; Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/FAED; Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCT. Atualmente é Professor no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS campus de Três Lagoas-MS; É líder e pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - GFORP - na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas; é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior - GEDUC UEM e pesquisador na Rede Universitatis/Br. e-mail: tarcisio.pereira@ufms.br/ Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2294-3742>.

Sheila Fabiana Quadros

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Graduada em Pedagogia (UNICENTRO). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Universitário de Irati-PR, Departamento de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. E-mail: sheila@unicentro.br Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7909-2272>.

Recebido em: 31/07/2024

Aceito para publicação em: 28/09/2024